



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA DIGITAL DE LA
POBLACIÓN EXTREMEÑA EN SITUACIÓN DE DESEMPLEO
COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA PROMOCIÓN
PROFESIONAL Y LA RENOVACIÓN DE PERFILES
PROFESIONALES**

Yolanda Deocano Ruiz

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN EN FORMACIÓN
DEL PROFESORADO. ASESORAMIENTO, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA
EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN**

2022



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA DIGITAL DE LA POBLACIÓN
EXTREMEÑA EN SITUACIÓN DE DESEMPLEO COMO
ELEMENTO CLAVE PARA LA PROMOCIÓN PROFESIONAL
Y LA RENOVACIÓN DE PERFILES PROFESIONALES**

Yolanda Deocano Ruiz

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN EN FORMACIÓN
DEL PROFESORADO. ASESORAMIENTO, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA
EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN**

Conformidad de la directora Laura Alonso Díaz

Esta tesis cuenta con la autorización de la directora de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura.

2022

DERECHOS DE AUTORÍA DE LA OBRA



Creative Commons: atribución – no comercial – sin obras derivadas (CC by-nc-nd).

Esta obra tiene derechos reservados, por lo que el acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización deben respetar los derechos de autoría. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el Artículo 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la autora.

En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara la atribución de la obra, citando el título de la tesis doctoral junto con los nombres y apellidos de las personas responsables de su autoría. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines comerciales. Tampoco se permite la modificación de la obra. Esta reserva de derechos afecta a todo el contenido de la tesis doctoral.

Igualmente, en lo que se refiere a las publicaciones en revistas científicas uue esta tesis doctoral adjunta, se deberá respetar en todo momento la normativa de las editoriales, y siempre que se aluda al trabajo se acompañará de la correspondiente citación del mismo con todos los datos para su correcta localización (autoría, año, título, ubicación, volumen, número, páginas y DOI o enlace web de consulta).

*A mi marido, la persona con la que he compartido este trayecto,
que conoce el significado de un día tormentoso y junto a mí,
ha visto relucir el sol.*

*A mis hijos, que han crecido en este viaje, en el que han conocido el esfuerzo,
pero también el tesón y la ilusión de tener propósitos.*

Sin vosotros, sin vuestro apoyo, no hubiera llegado a puerto.

Agradecimientos

Para mí hoy todo cambia. El tiempo ha demostrado que el esfuerzo merece la pena y que podemos lograr aquello que anhelamos. No importa el cuándo. Para mí esta tesis doctoral ha supuesto una incansable toma de decisiones que están condicionando mi presente y mi futuro. La madurez con la que he emprendido este viaje me ha demostrado que lograr un objetivo es posible, en cualquier momento; es necesario tener metas, poseer expectativas y tener ilusiones para llegar a momentos como éste, para mí de una satisfacción inmensa.

Quiero agradecer a la profesora Laura Alonso Díaz, mi directora, amiga y compañera, su apoyo incondicional, sus palabras de ánimo en estos años y cómo no, su orientación profesional. Ella, fue mi primera elección, hoy sé que muy acertada. Gracias por dirigirme en este trayecto, por ser exigente y crítica en todo momento, por enseñarme a través de tu experiencia, por generar inquietudes durante la investigación, por ser siempre tan profesional. Gracias por no olvidar que ante todo somos personas y, por eso, te agradezco enormemente que hayas estado siempre ahí para mí, por tu amabilidad y comprensión en este trayecto. Tan solo espero que sientas tuyo este resultado y que te sientas muy orgullosa de lo que hemos logrado juntas.

Gracias a mi compañero permanente, mi marido, que ha aprendido a valorar junto a mí lo que supone esforzarse diariamente para lograr un propósito. Gracias Jorge, por ayudarme, por apoyarme, por levantarme cuando me he sentido derrotada, por tus palabras de ánimo en los días de desaliento, por creer en mí, por hacerme sentir importante en cada momento y por demostrarme cómo juntos somos capaces de lograr nuestros anhelos. Espero que sepas lo que supones para mí, yo sé el gran esfuerzo que para ti ha supuesto esta tesis doctoral, los sacrificios que hemos hecho. Por eso, hoy también el éxito es tuyo. Gracias, gracias, gracias.

A mis hijos, Laura y Pablo, a los que he robado tanto tiempo; no sé cómo agradecerlos vuestra comprensión. Espero compensar a partir de ahora cada minuto que

no he compartido con vosotros. Habéis crecido con este proyecto y solo espero ser un ejemplo a seguir para vosotros. Deseo con esta experiencia haceros conscientes de que nada se regala y que, con esfuerzo y perseverancia, podréis lograr aquello que queráis. Espero que os sintáis orgullosos de mí.

Quiero dar las gracias también al resto de mi familia por comprenderme estos años y por ayudarme cuando lo he necesitado.

A mis amigos de siempre, que habéis mostrado vuestro apoyo constante, me habéis animado y me habéis hecho creer en mí misma. Pero también gracias a mis amigos más recientes. Gracias por estar ahí, por apoyarme, por hacerme ver que puedo lograrlo y gracias por hacerme sentir tan bien junto a vosotros. Es mi mayor satisfacción.

Gracias a mis compañeros de la Universidad de Extremadura, de la Facultad de Educación y Psicología, de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación, al antiguo ICE y de la Universidad de los Mayores. Todos vosotros habéis vivido conmigo esta experiencia y os habéis interesado por mis avances, por animarme, por hacerme sentir que puedo lograrlo y que, entre vosotros, hay sitio para mí. Me habéis transmitido lo más importante.

Cómo no, a mi AUPEX. Me habéis hecho valiosa y habéis comprendido mis decisiones y me habéis hecho ser la profesional que soy hoy. Sin vosotros hoy tampoco estaría aquí. Habéis estado junto a mí, colaborado en esta tesis, me habéis alentado para seguir en el camino elegido, para no desistir, cada uno de vosotros ha sembrado en mí una semilla que ha dado frutos en esta investigación. Hoy sin vosotros, no sería la misma. A mi Comité de Empresa, una familia que ha crecido en los momentos más difíciles y con los que he compartido tanto...

A Bea, Carolina, Cristina, Desirée, Juanjo, Mark y Sara, a los que tantas veces he recurrido. Sois un tesoro, una de las mayores satisfacciones que he tenido en estos años de investigación. A Sixto, Pruden, Rocío y Laura, gracias por ofrecernos la oportunidad de vivir la experiencia doctoral de una manera distinta.

Resumen

Esta investigación analiza la competencia digital que posee la población desempleada extremeña y su incidencia en la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales. Para alcanzar este propósito se han diseñado dos estudios empíricos. El primero, de carácter cualitativo, es una revisión de los programas y proyectos que capacitan digitalmente a las personas desempleadas para la empleabilidad en Extremadura. Se han identificado 38 programas, 1519 unidades que han sido registradas, categorizadas y analizadas mediante la técnica de análisis de contenido. En el segundo estudio, se han utilizado métodos cuantitativos y cualitativos para analizar la competencia digital que posee la población desempleada. Se realizó una encuesta a 572 personas desempleadas, analizadas descriptiva e inferencialmente, y 4 entrevistas a personal técnico y directivo de las entidades que ponen en marcha acciones de capacitación para este colectivo, analizadas a través de la técnica de análisis de contenido. Además, ambos estudios contribuyen a identificar un marco de referencia teórico de la competencia digital para la empleabilidad. Los resultados muestran cómo hay pocas iniciativas que favorecen la adquisición de la competencia digital en el contexto extremeño pese a que las políticas promueven la implementación de acciones de carácter digital. Además, se ha perfilado digitalmente la ciudadanía desempleada y se ha reflexionado sobre si las acciones de capacitación actuales promueven la mejora digital en el ámbito laboral. Finalmente se realiza una propuesta que permite orientar la capacitación digital para la renovación de perfiles profesionales.

Palabras clave: Competencia digital; Formación para el empleo; Perfil profesional.

Abstract

This research analyses the digital competence of the unemployed population of the region of Extremadura, plus the effect that this competence has on the professional promotion and the renewal of professional profiles. This purpose has been tackled by designing two empirical studies. The first one is a qualitative study that entails a review of the programs and projects that qualify unemployed people in digital competence for their employability in Extremadura. There have been 38 programs identified; 1519 units that have been registered, categorised, and analysed by the content analysis technique. The second study analyses the digital competence of the unemployed population by means of qualitative and quantitative methods. To that end, 572 unemployed people were surveyed and then analysed in a descriptive and inferential manner. In addition, 4 people from the technical staff and the board team that sets such unemployed-training actions in motion were interviewed and subsequently analysed by the content analysis technique. Both studies contribute to identify a framework of theoretical reference about the digital competence for employability. The results reveal that there are limited actions to foster the acquisition of the digital competence in the context of Extremadura, despite the promotion of regional policies to implement actions of digital nature. Besides, unemployed citizenship has been profiled according to their digital competences, what leads to reflect about the current training being encouraging for digital improvement within the labour scope. Finally, this work presents a guidance proposal for the digital training in terms of renewal of professional profiles.

Keywords: Digital Competence; Training for employment; Professional profile.

Índice de contenidos

INTRODUCCIÓN	29
1. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	31
1.1. Estructura de esta tesis doctoral	35
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	39
1. LA EMPLEABILIDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL	41
1.1. Conceptualización del término empleabilidad	42
1.1.1 <i>Empleabilidad y empleo</i>	47
1.1.2 <i>Empleabilidad y competencias</i>	52
1.2. Educación y empleo: la formación profesional, clave para la empleabilidad	56
1.2.1 <i>Origen de la formación profesional</i>	56
1.2.2 <i>La formación profesional para el empleo</i>	61
2. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL SIGLO XXI: LA COMPETENCIA DIGITAL	65
2.1. El perfil competencial del trabajador del siglo XXI	71
2.2. La competencia digital	78
2.2.1 <i>La importancia de la DigComp en el establecimiento de un marco europeo para las competencias digitales</i>	82
2.2.2 <i>Competencia digital de la ciudadanía</i>	87
2.2.3 <i>La competencia digital en el ámbito del empleo: conocimientos, habilidades y actitudes</i>	92
2.2.4 <i>La brecha digital</i>	101
3. LA ESTRATEGIA EUROPEA “EUROPA 2020-2030” Y LOS ODS	104
3.1. Los ODS en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible	105
3.1.1 <i>Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible</i>	107
3.2. Estrategia digital de la Unión Europea	109
3.2.1 <i>Agenda Digital para Europa: 2010-2020 y 2020-2030</i>	112
3.2.2 <i>Agenda de Capacidades para Europa: Coalición por las capacidades y los empleos digitales e Itinerario de mejora de capacidades</i>	113
3.2.3 <i>Recomendación de la Comisión sobre las Competencias Clave y el Aprendizaje Permanente</i>	117
3.2.4 <i>Agenda de Capacidades Europea para la Competitividad Sostenible, la Equidad Social y la Resiliencia: Pacto por las Capacidades</i>	118
3.2.5 <i>Fondo de Recuperación Next Generation EU</i>	119
3.2.6 <i>Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027</i>	121
3.2.7 <i>Brújula Digital 2030: el Enfoque de Europa para el Decenio Digital</i>	122
3.3. Estrategia digital de España	123
3.3.1 <i>Agenda Digital para España</i>	124
3.3.2 <i>Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia</i>	125
3.3.3 <i>Políticas Palanca y componentes</i>	126
3.3.4 <i>España Digital 2025</i>	129
3.3.5 <i>Plan Nacional de Competencias Digitales (C19)</i>	132
4. EL EMPLEO Y LA COMPETENCIA DIGITAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA	135
4.1. El desempleo en la Comunidad Autónoma de Extremadura	137
4.1.1 <i>Estrategia de Empleo y Competitividad Empresarial de Extremadura 2020-2025</i>	141

4.1.2 Planes de Empleo en Extremadura	142
4.2. La competencia digital en el ámbito del empleo extremeño	144
4.2.1 Perfil digital de la población desempleada en Extremadura en la actualidad: habilidad digital, actitud digital y percepción digital	144
4.2.2 Perfil digital de la población desempleada en 2030	148
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	153
1. FINALIDAD Y OBJETIVOS	155
2. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	156
3. DISEÑO Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	164
CAPÍTULO 3. PRIMER ESTUDIO EMPÍRICO	167
1. JUSTIFICACIÓN	169
2. OBJETIVOS.....	173
3. METODOLOGÍA	174
3.1. Diseño.....	175
3.2. Fuente documental	178
3.3. Instrumento.....	180
3.3.1 Proceso de construcción de la escala de estimación.....	181
3.3.2 Calidad del instrumento.....	185
3.4. Análisis.....	188
4. PROCEDIMIENTO.....	205
5. RESULTADOS.....	209
5.1. Resultados con respecto al objetivo específico: Identificar los programas y proyectos que se están desarrollando para capacitar a la población extremeña en situación de desempleo.....	210
5.2. Resultados con respecto al objetivo específico: Describir los programas y proyectos que contemplan la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada	211
5.2.1 Resultados relativos a la categoría 1: Entidad.....	211
5.2.2 Resultados relativos a la categoría 2: Financiación	212
5.2.3 Resultados relativos a la categoría 3: Descriptores	215
5.2.4 Resultados relativos a la categoría 4: Objetivos	216
5.2.5 Resultados relativos a la categoría 5: Edad de los destinatarios de los programas y proyectos	217
5.2.6 Resultados relativos a la categoría 6: Nivel educativo de los destinatarios de los programas y proyectos	218
5.2.7 Resultados relativos a la categoría 7: Perfil laboral de los destinatarios de los programas y proyectos	220
5.2.8 Resultados relativos a la categoría 8: Contenidos	221
5.2.9 Resultados relativos a la categoría 9: Temporalización	223
5.2.10 Resultados relativos a la relación de categorías 1 y 2: entidad y financiación	224
5.2.11 Resultados relativos a la relación de categorías 4 y 8: objetivos y contenidos. Claridad en la especificación de objetivos al publicitar los programas y proyectos.....	226
5.2.12 Resultados relativos a la relación de categorías 4 y 8: objetivos y contenidos. Establecimiento de objetivos que mejoren el nivel competencial y contenidos relacionados con las TIC.....	227
5.2.13 Resultados relativos a la relación de categorías 2 y 4: financiación y objetivos. Establecimiento de objetivos relacionados con las TIC en entidades financiadas con fondos públicos	229

5.2.14	<i>Resultados relativos a la relación de categorías 1 y 8: entidad y contenidos. Sinergias entre organizaciones para impartir contenidos digitales</i>	230
5.2.15	<i>Resultados relativos a la relación de categorías 6 y 8: nivel educativo de los participantes y contenidos. Planificación de contenidos relacionados con las TIC en función del nivel educativo</i>	231
5.2.16	<i>Resultados relativos a la relación de categorías 7 y 8: perfil laboral de los participantes. y contenidos. Planificación de contenidos relacionados con las TIC en función del perfil laboral</i>	232
5.3.	Resultados con respecto al objetivo específico: Conocer si las recomendaciones a nivel europeo se aplican en los programas y proyectos que contemplan la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada.	232
6.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	260
CAPÍTULO 4.	SEGUNDO ESTUDIO EMPÍRICO	267
1.	INTRODUCCIÓN	269
2.	OBJETIVOS	270
3.	HIPÓTESIS	271
3.1.	Fundamentación hipótesis vinculadas al factor sociodemográfico	275
3.2.	Fundamentación hipótesis vinculadas al factor habilidad digital	276
3.3.	Fundamentación hipótesis vinculadas al factor actitud digital	279
3.4.	Fundamentación hipótesis vinculadas al factor percepción digital	282
4.	METODOLOGÍA	283
5.	DISEÑO DEL ESTUDIO CUANTITATIVO	285
5.1.	Diseño	285
5.2.	Muestra	288
5.3.	Instrumento	292
5.3.1	<i>Proceso de construcción del cuestionario. Validez y fiabilidad</i>	295
5.4.	Análisis	324
5.5.	Procedimiento	325
6.	DISEÑO DEL ESTUDIO CUALITATIVO	327
6.1.	Diseño	327
6.2.	Participantes	333
6.3.	Instrumento	334
6.3.1	<i>Proceso de construcción de la entrevista</i>	335
6.4.	Análisis	341
6.5.	Procedimiento	355
6.6.	Calidad del estudio	357
7.	RESULTADOS	358
7.1.	Resultados del estudio cuantitativo	358
7.1.1.	<i>Resultados del análisis descriptivo</i>	358
7.1.2.	<i>Resultados del análisis inferencial</i>	429
7.2.	Resultados del estudio cualitativo	500
7.2.1	<i>Resultados con respecto al objetivo específico: Identificar las habilidades digitales de las personas desempleadas extremeñas para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales</i>	504

7.2.2	<i>Resultados con respecto al objetivo específico: Identificar la percepción que la población desempleada extremeña tiene de la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales</i>	516
7.2.3	<i>Resultados con respecto al objetivo específico: Identificar el valor que la población desempleada extremeña otorga a la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales</i>	520
7.2.4	<i>Resultados con respecto al objetivo específico: Conocer cómo se está promoviendo la adquisición o mejora de la competencia digital de la población en situación de desempleo</i>	536
8.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	551
	CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	557
1.	PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA	559
2.	CONTRIBUCIÓN DE ESTA TESIS DOCTORAL A LA REALIDAD EXTREMEÑA	571
3.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	573
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	575
	ANEXOS	615

Índice de tablas

Tabla 1. Definiciones otorgadas al término trabajo entendido como empleo.....	50
Tabla 2. Habilidades interpersonales del empleado ideal.....	75
Tabla 3. Áreas de competencias y competencias asociadas. DigComp 2.1.	85
Tabla 4. Niveles de actitud para las 21 competencias. DigComp 2.1.	86
Tabla 5. Datos de la dimensión Capital Humano en DESI 2019	88
Tabla 6. Comparación DESI 2019, 2020 y 2021 en España con los resultados obtenidos para la UE	90
Tabla 7: Políticas Palanca y componentes	127
Tabla 8. Ejes y líneas de actuación del Plan Nacional de Competencias Digitales	134
Tabla 9. Distribución autonómica de la oferta de empleo	136
Tabla 10. Demanda de perfiles por estudios	136
Tabla 11. Criterios de evaluación para asegurar la calidad en la investigación cuantitativa y cualitativa.....	163
Tabla 12. Marcos de referencia que conceptualizan la competencia digital seleccionados en este estudio	171
Tabla 13. Descripción metodológica del primer estudio	175
Tabla 14. Establecimiento de categorías por codificadoras: credibilidad	187
Tabla 15. Relación de la unidad de análisis con otros elementos del estudio	190
Tabla 16. Denominación final de las categorías y subcategorías	193
Tabla 17. Resultado de la codificación	197
Tabla 18. Depuración de la unidad de análisis	202
Tabla 19. Distribución de las unidades de análisis por categorías	203
Tabla 20. Segregación y categorización de las unidades de registro	203
Tabla 21. Unidades de registro no tenidas en cuenta en el análisis de la información	205
Tabla 22. Cronograma del procedimiento seguido en el primer estudio empírico	208
Tabla 23. % registrados distribución de proyectos en función de la colaboración que establece.....	212
Tabla 24. % registrados en la distribución de proyectos en función de la financiación pública.....	213
Tabla 25. % registrados en la distribución de proyectos en función del uso de fondos propios.....	214
Tabla 26. % registrados en el uso de descriptores.....	215
Tabla 27. % registrados en la distribución de proyectos en función de objetivos que dan a conocer.....	217
Tabla 28. % registrados en la edad de los destinatarios de los programas/proyectos.....	218
Tabla 29. % registrados en el nivel de estudios de los destinatarios de los programas/proyectos.....	219
Tabla 30. % registrados del perfil laboral de los destinatarios de los programas y/o proyectos.....	221
Tabla 31. % registrados de programas y/o proyectos que describen los contenidos de forma clara.....	222
Tabla 32. % registrados de programas y/o proyectos que publicita contenidos relacionados con TIC.....	223
Tabla 33. % registrados de la temporalidad de los programas y/o proyectos.....	224
Tabla 34. % registrados de la colaboración con otros programas/proyectos y tipo de financiación	225
Tabla 35. % registrados de la relación que existe en la claridad entre objetivos y contenidos.....	227
Tabla 36. % registrados programas/proyectos que establecen objetivos- contenidos relacionados con TIC	228
Tabla 37. % registrados. Programas y/o proyectos financiados con fondos públicos y que proponen la adquisición/mejora de competencias digitales.....	230
Tabla 18. Programas y/o proyectos que establecen colaboración con otros y proponen contenidos relacionados con las TIC	231
Tabla 39. Programas y/o proyectos que contemplan la competencia digital en objetivos y contenidos S, CS o AV.....	234
Tabla 40. Programas y/o proyecto 1: aplicación DIGCOMP.....	235
Tabla 41. Programas y/o proyecto 2: aplicación DIGCOMP.....	236
Tabla 42. Programas y/o proyecto 3: aplicación DIGCOMP.....	237
Tabla 43. Programas y/o proyecto 7: aplicación DIGCOMP.....	237
Tabla 44. Programas y/o proyecto 9: aplicación DIGCOMP.....	238
Tabla 45. Programas y/o proyecto 10: aplicación DIGCOMP.....	238
Tabla 46: Programas y/o proyecto 11: aplicación DIGCOMP	241
Tabla 47. Programas y/o proyecto 12: aplicación DIGCOMP.....	242
Tabla 48. Programas y/o proyecto 15: aplicación DIGCOMP.....	243
Tabla 49. Programas y/o proyecto 16: aplicación DIGCOMP.....	243
Tabla 50: Programas y/o proyecto 17: aplicación DIGCOMP.....	244
Tabla 51. Programas y/o proyecto 18: aplicación DIGCOMP.....	246

Tabla 52. Programas y/o proyecto 20: aplicación DIGCOMP.....	247
Tabla 53. Programas y/o proyecto 21: aplicación DIGCOMP.....	247
Tabla 54. Programas y/o proyecto 22: aplicación DIGCOMP.....	248
Tabla 55. Programas y/o proyecto 23: aplicación DIGCOMP.....	249
Tabla 56. Programas y/o proyecto 24: aplicación DIGCOMP.....	249
Tabla 57. Programas y/o proyecto 25: aplicación DIGCOMP.....	251
Tabla 58. Programas y/o proyecto 33: aplicación DIGCOMP.....	251
Tabla 59. Programas y/o proyecto 35: aplicación DIGCOMP.....	252
Tabla 60. Programas y/o proyecto 36: aplicación DIGCOMP.....	254
Tabla 61. Agrupación de hipótesis por factor.....	275
Tabla 62. Descripción metodológica desde la perspectiva cualitativa	284
Tabla 63. Descripción metodológica desde la perspectiva cualitativa.....	285
Tabla 64. Revisión de instrumentos de evaluación en el ámbito científico	292
Tabla 65. Aspectos de interés en la revisión bibliográfica	297
Tabla 66. CNED-P	305
Tabla 67. Primera versión del cuestionario. Ítems de las dimensiones 1, 2 y 3	310
Tabla 68. Áreas de especialización de los expertos	312
Tabla 69. Media obtenida en cada dimensión con respecto a los valores otorgados en la escala Likert para la pertinencia y adecuación	313
Tabla 70. Media obtenida en cada ítem con respecto a los valores otorgados en la escala Likert para la pertinencia y adecuación	313
Tabla 71. Medias obtenidas en las dimensiones e ítems	314
Tabla 72. Decisiones adoptadas tras someter las dimensiones e ítems a juicio de expertos	314
Tabla 73. Segunda versión del cuestionario. Ítems de las dimensiones 1, 2 y 3	315
Tabla 74. Resultados prueba KMO y Bartlett	319
Tabla 75. Resultado de la varianza total explicada. Autovalores	320
Tabla 76. Matriz de cargas factoriales	321
Tabla 77. Alpha de Cronbach para la dimensión 1 “habilidad digital”	323
Tabla 78. Alpha de Cronbach para la dimensión 2 “actitud digital”	323
Tabla 79. Alpha de Cronbach para la dimensión 3 “percepción digital”	323
Tabla 80. Alpha de Cronbach	323
Tabla 81. Cronograma del procedimiento seguido en el segundo estudio empírico (cuantitativo).....	327
Tabla 82. Perfil de los participantes	334
Tabla 83. Relación entre objetivos del segundo estudio empírico y objetivos de la entrevista	337
Tabla 84. 3ª versión (definitiva) en la formulación de preguntas	339
Tabla 85. Categorización. Vinculación con objetivos específicos del estudio	343
Tabla 86. Codificación entrevistas	345
Tabla 87. Codificación categorías de cada sujeto entrevistado.....	348
Tabla 88. Codificaciones totales por categorías y cobertura de cada codificación	349
Tabla 89. Categorías no tenidas en cuenta tras la depuración	353
Tabla 90. Cronograma procedimiento segundo estudio empírico (cualitativo).....	357
Tabla 91. Edad de las personas participantes	358
Tabla 92. Sexo de las personas participantes	359
Tabla 93. Estudios de las personas participantes	360
Tabla 94. Años en situación de desempleo de las personas participantes	362
Tabla 95. Sector profesional habitual de las personas participantes	363
Tabla 96. Categoría profesional habitual de las personas participantes	364
Tabla 97. Modalidad de acción formativa que se está cursando	366
Tabla 98. Horas de la acción formativa que están cursando en el momento del estudio	367
Tabla 99. Entidad que imparte la acción formativa que se está cursando	368
Tabla 100. Formación en curso centrada en el uso de herramientas digitales	373
Tabla 101. Formación en curso centrada en la mejora de habilidades profesionales	373
Tabla 102. Formación en curso centrada en la orientación laboral	374
Tabla 103. Formación en curso centrada en la mejora de habilidades personales	374
Tabla 104. Formación en curso centrada en otras cuestiones/temáticas	374
Tabla 105. Media de la variable habilidad digital	375

Tabla 106. Acciones formativas realizadas por internet en los dos últimos años	376
Tabla 107. Posesión de correo electrónico	378
Tabla 108. Posesión de currículum digital y frecuencia de uso	379
Tabla 109. Nº de herramientas digitales con las que han creado el CV digital	380
Tabla 110. Creación de currículum digital con procesador de texto	382
Tabla 111. Creación de currículum digital con VisualCV	383
Tabla 112. Creación de currículum digital con CV Maker	383
Tabla 113. Creación de currículum digital con Doyoubuzz	383
Tabla 114. Creación de currículum digital con Kinzaa	384
Tabla 115. Creación de currículum digital con Livecareer	384
Tabla 116. Creación de currículum digital con PdfCV	384
Tabla 117. Creación de currículum digital con Re.vu	385
Tabla 118. Creación de currículum digital con Resumonk	385
Tabla 119. Creación de currículum digital con otras herramientas	385
Tabla 120. Foto insertada en el currículum profesional	386
Tabla 121. Envío creativo del currículum	387
Tabla 122. Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en redes sociales	389
Tabla 123. Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en portales de empleo	389
Tabla 124. Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en webs de anuncios	389
Tabla 125. Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en webs de ETT	389
Tabla 126. Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en la web del Sexpe	390
Tabla 127. Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en la web del Sepe	390
Tabla 128. Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en otras webs	390
Tabla 129. Nº de perfiles creados en sitios webs individualmente	392
Tabla 130. Perfiles creados en Infoempleo	393
Tabla 131. Perfiles creados en Infojobs	393
Tabla 132. Perfiles creados en Laboris	393
Tabla 133. Perfiles creados en Adecco	393
Tabla 134. Perfiles creados en Monster	394
Tabla 135. Perfiles creados en Trovit	394
Tabla 136. Perfiles creados en Universia	394
Tabla 137. Perfiles creados en Extremaduratrabaja	394
Tabla 138. Perfiles creados en el Sistema Nacional de Empleo	395
Tabla 139. Perfiles creados en About.me	395
Tabla 140. Perfiles creados en Blogger	395
Tabla 141. Perfiles creados en Wordpress	396
Tabla 142. Perfiles creados en otras webs	396
Tabla 143. Personas que utilizan el mismo nombre de usuario en todas las webs	397
Tabla 144. Nº de redes sociales utilizadas habitualmente	399
Tabla 145. Uso de la red social Facebook de manera habitual	400
Tabla 146. Uso de la red social Instagram de manera habitual	400
Tabla 147. Uso de la red social LinkedIn de manera habitual	400
Tabla 148. Uso de la red social Telegram de manera habitual	400
Tabla 149. Uso de la red social Twitter de manera habitual	401
Tabla 150. Uso de la red social Viadeo de manera habitual	401
Tabla 151. Uso de la red social WhatsApp de manera habitual	401
Tabla 152. Uso de la red social Womenalia de manera habitual	401
Tabla 153. Uso de la red social YouTube de manera habitual	402
Tabla 154. Uso de otras redes sociales habitualmente	402
Tabla 155. Uso de redes sociales. Datos globales	402
Tabla 156. Uso de redes sociales para estar en contacto con amigos/as	403
Tabla 157. Uso de redes sociales para buscar empleo	403
Tabla 158. Uso de redes sociales para buscar cursos de formación	404
Tabla 159. Uso de redes sociales para ampliar información. Aficiones	404
Tabla 160. Uso de redes sociales para estar informado	404
Tabla 161. Uso de redes sociales para entretenimiento	404

Tabla 162. Uso de redes sociales por otros motivos	405
Tabla 163. Frecuencia con la que se actualiza o comparte información profesional en sitios web	405
Tabla 164. Frecuencia con la que reciben visitas en sus perfiles profesionales	406
Tabla 165. Personas que han creado alertas de empleo en alguna ocasión	407
Tabla 166. Seleccionados para entrevistas a través de sitios web	408
Tabla 167. % de personas que renueva su demanda de empleo del Sexpe por internet	409
Tabla 168. Personas que han utilizado plataformas MOOC para mejorar profesionalmente	410
Tabla 169. Personas que poseen insignias digitales	411
Tabla 170. Personas que utilizan herramientas ofimáticas para trabajar en su sector profesional	413
Tabla 171. Personas que utilizan herramientas en la nube para trabajar en su sector profesional	413
Tabla 172. Personas que utilizan herramientas IoT para trabajar en su sector profesional	413
Tabla 173. Personas que utilizan Big Data para trabajar en su sector profesional	414
Tabla 174. Personas que utilizan herramientas de videoconferencia para trabajar en su sector profesional ..	414
Tabla 175. Personas que utilizan herramientas de diseño para trabajar en su sector profesional	414
Tabla 176. Personas que utilizan otras herramientas para trabajar en su sector profesional	414
Tabla 177. Personas que consideran necesario aprender a utilizar herramientas ofimáticas para cambiar de profesión	415
Tabla 178. Personas que consideran necesario aprender a utilizar redes sociales para cambiar de profesión	416
Tabla 179. Personas que consideran necesario aprender a utilizar herramientas de la nube para cambiar de profesión	416
Tabla 180. Personas que consideran necesario aprender a utilizar herramientas de programación para cambiar de profesión	416
Tabla 181. Dificultades para buscar empleo por internet	417
Tabla 182. Media de la variable actitud digital	418
Tabla 183. Necesidad de utilizar la tecnología para trabajar en ocupaciones distintas a las que se tiene	419
Tabla 184. Capacidad para mejorar en el uso que se hace de la tecnología	420
Tabla 185. Mejora de la situación profesional si se utilizara más la tecnología	421
Tabla 186. Sentimiento de enfado cuándo se les comenta que para mejorar profesionalmente tienen que utilizar la tecnología	422
Tabla 187. Consideración de que buscar trabajo por internet es una pérdida de tiempo	423
Tabla 188. Media de la variable percepción digital	425
Tabla 189. Personas que han cambiado su forma de buscar empleo desde que están desempleadas	426
Tabla 190. Personas que consideran que tienen conocimientos digitales	427
Tabla 191. % de personas a las que les resulta difícil utilizar las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales	428
Tabla 192. Pruebas utilizadas para el contraste de hipótesis y resultados	430
Tabla 193. Correlación existente entre “habilidad digital”, “actitud digital” y “percepción digital”	434
Tabla 194. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre hombres y mujeres.....	435
Tabla 195. Prueba estadística U de Mann-Whitney	436
Tabla 196. Correlación existente entre la edad y la habilidad digital, la actitud digital y la percepción digital	438
Tabla 197. Correlación existente entre las personas menores de 30 años y la habilidad digital, actitud digital y percepción digital	439
Tabla 198. Correlación existente entre las personas con edades entre 31 y 45 años y la habilidad digital, actitud digital y percepción digital	439
Tabla 199. Correlación existente entre las personas mayores de 45 años y la habilidad digital, actitud digital y percepción digital	439
Tabla 200. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre en los diferentes niveles educativos	441
Tabla 201. Prueba de Kruskal-Wallis	442
Tabla 202. Comparación de medias de la variable edad entre en los diferentes niveles educativos	443
Tabla 203. Prueba de Kruskal-Wallis	444
Tabla 204. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital con años en desempleo	446

Tabla 205. Prueba estadística U de Mann-Whitney	447
Tabla 206. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre quienes cursan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales	449
Tabla 207. Prueba de U de Mann-Whitney	450
Tabla 208. Comparación de medias de la variable edad entre quienes cursan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales	451
Tabla 209. Prueba de U de Mann-Whitney	452
Tabla 210. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre las personas con distintas categorías profesionales	454
Tabla 211. Prueba de Kruskal-Wallis	455
Tabla 212. Comparación de medias de la variable años en desempleo entre quienes están realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales.....	457
Tabla 213. Prueba de U de Mann-Whitney	458
Tabla 214. Tabla de contingencia: frecuencia de las dificultades para buscar empleo por internet y frecuencia de realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales.....	459
Tabla 215. Prueba Chi-cuadrado	460
Tabla 216. Tabla de contingencia: frecuencia edad (<30 años, 30-45 años, > 45 años) y frecuencia de las dificultades para buscar empleo por internet	462
Tabla 217. Prueba Chi-cuadrado	463
Tabla 218. Tabla de contingencia: frecuencia de nivel de estudios y nº perfiles en webs de empleo	464
Tabla 219. Prueba Chi-cuadrado	466
Tabla 220. Tabla de contingencia: nº perfiles en web de empleo y realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales	467
Tabla 221. Prueba Chi-cuadrado	469
Tabla 222. Tabla de contingencia: frecuencia en la posesión de CV digital y frecuencia de realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales	470
Tabla 223. Prueba Chi-cuadrado	471
Tabla 224. Tabla de contingencia: frecuencia de nivel de estudios y frecuencia en el uso de plataformas MOOC para mejorar profesionalmente	472
Tabla 225. Prueba Chi-cuadrado	475
Tabla 226. Comparación de medias de la variable edad entre las personas que tienen distinta consideración con respecto a qué buscar empleo por internet es una pérdida de tiempo	476
Tabla 227. Prueba de Kruskal-Wallis	477
Tabla 228. Comparación de medias entre la variable tiempo en desempleo con respecto al sentimiento de enfado cuando les dicen que necesitan aprender a usar las TIC	478
Tabla 229. Prueba de Kruskal-Wallis	479
Tabla 230. Comparación de medias entre la variable tiempo en desempleo con respecto a si ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado	480
Tabla 231. Prueba de Kruskal-Wallis	481
Tabla 232. Comparación de medias de la variable edad con respecto a la consideración de poseer conocimientos digitales para buscar empleo por internet	482
Tabla 233. Prueba de Kruskal-Wallis	483
Tabla 234. Tabla de contingencia: frecuencia de cambio en la forma de buscar empleo desde que se está desempleado y frecuencia en la posesión de currículum digital	484
Tabla 235. Prueba Chi-cuadrado	486
Tabla 236. Tabla de contingencia: frecuencia en la consideración de que su situación profesional podría mejorar si utilizara más la tecnología y frecuencia en la realización de acciones formativas por internet en los dos últimos años	487
Tabla 237. Prueba Chi-cuadrado	489
Tabla 238. Comparación de medias de la variable tiempo en desempleo con respecto a la dificultad en el uso de las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales	491
Tabla 239. Prueba de Kruskal-Wallis	492
Tabla 240. Comparación de medias de habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre quienes realizan acciones formativas presenciales, online o semipresencial	493
Tabla 241. Prueba de Kruskal-Wallis	494

Tabla 242. Tabla de contingencia: frecuencia de la modalidad de acción formativa que se está cursando y frecuencia de edad	495
Tabla 243. Prueba Chi-cuadrado	497
Tabla 244. Tabla de contingencia: frecuencia de renovación de la demanda de empleo por internet en los distintos grupos de edad	498
Tabla 245. Prueba Chi-cuadrado	500
Tabla 246. Tabla de frecuencia de los 100 términos más utilizados.....	501
Tabla 247. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar IPJ, PDA y NPD	505
Tabla 248. Frecuencia de codificación en las categorías IPJ, PDA y NPD	507
Tabla 249. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar UDT, PDA E IPJ	510
Tabla 250. Frecuencia de codificación en las categorías UDT, PDA e IPJ	512
Tabla 251. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar PNP, NPD y PDA	513
Tabla 252. Frecuencia de codificación en las categorías PNP, NPD y PDA	515
Tabla 253. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar PDS y NPD	517
Tabla 254. Frecuencia de codificación en las categorías PDS y NPD	519
Tabla 255. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar AAO, VCD y OOL	521
Tabla 256. Frecuencia de codificación en las categorías PDS y NPD	523
Tabla 257. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar CAD, PNP y CCD	526
Tabla 258. Frecuencia de codificación en las categorías PDS y NPD	527
Tabla 259. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar CAD y UDT	529
Tabla 260. Frecuencia de codificación en las categorías CAD y UDT	531
Tabla 261. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar ACP y CAD	533
Tabla 262. Frecuencia de codificación en las categorías ACP y CAD	535
Tabla 263. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar MCD y CCD	536
Tabla 264. Frecuencia de codificación en las categorías MCD y CCD	538
Tabla 265. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar RCD y CCD	541
Tabla 266. Frecuencia de codificación en las categorías RCD y CCD	542
Tabla 267. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar MCD, CCD, RCI y RCL	544
Tabla 268. Frecuencia de codificación en las categorías MCD, CCD, RCI y RCL.....	546
Tabla 269. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar PCD, CAF y VCD	548
Tabla 270. Frecuencia de codificación en las categorías PCD, CAF y VCD	550

Índice de figuras

Figura 1. Procedimiento seguido en esta tesis doctoral.....	37
Figura 2. Ecuación de la empleabilidad.....	45
Figura 3. Distribución de ocupación, nivel de competencia y formación asociados.....	64
Figura 4. Proyección de empleo en España hasta 2030: factores clave.....	65
Figura 5. Ecuación de la Empleabilidad.....	72
Figura 6. Importancia otorgada por las empresas a competencias profesionales y actitudes.....	73
Figura 7. Oferta y demanda de empleo en España. 2020.....	74
Figura 8. Competencias más demandadas por las empresas en el grupo senior.....	77
Figura 9. Competencias más demandadas por las empresas en el grupo junior.....	77
Figura 10. Usos de DigComp en educación y empleo.....	84
Figura 11. Dimensión Capital Humano en DESI 2021.....	89
Figura 12. Uso de Internet durante 2021.....	90
Figura 13. Competencia digital de la población española por tipo (2016-2020).....	91
Figura 14. Competencia digital de la población española por características.....	92
Figura 15. Competencias digitales según situación laboral.....	94
Figura 16. Tipo de conocimiento TIC.....	95
Figura 17. Personas que nunca han utilizado Internet en función de su situación laboral.....	96
Figura 18. % empresas que contratan especialistas TIC y que proporcionan formación TIC.....	99
Figura 19. % de personas que se sienten capacitadas para competir en un mercado laboral automatizado y con fuerte presencia de las TIC (%).....	100
Figura 20. Uso de la red en función de la ocupación.....	102
Figura 21. ODS.....	106
Figura 22. Pilares sobre los que se basa la estrategia europea (2019-2024)	111
Figura 23. Procedimiento a seguir en el Itinerario de mejora de capacidades.....	116
Figura 24. Brújula Digital 2030.....	123
Figura 25. Áreas transversales del Plan de Recuperación y Resiliencia de España.....	126
Figura 26. Demanda de empleo por sector.....	135
Figura 27. Demanda por ocupación.....	135
Figura 28. Tasa de paro en Extremadura (EPA 4º trimestre 2021)	138
Figura 29. Tasa de paro en España (EPA 4º trimestre 2021)	138
Figura 30. Tasa de paro por sector económico en Extremadura.....	139
Figura 31. Personas con habilidades digitales básicas (%).....	145
Figura 32. Diseño de la investigación.....	164
Figura 33. Proceso metodológico seguido en esta investigación.....	165
Figura 34. Recogida de datos en cada estudio empírico.....	166
Figura 35. Proceso seguido en el diseño del análisis de contenido.....	176
Figura 36. Proceso seguido en la construcción de la escala de estimación.....	182
Figura 37. Representación gráfica de las categorías.....	183
Figura 38. Sumatorio obtenido en la categorización.....	185
Figura 39. Proceso de análisis en el primer estudio empírico.....	189
Figura 40. Configuración de la unidad de análisis.....	191
Figura 41. Frecuencia de términos en las unidades de registro.....	191
Figura 42. Frecuencia de términos en las unidades de registro. Nube de palabras.....	192
Figura 43. Procedimiento seguido en la definición de categorías.....	193
Figura 44. Proceso seguido en el análisis inferencial.....	199
Figura 45. Cuestiones extractoras.....	200
Figura 46. Patrones de relaciones.....	201
Figura 47. Entidad a la que pertenecen los programas y/o proyectos seleccionados.....	210
Figura 48. Distribución de proyectos en función de la colaboración que establece con otros.....	212
Figura 49. Distribución de proyectos en función de la financiación pública que reciben	213
Figura 50. Distribución de proyectos en función del uso de fondos propios para su desarrollo.....	214

Figura 51. Uso de descriptores.....	215
Figura 52. Distribución de proyectos en función de objetivos que dan a conocer.....	217
Figura 53. Edad de los destinatarios de los programas/proyectos.....	218
Figura 54. Nivel de estudios de los destinatarios de los programas/proyectos.....	219
Figura 55. Perfil laboral de los destinatarios de los programas y/o proyectos.....	221
Figura 56. Programas y/o proyectos que describen los contenidos de forma clara.....	222
Figura 57. Proporción de programas y/o proyectos que publicita contenidos relacionados con TIC....	222
Figura 58. Temporalidad de los programas y/o proyectos.....	224
Figura 59. Colaboración con otros programas/proyectos y tipo de financiación que poseen.....	225
Figura 60. Relación entre claridad con la que aparecen descritos objetivos y contenidos.....	227
Figura 61. Programas y/o proyectos que establecen objetivos y contenidos relacionados con TIC.....	228
Figura 62. Programas y/o proyectos financiados con fondos públicos y que proponen la adquisición/mejora de competencias digitales.....	230
Figura 63. Programas y/o proyectos que establecen colaboración con otros y proponen contenidos relacionados con las TIC.....	231
Figura 64. Proceso seguido en el diseño del estudio desde la perspectiva cuantitativa.....	286
Figura 65. Distribución de la muestra en función del tiempo en desempleo.....	290
Figura 66. Distribución de la muestra en función de la edad.....	291
Figura 67. Proceso seguido en la construcción del cuestionario	296
Figura 68. Proceso operacionalización de variables en el CDPBAE.....	304
Figura 69. Proceso del AF.....	317
Figura 70. Gráfico de sedimentación	319
Figura 71. Proceso seguido en el diseño del estudio desde la perspectiva cualitativa.....	329
Figura 72. Características necesarias de un entrevistador.....	331
Figura 73. Fases en la construcción de la entrevista.....	335
Figura 74. Proceso de análisis de entrevistas.....	342
Figura 75. Categorización. Denominación de códigos	347
Figura 76. Proceso seguido en el análisis inferencial.....	349
Figura 77. Comparación de códigos por nº de referencias en los 4 sujetos entrevistados.....	352
Figura 78. Establecimiento de patrones entre las categorías.....	354
Figura 79. Edad de las personas participantes. Histograma.....	359
Figura 80. Sexo de las personas participantes.....	360
Figura 81. Estudios de las personas participantes.....	361
Figura 82. Años en situación de desempleo de las personas participantes. Histograma.....	362
Figura 83. Categoría profesional habitual de las personas participantes.....	365
Figura 84. Modalidad de acción formativa que se está cursando.....	367
Figura 85. Horas de acción formativa que están cursando en el momento del estudio. Histograma...	368
Figura 86. Entidad que imparte la acción formativa que se está cursando.....	371
Figura 87. Temáticas de las acciones formativas que se encontraban realizando los participantes.....	372
Figura 88. Media de la variable habilidad digital.....	376
Figura 89. Acciones formativas realizadas por internet en los dos últimos años. Histograma.....	377
Figura 90. Posesión de correo electrónico.....	378
Figura 91. Posesión de currículum digital y frecuencia de uso.....	379
Figura 92. Posesión de currículum digital.....	380
Figura 93. Nº de herramientas digitales con las que han creado el CV digital.....	381
Figura 94. Herramientas digitales utilizadas para crear el CV digital.....	382
Figura 95. Foto insertada en el CV profesional.....	386
Figura 96. Envío creativo del currículum.....	388
Figura 97. Webs en las que buscan ofertas de empleo relacionadas con su profesión.....	388
Figura 98. Perfiles creados en sitios webs.....	391
Figura 99. Nº de perfiles creados en sitios webs individualmente.....	392
Figura 100. Personas que utilizan el mismo nombre de usuario en todas las webs.....	397
Figura 101. Redes sociales utilizadas habitualmente.....	398

Figura 102. Nº de redes sociales utilizadas habitualmente.....	399
Figura 103. Uso de redes sociales. Datos globales.....	403
Figura 104. Frecuencia con la que se actualiza o comparte información profesional en sitios web.....	406
Figura 105. Frecuencia con la que reciben visitas en sus perfiles profesionales.....	407
Figura 106. Personas que han creado alertas de empleo en alguna ocasión.....	408
Figura 107. Seleccionados para entrevistas a través de sitios web.....	409
Figura 108. Personas que renueva su demanda de empleo del Sexpe por internet.....	410
Figura 109. Personas que han utilizado plataformas MOOC para mejorar profesionalmente.....	411
Figura 110. Personas que poseen insignias digitales.....	412
Figura 111. % de herramientas digitales utilizadas para trabajar en su sector profesional. Datos globales.....	412
Figura 112. Herramientas digitales que se necesitan necesarias para cambiar de profesión. Datos globales.....	415
Figura 113. Dificultades para buscar empleo por internet.....	417
Figura 114. Media de la variable actitud digital.....	419
Figura 115. Necesidad de utilizar la tecnología para trabajar en ocupaciones distintas a las que se tiene.....	420
Figura 116. Capacidad para mejorar en el uso que se hace de la tecnología.....	421
Figura 117. Mejora de la situación profesional si se utilizara más la tecnología.....	422
Figura 118. Sentimiento de enfado cuándo se les comenta que para mejorar profesionalmente tienen que utilizar la tecnología	423
Figura 119. Consideración de que buscar trabajo por internet es una pérdida de tiempo.....	424
Figura 120. Media de la variable percepción digital.....	425
Figura 121. Personas que han cambiado su forma de buscar empleo desde que están desempleadas	427
Figura 122. Personas que consideran que tienen conocimientos digitales.....	428
Figura 123. Personas a las que les resulta difícil utilizar las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales.....	429
Figura 124. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre hombres y mujeres.....	436
Figura 125. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre en los diferentes niveles educativos.....	441
Figura 126. Comparación de medias de la variable edad en los diferentes niveles educativos.....	444
Figura 127. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital con años en desempleo.....	446
Figura 128. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre quienes cursan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales.....	449
Figura 129. Comparación de medias de la variable edad entre quienes cursan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales.....	451
Figura 130. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre las personas con distintas categorías profesionales.....	455
Figura 131. Comparación de medias de la variable años en desempleo entre quienes están realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales.....	457
Figura 132. Tabla de contingencia (%): frecuencia de las dificultades para buscar empleo por internet y frecuencia de realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales.....	460
Figura 133. Tabla de contingencia: frecuencia edad (<30 años, 30-45 años, > 45 años) y frecuencia de las dificultades para buscar empleo por internet.....	463
Figura 134. Frecuencia (%) de nivel de estudios y frecuencia nº perfiles en webs de empleo.....	465
Figura 135. Frecuencia (%) de nº perfiles en web de empleo y frecuencia de realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales.....	468
Figura 136. Frecuencia (%) en la posesión de CV digital y realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales.....	471
Figura 137. Frecuencias (%) estudios y uso de plataformas MOOC para mejorar profesionalmente...	474

Figura 138. Comparación de medias de la variable edad entre las personas que tienen distinta consideración con respecto a qué buscar empleo por internet es una pérdida de tiempo.....	476
Figura 139. Comparación de medias entre la variable tiempo en desempleo con respecto al sentimiento de enfado cuando les dicen que necesitan aprender a usar las TIC.....	478
Figura 140. Comparación de medias entre la variable tiempo en desempleo con respecto a si ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado.....	480
Figura 141. Comparación de medias de la variable edad con respecto a la consideración de poseer conocimientos digitales para buscar empleo por internet.....	482
Figura 142. Frecuencia (%) de cambio en la forma de buscar empleo desde que se está desempleado y en la posesión de currículum digital.....	485
Figura 143. Frecuencia (%) en la consideración de que su situación profesional podría mejorar si utilizara más la tecnología y en la realización de acciones formativas por internet en los dos últimos años.....	489
Figura 144. Comparación de medias de la variable tiempo en desempleo con respecto a la dificultad en el uso de las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales.....	491
Figura 145. Comparación de medias de habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre quienes realizan acciones formativas presenciales, online o semipresencial.....	493
Figura 146. Frecuencia (%) de la modalidad de acción formativa que se está cursando y frecuencia de edad.....	497
Figura 147. Frecuencia (%) de renovación de la demanda de empleo por internet en los distintos grupos de edad.....	499
Figura 148. Frecuencia de los 100 términos más utilizada. Nube de palabras.....	501
Figura 149. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar IPJ, PDA, NPD.....	505
Figura 150. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar UDT, PDA, IPJ.....	509
Figura 151. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar PNP, NPD, PDA.....	513
Figura 152. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar AAO, UCD, OOL.....	521
Figura 153. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar CAD, PNP, CCD.....	525
Figura 154. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar CAD, UDT.....	529
Figura 155. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar ACP, CAD.....	533



INTRODUCCIÓN

1. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la última década, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) se han convertido en motor de crecimiento de la sociedad, influyendo no solo en la economía, sino también modificando los modos de actuar y proceder de la población a nivel mundial. Las TIC han supuesto una transformación a nivel personal, social y laboral, para individuos y organizaciones que, con una adecuada gestión, pueden ser en sí mismas nuevas oportunidades de desarrollo y la solución para disminuir la brecha digital de los grupos más vulnerables – brecha, debida a que el ritmo de adopción de la tecnología por cada territorio y sus habitantes es diferente -. Si éstas se aprovechan en el sector empresarial la productividad puede aumentar, conllevando la creación de nuevos puestos de trabajo. Sin embargo, y algo en lo que parece coincidir la comunidad científica, es en señalar que para favorecer la innovación y el crecimiento – a nivel personal y empresarial – la ciudadanía debe ser consciente de que tiene que adquirir ciertos conocimientos, habilidades y actitudes digitales, ya que la rapidez con la que se producen los cambios relacionados con las TIC no se produce igualmente en la velocidad con la que se adquieren. De ahí que abordar el desequilibrio entre las competencias requeridas y las que los ciudadanos necesitan sea una necesidad.

En la última Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informacional, que se celebra anualmente, se ha puesto nuevamente el acento en la necesidad de mejorar las competencias digitales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). En esta ocasión, de nuevo, se ha evidenciado la brecha digital que existe en la población por dos motivos. El primero, por no disponer ésta de las herramientas digitales necesarias que permitan su inclusión social. En segundo lugar, por no poseer un nivel adecuado de competencia digital que le facilite el uso y gestión de canales digitales para la búsqueda de información, creación de contenido y el establecimiento de redes que permitan compartir esos contenidos. Como indica el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (en adelante, CEDEFOP), cuatro de cada diez europeos carecen de capacidades digitales básicas. Ello

implica mayor dificultad de inserción laboral debido a que, tras la pandemia de la Covid-19, la nueva forma de organización del trabajo en línea ha cobrado relevancia. Ahora, se requieren capacidades digitales en gran parte de ocupaciones y sectores, ya que ellas han permitido a los trabajadores y organizaciones adaptarse a la nueva situación haciendo posible el desarrollo de las funciones propias de los puestos de trabajo o la consecución de estos puestos por personas en situación de desempleo. En suma, la transición hacia una economía digital (CEDEFOP, 2021d).

El diagnóstico que hace el Gobierno de España en este sentido es desalentador. Aunque actualmente España se sitúa a nivel europeo en quinto lugar en cuanto a conectividad (Sevilla y Márquez, 2021) ocurre lo contrario en cuanto a las competencias digitales que posee la población española: el 43% de la población española carece de competencias digitales (Gobierno de España, 2021). Además, y como se señala en el informe Brecha entre Analógicos y Digitales, las TIC son amplificadoras de las competencias adquiridas de tal forma que son capaces de promover mayores beneficios a quienes ya las disponían (Sevilla y Márquez, 2021) y aumentar la brecha digital de grupos en ámbitos aún no conocidos.

Además, hay que añadir que en España la tasa de desempleo es del 13,33% en la actualidad, 3.103.800 personas desempleadas, según los datos de la Encuesta de Población Activa (en adelante, EPA) del cuarto trimestre de 2021 (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022). Por este motivo, se deben proporcionar estos conocimientos, habilidades y actitudes para que estas personas puedan ser más autónomas, puedan gestionar su empleabilidad con garantías de éxito y, en definitiva, posean un nivel de competencia digital que le proporcione oportunidades de inclusión laboral. En estos momentos, y tras la pandemia provocada por la Covid-19, es necesario contar con una competencia digital que permita a la ciudadanía desempeñar un puesto de trabajo con efectividad, como demuestran los datos arrojados por numerosos informes procedentes de distintas organizaciones (Blázquez et al., 2019; Fundación Telefónica, 2018; Sánchez et al., 2020).

En España, debido al alto índice de desempleo, las políticas han ido orientadas a que este grupo de personas adquiera competencias profesionales para afrontar su situación laboral; sin embargo, estas acciones no siempre incluyen la competencia digital. En Extremadura, y según los resultados del cuarto trimestre de la EPA, la tasa de paro sigue siendo de las más elevadas del país, 18,94% (INE, 2022), junto con Canarias (que presenta el mismo porcentaje), y tan solo por detrás de Andalucía (20,18%). Teniendo en cuenta estos indicadores, se han emprendido distintas acciones centradas en la capacitación (cualificación y re-cualificación para la adquisición o mejora de competencias) y en la orientación laboral a fin de disminuir la vulnerabilidad de este grupo de personas, consideradas en riesgo de exclusión social.

Por todo ello, mejorar el grado de competencia digital de la ciudadanía constituye, sin duda, una necesidad y requerimiento del siglo XXI al permitir que ésta adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollarse a nivel personal, social y profesional. Tanto es así, que el Gobierno de España, para impulsar la recuperación económica y apoyar el proceso de transformación del país, ha articulado 10 políticas palanca, con 30 componentes concretos, en los que ocupa un lugar privilegiado la educación digital (Presidencia del Gobierno, s.f.). La política palanca número VII, educación y conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades, impulsa acciones para que la ciudadanía adquiera la capacitación suficiente que le permita reforzar sus oportunidades. Esta política palanca contiene tres de los 30 componentes que concretan en la práctica las acciones a llevar a cabo: componente 19, Plan Nacional de Competencias Digitales; componente 20, Plan Estratégico de Impulso de la Formación Profesional; y, componente 21, Modernización y digitalización del sistema educativo. El Plan Nacional de Competencias Digitales, componente 19, persigue la formación e inclusión digital de la población ante el reto de la transformación digital constante de la sociedad. De esta manera, se convierte en un Plan de gran importancia para el Gobierno de España en su propuesta de trabajo de la Agenda Digital, España Digital 2025.

Además, esta necesidad de gozar de competencias digitales para desempeñar las funciones propias de un puesto de trabajo no modifica únicamente el puesto de trabajo (creándose nuevos puestos) sino que modifica también el perfil de los trabajadores lo que hace que puedan existir carencias en los perfiles laborales (The Adecco Group Institute, 2020). Para afrontar esta situación hay que comprender que la importancia de disponer de competencias digitales no se encuentra en saber utilizar las TIC sino en la adecuada gestión que se hace de las mismas para desenvolverse con éxito dentro de un puesto de trabajo en una sociedad digitalizada y, adaptarse a otros nuevos que puedan surgir (de Haro, 2020). Optimizar estas capacidades supone optimizar la productividad de la organización y rentabilizar aún más los resultados (tanto para la entidad como para el trabajador) a nivel personal y/o profesional.

Esta circunstancia plantea numerosos interrogantes en torno a los puestos de trabajo y a los perfiles que deben cubrirlos. Para muchos, el avance tan vertiginoso de la tecnología en la sociedad del conocimiento y de la información está destruyendo empleo. Aunque con exactitud no se puede afirmar que esto ocurra (ya que las circunstancias que envuelven el proceso productivo de un sector o actividad dependen de su entorno más inmediato –económico, social, demográfico...-), sí que puede afirmarse con rotundidad que este avance está suponiendo la creación de nuevos puestos y, por ende, nuevos perfiles profesionales (Rodríguez, 2021).

Entonces, parece claro que si se produce una transformación tecnológica se produce también una transformación en los puestos de trabajo y, de forma directa, un cambio en los nuevos puestos que surgen. Hace algunos años, los puestos de trabajo se caracterizaban por ser manuales; en la actualidad, los yacimientos de empleo y los nuevos puestos están surgiendo en torno a las TIC. No es difícil apreciar como los nuevos perfiles están vinculados a la tecnología: desarrolladores informáticos, especialistas en robótica, analistas Java y .Net, *brand manager*, *key account manager* o *marketing manager*, *especialistas en Big Data*, *SAP*, *Business Intelligence*, *e-commerce* o especialista en posicionamiento (SEO y SEM) entre otros. Hace unos años estos perfiles no existían y es muy probable que dentro de diez años estos perfiles no sean lo que conocemos hoy.

Para muchos, los nuevos perfiles profesionales están vinculados a la posesión de talento (The Adecco Group Institute, 2020; Rueda et al., 2021) más que a la posesión de una certificación académica y, en ese talento, la competencia digital, es vital. Esa capacidad de adaptación y posesión de conocimiento tecnológico favorece que los nuevos perfiles se caractericen por su permanente “conectividad” (CEDEFOP, 2021; Educaweb, 2021).

Tras lo anterior, es inevitable el planteamiento de cuestiones en torno a dos grandes interrogantes: ¿qué se está haciendo en Extremadura para dotar de competencias digitales a la ciudadanía? ¿Qué competencias digitales tienen las personas desempleadas extremeñas? Ello, implica el planteamiento de otras cuestiones subyacentes: ¿qué habilidades o capacidades debe tener un trabajador en la actualidad para desarrollar de forma efectiva su puesto de trabajo? En una sociedad digitalizada, ¿qué conocimientos y habilidades relacionadas con las TIC son necesarias? ¿Existe realmente un compendio de competencias TIC generales común a todos los perfiles profesionales? ¿Influye la actitud digital en la mejora de la competencia digital o en su adquisición? ¿Son realmente conscientes las personas desempleadas de su nivel de competencia digital?

En esta tesis doctoral se pretende dar respuesta a algunas de las cuestiones anteriores; concretamente la pregunta sobre la que versa es ¿qué competencia digital posee la población desempleada extremeña y qué acciones se están llevando a cabo para facilitar la adquisición o mejora de conocimientos, habilidades y actitudes digitales para la inclusión laboral? Los resultados obtenidos pueden ser de gran utilidad en el diseño de acciones orientadas a la adquisición o mejora de la competencia digital de la ciudadanía en situación de desempleo en Extremadura. Con ello se puede lograr que estas personas tengan nuevas oportunidades para promocionar profesionalmente y/o renovar su perfil profesional.

1.1. Estructura de esta tesis doctoral

Esta tesis doctoral está compuesta por cinco capítulos. En el primero, la fundamentación teórica, se muestra la situación con respecto a la temática en Europa,

España, y más concretamente en Extremadura. En el segundo capítulo aparece la finalidad de la investigación y los objetivos, así como el enfoque metodológico seguido.

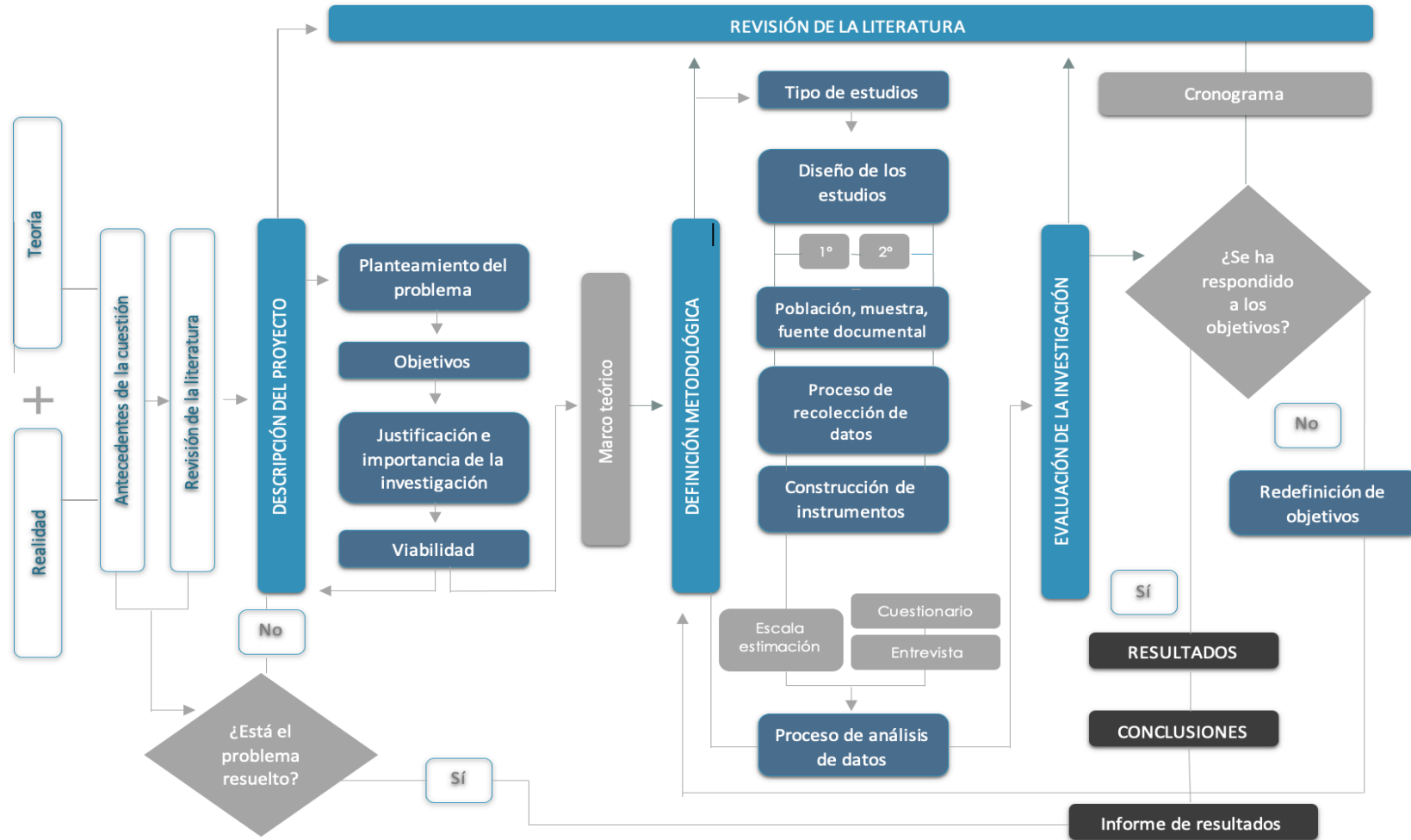
En el tercer capítulo se desarrolla el primer estudio empírico centrado en conocer e identificar los programas y proyectos que se desarrollan en Extremadura para capacitar digitalmente a la población desempleada para que ésta pueda promocionar profesionalmente y renovar su perfil profesional. En él, se explica la perspectiva metodológica cualitativa, adoptada en el estudio, su diseño y el procedimiento que se ha llevado a cabo. Además, se exponen los resultados obtenidos en cuanto a qué programas y proyectos abordan la competencia digital en las acciones que emprenden y cuáles siguen las recomendaciones europeas.

El segundo estudio empírico se desarrolla en el capítulo cuarto de esta tesis doctoral. El objetivo de la investigación ha sido analizar la competencia digital que posee la población en situación de desempleo en Extremadura para identificar la percepción que poseen sobre la misma, las habilidades que realmente tienen y el valor que le dan y que promueve una actitud digital positiva. Al igual que en el primer estudio, se explica la perspectiva metodológica adoptada, en este caso mixta, su diseño, el procedimiento llevado a cabo y los resultados obtenidos.

En el último capítulo se exponen las conclusiones y propuestas futuras en el ámbito laboral para capacitar digitalmente a la población desempleada para que ésta pueda adquirir un grado adecuado de competencia digital que le permita promocionar profesionalmente y renovar su perfil profesional.

A continuación, se presenta un resumen del procedimiento seguido en esta tesis doctoral.

Figura 1. Procedimiento seguido en esta tesis doctoral





CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1

1. LA EMPLEABILIDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL

El término *empleabilidad* ha sido objeto de múltiples análisis que han dado como resultado numerosas conceptualizaciones debido, en gran medida, al grupo de personas que ha sido analizado, al incremento de las tasas de desempleo y a un mercado laboral cada vez más global. Las conceptualizaciones resultantes engloban diversidad de áreas de conocimiento que han sido abordadas desde perspectivas también diversas. Este hecho ha provocado que el término posea una amplia definición y variedad de usos (Llinares et al., 2020), y que incluya aspectos relacionados con el perfil del trabajador y el *learnability* como característica del empleado del siglo XXI (Jiménez-Cercado et al., 2017), la disponibilidad de movimiento y la evolución del empleo y desempleo (Fernández et al., 2020).

Todos estos aspectos hacen que el término *empleabilidad* adquiera, en estos momentos, protagonismo y relevancia para empleadores y empleados. Para los primeros, se convierte en un factor a tener en cuenta en el proceso de adaptación de su empresa a los entornos cambiantes; para los segundos, es el objetivo para lograr el éxito profesional (Nauta et al., 2009; Orellana et al., 2021).

Dado este panorama, la empleabilidad surge como un aspecto clave para ayudar a las personas y a las organizaciones a hacer frente a este contexto laboral cada vez más turbulento y competitivo (Fugate et al., 2018). Frente a esto, la empleabilidad ha ido adquiriendo mayor relevancia en el desarrollo de políticas gubernamentales así como en el desarrollo de los contenidos educacionales como producto de la preocupación por la naturaleza cambiante del mundo del empleo. “La empleabilidad hace referencia a la capacidad de los individuos para obtener un empleo inicial, mantener el empleo, moverse entre roles dentro de la misma organización, obtener un empleo nuevo si se requiere, e idealmente, asegurar un trabajo adecuado” (Hillage y Pollard, 1998, como se citó en Orellana et al., 2021, p. 74).

Los estudios que se han realizado sobre el término *empleabilidad* muestran como éste puede tener vinculación tanto con las diferencias individuales como con la situación

de vulneración o exclusión social de ciertos grupos (Gómez-Torres et al., 2019, como se citó en Llinares et al., 2020) y con variables psicológicas relacionadas con las características propias e inherentes a las personas (Budzynski-Seymour et al., 2020; Philippaers et al., 2019; Pitan y Muller, 2019; Van der Heijden y Spurk, 2019; Yeves et al., 2019, como se citó en Llinares et al., 2020). Sin embargo, hay otros autores que vinculan el término a las oportunidades en el ámbito laboral y, por ende, a las competencias profesionales necesarias (Santana et al., 2017), aspecto éste de gran interés para la investigación desarrollada en esta tesis doctoral.

Las implicaciones tan amplias del término requieren su sesgo y requieren concretar su definición al ámbito del empleo y, más concretamente, a cómo éste puede incidir en la promoción y renovación de perfiles profesionales. Por este motivo, este apartado, dedica espacio a la definición de la empleabilidad y a su incidencia en los entornos laborales actuales.

1.1. Conceptualización del término empleabilidad

Aunque el término es reciente, parece que las primeras alusiones al mismo surgen en los años 50, para vincular vulnerabilidad y empleo, al aludirse a la situación de las personas sin hogar con respecto al mercado laboral (Formichella y London, s.f.; Van der Heijde y Van der Heijden, 2006). Una década después, en 1960, y según Llinares, Córdoba-Iñesta y González-Navarro (2020), Gazier tipificó la empleabilidad distinguiendo varias acepciones:

- a) Sociomédica, referida ésta a la distancia entre las habilidades reales para el empleo de las personas con desventajas físicas o mentales y los requisitos del empleo. Desde este momento, las personas con algún tipo de carencia empiezan a ser consideradas empleables.
- b) De política laboral, desarrollado como un intento de extender la perspectiva médico-social a otros grupos desfavorecidos.
- c) Fluida, enfocada a la demanda y accesibilidad al empleo en las economías locales y nacionales (Llinares et al., 2020, p.315).

En esta misma década, y según Hirata (como se citó en Rodríguez, 2010) el concepto de *empleabilidad* se utilizó para diferenciar a los “aptos” de los “no aptos” en contextos en los que hay una gran interacción entre desempleo, dispositivos de formación y estrategias individuales.

Las últimas décadas del siglo XX se caracterizaron por una corriente de autores que intentó definir la *empleabilidad* mediante la medición de la cualificación profesional y las necesidades profesionales existentes (Llinares et al., 2020) para conocer la “distancia” entre las características propias del sujeto y los requisitos del puesto de trabajo. En esta época, en la que aumentó la población en edad de trabajar y el cupo de empleo disminuyó (por el número creciente de empleados potenciales), aumentaron las tasas de desempleo, lo que provocó la necesidad de prestar apoyo social y económico a la población (Rodríguez, 2010). Para muchos, así surgieron y comenzaron a proliferar los programas de intervención orientados al empleo (Llinares et al., 2020).

En este periodo, concretamente en los años 80 y 90, y debido a la dimensión nueva que el término acuñó, y junto con los cambios que se produjeron en el mercado de trabajo, el concepto “dio un giro” para centrarse en la inclusión de los desfavorecidos por el desempleo generándose nuevas formas de relación entre empleados y empleadores. El término comienza a generalizarse y a utilizarse, según Suárez (2016), en el ámbito de los recursos humanos, pero también en las políticas públicas, para abordar aspectos relacionados con el ámbito laboral.

Si se hace referencia a la etimología del término *empleabilidad*, se observa como éste deriva de *emplear*, procedente del francés *employer* que deriva a su vez del latín *implicare*, que significó “implicar”, “contratar” (Vicente, 2022). El sufijo “eo”, añadido al verbo *emplear*, le atribuye al término *empleo* un significado con la acción y efecto del verbo *emplear* utilizado para hacer referencia a acción u oficio. La Real Academia Española (en adelante, RAE) considera que *empleabilidad* proviene de *emplear* y *-bilidad* y se define como “conjunto de aptitudes y actitudes que permiten a una persona conseguir y conservar un empleo” (Real Academia Española, [RAE], s.f.a, sección empleabilidad). Con esta revisión etimológica del término se observa como la definición,

desde lo más puramente etimológico, sigue presente en la conceptualización que muchos autores hacen. Ello se debe a que lo vinculan a oficio-trabajo (Rentería, 2004, como se citó en Rodríguez, 2010) y actitud y aptitud (Ball, 2009; Campos, 2003; Formichella y London, s.f.).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, (Aamodt y Havnes, 2008), en un estudio centrado en la empleabilidad de los recién graduados, se definió el término como el conjunto de habilidades y atributos personales que aumentan la probabilidad de obtener un empleo y tener éxito. Según los autores de este estudio, esta situación beneficia a los interesados, pero también a la “fuerza laboral” en general y a la comunidad de manera global, reforzando la economía. En este sentido, “Yorke (2006) establece que la empleabilidad es algo más que la mera obtención de un empleo” (Orellana et al., 2021, p. 74) y que hay que tener en cuenta otros aspectos que inciden en la empleabilidad: dominio de una materia, habilidad, confianza en la consecución del logro y capacidad para identificar los aspectos que permiten el empleo y las limitaciones teniendo en cuenta que siempre se puede aprender más (Knight y Yorke, 2004, como se citó en Aamodt y Havnes, 2008).

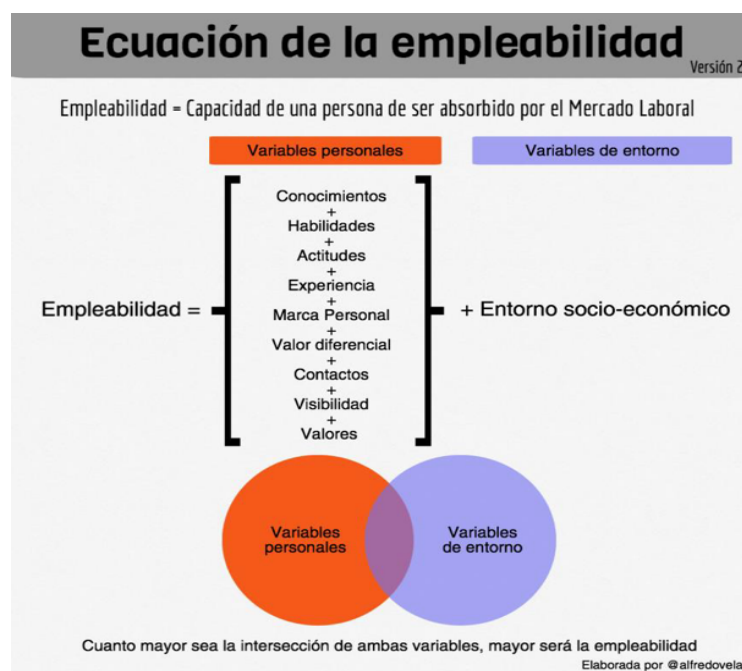
Adoptando esta perspectiva del término *empleabilidad* surgen definiciones más amplias que incluyen como necesarias las competencias, la formación y la capacidad de adaptación. Tal como expone Soto (2017), este matiz lo convierte en un término contemporáneo, a largo plazo, “que se relaciona con actitudes y cualidades propicias para obtener y conservar un empleo más allá de las aptitudes que el puesto de trabajo específico requiera” (p.7).

Puede decirse, por tanto, que el término *empleabilidad* ha evolucionado y que, atendiendo a intenciones y perspectivas de análisis, ha incorporado progresivamente nuevos elementos, que han hecho posible una definición más dinámica, multidimensional y compleja, si cabe, de la misma (Martínez-Rueda et al., 2019). Ello hace que la definición del término incluya, en los últimos años, la alusión a factores individuales y contextuales (Llinares-Insa et al., 2018). En este marco ideológico se encuentra lo que se ha denominado el Modelo Bioecológico de Empleabilidad que

proporciona una visión holística que se centra no solo en la responsabilidad del individuo en el desarrollo de su carrera, sino también en los factores contextuales (Llinares-Insa et al., 2018).

Vela (2017) define el término a través de una ecuación: *empleabilidad* = *capacidad de una persona de ser absorbido por el mercado laboral*. En esta ecuación son variables necesarias los aspectos personales y los contextuales cuya combinación, aumentará la probabilidad de ser empleable. Gamboa, Gracia, Ripoll y Peiró (2007), además, indican que para que se produzca el proceso de empleabilidad es necesario que incidan otros factores, capaces de promover su desarrollo o dificultarlo (Gamboa et al., 2007).

Figura 2. Ecuación de la empleabilidad



Nota. Diapositiva 61 de la presentación realizada por Vela (2017)

Aunque esta conceptualización del término, en el que la *empleabilidad* está ligada a la consecución de un puesto de trabajo y al mantenimiento de éste - debido a factores personales, psicológicos, sociales o contextuales - se ha extendido, hay otras investigaciones que apuntan a que la definición de *empleabilidad* debe estar ligada al

mercado de trabajo, la desigualdad que genera no poseerlo, y la situación de desempleo. Estas propuestas definen el término teniendo en cuenta la relación entre desempleo, y la inestabilidad laboral que éste provoca, con aspectos considerados positivos para que la persona promocióne, por ejemplo, autoeficacia, satisfacción laboral o estado de salud (Serrano et al., 2018).

De igual modo, existe también una línea de investigación abierta entre quienes consideran que el término está muy ligado al desarrollo de competencias y al aprendizaje a lo largo de la vida. De hecho, Taveira y Rodríguez (2010, como se citó en Llanes et al., 2017) consideran que la promoción profesional, o de la carrera, es responsabilidad del propio trabajador al ser éste el que debe tomar decisiones labores en función del contexto en el que se encuentra. Ello está muy ligado con la nueva reorganización del trabajo y los modelos hacia los que hay que transitar: “de un trabajo basado en un sistema de gestión de recursos humanos a un sistema de gestión de recursos humanos basado en competencias relacionadas con la persona” (Rodríguez, 2010, pp. 184-185). De Grip, Loo y Sanders (2004, como se citó en Martínez-Rueda et al., 2019) definen la empleabilidad también en esta línea:

La empleabilidad se refiere a la capacidad y disposición de los trabajadores para seguir siendo atractivos para el mercado laboral (factores de oferta), reaccionando y anticipando cambios en las tareas y el entorno laboral (factores de demanda), facilitados por los instrumentos de desarrollo de recursos humanos disponibles (instituciones). (p. 82).

Además, hay autores que señalan que para conceptualizar el término *empleabilidad*, es necesario aludir también a la objetividad o subjetividad de los aspectos que la integran. De esta forma, y en estos momentos, hay autores que coinciden en señalar que existe una bidimensionalidad de la *empleabilidad*:

1) la empleabilidad objetiva o conjunto de aspectos objetivos, tales como la jerarquía, las condiciones del contrato, la estabilidad del mercado laboral, entre otras variables observables (Bargsted, 2017), es decir, las condiciones reales del

contexto; y (2) la empleabilidad subjetiva, como proponen Vanhercke et al. (2014), entendida como la medida subjetiva de la creencia que tienen los individuos sobre la facilidad para encontrar un nuevo trabajo que, a su vez, supone un factor crucial para la consecución del mismo, así como del éxito laboral (De Cuyper et al., 2011a, b, 2014; Kirves et al., 2014). (Bargsted, 2008, como se citó en Serrano et al., 2018, p. 89).

Y, por último, es necesario destacar las corrientes que definen el término *empleabilidad* como la capacidad que posee una persona de permanecer en un empleo o cambiarlo, si lo considera oportuno (Noronha, 2020).

En síntesis, se puede apreciar como las propuestas presentadas que conceptualizan el término *empleabilidad* ponen de manifiesto como gran parte de los autores respaldan una concepción que incluye la relación entre las características individuales de las potenciales personas empleadas y el mercado de trabajo (Suárez, 2016). Sin embargo, y atendiendo a los nuevos modelos productivos y a las características de los nuevos entornos laborales, es necesario contemplar definiciones que incluyan una comprensión más amplia del concepto de *empleabilidad* que “ayude a mantener un equilibrio entre responsabilidad individual y responsabilidad social, entre mejora de las competencias y actitudes y el desarrollo de entornos accesibles con variedad de oportunidades” (Martínez-Rueda et al., 2019, p. 12).

Por tanto, y aunque pueda parecer que, de forma general, el término *empleabilidad* alude a las oportunidades laborales y a las mejoras que se pueden lograr en este ámbito, deben tenerse en cuenta, además, las distintas variables que inciden en el dinamismo del propio concepto y la perspectiva desde que la que se aborda.

1.1.1 Empleabilidad y empleo

Los entornos laborales actuales son cada vez más complejos y menos predecibles que hace unos años (The Adecco Group Institute, 2020). Esta situación requiere que la ciudadanía logre un puesto de trabajo que satisfaga sus necesidades más básicas, pero

también sus inquietudes profesionales. De hecho, la obtención de un puesto de trabajo estable no solo permite la satisfacción material y transitar hacia una vida digna sino que, además, dota a quien lo posee de identidad, de pertenencia y le ofrece la posibilidad de planificar y lograr sus propósitos a nivel personal y profesional. La Organización Internacional del Trabajo (en adelante, OIT), en este sentido, añade a lo anterior que el trabajo “puede hacernos sentir física y emocionalmente atrapados. Además, para aquellos que no consiguen un empleo, puede ser una fuente de exclusión” (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2019, p. 18) y puede serlo todavía más, para aquellos que se encuentran en situación de desempleo. Tal como afirman Moreno y Martínez (2017) las personas que se encuentran en situación de desempleo, sobre todo aquellas que pertenecen al grupo de desempleadas de larga duración, presentan un cambio de actitudes y comportamientos que se ve reflejado, en cierta forma, en la autoestima y en sus posibilidades de incorporación al mercado laboral (Moreno y Martínez, 2017).

Del Círculo Virtuoso de la Economía, propuesto por Majó (2016), han derivado unas implicaciones que permiten pensar que, en la actualidad, la consecución de una carrera profesional exitosa es una característica del modelo socioeconómico occidental al incluir consumo, actividad productiva, trabajo retribuido, renta y riqueza. Según este autor, el desarrollo de las sociedades occidentales responde a un proceso cíclico en el que existe una estrecha relación entre bienestar, empleo, satisfacción y producción. Este proceso parte de la búsqueda de la satisfacción personal, derivando en el desarrollo socioeconómico y en el desarrollo profesional de la población para revertir, finalmente, en la satisfacción personal inicialmente buscada. De manera concreta, este autor lo describe así:

El funcionamiento económico de nuestras sociedades desarrolladas se puede describir como un círculo: las personas necesitan vivir y buscan el bienestar. Una parte importante de este bienestar se lo proporcionan el consumo y el uso de productos materiales, así como el acceso a servicios. Para que puedan disponer de ellos es necesaria una actividad productiva que se los ofrezca, creando por tanto valor real para los consumidores. Las personas tienen su segunda faceta

como productores y prestadores de servicios, realizando un trabajo útil y retribuido que les permite disponer de una renta con la que poder pagar su consumo. Este consumo alimenta el funcionamiento de la economía y permite la generación de riqueza. (Majó, 2016, p. 34).

No obstante, existen otras corrientes que investigan cómo, además de las variables mencionadas, hay que tener en cuenta también “la autoeficacia y el bienestar afectivo (McArdle et al., 2007), la satisfacción laboral, el bienestar y el estado de salud general (Bernston y Marklund, 2007; de Cuyper et al., 2008; Gamboa et al., 2007)” como aspectos que influyen en la promoción de la empleabilidad (Serrano et al., 2018, p. 89), y en el acceso y mantenimiento del empleo. Según estos investigadores, contemplando estos aspectos, se puede reducir el riesgo de desempleo y de perder los efectos positivos que conlleva poseer un puesto de trabajo (Zuta, 2020).

En el marco político, aunque se alude al término *empleabilidad* en la normativa de empleo existente, concretamente en la Estrategia Española de Activación para el Empleo y en el Plan Anual de Política de Empleo, no aparece la relación que puede tener este término con respecto a la ocupabilidad de la población (Román y Centella, 2016). De ahí, que haya que establecer una diferenciación entre los términos *empleabilidad* y *empleo*; estos términos están íntimamente relacionados e influyen en el acceso al mercado laboral. Según Román y Centella (2016) es muy importante “delimitar semánticamente estos conceptos con el fin de hacerlos más nítidos pero, sobre todo, más funcionales” (p. 45).

Para Romero (2017), el término *empleo* se configura como una actividad “central e instrumental para acceder a las demandas de la sociedad capitalista, y a su vez, como medio para adaptarse a los principios de realidad del modelo económico” (p. 123). Esta autora realizó una revisión de la literatura acerca del término *trabajo*, concretamente en cuanto a cómo éste ha sido definido y las variables que los distintos autores consideran que influyen en el mismo, que son de gran interés para conocer la relación que puede tener con el término *empleabilidad*.

Tabla 1. Definiciones otorgadas al término trabajo, entendido como empleo

Autor/año publicación	Significado del término	Variables tenidas en cuenta
Ruiz (1991)	El significado del trabajo se comprende a través de los contextos culturales, por considerarse un proceso subjetivo de interpretación.	Factores culturales, sociales, grupales e individuales.
Claes y Ruiz (1993)	El significado varía por el ambiente laboral, trabajos atípicos, desajuste en el bienestar, carrera, cambios en la centralidad y aumento en la instrumentalidad (dinero).	Las variables fueron las consideradas en el MOW, se tiene en cuenta el tiempo en que dura el empleo. Patrones de trabajo.
Salanova et al. (1996)	El significado del trabajo se configura por la relación con el trabajo y las once funciones psicológicas de la actividad.	Once funciones del trabajo, valores.
Crespo et al. (1998)	La diferenciación social del significado del trabajo. Entendimiento del desarrollo de un contexto plural y fragmentado.	Análisis del discurso de las dimensiones del significado del trabajo. Nivel de estudios.
Harpaz (1999)	Los valores colectivos han sido reemplazados por la centralidad del trabajo.	Valores colectivos. Centralidad del trabajo. Estudio entre 1981 y 1993 en Israel.
Gracia et al. (2001)	El significado del trabajo se configura a lo largo de la vida, va cambiando según los empleos que se tenga y el contexto en el que se presenta.	Índices como deber, instrumental, tiempo, expresivo, derecho, población estudiada jóvenes.
Kuchinke et al. (2009)	Configuración del significado del trabajo según la cultura y la relación que se gesta con la labor, que se refleja en términos de satisfacción.	Contexto, concepto de carrera.
Rosso et al. (2010)	Evolución del significado del trabajo, donde se proponen nuevas miradas de la forma en la que los individuos significan la actividad.	Se contemplan las diferentes variables de estudios empíricos, donde se esbozan diferentes abordajes del constructo Significado del trabajo.
Ochoa (2012)	El significado del trabajo como construcción social plural, que integra variables grupales e individuales, para su configuración.	Análisis factorial, análisis textual de las categorías. Centralidad del trabajo, familia y relaciones interpersonales.
Dakduk y Torres (2013)	Las condiciones laborales como proveedoras de contextos propiciadores de satisfacción, que hacen que el significado se reinvente para brindar equilibrio.	Retoma las once funciones psicosociales del trabajo.

Exioto y Borges (2015)	Significado que se permea por los cambios en el contexto. Relevancia de la carrera para los trabajadores.	Motivación hacia el trabajo en el sector de trabajo metalúrgico.
Silva et al. (2015)	Se configura como el reconocimiento por las actividades desarrolladas y el prestigio recibido al ejecutarlas.	Trabajadores voluntarios. Altruismo y expectativas.
Romero (2016)	Configuración del significado del trabajo bajo una óptica bipolar, por las condiciones laborales.	Condiciones laborales, Burnout, engagement, bienestar laboral general, contexto transformador del trabajo.

Nota. Romero (2017)

Todas estas definiciones, de una manera u otra incluyen en la definición del término *trabajo*, el concepto de *empleo*. Pero, además, favorecen la reflexión en cuanto a las características de las personas para que sean potencialmente empleables, de ahí, su relación con el término *empleabilidad*. Informes posteriores, como el de “Empleabilidad: responsabilidad de todos. Un nuevo Horizonte en la Gestión Empresarial”, definen en su introducción el término *empleabilidad* vinculándolo estrechamente con el término *empleo* “la capacidad que una persona tiene para tener un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y de desarrollo a lo largo de su vida” (Fundación para el Desarrollo de la Función de Recursos Humanos [FUNDIPE], s.f., p. 8). En esta definición destacan algunas especificaciones con respecto a la relación existente entre ambos términos: “la empleabilidad facilita el acceso al empleo disponible y mejora el desempeño de los empleos existentes; carácter de mecanismo preventivo de la empleabilidad, y no como instrumento correctivo del desempleo (aunque se reconoce que puede serlo en alguna medida)” (Román y Centella, 2016, p. 54).

Sin embargo, el enfoque más actual adoptado por muchos de los teóricos que estudian estas cuestiones incide en el hecho de que el *trabajo* es el medio básico de subsistencia debido al reporte económico que lo acompaña, pero también, el espacio de socialización durante el tiempo en el que se trabaja. Esto implica que “quien no trabaja

sufre, pero no sólo por no disponer de ingresos, sino por una falta de sentido de utilidad social” (Castel, 2006, como se citó en Santamaría y Orteu, 2020, p. 26).

Las diversas perspectivas desde las que se conceptualizan los términos *empleabilidad* y *empleo* ponen de manifiesto como existen diferentes posiciones teóricas que explican la relación entre ambos en el ámbito laboral. Aunque la relación atribuida es diferente dependiendo del autor, todos coinciden en señalar que existe una relación que provoca efectos más o menos positivos en la inserción laboral, ya sea en el acceso al empleo, en el mantenimiento de éste o en el modo de afrontar la situación de desempleo en caso de que éste se haya perdido. En definitiva, la conceptualización de ambos términos es necesaria, al igual que conocer la repercusión de la relación existente entre ellos, para iniciar estudios que tengan por objeto la inclusión laboral, el mantenimiento del empleo o cómo afrontar la situación de desempleo.

1.1.2 Empleabilidad y competencias

Son muchas las personas que se incorporan de forma frecuente al mercado laboral pero las actuales condiciones de los mercados productivos, agravadas por la situación de la crisis sanitaria provocada por la Covid-19, y cuyo impacto económico aún se está gestando, han hecho que los puestos de trabajo hayan sufrido variaciones y que estos no se desarrollen como lo hacían en décadas pasadas (Santamaría y Orteu, 2020; Weller, 2020). De hecho, ya antes de la pandemia, eran muchos los esfuerzos que las organizaciones estaban realizando por mantenerse en mercados cada vez más competitivos (Rodríguez, 2010). Algunas organizaciones como la OIT (2020) indican que los efectos de la pandemia serán devastadores para el empleo si las tendencias siguen en la línea que lo hacen en la actualidad.

Esta situación provoca una inevitable reorganización del mercado de trabajo y plantea como necesidad el tránsito hacia nuevos puestos de trabajo para los que se requieren un cómputo de competencias que han debido ser adquiridas por la persona trabajadora (Barricat, 2022; Fundación ATRESMEDIA et al., 2018). Este nuevo escenario otorga protagonismo a las competencias y enriquece tanto a la persona, en el sentido de

que ésta pueda acceder o mantener un empleo, y a la propia organización. De hecho, ya antes de la pandemia, se consideraba una ventaja “combinar la adquisición y conservación de trabajadores competentes e invertir en ellos” (Rodríguez, 2010, p. 184).

En la Declaración del Centenario de la OIT para el Futuro del Trabajo (OIT, 2019) se pone de manifiesto como, ante las transformaciones del mundo del trabajo, y desde la perspectiva de que el futuro del empleo debe estar centrado en las personas, es necesario:

Aprovechar todo el potencial del progreso tecnológico y el crecimiento de la productividad, inclusive mediante el diálogo social, para lograr trabajo decente y desarrollo sostenible y asegurar así la dignidad, la realización personal y una distribución equitativa de los beneficios para todos.

Promover la adquisición de competencias, habilidades y cualificaciones para todos los trabajadores a lo largo de la vida laboral como responsabilidad compartida entre los gobiernos y los interlocutores sociales a fin de: subsanar los déficits de competencias existentes y previstos; prestar especial atención a asegurar que los sistemas educativos y de formación respondan a las necesidades del mercado de trabajo, teniendo en cuenta la evolución del trabajo, y mejorar la capacidad de los trabajadores de aprovechar las oportunidades de trabajo decente. (p. 3).

Tal como indica Noronha (2020) la transformación debe tener como prioridad la empleabilidad y debe sentar su base en el aprendizaje permanente ya que iniciar actuaciones en esta línea supone nuevas oportunidades de acceso al mercado laboral. Pero, además, y a modo de retroalimentación, esta inserción laboral puede producirse gracias a la adquisición de competencias denominadas, de empleabilidad, al incluir conocimientos, habilidades, capacidades creativas y recursos psicosociales (Santana et al., 2017). Según este autor “estas competencias mejoran la capacidad de obtener y mantener un empleo, de moverse en el mercado laboral y de participar en el aprendizaje permanente” (OIT, 2015, como se citó en Santana et al., 2017, p. 358). Este

planteamiento se fundamenta en el hecho de que, en estos momentos, el empleo parece escasear y que, para lograrlo, se requiere de una actitud hacia el aprendizaje permanente que permita hacer frente a los nuevos retos del entorno laboral (Santamaría y Orteu, 2020). Considerándose estas circunstancias, parece entonces que las empresas apostarán por personal más competente (Zuta, 2020).

Estas cuestiones requieren una reflexión sobre lo necesario que resulta formar para la empleabilidad, es decir, formar para ser, hacer, crear y tomar decisiones en el entorno laboral (Formichella y London, s.f.). Sin embargo, no hay que olvidar que es el desempeño lo que realmente otorga valor al tiempo trabajado produciendo, nuevas oportunidades (Fundación Novia Salcedo, 2015).

Del mismo modo, hay que tener presente como los avances tecnológicos transforman los puestos de trabajo y hacen que se creen otros puestos nuevos, adaptados a las nuevas necesidades. Por este motivo, y según la OIT (2019) hay que anticiparse para formar a la población activa ya que las competencias que se han requerido hasta el momento no se ajustarán a las demandas futuras y pueden quedar “desfasadas” rápidamente. Además, hay que prever como este proceso de transición puede afectar a la población, proporcionar una capacitación adecuada a ésta y promover la adquisición de nuevas competencias. Sin embargo, es necesario hacerlo con celeridad en aquellos grupos considerados menos preparados para aprovechar las oportunidades laborales (OIT, 2019). Ante esta situación de inseguridad laboral es prioritario desarrollar acciones orientadas a la mejora de la empleabilidad tanto de las personas que se encuentran trabajando como de aquellas que se encuentran en situación de desempleo (Serrano et al., 2018) para que puedan, unas y otras, gestionar y afrontar positivamente la inestabilidad o la pérdida de trabajo, en su caso.

Tal como indican desde la Fundación Novia Salcedo (2015) los esfuerzos deben orientarse a la potenciación de la empleabilidad, hecho que implica adoptar un enfoque de actuación preventivo o proactivo durante todo el periodo laboral. Pero también hay que tener presente que, en este proceso de adquisición de competencias, debe tenerse en cuenta que una de sus finalidades es su uso en el ámbito profesional para lo que es

necesario saber adaptarse a las necesidades de la sociedad cada vez más compleja y a las necesidades del mercado laboral (Ruiz-Corbella et al., 2019). Hay que enfatizar, entonces, el desarrollo competencial para la inserción a través de procesos formativos, pero atendiendo a la triple dimensión de las competencias (Martínez-Rueda et al., 2019):

En este sentido, la triple dimensión de las competencias (técnica, sociolaboral y personal) puede tener diferentes niveles de logro o expectativa. La dimensión técnica se regula por los “niveles de cualificación” en las diferentes familias profesionales. La dimensión sociolaboral también puede tener diferentes niveles, con un nivel básico referido a la “habitación laboral” y otras competencias más complejas o de nivel avanzado referidas a la forma de afrontar las tareas y las relaciones en el entorno laboral. Por último, las competencias personales incluyen otros aspectos relacionados con las circunstancias personales y no tanto con el entorno laboral. (p. 88).

Algunas líneas de investigación indican que para hacer frente a los retos que previsiblemente afectarán al mundo del trabajo en un futuro próximo, habrá que prever cómo serán los cambios. Según estos, la transformación será de tres tipos: la aparición de nuevos puestos de trabajo ligados a las nuevas demandas (*emerging skills*); la modificación de ocupaciones actuales que requerirá, por parte de los trabajadores, la adquisición de competencias para adaptarse a los nuevos requerimientos del puesto (*transforming skills*) y, la desaparición de ciertas ocupaciones (*obsolete skills*) (Loshkareva et al., 2018, como se citó en Echeverría y Martínez, 2018). Esos retos se manifiestan también en la complejidad de las competencias que deben adquirirse. De hecho, para Tejada y Ruiz (2016, como se citó en Villa, 2020) un reto que debe tenerse en cuenta es el relacionado con el propio desarrollo en el marco contextual y organizativo de carácter socioprofesional en el que la persona se encuentra. Para ellos, “las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida, constituyendo, por tanto, un factor de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las funciones y requerimientos de los empleos” (p. 24).

En el estudio “Formación y Exclusión Social” desarrollado por CIDEA y REAS Euskadi (2012) para conocer cómo la formación incide en los procesos de inclusión social de la población, concretamente en el acceso en el empleo, se pone de manifiesto el cambio que ya en ese momento estaba experimentando el concepto de empleabilidad y su relación con la adquisición de competencias. En ese informe ellos ya sostenían que la visión que hasta el momento se tenía de *empleabilidad*, entendida ésta como “relación inmediata entre aumento de competencias y acceso al mercado normalizado” (p. 20) deja de ajustarse a la realidad. Ellos indican que aumentar los conocimientos, las habilidades, incluso, las actitudes, no garantiza el acceso al mercado laboral. Amber, Martos y Domingo (2017) señalan como la formación para el empleo tiene grandes retos que asumir debido al proceso de transformación de los entornos laborales, a la alta exigencia empresarial y la gran competitividad existente. Además, estos autores inciden en cómo las propuestas educativas constituyen hoy un intento por dar respuesta a las necesidades de la población desempleada.

Teniendo en cuenta la perspectiva presentada por los distintos autores, debe considerarse la relación existente entre *empleabilidad* y *competencias*. Como se ha mostrado, no puede afirmarse con rotundidad que exista una relación causa-efecto positiva entre las competencias que posea una persona y su empleabilidad, entendida esta última como aquello que la hace “empleable”, es decir, los aspectos que facilitan su inserción laboral. No obstante, todas las posturas presentadas indican como sí existe una relación entre ambos términos y cómo es indudable que la interacción entre ambos repercute en las posibilidades de inserción o promoción laboral.

1.2. Educación y empleo: la formación profesional, clave para la empleabilidad

1.2.1 Origen de la formación profesional

Haciendo una revisión de lo que ha supuesto la formación para el empleo en la historia reciente de España, se observa como las preocupaciones por la formación y el empleo han sido una constante. También se observa como la definición de la formación

profesional ha estado vinculada, desde sus orígenes, al sistema productivo siendo éste el que parece haber poseído la responsabilidad de organizar el modo de adquirir las competencias necesarias para el trabajo (Fundación ATRESMEDIA et al., 2018). Tal y como indican en el estudio “Reflexiones sobre la Formación Profesional de Grado medio y Superior en España”, el desarrollo industrial del siglo XIX “dio lugar, en la primera mitad del XX, a diferentes modelos de Formación Profesional. Las diferencias entre estos modelos derivan, sobre todo, de las circunstancias y la profundidad de dicha industrialización y, también, del contexto social en que se producen” (Fundación ATRESMEDIA et al., 2018, p. 15). Y ello provocó desigualdades no solo a nivel europeo sino también entre los distintos territorios españoles. De hecho, como señalan estas entidades en su estudio, a ello puede deberse el desarraigo de la formación profesional en ciertos territorios como “en Canarias o Extremadura y un desarrollo más rápido en regiones como el País Vasco, Asturias o Cataluña” (p. 16).

No obstante, hasta la década de los 80 la formación profesional no ha tenido en España ni protagonismo ni relevancia y, hasta 1950, no se aludió a ella (Borrero, 2006; Cabrera, 1997; Gómez, 2017) mediante un modelo educativo que la contemplaba como una formación alternativa a la educación básica y superior (Gómez, 2017). Cabrera (1997) indica que la formación profesional institucionalizada se logró mediante el Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 y el posterior de 1928, siendo en este último dónde se incorporaron por primera vez cursos para el Aprendizaje Obrero. Pero no es hasta 1955, momento en el que se aprueba la Ley Orgánica de Formación Profesional Industrial, cuando se hace una estructuración de la formación profesional y se divide ésta en: preaprendizaje, oficialía y maestría (Cabrera, 1997; Virtus Educando, 2020). Según aparece en el post “Historia de la Formación Profesional en España”, la población tenía un nivel educativo muy bajo, debido a la situación social y económica derivada de la Guerra Civil, por lo que este modelo formativo fue rápidamente aceptado en el ámbito laboral (Virtus Educando, 2020) y fue aceptado como un modelo que podía impulsar la economía del país.

Borrero (2006), en una publicación en la que hace una revisión de la formación profesional reglada, señala que hasta 1970, con la Ley General de Educación, no se plantea una formación profesional técnica como continuación a la formación integral. De hecho, esta Ley estructuró la formación profesional en grados: de primer grado, de segundo grado y de tercer grado, hecho que la convierte en una enseñanza adaptada a los nuevos tiempos, orientada al empleo y que contempla las necesidades de las empresas para darle respuestas (Virtus Educando, 2020). Gómez (2017), además, añade que es en esta época cuando comienza a desarrollarse el concepto de formación para el empleo como aspecto integral de la educación que debe abarcar toda la vida activa de una persona.

En 1970, se aprobó la Ley General de Educación, que extiende la Educación General Básica (EGB) a toda la población en edades comprendidas entre los 6 y los 14 años. Además, durante esta década se crearon diversos organismos como el Servicio de Acción Formativa (SAF) en 1973, que recibía las funciones del PPO, y que posteriormente, al incorporar las competencias en materia de empleo, se convirtió en el Servicio de Empleo y Acción Formativa (SEAF) en 1975. Estos servicios fueron el antecedente del Instituto Nacional de Empleo (INEM), creado en 1978 y, por tanto, de la política de formación profesional ocupacional española. (Pérez, 2001, p. 92).

Aunque a partir de la Ley General de Educación la formación profesional adquirió un mayor valor, no fue hasta la década de los 80 cuando la formación profesional ganó protagonismo. Sin embargo, en esta época, aumentó la preocupación de todos los agentes sociales por la precariedad laboral que la sociedad española experimentaba en esos momentos. Según Gómez (2017), se debió en gran parte al escaso nivel económico y a un largo periodo en el que el desempleo fue muy elevado (entre 1974 y 1985). Ello originó la reflexión sobre cómo se estaba produciendo un distanciamiento entre mercado laboral y sistema educativo y comenzó a tomar fuerza la idea de que este hecho constituía una debilidad para la empleabilidad. Esto suponía que los estudios no capacitaban lo suficiente, ni en las áreas adecuadas, por lo que las personas que

finalizaban dichos estudios no poseían perfiles que se adaptaran a las exigencias del sistema productivo. Estos motivos hicieron necesario actuar en consecuencia, puesto que la situación descrita se convirtió en un obstáculo para mejorar la competitividad de la economía española y la generación y mantenimiento de los puestos de trabajo. Las acciones políticas se centraron en el “desarrollo y la consolidación de un sistema de formación ocupacional con mayor grado de capacidad formativa y de reciclaje para los trabajadores desempleados” (Gómez, 2017, p. 5).

Fue necesario, entonces, que el gobierno se planteara la reestructuración del sistema educativo, hasta entonces ajeno a lo que ocurría en el mercado de trabajo, para ofrecer una respuesta a las necesidades no solo de las empresas, sino también de la ciudadanía. De ahí que en 1986 el Consejo General de Formación Profesional aprobara el I Programa Nacional de Formación Profesional para buscar alternativas a las cualificaciones existentes y a los nuevos requisitos del mercado de trabajo. Este documento sirvió de marco normativo hasta la década de los 90, año en el que se publicó la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (Gobierno de España, 1990). Esta ley regula un nuevo sistema de formación profesional reglada (Pérez, 2001) en el que la educación secundaria obligatoria (en adelante, ESO) se convierte en requisito de acceso a la formación profesional y ésta se integra, por primera vez, en los estudios de enseñanza secundaria organizándola en ciclos formativos de grado medio y superior (Borrero, 2006; Virtus Educando, 2020).

Para Pérez (2001) la formación profesional se regula gracias a los Acuerdos Nacionales de Formación Continua (1993-1996 y 1997-2001) y a los Acuerdos Tripartitos sobre Formación Continua (1993 y 1996). Además, según indica, fueron estos los que “pusieron de manifiesto la importancia de la educación permanente para hacer frente a los cambios del mercado de trabajo” (p. 93). Fue también en estos años, intentando promover la formación y el aprendizaje permanente durante todo el periodo de actividad laboral, cuando se gestó la Formación Profesional Ocupacional que se materializaba en el desarrollo de acciones formativas subvencionadas con fondos públicos y se gestionaban desde las administraciones autonómicas (Gómez, 2017). La

formación entendida de este modo fue considerada la opción más adecuada para mejorar la cualificación de los trabajadores, optimizar su desempeño y garantizar su adaptación a los cambios que estaba sufriendo el mercado de trabajo.

Puede afirmarse que el sistema español moderno de formación profesional nace con el Plan Nacional de Inserción y Formación Profesional (Plan FIP, 1985) y la creación del Consejo General de la Formación Profesional 3, el cual integra a representantes de la Administración, organizaciones empresariales (CEOE y CEPYME) y organizaciones sindicales (UGT, CCOO, ELA-STV), a los que se añadieron en 1997 los de las Comunidades Autónomas. De este modo, se hizo operativa la colaboración activa de las autoridades laborales y educativas de las Autoridades Autonómicas. (Pérez, 2001, pp. 92-93).

La aprobación de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional conlleva la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional cuyo objetivo es dar respuesta a las necesidades de cualificación de la población y las empresas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.-a). De esta ley derivarán distintas normativas que regularán la evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias profesionales, tal como se conocen en la actualidad.

Posteriormente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, establecen nuevas medidas en el ámbito de la formación profesional inicial. Concretamente la Ley Orgánica 2/2006, continuando en cierto modo con las propuestas de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo de 1990, manifiesta la necesidad de prestar mayor atención al uso de las TIC en todos los ciclos formativos (González, 2021).

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, incorpora la formación profesional básica y, con ello, permite el acceso a los ciclos formativos de grado medio. La reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación no modifica sustancialmente la formación profesional establecida en estos momentos. Tan solo

afecta a la formación profesional básica, su acceso y propone nuevos ciclos formativos (Virtus Educando, 2020).

1.2.2 La formación profesional para el empleo

Actualmente en la Unión Europea (en adelante, UE) la formación se considera un elemento clave para la empleabilidad sin el que sería imposible alcanzar empleo de calidad, profesionalizado y eficiente. El estudio UE “Spotlight on VET. 2020 compilation: vocational education and training systems in Europe” muestra cómo los distintos países centran el interés en la formación para hacer frente a los nuevos desafíos entre los que se encuentran la reestructuración de las cualificaciones o la consecución de una formación digital para la empleabilidad (CEDEFOP, 2021b). En España, se ha logrado afianzar un modelo de formación profesional para el empleo (en adelante, FPE) que facilita, tanto a las personas demandantes de empleo como a aquellas que se encuentran en situación activa, los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para promover el desarrollo profesional. De hecho, la FPE se consolida como “herramienta fundamental para corregir desajustes dentro del mercado laboral y estimular la competitividad. La FPE, además, es una herramienta más ágil a la hora de responder a las necesidades del mercado laboral” (Gamboa et al., 2020, p. 20). Además, y en el caso de España, se ha logrado integrar dicha formación en el sistema educativo de forma que formación profesional y empleo avanzan paralelamente integrados en un modelo de formación que favorece a estudiantes y trabajadores -empleados y desempleados-, como aparece reflejado en el anteproyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, aprobado en septiembre de 2021 por el Consejo de Ministros de España (Comisión Europea, 2022).

La FPE cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta que existe un grupo de población no cualificada bien, porque muchas de estas personas no han podido finalizar sus estudios, o bien porque requieren mejorar las competencias que han adquirido. En este sentido, Sancha y Gutiérrez (2019) dan valor a la FPE y la definen como el conjunto de programas puestos a disposición de los trabajadores, empleados y desempleados, para mejorar su empleabilidad. El Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.-

a) la define como un sistema de formación que “tiene la misión de formar y capacitar a las personas para el trabajo y actualizar sus competencias y conocimientos a lo largo de su vida profesional” (párrafo 3).

En la actualidad, los tipos de FPE, con los que se intenta mejorar la empleabilidad de la población y responder a las necesidades de las organizaciones en el ámbito laboral:

Formación programada por las empresas para sus empleados. Se trata de acciones formativas bonificadas adaptadas a las necesidades de cada organización.

Formación ofrecida por las Administraciones para trabajadores ocupados o para personas en situación de desempleo; un ejemplo de esta formación son los cursos para la obtención de un Certificado de Profesionalidad.

Otras iniciativas de Formación Profesional para el Empleo, como la formación en alternancia con el empleo o la formación de los empleados públicos. (Educaweb, s.f., sección tipos de cursos de FPE).

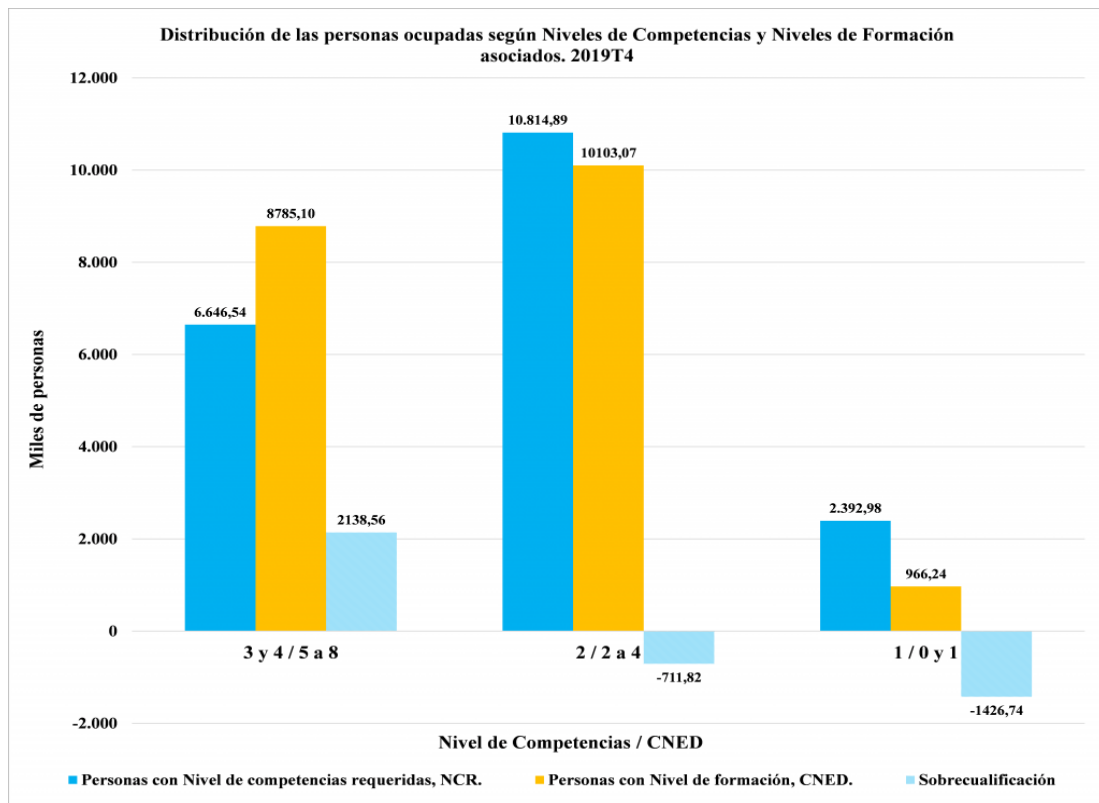
Además de los mencionados, existe otro grupo de programas y proyectos, incluidos en el ámbito de la educación no formal, que no pretenden la consecución directa de una titulación oficial pero que, tienen como finalidad la mejora de la empleabilidad mediante procesos de formación. Estas iniciativas pueden ser promovidas por entidades públicas y privadas, siendo ejemplos habituales de entidades promotoras las comunidades autónomas, los ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales (en adelante, ONG) así como entidades de desarrollo social y centros privados de formación, pudiendo estar financiadas con fondos públicos (Sancha y Gutiérrez, 2019).

Sin embargo, pese a los esfuerzos de España para favorecer la empleabilidad de la población mediante propuestas de FPE se siguen observando dos grandes dificultades en la inserción laboral de la población (Gamboa et al., 2020): la infracualificación (bajo nivel de estudios) y la sobrecualificación (estudios universitarios y/o de formación profesional de grado superior). De hecho, Gómez (2017) señaló, antes de la pandemia

provocada por la Covid-19, la necesidad acuciante de incentivar la FPE teniendo en cuenta el alto nivel de desempleo de la población española, su escasez de cualificación (en ese momento un 46% considerada no cualificada frente al 25% de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en adelante, OCDE), la escasez de trabajadores con las competencias requeridas por las empresas y la escasez de profesionales especializados. En estos momentos, en el que la tasa de paro se sitúa en el 13,33%, según los datos de la EPA referidos al 4º trimestre del 2021 (INE, 2022). Además, y como publica el periódico El País, y según los resultados del Estudio ManpowerGroup de Proyección de Empleo para el trimestre de 2022, la tendencia es que la población española está aumentando su nivel formativo pero no lo está haciendo teniendo en cuenta los requerimientos de los nuevos puestos de empleo que se están creando (Colegio Nacional de Ingenieros del ICAIE, 2021; Lara, 2021). Por lo tanto, el nivel de cualificación de la población activa no alcanza aún los mínimos exigidos para combatir la precariedad laboral. El Colegio Nacional de Ingenieros del ICAIE (2021) refleja datos significativos para finales de 2019:

A finales de 2019 había 8.785.100 personas ocupadas que tenían nivel de formación terciaria (FPGS y universitarios), pero únicamente había ocupaciones de ese nivel para 6.646.540 personas, lo que representa que 2.138.560 estaban ocupadas en condiciones de sobrecualificación (o subempleo), es decir ocupadas en tareas de niveles inferiores. (Sección 2.2 Empleabilidad actual y nivel de formación).

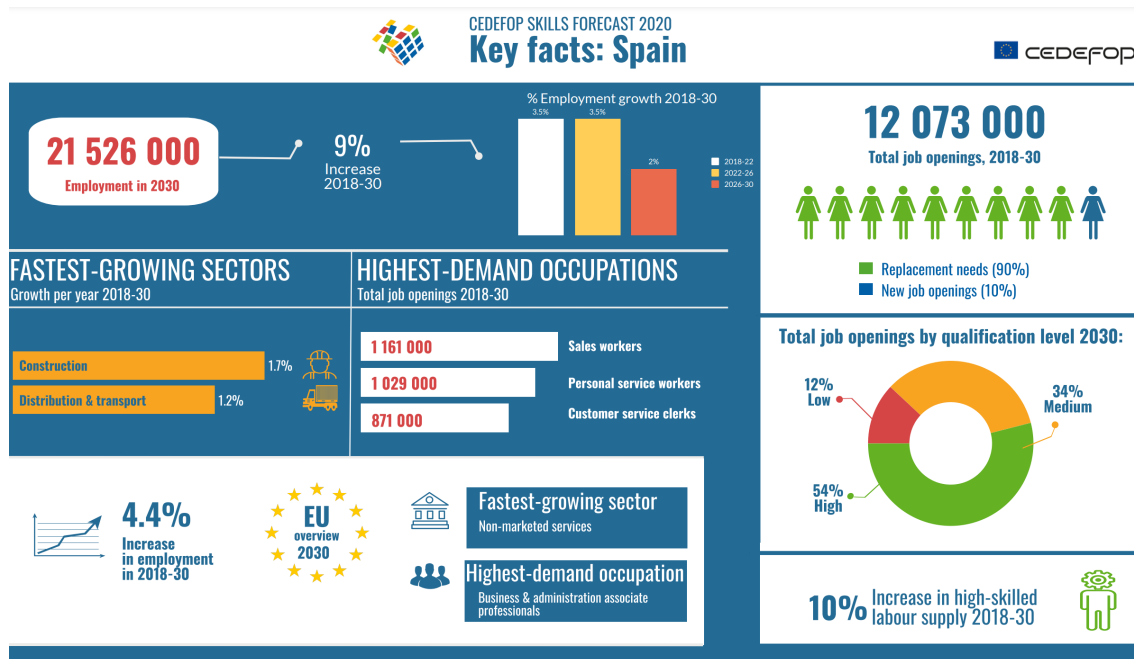
Figura 3. Distribución de ocupación, nivel de competencia y formación asociados



Nota. Colegio Nacional de Ingenieros del ICAIE (2021)

El CEDEFOP (2020) ha realizado una previsión de la tendencia futura del empleo en los países de la UE hasta 2030. Aunque el estudio se desarrolló antes de la pandemia de la Covid-19 informan de que, si los países de la UE establecen planes para combatir el virus y para mejorar la economía, la previsión que hacen en su análisis puede mantenerse. Han estudiado la proyección que habrá en los países de la UE en cuanto a la demanda de empleo y la cualificación requerida por las empresas, y cuyos datos se muestran en la figura 4. Según este informe, se espera que las cualificaciones de alto nivel aumenten en España en un 38% y que disminuya el grupo de personas con bajo nivel educativo, el 37% en el año 2018. Además, indican que la proporción de mano de obra con baja cualificación en España sigue siendo sustancialmente superior a la media de la UE.

Figura 4. Proyección de empleo en España hasta 2030: factores clave



Nota. Infografía CEDEFOP (2020)

Todas las perspectivas de investigación mostradas apuntan a que, aunque el nivel de la formación de la población ha aumentado (algo a lo que sin duda ha contribuido la FPE) es necesario seguir incidiendo en la formación a lo largo de la vida activa para paliar las tasas de desempleo que aún España tiene. Solo así se podrá mejorar la cualificación profesional de las personas en edad de trabajar y mejorar su empleabilidad.

2. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL SIGLO XXI: LA COMPETENCIA DIGITAL

Actualmente, al hablar de las competencias se hace alusión a la adquisición de una serie de capacidades para desenvolverse con éxito en la sociedad posibilitando el desarrollo personal, social y profesional a la par que el desarrollo de la comunidad en todos sus ámbitos (López, 2016; Silva y Mazuera, 2019). Desde la UE se insiste en la necesidad de mejora de las competencias para que la ciudadanía pueda desarrollarse de forma plena en cualquier ámbito. En el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en el año 2000 se estableció que:

Las empresas y los ciudadanos deben tener acceso a una infraestructura de comunicaciones mundial barata y a un amplio abanico de servicios. Todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información. Las distintas formas de acceso deben evitar la exclusión en relación con la información. Ha de reforzarse la lucha contra el analfabetismo. Debe prestarse atención especial a las personas discapacitadas. Las tecnologías de la información pueden utilizarse para renovar el desarrollo urbano y regional y fomentar tecnologías seguras para el medio ambiente. Las industrias de contenido audiovisual crean valor añadido aprovechando y reflejando en la red la diversidad cultural europea. Las administraciones públicas deben empeñarse a todos los niveles para aprovechar las nuevas tecnologías y hacer que la información sea lo más accesible posible. (Consejo de la Unión Europea, 2001, sección Preparación del paso a una economía competitiva, párrafo 2).

Los países europeos han seguido trabajando desde entonces para que exista un marco común de entendimiento en torno a la adquisición de capacidades y competencias que pueda hacer que la población europea logre un desarrollo íntegro (Domínguez et al., 2019; Gómez-Jarabo et al., 2019). En este sentido, el Consejo de la Unión Europea (2001) consideró necesaria una reflexión más profunda por lo que instó a que se redactara un informe sobre los futuros objetivos a precisar en los sistemas de educación y formación. En este documento ya se planteó el hecho de que los puestos de trabajo, y las exigencias para que los trabajadores pudieran desarrollar las funciones propias de los mismos eran cambiantes. Ello hizo que se especificaran los nuevos retos a abordar teniendo en cuenta la evolución de la sociedad con respecto al conocimiento. Además, señalaron que era fundamental evitar la desigualdad en todos los ámbitos, incluido el empleo (aunque este informe se centre en los retos desde el sistema educativo de los distintos países que conformaban la UE).

En el mismo documento, en las especificaciones que hacen del primer objetivo, se señala ya la necesidad de adquirir competencias TIC a lo largo de la vida como una

necesidad creciente: garantizar el acceso a las TIC – objetivo 2.1.3-. Además de señalar la importancia de que los sistemas de educación y formación contemplen la adquisición de una serie de competencias, el Consejo Europeo señaló como importante la necesidad de ser flexibles para que los ciudadanos aprendan a seguir adquiriendo competencias TIC a lo largo de su vida (Consejo de la Unión Europea, 2001).

Este objetivo está muy relacionado con otros que se especifican dentro del segundo objetivo propuesto: un entorno de aprendizaje abierto – objetivo 2.2.1.- y promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social – objetivo 2.2.3.-. El primero de ellos plantea la necesidad de dotar a los actuales sistemas de aprendizaje de flexibilidad para permitir la formación y la adquisición de conocimientos utilizando medios avanzados y adaptados a los cambios. Si hablamos de una sociedad digitalizada, los sistemas educativos tendrán la obligación de proporcionar herramientas necesarias para que las TIC puedan convertirse en un recurso transversal para el aprendizaje. Este planteamiento, está estrechamente vinculado con lo que se plantea en el objetivo 2.2.3. Si la sociedad avanza, la adquisición de competencias será primordial para el desarrollo pleno del individuo.

En 2003 DeSeCo definió la competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada” (Santana et al., 2021, p. 221). Desde entonces, esta conceptualización del término sienta las bases de las definiciones más actuales.

Los informes de la UE posteriores inducen a reflexionar acerca de si no se ponen a disposición de la ciudadanía las herramientas y recursos necesarios para promover su desarrollo en cualquier ámbito, será inevitable seguir hablando de desigualdad, también en el empleo (Noronha, 2020; Silva y Mazuera, 2019). En este punto, las TIC adquieren un papel fundamental ya que la tecnología no solo puede facilitar el aprendizaje, sino la promoción personal y profesional (Montaudon-Tomas et al., 2020). Éste último aspecto puede observarse, por ejemplo, en la importancia que adquieren en la búsqueda de empleo o en la realización de gestiones cotidianas que son necesarias como el acceso a los servicios telemáticos que ofrecen las distintas administraciones públicas y que, en

muchos casos, ofrecen la realización de trámites que solo pueden realizarse a través de internet.

En los informes mencionados se pone de manifiesto la importancia de favorecer la adquisición de competencias y, más aún, la capacidad para adquirirlas de forma autónoma a lo largo de la vida (Cabrera, 2021; Rodríguez et al., 2020; Villa, 2020). En esa línea, desde la UE se continúa trabajando. El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) hicieron necesarias una serie de recomendaciones para que los países de la UE introdujeran en sus sistemas educativos una nueva estrategia para favorecer el aprendizaje permanente basado en la adquisición de competencias clave. Cada una de estas competencias se considera importante para que la población se desarrolle plenamente en la sociedad del conocimiento.

El Consejo de la Unión Europea (2018), define las competencias como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes” (sección Anexo. Competencias clave) adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (sección Anexo. Competencias clave, párrafo 1).

Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa. Estas se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades. (Consejo de la Unión Europea, 2018, sección Anexo. Competencias clave, párrafo 5).

En España, y tal como aparece publicada en la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.-b) tras la publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y

siguiendo las Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, las competencias clave son “desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales” (Competencias clave, párrafo 2). En la actualidad, estas competencias clave son las que orientan el aprendizaje permanente y, vigentes en el currículum, según la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional son: (1) comunicación lingüística, (2) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, (3) competencia digital, (4) aprender a aprender, (5) competencias sociales y cívicas, (6) sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y (7) conciencia y expresiones culturales.

Actualmente, en el ámbito pedagógico, las políticas educativas las consideran como conceptos que "traen el mundo real al aula, diseñan situaciones de aprendizaje enfocadas en la resolución de problemas, aprenden mediante la colaboración, nuevas tecnologías y enfocan el proceso didáctico en el aprendizaje" (Craşovan, 2016, p. 174). El Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.-b), se refiere a ellas en el apartado del currículum como:

La competencia “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículum, como en los no formales e informales.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran. (Párrafos 2 y 3).

No obstante, y teniendo en cuenta todo lo anterior sobre las competencias clave, hay que precisar que en la actualidad las competencias pueden clasificarse “en blandas (características de personalidad, difíciles de desarrollar, y de amplio alcance) y duras (conocimientos técnicos, prácticos, mecánicos, específicos para una tarea o actividad) (Alles, 2007). En inglés se conocen como *soft and hard skills*” (Tito y Serrano, 2016, p. 60). Según Guerra-Báez (2019), las competencias blandas son aquellas que “permiten hacer frente a exigencias y situaciones desafiantes cotidianas, es decir, que estas le permiten a la persona tomar decisiones, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicarse de manera efectiva” (p.2). Éste es uno de los motivos por los que Tito y Serrano (2016), las identifican como competencias para la empleabilidad, al considerarse básicas en los entornos laborales.

Sin embargo, para otros autores hay diferencias entre las *soft skills* y las competencias profesionales basándose en la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional al definirla como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (Mareque y de Prada, 2018, p. 205). Desde esta perspectiva se caracterizan por ser multidimensionales al implicar “la comprensión, el juicio y la movilización de diversos recursos cognitivos, personales, sociales y éticos que constituyen la estructura interna de una competencia, así como la capacidad de aprender a aprender, que es esencial para captar su carácter cambiante y evolutivo” (Escudero, 2009, p. 65) para aplicarlos en el ámbito laboral.

Si se tiene en cuenta que la adquisición de competencias debe ser constante y continua a lo largo de la vida de una persona (Blázquez et al., 2020; Gómez-Jarabo et al., 2019; Paricio, 2020; Rodríguez et al., 2020), entonces, se puede comprender la importancia de adquirirlas en el ámbito laboral para favorecer nuevas formas de hacer basadas en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades que permitan un buen desempeño en el puesto del trabajo. Zuta (2020) indica cómo la utilización óptima de las competencias conduce a la empleabilidad: “el cumplimiento continuo, la adquisición o la creación de trabajo a través del uso óptimo de las competencias (Van der Heijden y

Van der Heijden, 2005; citado en Van der Heijde y Van der Heijden, 2006, p. 453)" (pp. 27-28). No obstante, en los últimos años, no han sido pocos los estudios que han intentado predecir las competencias que se requerirán en el ámbito laboral.

2.1. El perfil competencial del trabajador del siglo XXI

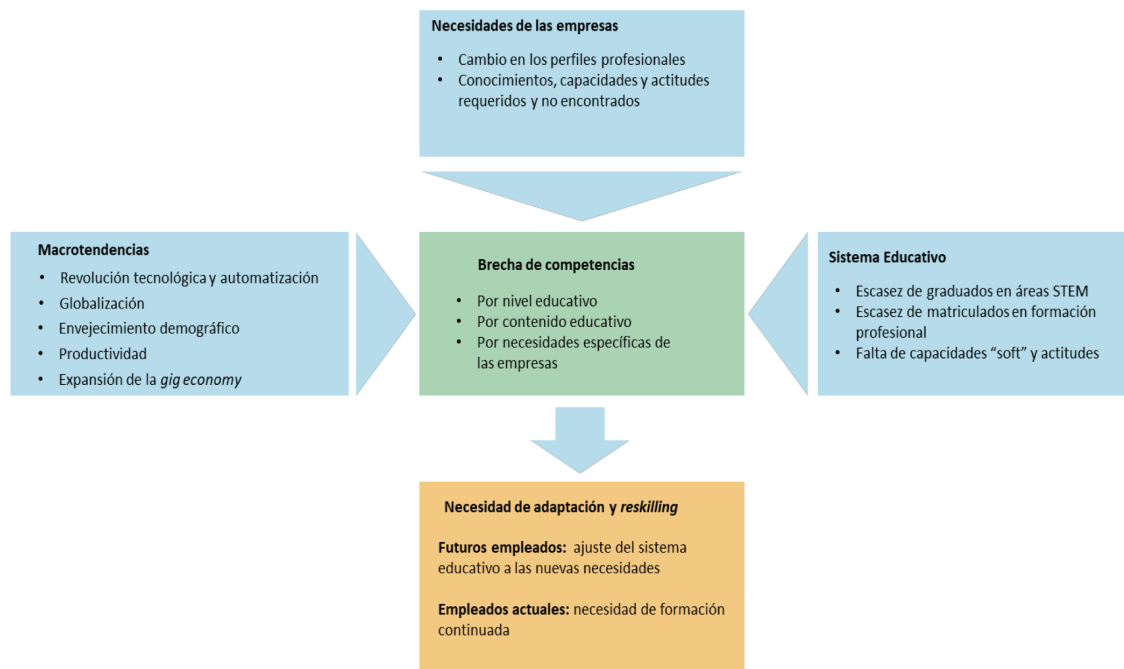
Como se ha mostrado en páginas anteriores, en el apartado en el que se define el término *empleabilidad*, las competencias están vinculadas al empleo, aunque las perspectivas de análisis desde las que se aborda la relación difieran. De hecho, para la OIT (2004) no puede aludirse a empleabilidad si no se abordan las competencias y las cualificaciones, es decir, las competencias profesionales. "La utilidad de la competencia profesional está en la capacidad de ésta para hacer frente a contextos profesionales cambiantes en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios" (Prendes et al., 2018, p. 7). Paricio (2020) define, en este sentido, la competencia profesional aludiendo a la conceptualización que hacen varios autores y en la que se manifiesta esta vinculación:

Capacidad, al menos, de cumplir, cuando no de exceder, los requerimientos de un trabajo produciendo resultados al nivel de calidad esperado dentro de las limitaciones del entorno organizativo" (Dubois y Rothwell, 2004, p. 21); "conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado con éxito, produciendo el resultado deseado". (Yañiz, 2006, p. 21) (p. 49).

Estas definiciones de competencia profesional ponen de manifiesto cómo, para aludir al perfil que debe poseer un trabajador en estos momentos, es necesario tener en cuenta el contexto en el que éste ha de ejercer profesionalmente así como las competencias que posee (Prendes et al., 2018). Sin embargo, como muestran distintos estudios, se presentan discordancias ya que, pese al alto porcentaje de desempleo en nuestro país, las empresas tienen dificultades para cubrir algunos puestos de trabajo (Blázquez et al., 2019; Infoempleo y The Adecco Group Institute, 2021; Manpower

Group, 2018 como se citó en Blázquez et al., 2020). En la figura 5, aparecen identificados algunos factores que puede provocar esta brecha de competencias profesionales en España.

Figura 5. Ecuación de la empleabilidad

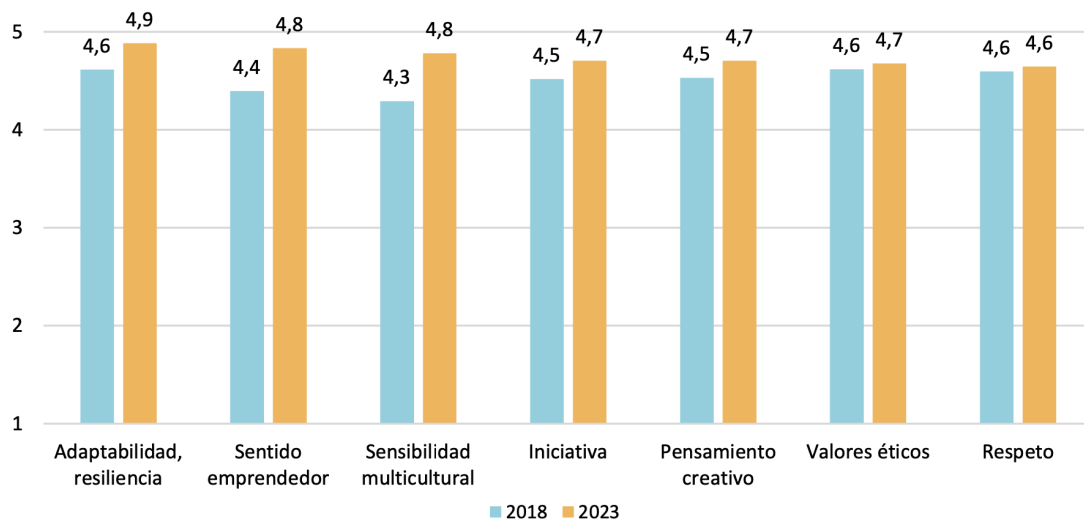


Nota. Aspectos que contribuyen a la brecha de competencias profesionales (Blázquez et al., 2020)

Para Ruiz-Corbella, Bautista-Cerro y GarcíaBlanco, la inserción laboral “es un tema complejo que depende de múltiples factores, unos externos al propio sujeto (sociales, económicos, demográficos, etc.) y otros internos en los que confluyen tanto las capacidades de cada individuo como su formación, sus intereses, posibilidades personales, etc.” (Pineda y Herrero et al., 2018, como se citó en Ruiz-Corbella et al., 2019, p. 68). La pandemia de la Covid-19 ha puesto de manifiesto las carencias digitales de la población, pero también, ha permitido estimar su nivel de competencia general. En el estudio “Las competencias profesionales del futuro: un diagnóstico y un plan de acción para promover el empleo juvenil después de la Covid-19” se plantea la necesidad de contar con nuevas competencias profesionales. Pero, además, se hace hincapié en cómo esas nuevas competencias plantean nuevos retos en el ámbito productivo y educativo (Blázquez et al., 2020). De hecho, especifican como “la importancia otorgada

por las empresas a algunas de las competencias profesionales mencionadas (entre otras, adaptabilidad, resiliencia, iniciativa emprendedora o sensibilidad multicultural) es muy elevada y aumentará en 2023” (p. 34).

Figura 6. Importancia otorgada por las empresas a competencias profesionales y actitudes



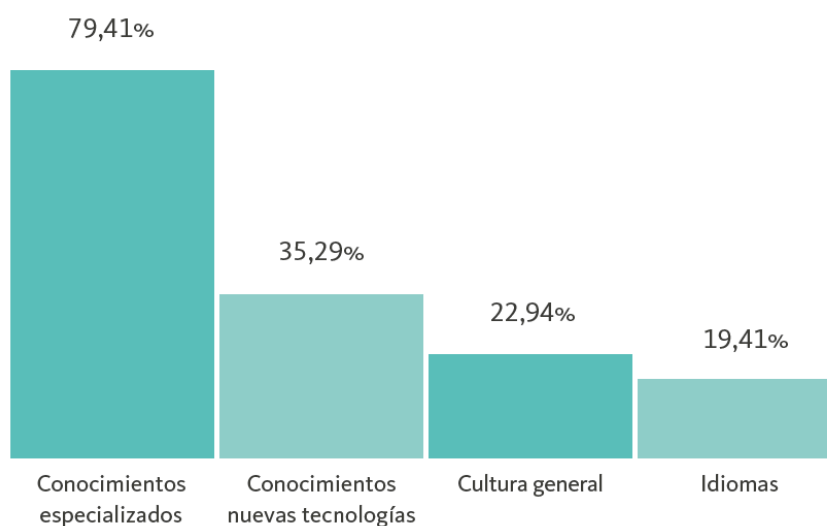
Nota. Blázquez et al. (2020)

Como indica Weller (2020) antes de la pandemia de la Covid-19 ya era necesario identificar las necesidades de cualificación en el ámbito profesional y poner en marcha políticas que pudieran incentivar la capacitación de la población trabajadora, entre los que se encuentran las personas en activo y las desempleadas. Sin embargo, como también indica, la crisis sanitaria ha hecho que se requiera con urgencia de un ajuste entre la demanda y la cualificación que poseen los trabajadores, concretamente, de una oferta de capacitación adecuada, en la que se incluye la digital.

El estudio de Randstad Research (2021) centrado en conocer qué ha cambiado con el Covid-19 en el ámbito de RRHH, añade a lo anterior, que el objetivo que persigue parte del sector empresarial ahora es asegurar la productividad pero, también, garantizar la seguridad de los trabajadores. Para ello, y según este informe, se consideran como estrategias clave la digitalización, la innovación y una mayor flexibilidad de los empleados. Sin embargo, y según los resultados del estudio “Oferta y demanda de empleo en España. 2020” realizado por Infoempleo y The Adecco Group Institute (2021),

al sector empresarial le ha resultado difícil captar personal en esta situación de nueva normalidad tras la pandemia. Según este informe ello se ha debido a que un 50% de las empresas han indicado que los candidatos carecen de competencias técnicas suficientes; un 13,8% ha indicado que no existen candidatos adecuados para desempeñar el trabajo requerido; un 28,8% ha indicado que los candidatos no cuentan con las competencias requeridas y un 16,3% que los candidatos posibles presentan una sobrecualificación para los puestos ofertados.

Figura 7. Oferta y demanda de empleo en España. 2020



Nota. Infoempleo y The Adecco Group Institute (2021)

Además, en este mismo informe muestran las habilidades interpersonales o *soft skills* que consideran deben reunir los empleados ideales.

Tabla 2. Habilidades interpersonales del empleado ideal

Trabajo en equipo	66,47%
Resolución de problemas	65,88%
Capacidad de organización y planificación	54,71%
Actitud positiva	53,53%
Proactividad / Iniciativa	50,00%
Honestidad y ética profesional	45,29%
Habilidades comunicativas	40,00%
Capacidad de adaptación a los cambios	37,06%
Capacidad de empatía	34,12%
Polivalencia y versatilidad	32,94%
Gestión del tiempo	32,35%
Tolerancia a la presión	30,00%
Capacidad crítica	23,53%
Habilidades transversales	22,35%
Creatividad	20,59%
Red de contactos	10,59%
Ambición	7,65%
Experiencia internacional	6,47%

Nota. Informe Oferta y demanda de empleo en España. 2020
(Infoempleo y The Adecco Group Institute, 2021)

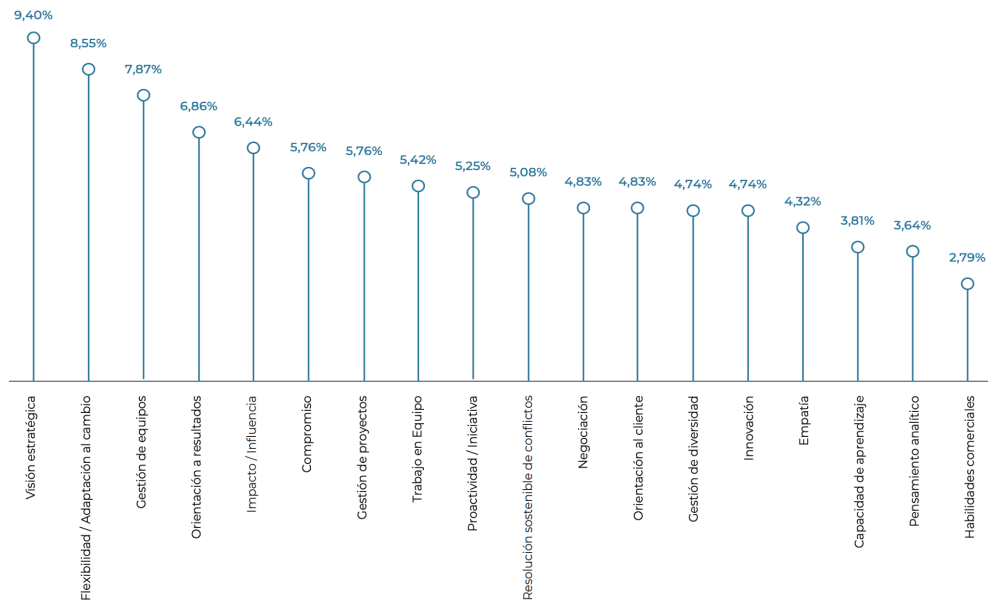
En el 7º informe EPyCE 2020, elaborado por la Asociación Española de Directores de Recursos Humanos, EAE Business School y la Fundación ONCE (2021), se aprecia la evolución en la demanda de competencias laborales. El estudio que han realizado muestra cuáles son las competencias más demandadas en los últimos siete años por grupos: senior y junior. La descripción que hace de los trabajadores en estos grupos queda también ampliamente especificada en el informe:

- Senior:
 - Experiencia: más de 6 años.

- Conocimientos técnicos: la posesión de estos le permiten ser un referente “técnico” dentro del grupo de trabajo y trabajar de forma transversal.
 - Conocimientos funcionales: la posesión de estos permite al grupo de trabajo definir procesos, metodologías y estándares en el marco de las actuaciones a desarrollar. Cumple en la consecución de los objetivos.
 - Proactividad: busca y genera nuevas oportunidades.
 - Productividad, calidad y eficiencia: calidad: alta; productividad: alta; innovación: alta.
- Junior:
 - Experiencia: menos de 2 años.
 - Conocimientos técnicos: requiere de acompañamiento y seguimiento porque no dispone de un grado de conocimientos suficiente para el cumplimiento de las funciones.
 - Conocimientos funcionales: No conoce todos los procesos, ni los estándares que se deben aplicar en el desarrollo del proyecto.
 - Proactividad: espera asignación de funciones o tareas. Depende de otros.
 - Productividad, calidad y eficiencia: calidad: baja/media; productividad: baja/media; innovación: escasa.

Esta información permite conocer los cambios y tendencias del mercado laboral en España. Los resultados muestran como las competencias más demandadas para los perfiles senior son visión estratégica (9,4%), flexibilidad y adaptación al cambio (8,5%) como se muestra en la figura 8. Según se refleja en las conclusiones de este informe, estas competencias se mantienen en porcentajes similares en los años 2019 y 2020.

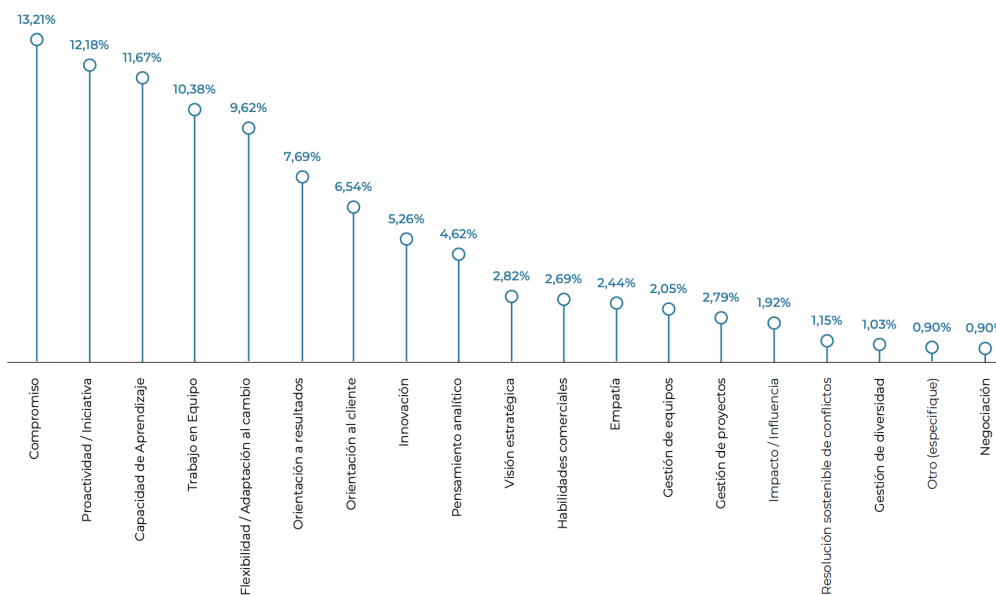
Figura 8. Competencias más demandadas por las empresas en el grupo senior



Nota. Informe EPyCE 2020. Especial COVID-19. Posiciones y competencias más demandadas (Asociación Española de Directores de Recursos Humanos et al., 2021)

En este mismo informe, se muestran también las competencias más demandadas para el grupo de profesionales junior.

Figura 9. Competencias más demandadas por las empresas en el grupo junior



Nota. Informe EPyCE 2020. Especial COVID-19. Posiciones y competencias más demandadas (Asociación Española de Directores de Recursos Humanos et al., 2021)

En el grupo de profesionales junior, según las conclusiones del informe, las competencias más demandadas son compromiso, iniciativa/proactividad y capacidad de aprendizaje. Al igual que ocurre en el grupo de profesionales senior, se observa el impacto causado por el Covid-19 ya que en ambos existe una demanda constante de la competencia iniciativa y capacidad de aprendizaje provocado, según explican, por los entornos de inestabilidad durante la crisis sanitaria.

En síntesis, y teniendo en cuenta los datos mostrados, existe una necesidad importante de mejora de las competencias profesionales para la inserción laboral. Según datos del Ministerio de Trabajo y Economía Social (2021), gran parte de la oferta laboral se producirá por reposición y no por creación de nuevos empleos, salvo en las ocupaciones consideradas emergentes. Además, se ha observado la tendencia de ocupaciones en alza pero de difícil cobertura debido, en gran parte, a la inadecuación de competencias para esos puestos (Infoempleo y The Adecco Group Institute, 2021; Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2021; Weller, 2020). Proponer acciones de capacitación tanto para la población en activo como para aquella desempleada, es primordial para que exista un equilibrio entre el mercado de trabajo y las cualificaciones demandadas.

2.2. La competencia digital

Las orientaciones de la UE insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento (CEDEFOP, 2021a). Un elemento crucial para lograrlo es el factor digital.

En este sentido, la competencia digital adquiere protagonismo y se considera prioritaria para transitar a la vida adulta (de Haro, 2020; Montaudon-Tomas et al., 2020). Esa transición supone conocer los recursos existentes en una sociedad digital, hacer uso de estos de la mejor manera posible y adaptarse a los cambios constantes que las TIC

propician. Disponer de competencias digitales supone una garantía no solo para aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC sino también para ser parte activa de la sociedad del siglo XXI (Florez et al., 2017).

El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) definieron la competencia digital como una competencia clave para la adquisición de un adecuado conjunto de capacidades y competencias, indicando que ésta:

Entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (Anexo, Competencia digital, párrafo 1).

Posteriormente, en 2018, la Comisión Europea actualizó la recomendación del 2006 para facilitar la existencia de un marco común que permita a la población europea adquirir esas competencias, cada vez más necesarias en el desarrollo personal y profesional (Consejo de la Unión Europea, 2018). De hecho, indican que el cambio de la sociedad ha provocado también un cambio en los requisitos que garantizan un nivel competencial adecuado ya que, cada vez más, las tecnologías cobran relevancia en todos los ámbitos. Ello hace necesario invertir en competencias digitales. En este sentido, la competencia digital se define como:

La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable, y el compromiso con las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad. Incluye alfabetización en información y datos, comunicación y colaboración, creación de contenido digital (incluida la programación), seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad) y resolución de problemas” (Comisión Europea, 2018, p. 4).

La competencia digital es, en suma, un conjunto de alfabetizaciones que aúnan aspectos vinculados con la tecnología, la mediación informatizacional y aspectos multimedia y comunicativos (Ferrari et al., 2012). Para Gutiérrez (2014) supone un conjunto de valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes que hacen posible el uso adecuado de la tecnología con el propósito de construir conocimiento. Más reciente es la definición que indica como las competencias digitales permiten a la ciudadanía “perspectivas de empoderamiento en relación a aspectos sociales intrínsecos como la política, economía, empleabilidad; así como también aspectos de las nuevas tendencias culturales y de entretenimiento en el presente siglo” (Levano-Francia et al., 2019, p. 572). Estas definiciones hacen suponer que las competencias digitales deben ser entendidas desde una perspectiva global que incluya saberes y capacidades de carácter tecnológico que deben ser adquiridas y promovidas desde los sistemas educativos contemplando su alfabetización de manera funcional (Ocaña, Valenzuela et al., 2019, como se citó en Levano-Francia et al., 2019).

Existe, no obstante, otra corriente de aquellos que tienen una visión más amplia del concepto de competencia digital al incorporar al término las consecuencias del uso de las TIC, el capital digital y las oportunidades de acceso, la desigualdad social que puede provocar el no uso de la tecnología o cómo éstas pueden condicionar las oportunidades de desarrollo personal y social (Universidad Autònoma de Barcelona e IMANcorp FOUNDATION, 2021). En esta línea, Silva y Lázaro-Cantabrana (2020) contribuyen a las definiciones anteriores enfatizando que la competencia digital, no solo resulta una competencia imprescindible para aprender y participar en la sociedad, sino también para la inclusión laboral.

Todas estas conceptualizaciones indican como asociar la adquisición o mejora de la competencia digital a la mera adquisición de conocimientos supone reducir las posibilidades que proporciona la digitalización. Si la competencia digital actualmente “entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación” (Comisión Europea, 2006, p. 15), entonces, supone:

Usar las herramientas de forma interactiva (lenguaje, símbolos, conocimiento, información y tecnologías en general); interactuar con grupos heterogéneos (relacionarse, cooperar, trabajar en equipo y resolver conflictos); y tercero, actuar de manera autónoma (en cualquier contexto, conducir planes de vida y defender derechos e intereses). (González et al., 2018, p. 2).

De una forma u otra, las definiciones de competencia digital abordan la competencia desde un enfoque filosófico en el que se necesita un compendio de conocimientos y habilidades relacionados con la lógica, la teoría del conocimiento o incluso, la argumentación (Romero-Hermoza, 2021) propia de los ámbitos más lingüísticos. Sin lugar a duda, es equiparable a lo que se denomina “pensamiento crítico” que es lo que se demanda al ciudadano del siglo XXI. De hecho, de ahí surge un concepto más reciente de competencia digital, el que la divide en dos ámbitos. Por un lado, el que la relaciona con las habilidades informativas y, por otro, el que la relaciona con las habilidades informacionales, más concretamente, con el tratamiento crítico de la información (Reis et al., 2019, como se citó en Jiménez-Rojo, 2020). Ese pensamiento es el que incita a la reflexión, proponiendo interrogantes a los planteamientos existentes para re-formularlos. Es el proceso seguido y más adecuado para una toma de decisiones eficiente. La relación existente entre esta base filosófica del pensamiento crítico, los cambios tan rápidos que se producen en la ciencia y en la tecnología y la capacidad individual de reflexionar y re-pensar sobre los posibles escenarios y sus dimensiones y consecuencias, favorece la capacidad crítica (Padilla-Hernández et al., 2019).

Pese a todo lo anterior, en la práctica, la situación es bien distinta debido a que el desarrollo del pensamiento crítico no es una constante en la labor docente, o bien, si se implementa, su impacto no ha sido el deseado debido a la complejidad que ello entraña (Castellví y Massip, 2019). Éste es uno de los motivos, según Deocano, por los que el profesorado en particular debe propiciar momentos que favorezcan el interés por aprender, por utilizar nuevos medios y recursos, por desacreditar la información que les llega, en un esfuerzo de favorecer el empoderamiento de un alumnado que es el potencial de la sociedad de la era inteligente. Para ello, no hay que olvidar que es

necesario adoptar estrategias que generen participación a partir de recursos digitales (Deocano, en López-Meneses et al., 2018, capítulo 306).

En la sociedad digital en la que nos encontramos, el pensamiento crítico debe suponer la capacidad de razonar argumentadamente para analizar y juzgar las situaciones y tomar una decisión fundamentada en los entornos digitalizados. Para Fernández (2017) estas cuestiones son fundamentales e indica que hay que favorecer su adquisición y mejora sin que se reduzca su aprendizaje a las restricciones de la práctica de aula.

En síntesis, en una época de constante transformación, y tras la pandemia de la Covid-19, es necesario abordar la competencia digital desde perspectivas globales que permitan avanzar desde concepciones que la consideran una competencia técnica hacia otras que inciden en su valor para el desarrollo crítico de la población (Esteve et al., 2021).

2.2.1 La importancia de la DigComp en el establecimiento de un marco europeo para las competencias digitales

El Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía, publicado originariamente como *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, (en adelante DigComp) constituye un marco común para la categorización de la competencia digital en Europa. La primera publicación de la DigComp fue en 2013 y, desde entonces, se ha convertido en un referente para el desarrollo de estrategias relacionadas con la competencia digital. Este proyecto se puso en marcha por el centro Joint Research Centre, (en adelante JRC). Este centro es una Dirección General de la Comisión Europea ubicada en Bruselas, actualmente se encuentra en Sevilla, y es responsable de proporcionar asesoramiento científico y técnico a la Comisión Europea y a los estados miembros. Este trabajo se inició ante la necesidad de que la ciudadanía de la Unión Europea desarrollara una serie de competencias que le permitiera ser parte activa de la sociedad. Se planteó la importancia de determinar qué habilidades digitales tenía la población para conocer como reforzarlas

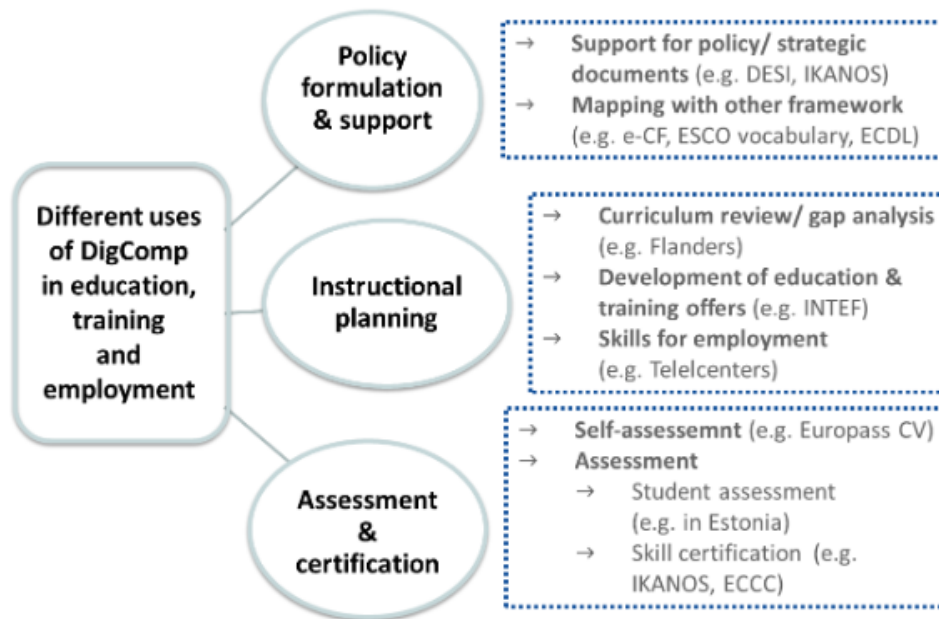
desde las políticas de formación y empleo de los distintos países y establecer una estrategia común en la consecución de habilidades digitales.

El Marco Europeo de Competencias Digitales para Ciudadanos 1, también conocido como DigComp, ofrece una herramienta para mejorar la competencia digital de la ciudadanía. En los campos de la educación, la formación y el empleo, era necesario tener un marco de referencia común de lo que significa ser digitalmente inteligente en un mundo cada vez más globalizado y digital. (Vuorikari et al., 2016, sección Prefacio, párrafo 2).

El proyecto DigComp ha proporcionado un lenguaje común a nivel europeo sobre cómo identificar y describir la competencia digital concretando cuáles son sus áreas clave. Debido a la evolución de los contextos de los países miembros, en 2016 se publicó una propuesta más actualizada del proyecto, la versión 2.0, en la que se actualizó el modelo conceptual de referencia y revisado el vocabulario utilizado, además de presentar ejemplos de cómo utilizar DigComp en los distintos contextos (europeo, nacional y regional).

En la introducción de este documento se recoge que en 2015 casi la mitad de la población de la UE de 16 a 74 años presentaba carencias en habilidades digitales, número que ha ido incrementándose desde 2010, especificando que más de un tercio de la población desempleada presentaba estas carencias. De hecho, en la actualidad, tal como aparece en el Componente 19 del Plan de Transformación, Recuperación y Resiliencia publicado por el Gobierno de España, “el 34% de la población activa en España tiene competencias digitales insuficientes y en torno al 40% de las personas sin competencias digitales básicas están desempleadas” (Gobierno de España, 2020b, p.16).

Figura 10. Usos de DigComp en educación y empleo



Nota. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model (European Union, 2016)

La figura 10 presenta los distintos usos que se puede hacer de esta herramienta en la formación y empleo como, por ejemplo, lo necesaria que puede resultar para analizar la brecha digital, la revisión curricular, el desarrollo de la educación, las ofertas de empleo o las nuevas habilidades que se requieren en el mercado de trabajo. En este sentido, también se plantea la necesidad de considerar la importancia de certificar y evaluar la habilidad TIC que se posee.

La repercusión de la DigComp y la DigComp 2.0. a nivel europeo hizo que el JRC actualizara de nuevo el documento en una última versión, DigComp 2.1., en el año 2017.

Para facilitar el uso de la DigComp, desde el primer documento, se ha establecido una clasificación de las competencias en torno a dimensiones lo que constituye el eje vertebrador del proyecto. En la DigComp 2.1. se especifican 5 áreas de competencia que describen los aspectos en los que puede adquirirse la competencia (21, concretamente) (tabla 3), y la determinación de 8 niveles de aptitud para cada una de las 21 competencias (AUPEX, 2018).

Tabla 3. Áreas de competencias y competencias asociadas. DigComp 2.1.

Áreas de competencia	Competencias
1 Información y alfabetización digital	1.1 Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales 1.2 Evaluar información y contenidos digitales 1.3 Gestionar información y contenidos digitales
2 Comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales	2.1 Interactuar 2.2 Compartir 2.3 Participación ciudadana 2.4 Colaborar 2.5 Comportamiento en la red 2.6 Gestión de la identidad digital
3 Creación de contenidos digitales	3.1 Desarrollo de contenidos digitales 3.2 Integración y reelaboración de contenidos digitales 3.3 Copyright y licencias 3.4 Programación
4 Seguridad	4.1 Protección de dispositivos 4.2 Protección de datos personales y privacidad 4.3 Protección de la salud y del bienestar 4.4 Protección medioambiental
5 Resolución de problemas	5.1 Resolución de problemas técnicos 5.2 Identificación de necesidades y sus respuestas tecnológicas 5.3 Uso creativo de tecnologías digitales 5.4 Identificación de brechas digitales

Como puede apreciarse en esta breve descripción del proyecto, el nivel de concreción de las áreas que comprenden la competencia digital es exhaustivo. Esto conlleva una mejora de la comprensión de la habilidad digital necesaria para hacer que la ciudadanía pueda desarrollarse y participar activamente en la sociedad del conocimiento en la nueva era digital. En la práctica, la DigComp ha supuesto una mejoría en la estrategia de los estados miembros para abordar el empoderamiento digital.

Tabla 4. Niveles de actitud para las 21 competencias. DigComp 2.1.

Niveles en DigComp 1.0	Niveles en DigComp 2.1	Complejidad de las tareas	Autonomía	Dominio cognitivo
Básico	1	Tareas sencillas	Con asistencia	Recordar
	2	Tareas sencillas	Autónomo con asistencia puntual	Recordar
Intermedio	3	Tareas bien definidas y rutinarias y problemas relativamente sencillos.	Por mi mismo/a	Entender
	4	Tareas y problemas no rutinarios aunque bien definidos	Independiente y adaptada a mis necesidades	Comprender
Avanzado	5	Diferentes tareas y problemas.	Asistencia a otros	Aplicar
	6	Tareas más complicadas.	Capaz de adaptarse a otros en contextos complejos	Evaluar
Altamente especializado	7	Resolver problemas complejos con poca definición.	Integrado para contribuir en la práctica profesional y en la asistencia a otros	Crear
	8	Resolver problemas complejos con la interacción de varios factores.	Proponer nuevas ideas y procesos en el sector	Crear

Nota. AUPEX (2018)

El proyecto DigComp ha obtenido tal reconocimiento que, entre los retos que afronta la Unión Europea, se encuentra el estudio de la competencia digital en nuevos contextos. En este sentido, se está trabajando en nuevos marcos de referencia en los que se necesita la competencia digital como son consumo (DigCompConsumers) o la formación permanente del profesorado (DigCompTeach). En materia de empleo, esta herramienta está siendo muy útil para conocer las habilidades digitales de los desempleados y mejorarlas. Un ejemplo de ello es el currículum europeo (CV Europass) que permite conocer las competencias digitales que se poseen e incluir una evaluación de éstas en el CV.

2.2.2 Competencia digital de la ciudadanía

Desde 2014 la Comisión Europea está trabajando de forma conjunta y global para conocer la realidad de la ciudadanía y para poner en marcha planes de acción que solventen las dificultades y den respuesta a las necesidades que presenta la población (Comisión Europea, 2021a). En este sentido, han establecido el Índice de Economía y Sociedad Digitales (en adelante, DESI) en el que se muestran los indicadores relevantes sobre el desempeño digital de Europa y rastrea la evolución de los estados miembros en competitividad digital. Concretamente el informe DESI 2021 se basa en datos de 2020 durante la pandemia de la Covid-19 y ha intentado reflejar las dos iniciativas políticas que se consideran clave para la transformación digital de la UE en los próximos años: el Fondo de Recuperación y Resiliencia (en adelante, RRF) y la Brújula de la Década Digital.

El DESI, desde entonces, se ha convertido en un indicador referente de la digitalización de la UE. Según está estructurado, el informe DESI recoge información en torno a cinco dimensiones:

- 1 Conectividad: información que hace referencia a la infraestructura de banda ancha, así como a su calidad, indicador muy importante para conocer el grado de competitividad digital que se posee.

- 2 Capital humano: información a tener muy en cuenta en este estudio ya que ofrece datos sobre las habilidades de la población europea para hacer uso de las posibilidades que ofrece la sociedad digital.
- 3 Integración de tecnología digital: información que permite conocer cómo se integran las TIC en las empresas y cómo avanza el comercio electrónico.
- 4 Servicios públicos digitales: la Comisión supervisa los indicadores de estos servicios públicos para garantizar que la ciudadanía europea goce de los beneficios de las TIC.
- 5 Investigación y desarrollo TIC.

En los estudios que forman parte de esta tesis doctoral interesa, sobre todo, los datos relacionados con la dimensión “capital humano” del DESI. Se observa como esta dimensión tiene gran importancia para el cálculo del valor global del DESI (25%) mostrando la importancia de la capacitación digital de la población para que pueda formar parte activa de la sociedad digital.

Tabla 5. Datos de la dimensión Capital Humano en DESI 2019

CAPITAL HUMANO	25%	Competencias básicas	50%	Competencias digitales básicas
				Competencias digitales por encima del nivel básico
				Competencias de software, al menos de nivel básico
	Competencias avanzadas	50%	Especialistas TIC	
			Mujeres especialistas en TIC	
			Graduados STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas)	

Nota. La sociedad en red. Transformación digital en España (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad ([ONTSI], 2019)

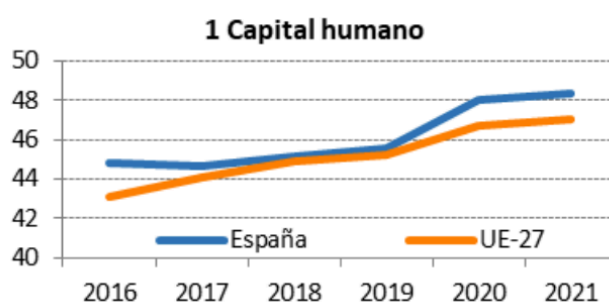
Esta dimensión se subdivide en dos subdimensiones: habilidades de los usuarios de Internet (habilidades/competencias básicas) y habilidades/competencias avanzadas y desarrollo. La primera hace referencia a las competencias designadas por la Comisión Europea en la que se establecen indicadores que muestran el número y complejidad de actividades digitales, así como los dispositivos que se utilizan y el uso que se le da a Internet.

La segunda subdimensión hace referencia a indicadores relacionados con los especialistas en TIC que hay: la demanda que existe de estos perfiles y los titulados en TIC.

Si se comparan los datos del informe DESI 2019 con los del informe DESI 2021 en cuanto a capital humano puede decirse que España ha mejorado notablemente, situándose en el puesto número 12 en cuanto a la dimensión Capital Humano. En estos momentos, el 57% de la población española posee, al menos, competencias digitales básicas, por encima de la media de la UE (Comisión Europea, 2021e) y con un aumento con respecto a los resultados del informe DESI 2019 en el que la población alcanzó un 50% en competencias digitales básicas. Sin embargo, esta cifra, y según la Comisión, está lejos todavía del 80% que la Unión quiere alcanzar para la población europea. Es significativo y preocupante el dato que muestra el informe DESI 2021 sobre la población española que aún no alcanza el nivel básico de competencia digital: “Además, el 36 % de la población activa española aún no tiene competencias digitales básicas, lo cual dificulta el progreso de la digitalización de las empresas y la aceptación de tecnologías digitales avanzadas”. (Comisión Europea, 2021e, p. 7).

Con respecto a las competencias digitales avanzadas, el informe DESI 2021 indica que, aunque la proporción de especialistas TIC aumentó con respecto a 2018, 2019 y 2020 (tabla 6), estos especialistas siguen siendo muy escasos, lo que limita el crecimiento y producción de la economía española (Comisión Europea, 2021e).

Figura 11. Dimensión Capital Humano en DESI 2021



Nota. Informe DESI 2021 (Comisión Europea, 2021)

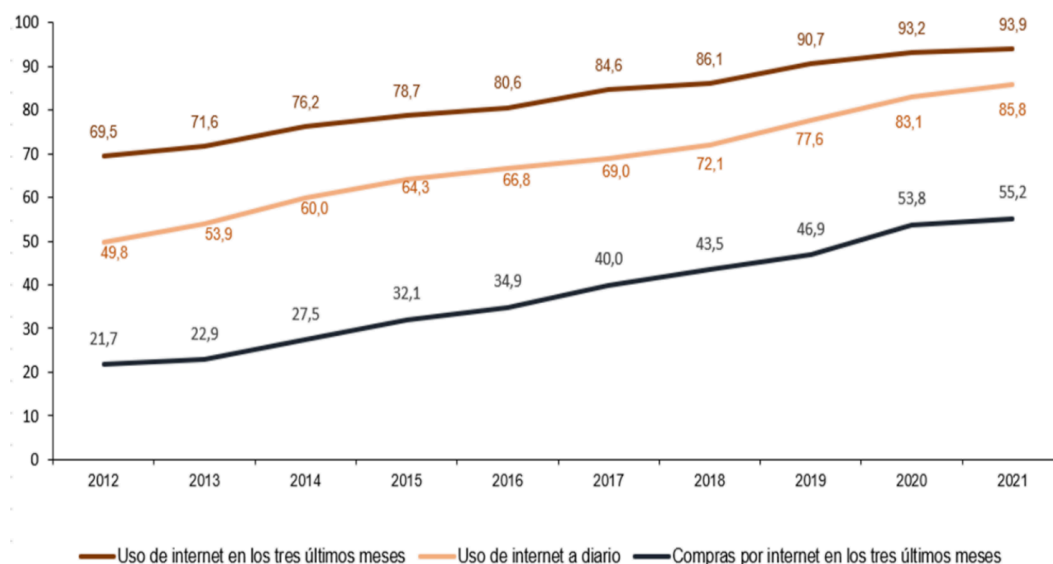
Tabla 6. Comparación de DESI 2019, 2020 y 2021 en España con los resultados obtenidos para la UE

	España			UE
	DESI 2019	DESI 2020	DESI 2021	DESI 2021
1A1 Competencias digitales, al menos de nivel básico	55 %	57 %	57 %	56 %
% personas	2017	2019	2019	2019
1a2 Competencias digitales por encima del nivel básico	32 %	36 %	36 %	31 %
% personas	2017	2019	2019	2019
1a3 Conocimientos de software, al menos de nivel básico	58 %	59 %	59 %	58 %
% personas	2017	2019	2019	2019
1b1 Especialistas en TIC	3,5 %	3,6 %	3,8 %	4,3 %
% personas con empleo de 15-74 años	2018	2019	2020	2020
1b2 Mujeres especialistas en TIC	18 %	20 %	20 %	19 %
% especialistas en TIC	2018	2019	2020	2020
1b3 Empresas que proporcionan formación en TIC	21 %	22 %	20 %	20 %
% empresas	2018	2019	2020	2020
1b4 Titulados en TIC	4,0 %	3,9 %	4,2 %	3,9 %
% titulados	2017	2018	2019	2019

Nota. Informe DESI 2021 (Comisión Europea, 2021e)

Según el INE (2021b), el uso creciente de las TIC por parte de la ciudadanía va en aumento, como se muestra en la figura 12. De hecho, según se indica, el 93,9% de las personas entre 16 y 74 años ha utilizado internet en 2021 (datos referidos a los tres meses anteriores al estudio), unas 200.000 personas más que en 2020.

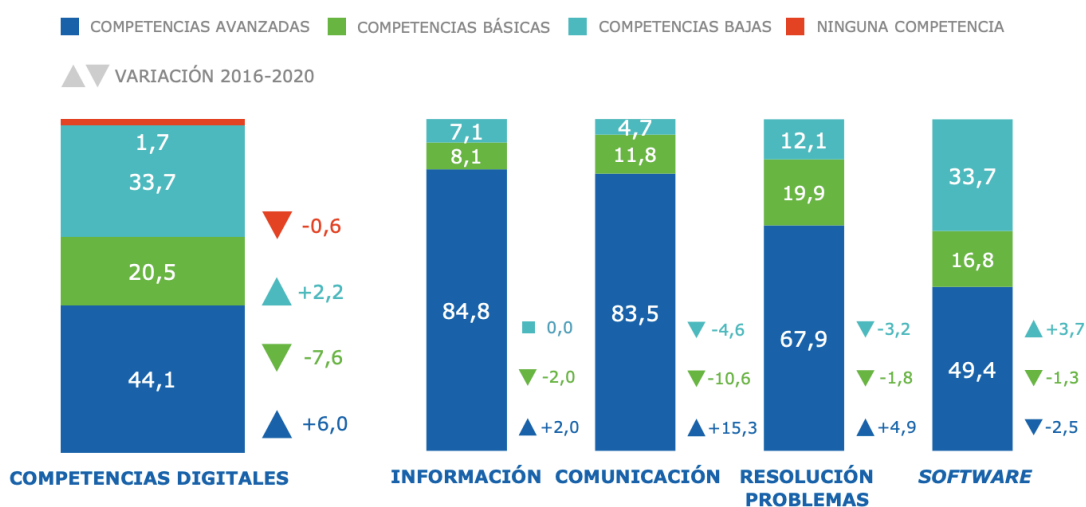
Figura 12. Uso de internet durante 2021



Nota. % de personas entre 16 y 74 años en España que en 2021 ha utilizado Internet (INE, 2021b)

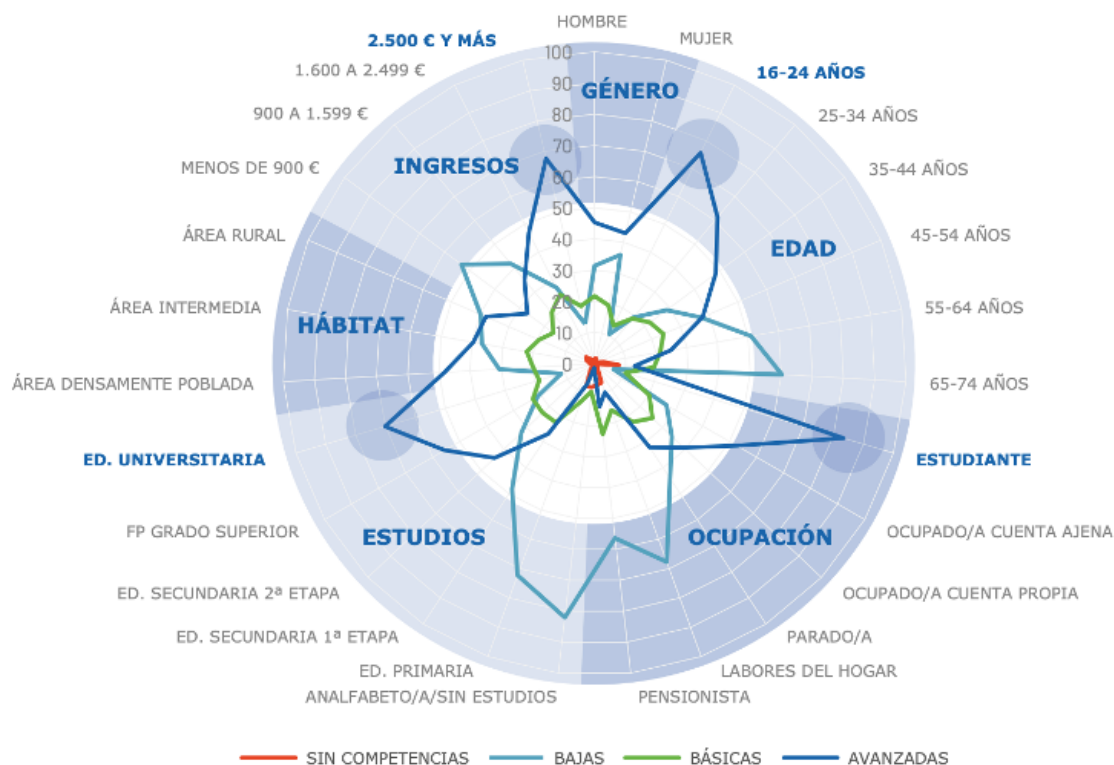
Según el estudio realizado por la Universidad Autònoma de Barcelona e IMANcorp FOUNDATION (2021), ha aumentado la población que tiene competencias digitales intermedias o avanzadas (75%); sin embargo, todavía un 24% tiene competencias básicas y un 11% no posee competencias digitales. Para Martín (2020) uno de los factores que inciden en la adquisición de competencias digitales es la edad, algo que, sin duda, origina diferencias. De hecho, indica que el 61,4% de las personas que tienen entre 16 y 24 años poseen habilidades digitales intermedias o avanzadas y que un 59,3% de las personas con edades comprendidas entre los 65 y 74 años no tiene ninguna competencia digital. En este sentido, la ONTSI (2021) indica en su informe “Tecnología + Sociedad en España 2021” que no es el único factor que parece tener incidencia en el nivel de competencia digital. Según dan a conocer, en el nivel desigual de competencia digital entre la población española (figura 13) inciden factores como la edad, el nivel de estudios, nivel de ingresos o hábitat (figura 14). Según estos datos las competencias avanzadas se vinculan ampliamente con la edad y el nivel de ingresos y, más aún, si esa población posee estudios universitarios. De hecho, según los resultados de este informe, un 83,3% de los estudiantes poseen competencias digitales avanzadas. Según indican, lo mismo ocurre con el hábitat: a mayor cantidad de población, mayor nivel competencial.

Figura 13. Competencia digital de la población española por tipo (2016-2020)



Nota. Resultados del estudio Tecnologías + Sociedad en España (ONTSI, 2021)

Figura 14. Competencia digital de la población española por características



Nota. Resultados del estudio Tecnologías + Sociedad en España (ONTSI, 2021)

Los datos mostrados ilustran cómo tras la pandemia provocada por la Covid-19, la competencia digital ha adquirido mayor valor debido a la situación de inestabilidad e incertidumbre en todos los contextos pero, sobre todo, en el laboral (Martín, 2020; Silva y Lázaro, 2020; Universitat Autònoma de Barcelona e IMANcorp FOUNDATION, 2021). De ahí, que sea necesario conocer y mejorar la competencia digital de la ciudadanía.

2.2.3 La competencia digital en el ámbito del empleo: conocimientos, habilidades y actitudes

En los últimos años las TIC han supuesto una modificación en la forma en la que se desarrolla el trabajo y también ha hecho posible la proliferación de nuevos puestos acorde a las circunstancias que envuelven la sociedad del siglo XXI (OIT, 2019). Para hacer frente a los cambios que han tenido lugar y que con seguridad seguirán produciéndose, se requiere disponer de una serie de competencias digitales para hacer frente a los

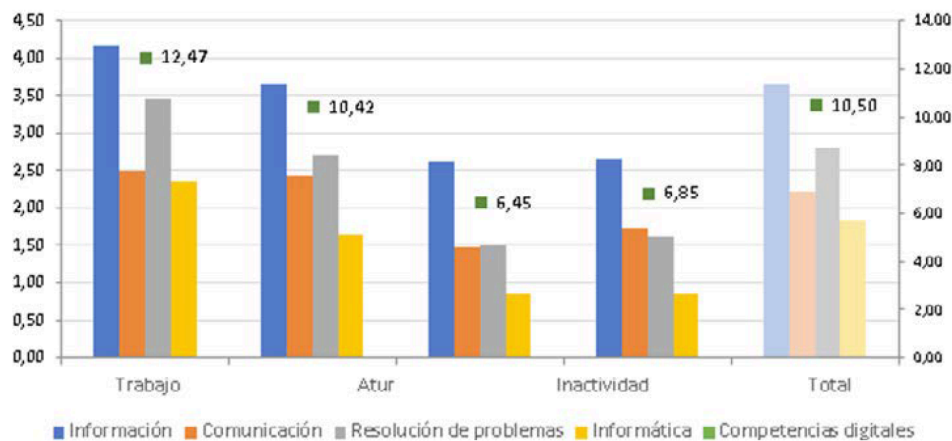
nuevos requerimientos profesionales. Además, si se tiene en cuenta la incorporación de las TIC a muchos sectores, cobra aún mayor relevancia la necesidad de trabajadores capaces de dar respuesta a las nuevas necesidades (Blázquez et al., 2019) lo que, además, favorecerá su movilidad y adaptación a sectores y actividades. Con la pandemia de la Covid-19, esta situación se ha hecho todavía más patente. De hecho, la encuesta realizada por el CEDEFOP (2021a) sobre las habilidades que son necesarias en los puestos de trabajo muestra como solo el 16% de personas que han visto modificados sus puestos de trabajo por las TIC, consideran que sus habilidades serán obsoletas en un futuro próximo y como, tan solo un 5% teme el “paro tecnológico”. En este sentido, en este mismo estudio se muestra como las TIC no solo modifican los puestos de trabajo sino también, los modos en los que se desarrolla la acción laboral. Un ejemplo claro es como durante la crisis sanitaria, el teletrabajo ha sido el método más adecuado adoptado por las organizaciones y trabajadores, entendido éste como “trabajo a distancia que se lleva a cabo mediante el uso exclusivo o prevalente de medios y sistemas informáticos, telemáticos y de telecomunicación” (INE, 2021b, p. 15).

La demanda de competencia digital, ya sea en sus niveles más básicos o en los más avanzados, hace necesario que los profesionales de cualquier sector puedan, al menos, procesar adecuadamente la información, ser autónomos en la gestión de su propio conocimiento, resolver los problemas que puedan surgir y comunicarse adecuadamente para evitar la brecha digital que suponen la digitalización (Cabrera, 2021; Martín, 2020; Noronha, 2020). No obstante, si se tienen en cuenta estos aspectos, no existen estudios que permitan evaluar el grado de competencia digital que poseen los trabajadores que necesiten mejorar su situación laboral (Laborda et al., 2020; Villa, 2020). Sin embargo, sí que se puede hacer una aproximación al perfil digital de las personas trabajadoras del siglo XXI a partir del perfil del internauta actual y el uso de las TIC en los entornos de trabajo.

Los resultados del estudio realizado por la Universidad Autónoma de Barcelona e IMANcopr FOUNDATION (2021), muestran como la población activa o en situación de desempleo tienen puntuaciones en la escala utilizada, más altas (figura 15). Estos

resultados indican que estas personas parecen tener un grado más elevado de competencia digital, sobre todo, en las dimensiones relacionadas con la comunicación: uso de correo electrónico, participación en redes sociales y videollamadas. Además, las personas que se encuentran en activo presentan mayor grado de competencia en las dimensiones resolución de problemas y habilidades informáticas y de información.

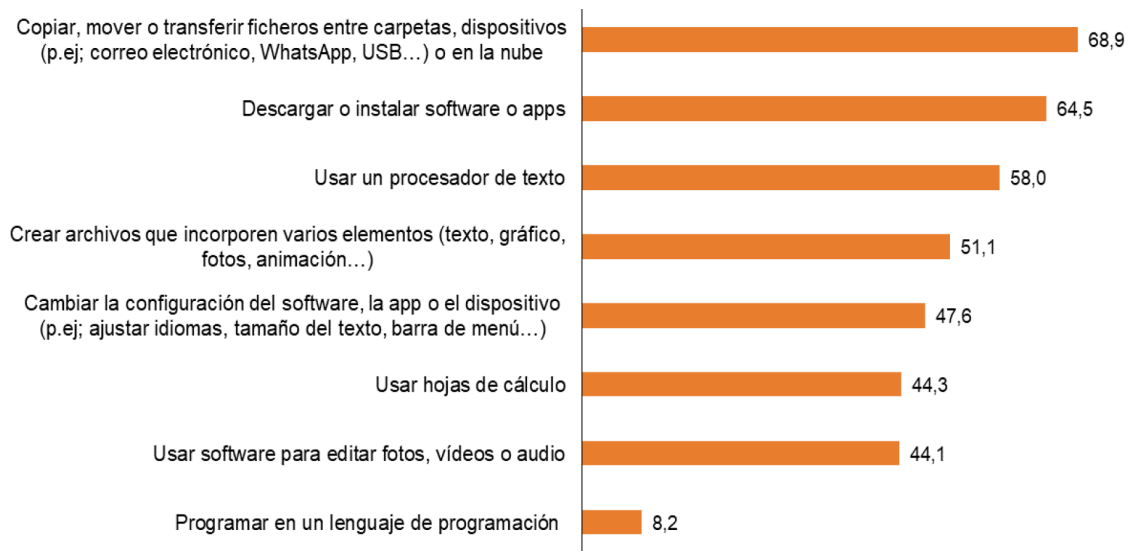
Figura 15. Competencias digitales según situación laboral



Nota. Universidad Autónoma de Barcelona e IMANcopr FOUNDATION (2021)

Los datos obtenidos en este estudio van en la línea de las conclusiones de la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares realizada por el INE (2021b). Según esta encuesta, los mayores conocimientos informáticos registrados (figura 16) están relacionados con la gestión de ficheros (copiar, mover, transferir...) en el propio dispositivo, con otros dispositivos o mediante la nube (68,9% en 2021 frente al 65,2% de 2020); descarga o instalación de software o apps (64,5% en 2021 frente al 64,1% en 2020) y el uso de procesadores de texto (58%, mismo porcentaje que en 2020).

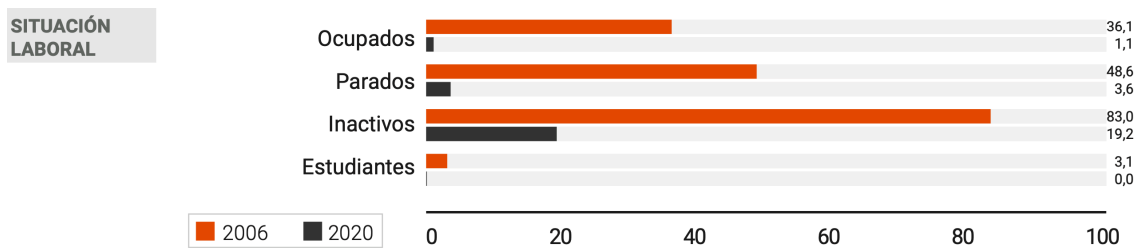
Figura 16. Tipo de conocimiento TIC



Nota. INE (2021b)

Además, parece que no hay “efecto Covid-19” en el uso de internet ya que los datos de 2019 y 2020 son similares (Universidad Autónoma de Barcelona e IMANcopr FOUNDATION, 2021). Sin embargo, sí que indican que ha existido de forma concreta un aumento en el uso de la administración electrónica, búsqueda de información sobre bienes y servicios y temáticas relacionadas con la salud, uso de correo electrónico, banca online y redes sociales. Además, y en el contexto de esta tesis doctoral, es necesario también considerar el grupo de personas (según su ocupación) que nunca ha utilizado Internet en el año 2020 (figura 17): un 3,6% de personas en situación de desempleo (parados) y un 19,2% de personas en situación laboral de inactividad. Aunque estos datos han mejorado con respecto al año 2006 es necesario reflexionar sobre cómo ese uso contribuye a la mejora de la competencia digital de la población para su inserción laboral o promoción profesional.

Figura 17. Personas que nunca han utilizado internet en función de su situación laboral



Nota. COTEC e Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas [Ivie] (2021)

Juárez y Marqués (2019) han contribuido a estas cuestiones en un estudio que han realizado para conocer la incidencia que tienen las dimensiones y aspectos de la competencia digital en el uso de los canales de búsqueda de empleo. Los resultados más significativos se localizan en la reflexión que hacen sobre cómo estos aspectos de la competencia digital deberían tenerse en cuenta para la inclusión laboral. Las dimensiones y aspectos de la competencia digital que han identificado como primarias y secundarias son las siguientes (Juárez y Marqués, 2019, p. 80):

Dimensiones y aspectos de la competencia digital primarias:

- Comunicación online:
 - 1 Redacción y envío de e-mails
 - 2 Adjuntar archivos por e-mail
 - 3 Gestión de e-mail
- Tratamiento de la información:
 - 1 Evaluar y discriminar información en internet
 - 2 Navegar buscar información por internet
- Fundamentos de hardware y software:
 - 1 Encender el terminal
 - 2 Manejo de teclado y ratón

Dimensiones y aspectos de la competencia digital secundarias:

- Comunicación online:
 - 1 Crear una cuenta de e-mail
 - 2 Descargar archivos adjuntos
 - 3 Rellenar y enviar formularios
 - 4 Discriminar errores en el envío de formularios
 - 5 Adjuntar archivos en formularios
- Tratamiento de la información:
 - 1 Guardar y recuperar información
 - 2 Uso de ventanas y pestañas
- Fundamentos de hardware y software:
 - 1 Descargar un archivo
 - 2 Reiniciar ordenador y router
 - 3 Conectar dispositivos periféricos
- Creación de contenidos:
 - 1 Crear y abrir archivos de texto
 - 2 Guardar y recuperar archivos
 - 3 Editar archivos y cambiar su formato
 - 4 Recortar y escalar imágenes

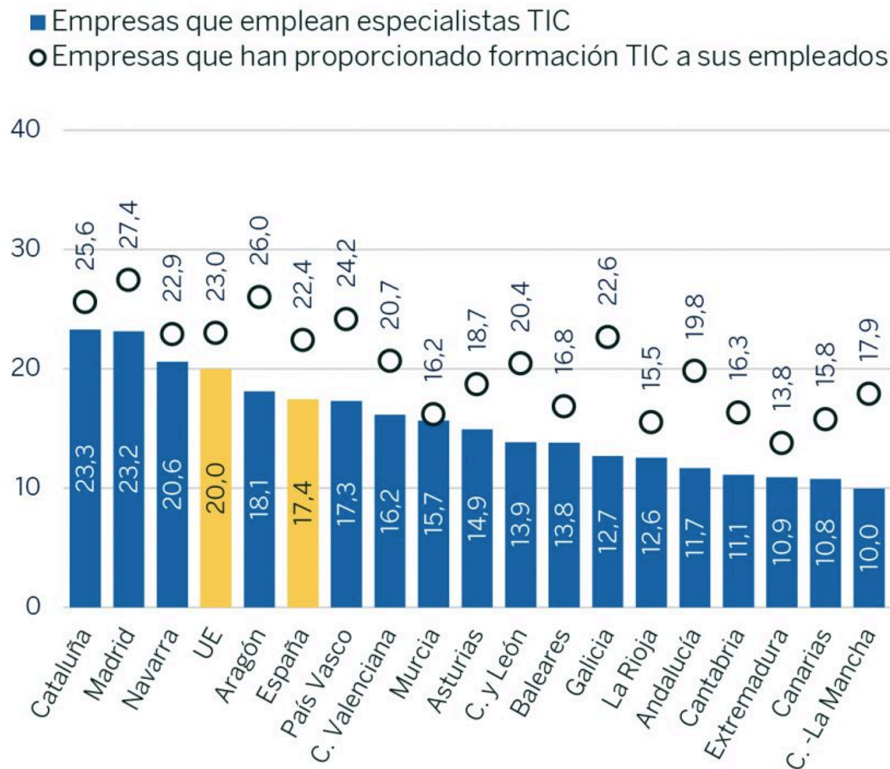
Para contextualizar adecuadamente la competencia digital que presenta la población española es necesario aludir a los resultados del informe PISA publicados en 2020 y 2021. Según este informe, y como publica la Fundación BBVA (2020) en el caso de España, las competencias digitales parecen tener relación con menores puntuaciones en matemáticas. De hecho, indican:

Por lo general, las comunidades autónomas con mejores puntuaciones PISA en matemáticas presentan también una mayor proporción de graduados

universitarios en materias STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, por sus siglas en inglés), un mayor porcentaje de empresas que emplean especialistas TIC o que proporcionan formación TIC a sus empleados, y un mayor porcentaje de población con al menos habilidades digitales básicas. Madrid y Cataluña destacan en los indicadores de aprovechamiento TIC y en las habilidades digitales de sus ciudadanos, mientras que las regiones del sur peninsular, junto con Castilla-La Mancha y Canarias, muestran resultados inferiores. (p. 1).

En su informe, la Fundación BBVA (2020) da a conocer una aproximación sobre lo que puede suponer la relación de competencias y sociedad digitales. Indican, en este sentido que, en el entorno empresarial, el aprovechamiento digital puede apreciarse conociendo el porcentaje de empresas que contratan especialistas TIC: 17,4% en España (por debajo del 20% de la UE). “Por regiones, destacan Cataluña y Madrid, con porcentajes alrededor del 23%, mientras que las comunidades con menor proporción de empresas con especialistas TIC son Castilla-La Mancha, Canarias y Extremadura (todas ellas por debajo del 11%)” (p. 2). Llama la atención como las entidades que contratan estos especialistas son, en mayor proporción las que también proporcionan formación TIC a sus empleados (figura 18) estando nuevamente Extremadura (con un 13,8%) junto con La Rioja (15,5%) y Canarias (15,8) en las últimas posiciones.

Figura 18. % empresas que contratan especialistas TIC y que proporcionan formación TIC



Nota. Fundación BBVA (2020)

Estos datos inducen a una reflexión más profunda acerca de si la actitud ante la digitalización puede condicionar el nivel de competencia digital tanto de personas como de entidades. Si se entiende el concepto *actitud* como el compendio de pensamientos, sentimientos que pueden tenerse hacia determinados hechos, personas o cosas y que se reflejan en las manifestaciones verbales, de comportamiento y en las interacciones (Centeno y Cubo, 2013), puede decirse entonces que la actitud está formada por tres componentes:

Componente cognitivo. Expresiones de pensamiento, concepciones y creencias, acerca del objeto actitudinal. Incluye desde los procesos perceptivos simples hasta los cognitivos más complejos.

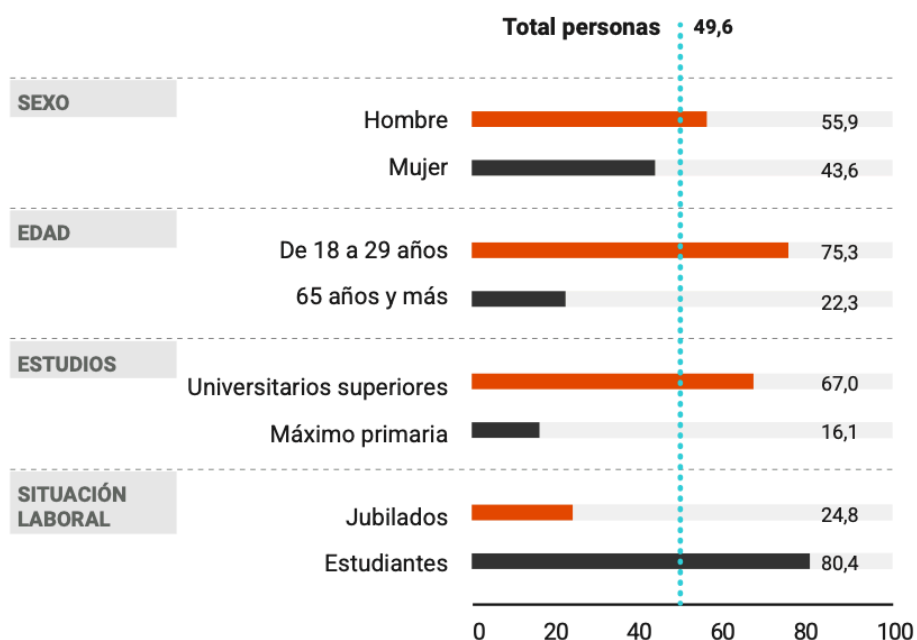
Componente afectivo o emocional. Está constituido por expresiones de sentimiento hacia el objeto de referencia. Recoger a todas aquellas emociones

y sentimientos que despierta el objeto, y por ello son reacciones subjetivas positivas/negativas, acercamiento/huida, placer/dolor.

Componente conductual o tendencial. Aparece vinculado a las actuaciones en relación con el objeto de las actitudes. Son expresiones de acción o intención conductista o conductual y representan la tendencia a resolverse en la acción de una manera determinada. (Centeno y Cubo, 2013, p. 522).

En el estudio realizado por Centeno y Cubo (2013) se concluye que existe relación significativa entre actitud y habilidades digitales: a mayor positividad en la actitud digital mayor habilidades digitales. Además, también la literatura científica muestra evidencias de como existe relación entre actitud y uso de las TIC (Orgaz et al., 2018). En el análisis realizado por COTEC e Ivie (2021) se concreta mucho más al indicar estos que son los colectivos más vulnerables los que menos confianza tienen en Internet (entendida ésta como un componente del concepto de *actitud* tal como lo indican Centeno y Cubo (2013)) y los que se consideran menos capacitados para competir profesionalmente.

Figura 19. % de personas que se sienten capacitadas para competir en un mercado laboral automatizado y con fuerte presencia de las TIC



Nota. COTEC e Ivie (2021)

Los resultados de los estudios anteriores llevan al planteamiento de si existen realmente condicionantes que influyan en la adquisición o mejora de la competencia digital. Los resultados de los estudios citados así lo demuestran. De hecho, en otro estudio más reciente, se concluye que las TIC son necesarias y útiles para el futuro profesional (Cabezas et al., 2017).

2.2.4 La brecha digital

Aunque es significativo como los puestos de trabajo se están viendo afectados por las TIC, los estudios más recientes consideran que el énfasis no hay que hacerlo en la transformación del puesto sino en las características que necesitan los trabajadores para cubrirlos (Nedelkoska y Quintini, 2018). Las carencias digitales que posee actualmente la población para cubrirlos dificulta que los trabajadores opten a nuevas oportunidades laborales al no poder aprovechar de la misma manera el potencial de las TIC (Martín, 2020; Weller, 2020). Es más, en estos momentos existe un gran número de personas excluidas laboralmente al no poseer una competencia digital mínima algo que llama la atención, porque estas personas son las que precisan una mejoría de su situación laboral para salir del grupo de personas vulnerables (Juárez y Marqués, 2019). La carencia digital es tan patente que en el estudio realizado por Randstad Research (2021) concluyen que para un 40% de las empresas encuestadas es una prioridad la formación transversal de los empleados y que el nuevo modelo de teletrabajo implica la capacitación digital (27% de empresas lo han indicado y un 63% llevan a cabo formaciones específicas en competencias digitales). Sin duda, este resultado es significativo si se relaciona con el nivel de competencias digitales básicas de la población (tabla 5) y las ocupaciones más demandadas: las relacionadas con las tecnologías (32,14%) (Asociación Española de Directores de Recursos Humanos et al., 2021).

Para la OCDE, la brecha digital es la que existe “entre individuos, hogares, negocios y áreas geográficas en diferentes niveles socioeconómicos con respecto a sus oportunidades de acceso a las TIC y su uso para una amplia variedad de actividades” (Gómez y de la Torre, 2021, p. 7). Puede definirse el concepto de brecha digital como el cómputo de aspectos relativos a las dificultades de acceso, falta de recursos y

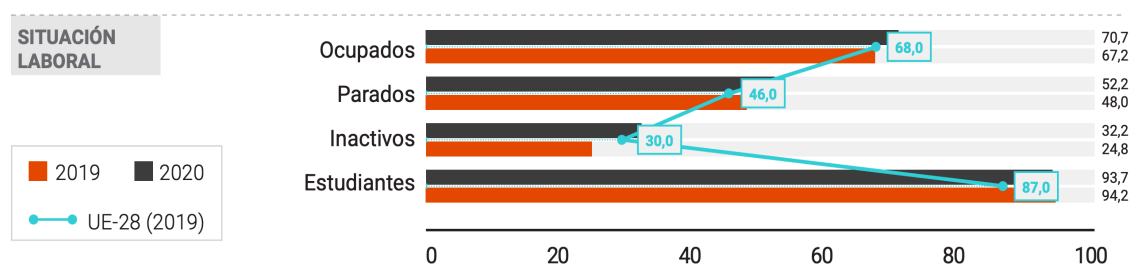
habilidades, baja motivación para utilizar las TIC o las dificultades propias del uso de las herramientas digitales (Universidad Autónoma de Barcelona e IMANcopr FOUNDATION (2021). Weller (2020), añade que:

Grandes brechas en el acceso a la infraestructura y las competencias digitales para personas de diferentes niveles educativos, etarios, zonas geográficas y etnias tienden a incidir en un aprovechamiento desigual del potencial de las nuevas tecnologías y un nuevo motor de segmentación del mercado de trabajo.

Por ejemplo, las personas que se desempeñan en ocupaciones en las cuales predominan las tareas rutinarias manuales corren un elevado riesgo de sustitución por nuevas tecnologías y si no cuentan con las competencias digitales para poder reubicarse a una ocupación con perspectiva laboral estarían obligados a aceptar alguna oportunidad laboral de baja productividad y de bajos ingresos, generalmente informal. (p. 15).

Al respecto, y como reto necesario, la Universidad Autónoma de Barcelona e IMANcopr FOUNDATION (2021) plantean también la necesidad de conocer si los cambios provocados por los nuevos entornos digitales provocarán desigualdades y si el nivel de competencia digital puede constituir un factor determinante en la inclusión laboral. De hecho, los resultados del estudio realizado por la Fundación COTEC y el Ivie muestran como poseer competencias digitales puede suponer un elemento de discriminación laboral (figura 20). Indican como la situación laboral “puede aumentar en 4,3 p.p. la probabilidad de tener habilidades digitales avanzadas” (COTEC e Ivie, 2021, párrafo 3).

Figura 20. Uso de la red en función de la ocupación



Nota. Población entre 16 y 74 años con competencias digitales al menos básicas (COTEC e Ivie, 2021)

Parece que los resultados de todos los estudios mencionados constatan la relación que existe entre brecha digital y vulnerabilidad social. De hecho, y como apunta González (2020), parece que pueden existir más motivos relacionados con las carencias en habilidades TIC que con las dificultades de acceso. Concretamente, no se alude a la posesión de habilidades y conocimientos digitales sobre hardware y de software sino a las diferencias de uso de hardware y de software (Universidad Autónoma de Barcelona e IMANcopr FOUNDATION, 2021).

Por ese motivo, la formación se alza como la principal estrategia en la lucha contra la desigualdad digital de la ciudadanía (CEDEFOP, 2018). Si se tiene en cuenta que no toda la población tiene la capacidad de utilizar de forma adecuada las TIC, es fundamental que se incida en estos aspectos desde el ámbito educativo como estrategia para disminuir el desempleo y reducir las desigualdades territoriales y sociales. Así se configura en las políticas establecidas por la UE y, más concretamente, en España ya que, se espera que contemplando esta visión y aportando la inversión necesaria, el 2025, el 80% de la población adquiriera las competencias digitales básicas (Vega, 2021). Además, es patente que disponer únicamente de infraestructura tecnológica no supone un mayor aprovechamiento de las posibilidades que ofrece la nueva sociedad digital por lo que, invertir en competencia digital de la ciudadanía supone invertir en el crecimiento y desarrollo de la nación.

En la última Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informativa, que se celebra anualmente, se ha puesto nuevamente el acento en la necesidad de mejorar las competencias digitales como instrumento imprescindible para interactuar en medios digitales en los que confluyen la información, los medios de comunicación y la tecnología (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). En esta ocasión, de nuevo se ha evidenciado la brecha digital que existe en la población por dos motivos. El primero, por no disponer ésta de las herramientas digitales necesarias que permitan su inclusión social. En segundo lugar, por no poseer un nivel adecuado de competencia digital que le facilite el uso y gestión de canales digitales (principalmente las redes sociales) más utilizados para la búsqueda de información,

creación de contenido y el establecimiento de redes que permitan compartir esos contenidos. El diagnóstico que hace el Gobierno de España en este sentido es desalentador. Aunque actualmente España se sitúa a nivel europeo en quinto lugar en cuanto a conectividad (Sevilla y Márquez, 2021), ocurre lo contrario en cuanto a las competencias digitales que posee la población española: el 43% de la población española carece de competencias digitales (Gobierno de España, 2020b). Además, y como se señala en el informe Brecha entre Analógicos y Digitales, las TIC son amplificadoras de las competencias adquiridas de tal forma que son capaces de promover mayores beneficios a quienes ya las disponían (Sevilla y Márquez, 2021) y aumentar la brecha digital entre los grupos pudiendo aparecer brechas de este carácter en ámbitos aún no conocidos.

Por todo ello, el mejorar el grado de competencia digital de la ciudadanía constituye, sin duda, una necesidad y se erige como un requerimiento de la ciudadanía del siglo XXI al permitir que ésta adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollarse a nivel personal, social y profesional.

3. LA ESTRATEGIA EUROPEA “EUROPA 2020-2030” Y LOS ODS

Si el conocimiento es el pilar fundamental del crecimiento y desarrollo de la sociedad en todos sus ámbitos (economía, empleo, demografía...), en la actualidad, es necesario sensibilizar acerca del valor que supone para los territorios poseer ese conocimiento. Tal como indica la UE (2010) en el Proyecto Europa 2030 “Vivimos en un mundo que demanda no sólo productos y mercados de alto valor, sino también, cada vez más, capacidades de alto valor” (p. 21). Este documento, que supone una reflexión de un grupo de trabajo de representantes europeos en torno a los acuerdos a adoptar para actuar hasta 2030, analiza los retos y oportunidades que deben afrontar los países de la UE para favorecer estrategias que sitúen a la ciudadanía en posición de ascender socialmente y generar progreso comunitario. En este sentido, son necesarias reformas para hacer que los cambios y la adaptación a la sociedad del conocimiento, sea una realidad en el ámbito educativo, social, económico... pero, también, del empleo (Belassir et al., 2019).

En esta línea, y para garantizar el desarrollo del continente europeo, se han puesto en marcha una serie de estrategias a nivel político que han sido consensuadas por los representantes de los países de la UE. Estas estrategias tienen como base para la acción dos pilares fundamentales: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, y en la que se incluyen los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) y, la consolidación de una estrategia digital para Europa.

3.1. Los ODS en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó un plan de acción estratégico para garantizar y fortalecer a las personas y al planeta en los próximos 15 años (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, s.f.). Tal como se afirma en la página web del Gobierno de España, “el mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza y afirman que sin lograrla no puede haber desarrollo sostenible” (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, s.f., párrafo 1). De hecho, al aceptar participar en la Agenda, los Estados se comprometieron a implementarla en sus territorios desarrollando actuaciones dirigidas a los más vulnerables (Huitrón, 2020). En la Agenda, se plantean 17 ODS articulados a partir de 169 metas (Cabrera et al., 2020; Cepal, 2018) que incluyen aspectos económicos, sociales y ambientales, aunque cada país concretará hasta el año 2030 esas metas a sus circunstancias y características.

Figura 21. ODS



El ODS 4 propone garantizar una educación inclusiva de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Para lograrlo, es necesario impulsar una educación innovadora que contemple el uso de la tecnología y el desarrollo de competencias digitales como clave para el logro del aprendizaje en entornos diversos y no estrictamente educativos (Silva y Lázaro-Cantabrana, 2020). La Comisión Europea (2022) señala cómo en España este ODS se respalda con la confección de un plan de formación profesional en el sistema educativo, derivado de la Agenda 2030. Esta iniciativa supone un compromiso para las administraciones públicas, empresas, organizaciones sindicales, sociedad civil y universidad.

Sin embargo, para lograr el fin de la pobreza y erradicar la vulnerabilidad social que todavía existe, tal como se plantea en la Agenda 2030, es necesario no solo contemplar la educación sino también otros aspectos que inciden ampliamente en el desarrollo de las naciones (Sanahuja y Tezanos, 2017). La inclusión laboral de la población se erige, en este sentido, como referente para el desarrollo en las sociedades actuales ya que, además de ser una fuente de ingresos, un empleo supone una “fuente de derechos y de integración en la sociedad” (Belassir et al., 2019, p. 43). En el ODS 8, trabajo decente y crecimiento económico, se visualiza como todos los países deben tender a lograr un empleo pleno, productivo y decente para todos. Este ODS está muy relacionado con el ODS 4, con el que se pretende que la educación de calidad garantice también la igualdad de oportunidades favoreciendo la acreditación del aprendizaje y experiencia laboral para una inserción en el mercado de trabajo. De esta forma, las actuaciones para alcanzar ambos ODS deben orientarse para lograr proporcionar oportunidades de empleo decente (ODS 8.3.) y la protección de los derechos laborales (ODS 8.8); para ello, hay que promover acciones de sensibilización y capacitación (Plataforma de Economía Circular, s.f.).

A fin de transformar las estrategias en acciones, la UE a través de la Agenda 2030 quiere mostrar el poder que posee como entidad continental para hacer frente a los desafíos del siglo XXI (Unión Europea, 2010). Para ello, es necesario la aceptación de compromisos, implicación en el cumplimiento de los acuerdos y la adaptación y desarrollo de estructuras necesarias para lograr los fines determinados.

3.1.1 Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible

Con el objetivo de materializar los compromisos adoptados en la Agenda 2030, el Gobierno de España (2018) ha publicado el “Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible”. En este documento se reconoce el protagonismo de las entidades (a nivel regional, provincial, municipal y local) para la consecución de los ODS. Además, se incluyen como responsables también en la consecución de los ODS a “resto de actores, sociedad civil,

empresas, universidades, lo que permite configurar el Plan como el esfuerzo de toda la sociedad española” (Consejo de Ministros, 2018, párrafo 8). Aunque el ODS 11 alude directamente a la gestión de estas entidades para la consecución de las metas propuestas, el resto de los propósitos que recogen los 16 ODS restantes son responsabilidad también de estas entidades al contribuir a la transformación con sus políticas. Tal es así que la Universidad de Alicante (s.f.), en el estudio que han realizado para medir la consecución de los ODS, indican:

El papel de los gobiernos locales y regionales y sus asociaciones en el logro de los ODS es crucial, ya que es a nivel local donde se puede preservar el enfoque de igualdad para la implementación de los ODS a nivel nacional. El logro de los ODS depende en gran medida de la participación activa de los GLL, ya que todos los ODS incluyen metas relacionadas con competencias y responsabilidades de la esfera local y municipal, principalmente en la prestación de servicios básicos y en la promoción del desarrollo territorial endógeno, inclusivo y sostenible. De ahí la importancia de las redes de ciudades y gobiernos locales como catalizadores y sistemas de apoyo para el fortalecimiento del rol de los mismos en tres niveles: institucionalidad, incidencia política y alianzas. (p. 119).

Para lograrlo, el Plan identifica unas áreas prioritarias de actuación (políticas palanca) que incluyen, entre otras, la prevención y lucha contra la pobreza, la desigualdad y la exclusión social (ODS 1, 2, 3, 4, 5, 10 y 11) y la igualdad de oportunidades (ODS 1, 4, 5, 8, 16 y 17) (Consejo de Ministros, 2018).

Tal como aparece en el “Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible”, la política palanca 1, orientada a la prevención y lucha contra la pobreza, la desigualdad y la exclusión social, se convierte en eje principal de las acciones políticas de España para tratar los factores que causan la desigualdad, la pobreza y el riesgo de exclusión (Gobierno de España, 2018) para abordar los desafíos en el ámbito de la educación y el empleo. Para ello, acuerdan potenciar las capacidades personales tanto en el ámbito del empleo como en el laboral para favorecer la empleabilidad.

La política palanca 2 alude a la igualdad de oportunidades y a la elaboración de planes estratégicos en los diversos ámbitos, pero especialmente de interés en esta tesis doctoral aquellos en el ámbito educativo y laboral, para introducir la igualdad de trato y de oportunidades (Gobierno de España, 2018).

En síntesis, este documento refleja la intención e interés del Gobierno de España de lograr un cambio que redunde en la población.

Se trata, además, de una gran oportunidad para nuestro país. La lectura de la crisis económica y sus persistentes efectos nos deja importantes lecciones. Es necesario cambiar nuestro modelo productivo; hacer una profunda transición ecológica de nuestra economía; asegurar que los beneficios del crecimiento económico redunden en menor pobreza y en mayor igualdad; asegurar los derechos humanos y nuestro estado social de derecho. (Gobierno de España, 2018, p. 3).

3.2. Estrategia digital de la Unión Europea

En línea con las necesidades de los territorios y de su población, y con el desarrollo tecnológico, la UE ha logrado consensuar acciones políticas para facilitar la transición digital de todos los países europeos (Jorge, 2021). En la UE se ha logrado gestionar de manera coordinada una política digital que resalta la importancia de las personas e intenta generar oportunidades en torno a la digitalización para que tanto las personas como las empresas puedan aprovechar los retos y oportunidades que éstas presentan (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2020a).

En estos momentos, la Comisión Europea está trabajando para que la transformación digital de Europa proporcione beneficios a todos. Lograrlo supone establecer unos principios que orienten en primer lugar las políticas y en segundo lugar las acciones. Tal como se indica en el documento “Orientaciones Políticas para la próxima Comisión Europea 2019-2024” (Comisión Europea, s.f.-c): un pacto verde europeo, una Europa adaptada a la era digital, una economía al servicio de las personas, una Europa

más fuerte en el mundo, promoción de nuestro modo de vida europeo y un nuevo impulso a la democracia europea. Para lograrlo, la UE adopta un enfoque que contempla tres pilares de actuación (figura 22): la tecnología al servicio de las personas, una economía digital justa y competitiva y una sociedad abierta, democrática y sostenible.

La tecnología al servicio de las personas. Las tecnologías digitales, si se utilizan con un propósito, beneficiarán a la ciudadanía y las empresas de muchas maneras. En este eje se establecen como prioridades: invertir en competencias digitales para toda la población europea, proteger a las personas contra las amenazas cibernéticas, garantizar que la inteligencia artificial se desarrolle de manera respetuosa con los derechos de las personas, acelerar el despliegue de la banda ancha ultrarrápida y ampliar la capacidad de supercomputación de Europa.

Una economía digital justa y competitiva. Engloba actuaciones dirigidas a facilitar el acceso a la financiación de empresas emergentes, desarrollar una Ley de servicios digitales que refuerce la responsabilidad de las plataformas y aclare las normas aplicables a los servicios online, mejorar el acceso a los datos de alto valor garantizando en todo momento que se garantiza la protección de datos personales y sensibles, y que las empresas compitan en condiciones justas.

Una sociedad abierta, democrática y sostenible. El objeto es enfocar la tecnología para que Europa llegue a ser climáticamente neutra en 2050, a que se reduzcan las emisiones de carbono del sector digital, a empoderar a la ciudadanía para que tengan un mejor control y protección de sus datos, a crear un espacio europeo de datos de salud que impulse la investigación, el diagnóstico y el tratamiento específicos y a luchar contra la desinformación online y fomentar la diversidad y fiabilidad de los contenidos en los medios de comunicación. (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2020a, párrafos 3, 4 y 5).

Figura 22. Pilares de la estrategia europea (2019-2024)



Nota. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2020a)

Para comprender mejor qué supone para Europa transitar hacia la digitalización con respecto a las competencias digitales, es necesario conocer los acuerdos adoptados y que han supuesto hitos significativos en la evolución de la UE. En las páginas siguientes se mostrarán brevemente.

- 2010 y 2020. Agenda Digital para Europa.
- 2016. Agenda de Capacidades para Europa: Coalición por las capacidades y los empleos digitales e Itinerario de mejora de capacidades.
- 2018. Recomendación de la Comisión sobre las Competencias Clave y el Aprendizaje Permanente.
- 2020. Agenda de Capacidades Europea para la Competitividad Sostenible, la Equidad Social y la Resiliencia: Pacto por las Capacidades.
- 2020. Fondo de Recuperación Next Generation EU.
- 2020. Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027
- 2021. Brújula Digital 2030: el Enfoque de Europa para el Decenio Digital. Itinerario para la Década Digital.

3.2.1 Agenda Digital para Europa: 2010-2020 y 2020-2030

La Agenda Digital para Europa, formulada en 2010, supuso incluir por primera vez las TIC en las prioridades europeas, utilizando este mismo término, (Mesa y Martínez-Monje, 2015) por un periodo de tiempo de diez años. Esta propuesta se basaba en la consecución de entornos digitales europeos justos, abiertos y seguros. Para ello, fue necesario iniciar actuaciones que facilitaran el acceso digital tanto a la ciudadanía como a las empresas y aprovechar las oportunidades digitales (Ratcliff et al., 2022). Ello resultó en la primera Agenda Digital para Europa: 2010-2020.

Con esta Agenda se pretendía, además, hacer frente a la crisis económica en la que la UE estaba sumida y afrontar los retos futuros “fomentando las competencias digitales y la informática de alto rendimiento, digitalizando la industria y los servicios” (Ratcliff et al., 2022, p. 2).

El objetivo de esta Agenda es trazar un rumbo que permita maximizar el potencial económico y social de las TIC, y en particular de internet, como soporte esencial de la actividad económica y social: para hacer negocios, trabajar, jugar, comunicarse y expresarse en libertad. Si se consigue llevarla a buen fin, la Agenda fomentará la innovación, el crecimiento económico y la mejora de la vida cotidiana tanto para los ciudadanos como para las empresas. (Comisión Europea, 2010, p. 3).

Aunque en planes anteriores se alude a las tecnologías de la información y la comunicación, como en las distintas versiones del plan *eEurope*, éstas son consideradas tan solo como motor de crecimiento y empleo. Sin embargo, en la Agenda Digital Europea, se comprenden las TIC como estrategia de gran potencial para afrontar los grandes retos que en aquel momento tenía la sociedad europea (Mesa y Martínez-Monje, 2015).

En 2020, y con la finalidad de mejorar la anterior Agenda Digital, se planteó un nuevo documento, la Agenda Digital para Europa 2020-2030, cuyos objetivos son los

expuestos anteriormente en la figura 22. Esta segunda Agenda, vigente en la actualidad, y elaborada a partir de dos comunicaciones de gran calado en Europa (“Configurar el futuro digital de Europa” y “La década digital de Europa”) está centrada en “los profundos cambios introducidos por las tecnologías digitales, el papel esencial de los servicios y mercados digitales y las nuevas ambiciones tecnológicas y geopolíticas de la UE” (Ratcliff et al., 2022, p. 3).

3.2.2 Agenda de Capacidades para Europa: Coalición por las capacidades y los empleos digitales e Itinerario de mejora de capacidades

La Agenda de Capacidades para Europa se dio a conocer en junio de 2016 y supuso una prioridad para abordar tres desafíos que la UE consideraba apremiantes en las sociedades digitales: la falta de habilidades para desempeñar las nuevas funciones en los puestos de trabajo, la falta de claridad con respecto a habilidades y cualificaciones existentes y las dificultades para conocer las habilidades que se requerirían en un futuro (Comisión Europea, 2016b). Teniéndolo en cuenta, la meta fundamental que se propuso para la Agenda fue garantizar la adquisición y mejora de habilidades de la ciudadanía europea desde edades tempranas para fomentar la inserción laboral, la competitividad y el desarrollo económico europeo.

En esta línea, la Comisión Europea (2016a) propuso 10 actuaciones a desarrollar en el plazo de los dos años siguientes a la entrada en vigor de la Agenda de Capacidades para Europa:

1. Garantía de Habilidades: facilitar la adquisición y/o mejora de alfabetización y habilidades digitales a la población adulta poco cualificada.
2. Una revisión del Marco Europeo de Cualificaciones.
3. Formar una Coalición de Empleos y Habilidades Digitales La "Coalición de Empleos y Habilidades Digitales" que reúne a los Estados miembros y a las partes interesadas de la educación, el empleo y la industria para desarrollar un

gran grupo de talentos digitales y garantizar que las personas y la fuerza laboral en Europa estén equipadas con las habilidades digitales adecuadas.

4. Establecer un Plan para la Cooperación Sectorial sobre Habilidades para aumentar las habilidades requeridas en ciertos sectores profesionales.
5. Crear una Herramienta de perfil de habilidades para nacionales de terceros países dirigidos a personas de otros países.
6. Revisar el Marco Europass.
7. Mejorar las opciones que ofrece la formación profesional y visibilizar sus posibilidades laborales.
8. Revisar la Recomendación sobre Competencias Clave para adaptarlas a los requerimientos de la sociedad actual.
9. Seguimiento de la inserción laboral de los graduados.
10. Favorecer espacios de intercambio para disminuir la “fuga de cerebros”.

Muchas de las actuaciones propuestas siguen vigentes. De todas estas medidas, tienen especial interés en este estudio las actuaciones 3 y 8. Este último, la Recomendación sobre Competencias Clave para adaptarlas a los requerimientos de la sociedad actual, aparece explicado en el apartado siguiente. La actuación número 3, Coalición de Empleos y Habilidades Digitales, se puso en marcha con el objetivo de satisfacer la demanda de capacidad digital en el ámbito laboral en Europa. Según la Comisión Europea (2016b), en la nota de prensa que emitió para dar publicidad a la Coalición, en el 2020 se esperaba: capacitar a un millón de jóvenes desempleados para que cubrieran puestos digitales vacantes; capacitar a la población trabajadora y promover la retención del talento digital en las empresas; transformar los sistemas educativos para adaptarlos a los nuevos requerimientos sociales, entre los que se encuentran las competencias digitales y, utilizar la financiación para favorecer la mejora de las competencias digitales.

En estos momentos, y según las “Conclusiones del Consejo sobre la Educación digital en las Sociedades Europeas del Conocimiento” publicadas por el Consejo de la Unión Europea (2020), la crisis sanitaria provocada por la Covid-19 pone de manifiesto la necesidad “de comprender mejor y hacer una evaluación continua tanto de los usos, beneficios y retos de las tecnologías educativas digitales (3), como de los niveles de competencias digitales, también en el contexto del aprendizaje permanente” (p. 22). Tales son así las circunstancias vividas durante la pandemia que, en ese mismo documento, indican que para que la transformación digital sea una realidad acorde a las necesidades culturales, es necesario comprender la dimensión social de la educación digital. En el seno de la UE proponen seguir haciendo uso de las redes establecidas para seguir con el trabajo de la Coalición por las Capacidades y los Empleos Digitales, entre otros (Consejo de la Unión Europea, 2020).

Una medida legislativa resultado de la Agenda de Capacidades para Europa, fue la Recomendación del Consejo de la Unión Europea en cuanto a Itinerarios de mejora de capacidades: nuevas oportunidades para adultos, adoptada por los miembros europeos en diciembre de 2016. Esta medida supone garantizar el “derecho a una educación inclusiva y de calidad, a la formación y al aprendizaje permanente” (Comisión Europea, 2017).

Ya se trate de personas con empleo, desempleadas o económicamente inactivas, la iniciativa de itinerarios de mejora de las capacidades proporcionará a todas ellas un nuevo comienzo, identificando y reconociendo los conocimientos y las capacidades que ya poseen, ofreciéndoles una educación y una formación complementarias y, en última instancia, permitiéndoles obtener una nueva cualificación (Comisión Europea, 2017, sección ¿Por qué unos itinerarios de mejora de las capacidades?).

Figura 23. Procedimiento a seguir en el Itinerario de Mejora de Capacidades



Nota. Comisión Europea (2017)

El desarrollo e implementación de programas en el marco de los itinerarios supone comenzar evaluando las capacidades de la población adulta para identificar las necesidades que presentan de acuerdo con las demandas que la nueva sociedad digital plantea. En segundo lugar, se debe facilitar un adecuado programa formativo para potenciar las capacidades que ya poseen o para adquirir aquellas que aún no poseen. El itinerario plantea, en último lugar, un reconocimiento a esas capacidades adquiridas por la ciudadanía ya que, sin el reconocimiento apropiado estas capacidades, carecerán de validez.

Finalizado el plazo para implementar el Itinerario, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) del Gobierno de España publicó los avances obtenidos en la UE en este sentido. Con respecto a lo logrado, publicaron que la UE ha conseguido desarrollar acciones que mejoran la oferta de aprendizaje al grupo de adultos, así como

su participación. No obstante, señalan como prioridades sobre las que seguir trabajando: aumentar la inversión en la educación de personas adultas, articular procesos de coordinación para la implementación de propuestas formativas a este grupo de población, profesionalizar tanto a las instituciones como a los profesionales cuya función es el aprendizaje de adultos y sensibilizar acerca de la importancia de favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida, incluido en los puestos de trabajo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Lo expuesto hasta el momento indica como los acuerdos adoptados por la UE han supuesto una transformación de las características de la ciudadanía europea y se alinean con los retos digitales que Europa aún tiene presentes. De hecho, con respecto a la Agenda de Capacidades para Europa de 2016, se ha planteado su actualización para el periodo 2019-2024. Se insiste en la necesidad de seguir formando a la población en situación activa, inactiva y de desempleo para mejorar su nivel de cualificación profesional. Además, se proponen actuaciones para disminuir el desajuste de cualificación profesional (oferta y demanda) y renovar los sistemas educativos para que ofrezcan una formación profesional adecuada a los nuevos requerimientos (Bachmann, 2020; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

3.2.3 Recomendación de la Comisión sobre las Competencias Clave y el Aprendizaje Permanente

Los acuerdos anteriores ponen de manifiesto la consolidación de un nuevo modelo de desarrollo en la UE en la que el conocimiento supone un eje central, pero sustentado en los factores que han provocado la transformación, como son la digitalización, la competitividad, el crecimiento y el empleo. Por tanto, para la UE, la igualdad de oportunidades es una prioridad. El reto, sin embargo, se encuentra en la cualificación de la ciudadanía y, es por ello, que la formación a lo largo de la vida se convierte en prioritaria (Consejería de Educación, Juventud y Deportes, 2015). Por ese motivo, el Consejo de la Unión Europea en 2018, propone una recomendación relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, actuación ya contemplada en la Agenda de Capacidades para Europa sobre la base de la Recomendación del Parlamento

Europeo y el Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Desde ese momento, el año 2006, la Recomendación se convierte en un instrumento para garantizar la implementación de las competencias clave en las estrategias de los sistemas educativos de los distintos países europeos, especialmente en lo concerniente al aprendizaje para toda la vida (Valle, 2014).

En el texto de la Recomendación de 2018, la última y actualmente vigente, se indica expresamente la necesidad de facilitar a la ciudadanía oportunidades para que “adquieran las capacidades y competencias necesarias para el desarrollo personal, la salud, la empleabilidad y la inclusión social ya que ello contribuye a reforzar la resiliencia de Europa en un momento de rápidos y profundos cambios” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 1). Con respecto a la digitalización, se concreta en el apartado 2.1. de la Recomendación como los miembros de la UE deben mejorar el nivel de capacidades básicas de la ciudadanía, entre las que se encuentran las digitales. De manera más específica, en el apartado 2.4. indican que se debe ampliar el nivel de competencia digital de toda la población, sin excepciones, y en todos las etapas y modalidades formativas (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Estas propuestas en el marco de la UE, según Núñez (2016), dan a conocer la tendencia en las políticas europeas, sobre todo en lo concerniente a los sistemas educativos, hacia enfoques competenciales al contemplar el aprendizaje de manera permanente a lo largo de la vida.

3.2.4 Agenda de Capacidades Europea para la Competitividad Sostenible, la Equidad Social y la Resiliencia: Pacto por las Capacidades

En concordancia con las políticas y acuerdos adoptados, y las necesidades de capacitación que sigue presentando la ciudadanía europea, el 1 de julio de 2020, la Comisión Europea presenta la Agenda de Capacidades Europeas para la Competitividad Sostenible, la Equidad Social y la Resiliencia. Esta propuesta es de gran valor por su carácter transformador de las acciones, si se tiene en cuenta los efectos, aún presentes en ese momento, de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19. En el comunicado de

prensa, de manera concreta y expresa, aluden a la necesidad manifiesta de las empresas de contar con profesionales que posean capacidades acordes a los requerimientos profesionales, pero también, capacidades que permitan transitar a la población en activo, inactiva y desempleada, hacia la digitalización (Comisión Europea, 2020c). Añaden, cómo seguir incidiendo en la formación permanente es una prioridad. En el documento de la Agenda, se refleja como el Covid-19 ha evidenciado “la brecha en materia de capacidades digitales ya existente y como están surgiendo nuevas desigualdades, ya que muchas personas no tienen el nivel exigido de capacidades digitales o están en lugares de trabajo o escuelas menos desarrollados en materia de digitalización” (Comisión Europea, 2020a, p. 1).

Como iniciativa de mayor envergadura de la Agenda de Capacidades Europea, se pone en marcha unos meses después, en noviembre de 2020, el Pacto por las Capacidades. Con este acuerdo se pretende:

Movilizar recursos e incentivar a todas las partes interesadas para que adopten medidas concretas a fin de capacitar y reciclar profesionalmente a los trabajadores, aunando esfuerzos y estableciendo asociaciones en favor de las transiciones ecológica y digital, así como estrategias de crecimiento locales y regionales. (Comisión Europea, 2020c, sección ¿qué es el pacto por las competencias y cómo funciona?, párrafo 2).

Desde entonces, y según publica el Centro de Documentación Europea (2022) de la Universidad de Granada, más de quinientas organizaciones se han comprometido con el Pacto. Eso significa que se están haciendo esfuerzos para dotar de una mayor capacitación a más de un millón y medio de personas en Europa.

3.2.5 Fondo de Recuperación Next Generation EU

Como es de imaginar, los acuerdos alcanzados por la UE requieren, por parte de los responsables de la Unión, la adopción de un paquete de medidas financieras que puedan dar soporte a las propuestas que se han desarrollado, se están desarrollando y

se desarrollarán en los próximos años. Tras la pandemia de la Covid-19, y para paliar sus efectos y contribuir a los acuerdos adoptados, los países europeos han requerido con mayor urgencia apoyo financiero. Por este motivo, en julio de 2020, se aprobó un instrumento que, con carácter temporal, ayudaría a la recuperación económica y social de los países europeos: Fondo de Recuperación *Next Generation* (conocido como Próxima Generación UE). Esta medida financiera de urgencia incluye 750.000 millones (Gobierno de España, 2020d).

Next Generation UE cuenta con dos medidas importantes para lograr este objetivo: el Mecanismo para la Recuperación y la Resiliencia (en adelante MRR) y el REACT EU. Tal como aparece en el documento “Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. #PlanEspañaPuede” el MRR contempla entre sus objetivos “restaurar el potencial de crecimiento de las economías de la Unión, fomentar la creación de empleo tras la crisis y promover el crecimiento sostenible” (Gobierno de España, 2020c, p. 6).

Como condicionante para recibir estos fondos cada país europeo debe elaborar un Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia que incluya los proyectos para lograr esos objetivos. España prevé un gasto de 140 mil millones de euros, hasta 2026, en el Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia. Éste se sustenta en cuatro ejes transversales que vertebran 10 políticas palanca, con 30 componentes: la transición ecológica, la transformación digital, la cohesión social y territorial y, la igualdad de género.

Según publica el Gobierno de España (2020c) el Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia español contribuirá a la transformación digital en un 28%, es decir, más de 19.590 millones de euros se invertirán para la transición digital y el refuerzo económico español. Algunas de las medidas recogidas en este Plan son:

La hoja de ruta del 5G, el Plan de Competencias Digitales, el Programa de Rehabilitación de Vivienda y Regeneración Urbana, el Plan de Modernización y Competitividad del Sector Turístico, el desarrollo del Sistema Nacional de Ciencia e Innovación, la nueva política industrial, la modernización de las políticas activas

de empleo son otras de las principales medidas estructurantes y transformadoras recogidas dentro del Plan. (Adasat, s.f., párrafos 1, 2 y 3).

El Plan de Competencias Digitales, de vital importancia para fundamentar la investigación de esta tesis doctoral, se explica dentro del apartado correspondiente a la estrategia digital de España.

3.2.6 Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027

Con el objetivo de facilitar la adaptación de los sistemas educativos y de la formación en los países de la UE, ésta pone en marcha el Plan de Acción de Educación Digital. En el primer Plan de Acción de Educación Digital (2018-2020), que data de 2018, la UE propuso transformar la educación desde una perspectiva digital. El nuevo Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) pretende, sobre la base del anterior y teniendo en cuenta la Agenda de Capacidades para Europa, seguir apoyando los cambios en los sistemas educativos y de formación de manera sostenible para que puedan adaptarse a la era digital (Comisión Europea, s.f.-b). Se pretende, con él, mejorar las capacidades y destrezas digitales de toda la población en todos los niveles. De hecho, en el texto se especifica (Comisión Europea, 2020b) como se pretende que, en el año 2015, el 70% de las personas de entre 16 y 74 años cuenten, al menos con capacidades digitales básicas.

Concretamente, el actual plan establece dos ámbitos prioritarios de actuación: la contribución a un ecosistema educativo digital de alto rendimiento y, la mejora de competencias digitales. En las actuaciones de esta última se especifica la necesidad de favorecer:

Capacidades y competencias digitales básicas desde una edad temprana; alfabetización digital, incluida la lucha contra la desinformación; educación informática; buen conocimiento y comprensión de las tecnologías intensivas en datos tales como la inteligencia artificial; capacidades digitales avanzadas que generen más especialistas digitales; velar por que las niñas y las mujeres jóvenes

estén representadas por igual en los estudios y carreras digitales. (Comisión Europea, s.f.-b, sección ¿Qué es el Plan de Acción de Educación Digital?).

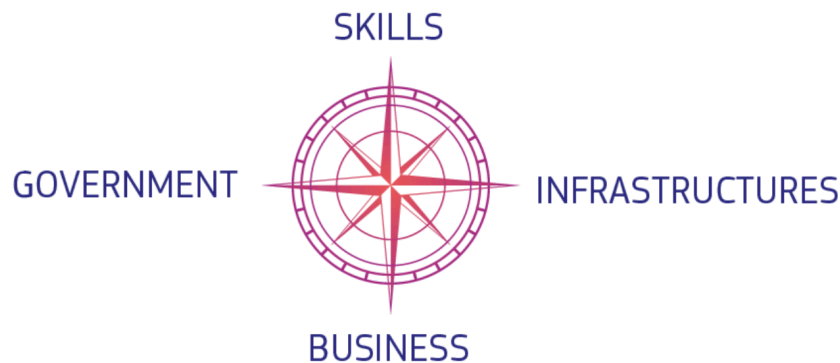
En el Plan actual y debido a la pandemia, el documento hace hincapié en la necesidad de mejorar el uso de la tecnología y desarrollar capacidades digitales. En este sentido, especifican como fundamentales para lograrlo, entre otros, los siguientes principios: una educación digital inclusiva y de alta calidad; transformar la educación para la era digital es una tarea que le corresponde al conjunto de la sociedad; la alfabetización digital es fundamental para la vida en un mundo digitalizado; las capacidades digitales básicas deberán formar parte de las capacidades básicas transferibles y la necesidad de capacidades digitales avanzadas que apoyen la competitividad (Comisión Europea, 2020b).

3.2.7 Brújula Digital 2030: el Enfoque de Europa para el Decenio Digital

Las políticas llevadas a cabo por la UE de manera consensuada y coordinada en el espacio comunitario ponen de manifiesto como se están obteniendo buenos resultados con respecto a la digitalización de Europa. No obstante, una constante en estas últimas décadas es la necesidad de seguir adaptando los modos de hacer y gestionar a la era digital. De hecho, en estos momentos, y tal como indica la Comisión Europea (2021d), además de mejorar lo conseguido hasta el momento, hay que avanzar para lograr una adaptación social y económica a una sociedad interconectada. Para ello, es necesario “aplicar políticas digitales que capaciten a las personas y a las empresas para aprovechar un futuro digital centrado en el ser humano, sostenible y más próspero” (Comisión Europea, 2021b, párrafo 2).

Lograrlo supone, nuevamente, plantear una estrategia digital en Europa para alcanzar los objetivos propuestos para 2030. Esta estrategia, denominada Brújula Digital 2030: el enfoque de Europa para el Decenio Digital, implica acciones en 4 áreas (figura 24): capacidades, infraestructuras digitales seguras y sostenibles, transformación digital de las empresas y digitalización de los servicios públicos.

Figura 24. Brújula Digital 2030



Nota. La Década Digital de Europa: metas digitales para 2030 (Comisión Europea, s.f.-a)

Estos objetivos digitales persiguen mejorar la situación de Europa. En el caso concreto de las competencias digitales se pretende pasar del 56% de adultos con competencias digitales básicas en 2021, al 80% en el año 2030 y, de 8,4 millones de especialistas TIC en 2021 a 20 millones en 2030. En cuanto a la transformación digital de las empresas se pretende pasar del 26% de empresas que utilizan servicios de computación en la nube al 75% en el año 2030; mismo porcentaje se quiere alcanzar en cuanto a las empresas que utilizan macrodatos (14% en 2021) e inteligencia artificial (25% en 2021) (Comisión Europea, s.f.-a; Ratcliff et al., 2022).

Para lograr estos objetivos digitales ha sido necesario establecer un marco de gobernanza que guíe a los distintos territorios en la planificación de sus actuaciones. Este marco de gobernanza es lo que se denomina Itinerario hacia la Década Digital que pone el acento en la ejecución de proyectos plurinacionales como aspecto novedoso (Comisión Europea, 2021d).

3.3. Estrategia digital de España

En la línea de las acciones que la UE ha emprendido en las últimas décadas para adaptar las políticas y, por ende, la direccionalidad de las actuaciones a la transformación que está suponiendo la era digital, España ha articulado en los últimos años una serie de programas con este propósito. El Plan Info XXI, el Programa España.es, el Plan Avanza y

la Agenda Digital para España de 2013 han guiado y apoyado el avance digital de España (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2020b).

3.3.1 Agenda Digital para España

La Agenda Digital para España ha constituido la estrategia española en el ámbito digital y de las telecomunicaciones para lograr los objetivos de la Agenda Digital para Europa desde 2013. La Agenda Digital para España pretende dar a conocer, consolidar y apoyar las TIC en el entorno de la ciudadanía, las empresas y la administración (AMETIC, s.f.). La Agenda, se estructura en seis áreas de actuación para dar respuesta a los retos digitales del momento (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, s.f.-b, párrafos 2-6):

Fomentar el despliegue de redes y servicios para garantizar la conectividad digital y trasladar a la sociedad los beneficios económicos, sociales y de competitividad derivados de las redes de banda ancha ultrarrápida y del desarrollo de servicios digitales innovadores.

Desarrollar la economía digital para el crecimiento, la competitividad y la internacionalización de la empresa española mediante un uso más intenso y eficiente de las TIC, el fomento del comercio electrónico, el desarrollo de una industria de contenidos digitales, la internacionalización de la empresa tecnológica y la apuesta por las industrias de futuro.

Mejorar la e-Administración y adoptar soluciones digitales para una prestación eficiente de los servicios públicos mediante la transformación de la Administración para impulsar el uso de los canales electrónicos y el aumento de la eficiencia en el uso de las TIC.

Reforzar la confianza en el ámbito digital para fomentar el desarrollo de la actividad comercial, social y de relaciones entre ciudadanía, empresas y Administraciones a través de Internet y de canales electrónicos.

Impulsar el sistema de I+D+i en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para permitir un crecimiento sostenible, mediante la mejora de

eficiencia de las inversiones públicas y el fomento de la inversión privada en un entorno de mayor cooperación entre agentes.

Promover la inclusión y alfabetización digital y la formación de nuevos profesionales TIC movilizándolo el talento hacia la innovación y el emprendimiento, así como permitiendo la accesibilidad de todas las personas a los servicios y beneficios del ecosistema digital.

La Agenda Digital para España se convierte, a partir de ese momento, en referente para guiar actuaciones que mejoren la productividad y competitividad en una sociedad cada vez más digital, incentivando la creación de empleo.

3.3.2 Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia

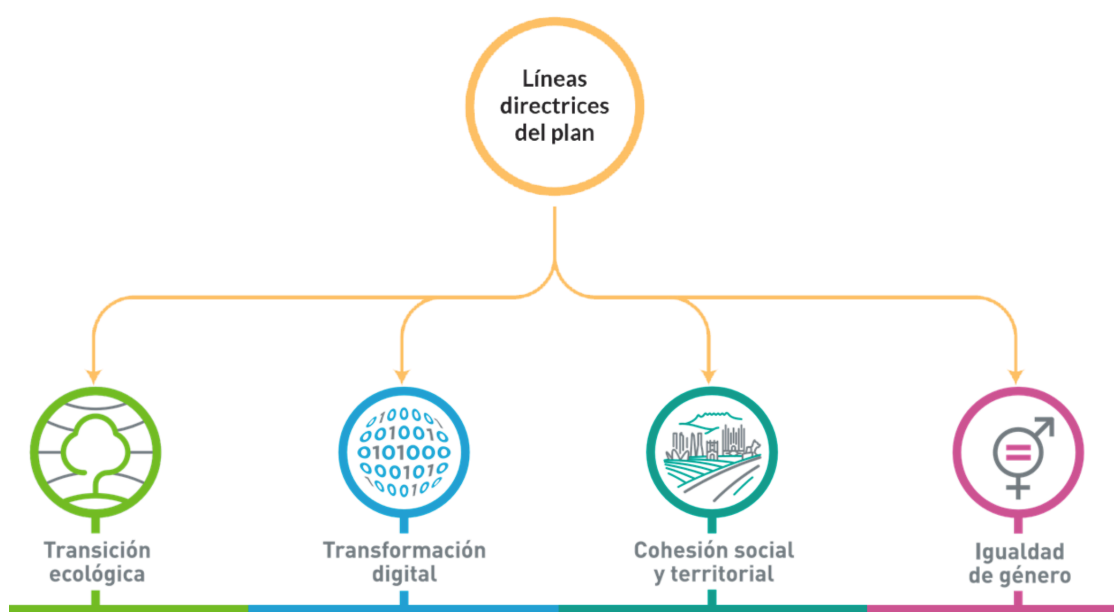
Como ya se ha mencionado, para recibir financiación procedente del Fondo de Recuperación *Next Generation UE*, como estrategia de recuperación, es necesario que cada país europeo elabore un Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia que contenga “su programa de reformas e inversiones para el periodo 2021-2023” (Serna, 2020, párrafo 4).

El Plan de Recuperación y Resiliencia español, dado a conocer el 7 de octubre de 2020 (Serna, 2020), se vertebra en torno a cuatro ejes transversales (figura 25), diez políticas palanca y 30 líneas de acción (componentes).

Según informa el Gobierno de España en su página web sobre el Plan de Recuperación, las cuatro áreas constituyen los cuatro objetivos transversales que se quieren lograr: transitar hacia una España más verde, más digital, más cohesionada socialmente y más igualitaria (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, s.f.). La segunda área se alinea con la estrategia digital europea, y es en la que se incluye en la estrategia España Digital 2025. Esta estrategia supone la hoja de ruta para lograr la transformación digital de España. En consonancia con esta segunda área, se propone la tercera, también de interés en esta investigación, al perseguir mejorar el “Estado del bienestar, del sistema educativo, el impulso de empleo de calidad, un

sistema fiscal justo, y con medidas específicamente orientadas a abordar el reto demográfico y brindar oportunidades a las próximas generaciones” (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, s.f., párrafo 10).

Figura 25. Áreas transversales del Plan de Recuperación y Resiliencia de España



Nota. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (s.f.)

No hay que olvidar la crisis sanitaria por lo que, este Plan de Recuperación y Resiliencia, supone también el mecanismo a través del cual se articulan ayudas para paliar las dificultades provocadas por el Covid-19 (Gobierno de España, s.f.-b), ayudas dirigidas a reforzar las competencias digitales de la ciudadanía e incentivar la creación y mantenimiento de puestos de trabajo.

3.3.3 Políticas Palanca y componentes

Como ya se ha mencionado, las Políticas Palanca aparecen en el Plan de Recuperación y Resiliencia de España. Estas políticas son tan importantes porque se entienden como acciones de orientación política que tienen la capacidad de acelerar la implementación de los ODS (Gobierno de España, 2018):

Dada su fuerza simbólica, su incidencia capital en uno o varios ODS, su capacidad práctica de crear sinergias en varios ODS y en metas importantes desde una política o medida concreta, y su efecto multiplicador, se introduce este concepto para referirse a aquellas de similares características cuya capacidad de apalancar o movilizar impactos se desea enfatizar. (p. 130).

Tabla 7. Políticas Palanca y componentes

<p>Palanca 1. Agenda urbana y rural, lucha contra la despoblación y desarrollo de la agricultura.</p>	<p>C1. Plan de choque de movilidad sostenible, segura y conectada en entornos urbanos y metropolitanos. C2. Plan de rehabilitación de vivienda y regeneración urbana. C3. Transformación ambiental y digital del sistema agroalimentario y pesquero.</p>
<p>Palanca 2. Infraestructuras y ecosistemas resilientes.</p>	<p>C4. Conservación y restauración de ecosistemas y su biodiversidad. C5. Preservación del litoral y recursos hídricos. C6. Movilidad sostenible, segura y conectada.</p>
<p>Palanca 3. Transición energética justa e inclusiva</p>	<p>C7. Despliegue e integración de energías renovables. C8. Infraestructuras eléctricas, promoción de redes inteligentes y despliegue de la flexibilidad y el almacenamiento. C9. Hoja de ruta del hidrógeno renovable y su integración sectorial. C10. Estrategia de Transición Justa.</p>
<p>Palanca 4. Una administración para el siglo XXI</p>	<p>C11. Modernización de las administraciones públicas.</p>
<p>Palanca 5. Modernización y digitalización del tejido industrial y de la pyme, recuperación del turismo e impulso a una España nación emprendedora.</p>	<p>C12. Política industrias España 2030. C13. Impulso a la pyme. C14. Plan de modernización y competitividad del sector turístico. C15. Conectividad digital, impulso de la ciberseguridad y despliegue del 5G.</p>
<p>Palanca 6. Pacto por la ciencia y la innovación. Refuerzo a las capacidades del sistema nacional de salud.</p>	<p>C16. Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial. C17. Reforma institucional y fortalecimiento de las capacidades del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación. C18. Renovación y ampliación de las capacidades del sistema nacional de salud.</p>
<p>Palanca 7. Educación y conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades.</p>	<p>C19. Plan Nacional de Competencias Digitales (digital skills).</p>

<p>Palanca 8. Nueva economía de los cuidados y políticas de empleo.</p>	<p>C20. Plan estratégico de impulso de la formación profesional. C21. Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la educación temprana de 0 a 3 años. C22. Plan de choque para la economía de los cuidados y refuerzo de las políticas de inclusión. C23. Nuevas políticas públicas para un mercado de trabajo dinámico, resiliente e inclusivo.</p>
<p>Palanca 9. Impulso de la industria de la cultura y el deporte.</p>	<p>C24. Revalorización de la industria cultural. C25. España hub audiovisual de Europa (Spain AVS Hub). C26. Plan de fomento del sector del deporte.</p>
<p>Palanca 10. Modernización del sistema fiscal para un crecimiento inclusivo y sostenible.</p>	<p>C27. Medidas y actuaciones de prevención y lucha contra el fraude fiscal. C28. Adaptación del sistema impositivo a la realidad del siglo XXI. C29. Mejora de la eficacia del gasto público. C30. Sostenibilidad a largo plazo del sistema público de pensiones en el marco del Pacto de Toledo.</p>

Nota. Información recogida en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia español. (Gobierno de España, s.f.-b)

La política palanca número VII, educación y conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades, impulsa acciones para que la ciudadanía adquiera la capacitación suficiente que le permita reforzar sus oportunidades. Esta política palanca, contiene tres de los 30 componentes que concretan en la práctica las acciones a llevar a cabo: componente 19, Plan Nacional de Competencias Digitales; componente 20, Plan Estratégico de Impulso de la Formación Profesional; y, componente 21, Modernización y digitalización del sistema educativo.

El Plan Nacional de Competencias Digitales, componente 19, persigue la formación e inclusión digital de la población ante el reto de la transformación digital constante de la sociedad. De esta manera, se convierte en un Plan de gran importancia para el Gobierno de España en su propuesta de trabajo de la agenda digital, España Digital 2025.

El componente 21, y como indica su nombre, tiene como objetivo la modernización y digitalización del sistema educativo para convertirlo en un modelo educativo más personalizado, inclusivo y flexible. Para lograrlo se ha aprobado una nueva ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, con la que se pretende dotar a la ciudadanía de mayores oportunidades educativas de calidad desde enfoques inclusivos. Además, y en el contexto de esta nueva ley educativa, se propone un nuevo diseño curricular en el que siguen teniendo un papel protagónico las competencias clave como elemento que debe guiar los procesos educativos. Sin embargo, se promueve un currículo centrado en la adquisición de valores, en el desarrollo sostenible y de las competencias digitales de los estudiantes en todas las etapas educativas. Ello, sin duda, orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje a favorecer experiencias que promuevan la conciencia crítica y una toma de decisiones acorde a los requerimientos y demandas sociales, incluido el empleo.

3.3.4 España Digital 2025

El 23 de julio de 2020, el presidente del Gobierno comparece ante los medios de comunicación para presentar la nueva Agenda Digital para España en los siguientes cinco años: Agenda Digital 2025 (Gobierno de España, 2020a). A partir de ese momento, se convierte en una herramienta clave para la transformación digital de España ya que incluye 48 medidas articuladas en 10 ejes estratégicos para la acción (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2022) en la línea de la estrategia digital de Europa:

1. Conectividad digital
2. Impulso a la tecnología 5G
3. Competencias digitales
4. Ciberseguridad
5. Transformación digital del sector público

6. Transformación digital de las empresas y emprendimiento digital
7. Proyectos tractores de digitalización sectorial
8. España, hub audiovisual
9. Economía del dato e inteligencia artificial
10. Derechos digitales

En el momento de su presentación, y según Anced (Asociación Nacional de Centros E-learning y distancia [Anced], 2020), el eje de competencias digitales se convierte en fundamental: “Según estimaciones de la Comisión Europea, al menos el 90% de los empleos ya requieren disponer de competencias digitales básicas. Sin embargo, en España, en 2019, el 36% de la fuerza laboral carecía de dichas competencias” (Anced, 2020, sección Foco en Competencias Digitales). Por este motivo, uno de los objetivos prioritarios en este eje es favorecer la adquisición o mejora de competencias digitales en tres grupos de población, especialmente vulnerables: ciudadanía en general, población activa (incluyéndose en ésta a personas en activo, inactivas y desempleadas) y, profesionales de cualquier sector (Anced, 2020). De manera concreta, aparece en el texto de España Digital 2025 los objetivos específicos a lograr (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2020b):

Mejorar las competencias digitales básicas de la ciudadanía y cerrar brechas entre colectivos. La meta es formar en habilidades básicas a 15 millones de personas.

Dotar de competencias digitales avanzadas al alumnado y fomentar vocaciones digitales. La meta es formar en habilidades digitales avanzadas a 7 millones de personas.

Dotar a los trabajadores de las competencias digitales requeridas en el ámbito laboral. La meta es formar en habilidades digitales para el mundo laboral a 8 millones de personas.

Atender la demanda de especialistas en tecnologías digitales. La meta es formar en competencias digitales para diseñar, desarrollar o explotar sistemas digitales a 250.000 personas.

Reducir la brecha de género en materia de competencias digitales. (pp. 29-30).

Interesa especialmente en esta investigación la adquisición de competencias digitales en la población potencialmente activa. En este caso, España Digital 2025 especifica una diferenciación de competencias:

Competencias digitales avanzadas, son aquellas que permiten realizar actividades tecnológicas más complejas como realizar búsquedas de contenidos en línea sofisticadas, publicar contenidos digitales o programas y reconfigurar sistemas digitales sencillos. Estas competencias, por su naturaleza, son particularmente relevantes para la población activa (ocupada y desempleada).

Competencias digitales especializadas, son aquellas competencias específicas TIC, habilitadoras del uso de herramientas digitales avanzadas. Son necesarias para satisfacer la demanda laboral de especialistas en tecnologías digitales: personas que trabajan directamente en el diseño, implementación, operación y/o mantenimiento de sistemas digitales. Este grupo de competencias incluye áreas de vanguardia tecnológica como la analítica de datos, la inteligencia artificial, la ciberseguridad, la supercomputación, las tecnologías de computación cuánticas o la tecnología de cadena de bloques (*blockchain*), entre otras (Gobierno de España, 2020b, p. 12).

Se pretende, en definitiva, reforzar las competencias digitales, sobre todo en lo concerniente al mercado laboral para lograr que en 2025 el 80% de la población tenga competencias digitales, al menos básicas, superando así el 57% que poseía la población en 2020 (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2020a). Para ello, y según aparece en España Digital 2025, tres son las medidas que lo harán posible: Educa Digital, Plan Nacional de Competencias Digitales y Plan Uni-Digital.

Educa Digital favorecerá la transformación del sistema educativo a nivel digital para disminuir la brecha que ha provocado la pandemia; el Plan Uni-Digital potenciará la digitalización en la enseñanza superior y el Plan Nacional de Competencias Digitales se centrará en la población activa haciendo posible que adquiera los conocimientos digitales necesarios para desarrollar las funciones propias de sus puestos de trabajo o puestos futuros (renovación perfil profesional) (Anced, 2020). El Plan Nacional de Competencias Digitales, por su relevancia en esta investigación, se abordará en el apartado siguiente.

3.3.5 Plan Nacional de Competencias Digitales (C19)

El Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2020b) incluyó ya en el documento España Digital 2025 las medidas que contemplaría el Plan Nacional de Competencias Digitales, componente 19 dentro de la Política Palanca 7, Educación y conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades (Gobierno de España, s.f.-a):

[1] programa de formación digital para la ciudadanía; [2] programa de digitalización y desarrollo de competencias digitales en educación (primaria, secundaria y universitaria) y FP; [3] programa de competencias digitales para empleados y desempleados; y [4] programa de especialistas en tecnologías digitales básicas y avanzadas. (pp. 30-31).

Todas estas medidas se orientan a la consecución de los objetivos establecidos en España Digital 2025 que se concretan de la siguiente manera en el Plan Nacional de Competencias Digitales (Gobierno de España, 2020b):

Objetivo 1: garantizar la inclusión digital, es decir, no dejar a nadie atrás en el proceso de digitalización y avanzar en el desarrollo de competencias básicas de la ciudadanía (...).

Objetivo 2: disminuir la brecha digital por cuestión de género, incrementando el número de mujeres especialistas TIC.

Objetivo 3: garantizar la digitalización de la educación y la adquisición de competencias digitales para la educación a docentes y estudiantes en todos los niveles del sistema educativo.

Objetivo 4: garantizar la adquisición de competencias digitales avanzadas tanto a las personas desempleadas para mejorar sus condiciones de empleabilidad, como a los ocupados y ocupadas, para que aprendan a adaptarse de forma continua a las nuevas demandas de su vida laboral, con énfasis en los colectivos más afectados por la digitalización y robotización de tareas.

Objetivo 5: garantizar que España cuente con especialistas TIC.

Objetivo 6: garantizar que las empresas españolas en general, y en particular las PYMEs, cuenten con las competencias digitales necesarias para abordar su digitalización. (p. 18).

Como ha sido la tónica en todas las estrategias políticas adoptadas, tanto a nivel europeo como nacional, se requiere el establecimiento de unos ejes que vertebran las actuaciones dentro del Plan Nacional de Competencias Digitales para garantizar su consecución (tabla 8). En especial, y por la relevancia en esta investigación, se centra la atención en la línea de actuación 4 del eje III: formación en competencias digitales a lo largo de la vida laboral ya que esta línea pone de manifiesto como la capacitación para este grupo de población debe orientarse a la re-cualificación durante toda la vida profesional.

Tabla 8. Ejes y líneas de actuación del Plan Nacional de Competencias Digitales

EJE	LÍNEA DE ACTUACIÓN
I. Competencias digitales transversales	1. Capacitación digital de la ciudadanía (con énfasis en colectivos en riesgo de exclusión digital)
	2. Lucha contra la brecha digital de género
II. Transformación Digital de la Educación	3. Digitalización de la Educación y desarrollo de las competencias digitales para el aprendizaje en la Educación
III. Competencias digitales para el empleo	4. Formación en competencias digitales a lo largo de la vida laboral (personas desempleadas y ocupadas del sector privado)
	5. Formación en competencias digitales de las personas al servicio de las Administraciones Públicas
	6. Desarrollo de competencias digitales para las PYMEs
IV. Profesionales digitales	7. Fomento de especialistas TIC (tanto titulados de Formación Profesional como universitarios)

Nota. Gobierno de España (2020b)

Esta línea de actuación pretende partir de una identificación del nivel de competencia digital de la población activa (en activo y en situación de desempleo) para conocer el déficit de competencias digitales en el ámbito laboral. Según aparece en el Plan Nacional de Competencias Digitales, hay que hacerlo planteando un análisis de cada sector ya que las competencias digitales clave son diferentes para cada sector. Sin embargo, insisten en la necesidad de establecer bloques de conocimiento genéricos que puedan ser comunes a todos los sectores (Gobierno de España, 2020b).

4. EL EMPLEO Y LA COMPETENCIA DIGITAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA

Para conocer el perfil digital de la población extremeña en situación de desempleo, es necesario conocer también la situación en cuanto a generación de empleo en Extremadura y, si entre los motivos por los que unas Comunidades Autónomas son más competitivas que otras, puede encontrarse la posesión de competencias digitales.

Según el Informe elaborado por Infoempleo y The Adecco Group Institute (2021), sobre la oferta y demanda de empleo en España, Extremadura se encuentra aún en una posición muy desfavorecedora ya que tan solo genera un 0,82% de la oferta del total de empleo nacional (tabla 9). Estos datos permiten visualizar cómo el no generar empleo tiene gran impacto en la economía extremeña y, sobre todo, en la ciudadanía. Esto puede suponer un factor de relevancia en la tasa de paro tan elevada que tiene Extremadura. Según los resultados de este informe, los sectores con más demanda de empleo han sido el sanitario, el comercio y la enseñanza (figura 26), siendo los perfiles comerciales y de ventas, logística y repartidor los más demandados (figura 27).

Figura 26. Demanda de empleo por sector

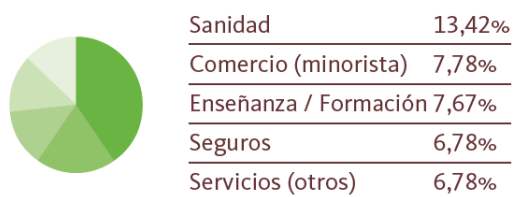


Figura 27. Demanda por ocupación



Nota. Informe Oferta y Empleo en España (Infoempleo y The Adecco Group, 2021)

Tabla 9. Distribución autonómica de la oferta de empleo

Comunidad Autónoma	2020	2019
Comunidad de Madrid	24,04%	25,98%
Cataluña	21,25%	23,05%
País Vasco	10,69%	11,28%
Andalucía	9,88%	8,57%
Comunidad Valenciana	6,99%	6,69%
Castilla y León	5,91%	4,98%
Aragón	4,01%	3,67%
Galicia	3,15%	2,73%
Castilla-La Mancha	2,93%	2,49%
Canarias	1,96%	1,92%
Navarra	1,96%	2,03%
Región de Murcia	1,64%	1,34%
Cantabria	1,35%	1,38%
Islas Baleares	1,13%	1,27%
Asturias	0,99%	1,15%
La Rioja	0,97%	0,78%
Extremadura	0,82%	0,57%
Ceuta	0,16%	0,06%
Melilla	0,16%	0,06%

Nota. Informe Oferta y Empleo en España (Infoempleo y The Adecco Group Institute, 2021).

Además, llama la atención cómo en 2020 han sido los egresados universitarios los perfiles más demandados (tabla 10). Es necesario resaltar cómo las empresas encuestadas han valorado muy positivamente que los candidatos a los puestos contaran con competencias digitales (35,29%).

Tabla 10. Demanda de perfiles por estudios

Nivel formativo	Extremadura		España
	2020	2019	2020
ESO y/o Graduado Escolar	11,10%	6,04%	11,58%
Bachillerato, BUP y/o COU	15,31%	8,77%	11,52%
Ciclo Formativo Grado Medio	14,88%	9,85%	18,56%
Ciclo Formativo Grado Superior	13,26%	16,21%	22,76%
Titulación Universitaria	41,81%	52,61%	33,72%
Máster y/o Postgrado	3,64%	6,52%	1,86%

Nota. Informe Oferta y Empleo en España (Infoempleo y The Adecco Group institute, 2021)

Para conocer cuál es la situación de la población en situación de desempleo en Extremadura y su perfil digital, en las páginas siguientes se analiza, en primer lugar, el desempleo extremeño y las políticas activas en materia de empleo; después, el nivel de competencia digital actual de las personas en situación de desempleo. Termina este apartado con una previsión del perfil digital demandado en 2030 en el ámbito laboral.

4.1. El desempleo en la Comunidad Autónoma de Extremadura

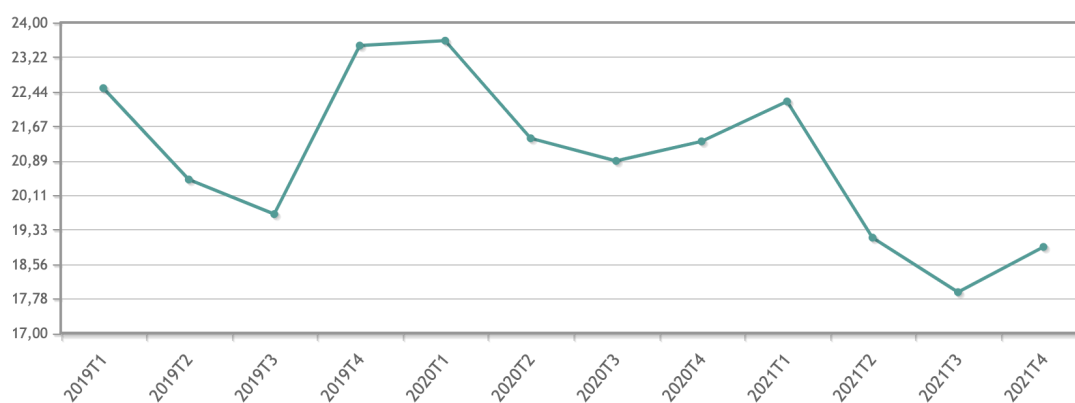
Extremadura sigue siendo una de las Comunidades Autónomas que registra una de las tasas de paro más alta en el último trimestre de 2021, 18,94%, según los datos de la EPA publicados el 27 de enero de 2022 (INE, 2022).

El 4º trimestre del año 2019 supuso un aumento considerable de población en situación de desempleo en Extremadura hasta alcanzar el 23,48%. Esto está relacionado con los efectos del Covid-19 en la economía y sector productivo, según ha informado la Consejera de Igualdad y Empleo de la Junta de Extremadura. Según ella, en algún momento tras la pandemia, 11.000 empresas, 50.000 trabajadores y 44.000 autónomos han estado en ERTE o han cesado su actividad (Aroca y Conde, 2021). Esta situación se ha reflejado en el primer trimestre de 2020, registrándose incluso un ligero incremento, 23,59%. Poco después, se aprecia como la tasa de paro, según la información del INE, comienza a descender bajando el porcentaje de desempleados en Extremadura en el 2º trimestre de 2020 hasta el 21,39%. Desde entonces, y aunque el porcentaje de personas en esta situación no ha sido tan elevado como en el 4º trimestre de 2019 y 1º trimestre de 2020, ha seguido por encima del 20%. El mayor descenso, desde entonces, se produce en el 2º trimestre de 2021 situándose en el 19,15%; nuevamente vuelve a descender en el 3º trimestre de 2021, a 17,92%, mucho más bajo incluso que antes de la pandemia. Sin embargo, en el último trimestre de 2021 se incrementa este porcentaje alcanzando el 18,94%. Si se comparan estos resultados con la tasa de paro nacional desde el 1º trimestre de 2019 se observa como la tasa de paro en Extremadura ha sido siempre superior y mucho más elevada durante 2019 y 2020 (figuras 28 y 29):

- 4º trimestre de 2019: 13,78% en España - 23,48% en Extremadura

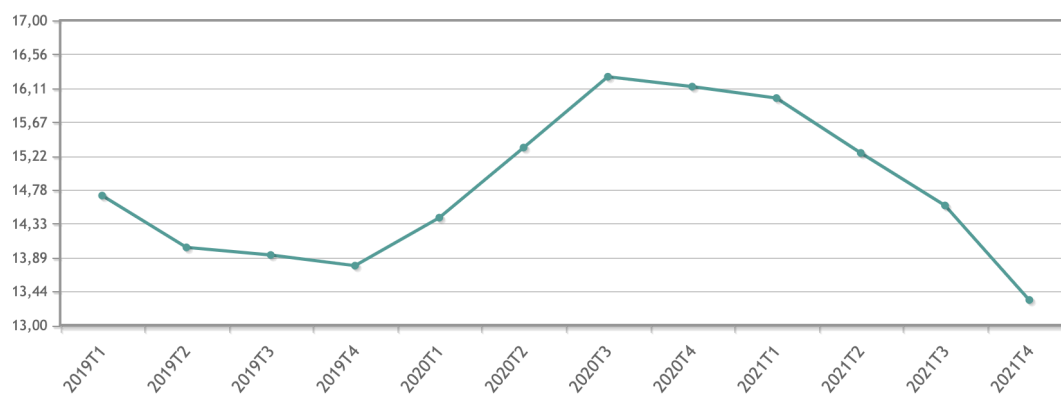
- 1º trimestre de 2020: 14,41% en España - 23,59% en Extremadura
- 2º trimestre de 2020: 15,33% en España - 21,39% en Extremadura
- 3º trimestre de 2020: 16,26% en España - 20,88% en Extremadura
- 4º trimestre de 2020: 16,13% en España - 21,32% en Extremadura
- 1º trimestre de 2021: 15,98% en España - 22,22% en Extremadura
- 2º trimestre de 2021: 15,26% en España - 19,15% en Extremadura
- 3º trimestre de 2021: 14,57% en España - 17,92% en Extremadura
- 4º trimestre de 2021: 13,33% en España - 18,94% en Extremadura

Figura 28. Tasa de paro en Extremadura (EPA 4º trimestre 2021)



Nota. Tasa de paro en Extremadura desde el 1º trimestre de 2019 hasta el 4º trimestre de 2021 (INE, 2022)

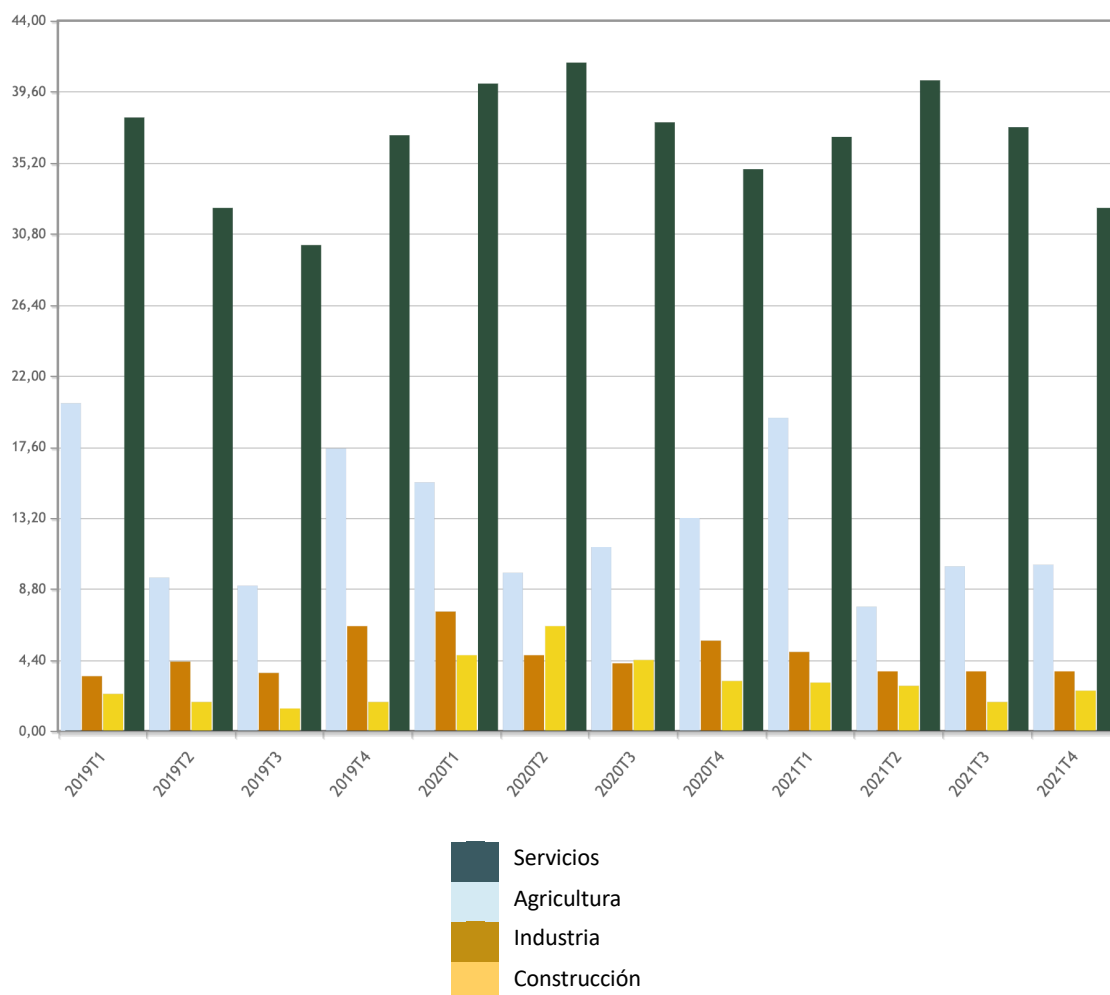
Figura 29. Tasa de paro en España (EPA 4º trimestre 2021)



Nota. Tasa de paro en España desde el 1º trimestre de 2019 hasta el 4º trimestre de 2021 (INE, 2022)

Desde 2019 ha sido el sector servicios el que más desempleo ha registrado seguido de la agricultura como se puede observar en el gráfico siguiente.

Figura 30. Tasa de paro por sector económico en Extremadura



Nota. Dato de la EPA desde el 1º trimestre de 2019 hasta el 4º trimestre de 2021 (INE, 2022)

Estos datos ponen de manifiesto como la pandemia ha determinado los dos últimos años en todos los ámbitos, pero especialmente, en el del empleo. Según el informe “Evolución del empleo en Extremadura en el Ámbito de la Unión Europea y de España. Año 2020”, presentado por la Junta de Extremadura en diciembre de 2021, el Covid-19 ha impedido que las tasas de empleo continuaran recuperándose (Consejería de Economía, Hacienda y Agenda Digital, 2021). En los resultados del informe se dan a conocer datos que ponen de manifiesto esta situación. En el documento se refleja como

el grupo de personas entre 35 y 44 años ha sido el más afectado por la pandemia, pero llama la atención cómo en Extremadura fue el grupo que mejor tasa de empleo tuvo. Sin embargo, las personas en edad de trabajar y de mayor edad, entre 55 y 64 años se ha visto afectado considerablemente (Consejería de Economía, Hacienda y Agenda Digital, 2021). Según aparece recogido en el mismo documento, en el año 2020:

La comunidad extremeña con una tasa del 58,6% no alcanza el objetivo del 75% de la tasa de empleo de 20 a 64 años fijado en la Estrategia Europa 2020, si bien este incumplimiento se produce de forma general tanto a nivel europeo como en la media nacional. En el análisis por sexos, se observa que solo se cumple el objetivo fijado en el caso de los hombres europeos. (Consejería de Economía, Hacienda y Agenda Digital, 2021, p. 6).

Además, se indica cómo la tasa de temporalidad en Extremadura en 2020 fue del 34,9% muy por encima de las tasas de temporalidad europea y española, aspecto que no contribuye al descenso del nivel de desempleo (Consejería de Economía, Hacienda y Agenda Digital, 2021; García, 2018). Además, y según Fortuño (2018) el 96,60% del tejido empresarial está formado por pequeñas empresas, con 10 o menos trabajadores que, junto con la penalización que supone el IRPF en las rentas medias y altas, condiciona la proliferación de empresas en la región.

Sin embargo, es necesario señalar que las medidas adoptadas por el Gobierno de Extremadura, y acordadas con los agentes sociales, han tenido un efecto positivo en el empleo (Aroca y Conde, 2021). Estas medidas, aunque han sido de urgencia por la crisis sanitaria, han ido en la línea de los principios de la Agenda 2030 (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021). De hecho, en Extremadura se han implementado las siguientes: Estrategia de Empleo y Competitividad Empresarial de Extremadura 2020-2025, programas de incorporación sociolaboral con especial incidencia en población en riesgo de exclusión o la Red CIRCULAR FAB.

4.1.1 Estrategia de Empleo y Competitividad Empresarial de Extremadura 2020-2025

Si se tiene en cuenta la actual situación socioeconómica, el periodo de crisis financiera, y los actuales datos parece que la ansiada recuperación a este periodo se está produciendo, pero también se está dejando sentir más en unos sectores que en otros. Por este motivo, y para dar respuesta de forma igualitaria a las necesidades de la ciudadanía, de forma general, y trabajadores/as de forma particular, se debe potenciar el crecimiento económico sobre la base de creación de empleo de calidad a la par que sostenible (Consejería de Educación y Empleo et al., 2016). Por ese motivo ha sido necesario establecer un nuevo marco de acción para abordar los nuevos problemas que afectan estructuralmente a la sociedad extremeña como es el desempleo juvenil, el femenino, de las personas mayores de 45 años o parados de larga duración.

Actualmente, Extremadura sigue teniendo un gran reto que asumir y superar con respecto al empleo, por lo que son necesarias aún políticas orientadas a la mejora de la inserción laboral. Estas políticas deben incidir en las actuaciones que, hasta el momento, han obtenido mejores resultados: actuaciones más innovadoras, monitorización, orientación, capacitación y prospección (Consejería de Educación y Empleo et al., 2020).

Esta circunstancia requiere de un modelo de actuación que comprenda la política de empleo en Extremadura y en la que se encuentren tanto entidades públicas como privadas, y que permita la interacción de todos los agentes del territorio extremeño con el propósito de lograr un mismo objetivo. Este modelo es lo que se ha denominado Estrategia de Empleo de Extremadura. Tal como aparece en el acuerdo en el que se han comprometido tanto la Junta de Extremadura, la Asociación Regional Empresarial Extremeña (en adelante, CREEX), UGT Extremadura y CCOO Extremadura, “el Plan de Empleo será el instrumento básico para el desarrollo operativo de la Estrategia. En este Plan se integrarán las actuaciones singulares de empleo, y puede integrar actuaciones y medidas de otras Consejerías” (Consejería de Educación y Empleo et al., 2016, p. 6).

La Estrategia de Empleo de Extremadura 2016-2019 tuvo como principal propósito reducir la alta tasa de desempleo de los años anteriores. Sin embargo, aunque el índice de paro se redujo, pero no lo suficiente, no consiguió mejorar la calidad del empleo. De hecho, y según aparece en los antecedentes del documento de la Estrategia de Empleo y Competitividad Empresarial de Extremadura 2020-2025, ha aumentado el número de personas contratadas a tiempo parcial, el 46% de las personas contratadas superan la jornada laboral de 40 horas semanales y la mitad de la ciudadanía en Extremadura no ha finalizado la Educación Secundaria Obligatoria (Consejería de Educación y Empleo et al., 2020b).

La nueva Estrategia de Empleo y Competitividad Empresarial de Extremadura 2020-2025, además de reducir el desempleo tiene como propósito: mejorar la calidad de las contrataciones, proponer nuevas formas de acción para la población en situación de desempleo de larga duración, favorecer la igualdad de género, contribuir a la conciliación laboral e incentivar la conexión entre políticas de empleo, actividad económica y competitividad empresarial (Junta de Extremadura, 2020b). Además, pretende “impulsar la economía digital, aprovechando las oportunidades que ofrece el mundo digital, desarrollando instrumentos específicos de apoyo al emprendimiento digital y formación en competencias digitales a lo largo de la vida y en la formación directiva en las empresas” (p. 21).

4.1.2 Planes de Empleo en Extremadura

El Plan de Empleo es una herramienta fundamental para el crecimiento de la región pero también para favorecer la igualdad de oportunidades en materia de empleo (Red Extremeña de Desarrollo Rural [Redex], s.f.) teniendo en cuenta factores de gran impacto como son la situación económica, los procesos demográficos, la evolución del sector empresarial, las nuevas ocupaciones y la necesidad de contar con nuevas competencias bien de carácter técnico o transversales (Discapnet, s.f.).

El Plan de Empleo 2016-2017 contempló la necesidad de abordar actuaciones que permitieran la adquisición de un conjunto de competencias profesionales y

habilidades socioprofesionales de gran valor en el ámbito laboral (Consejería de Educación y Empleo et al., 2016). Tras éste, surgió el Plan de Empleo 2018-2019 a fin de reducir:

- Baja tasa de empleo de la población femenina.
- Baja tasa de empleo de la población juvenil.
- Elevada temporalidad.
- Elevado número de personas desempleadas de larga y muy larga duración.
- Vulnerabilidades del Sistema Extremeño Público de Empleo (SEXPE) en cuanto a servicios relacionados con el acompañamiento a la inserción laboral y a empresas.
- Déficit en cuanto a capacidad para responder a la necesidad de aprender permanente (tanto en cantidad como en calidad) (Junta de Extremadura, 2018, párrafo 5).

Tras la pandemia, y para hacer frente a la crisis provocada por el Covid-19, surge el Plan de Empleo 2020-2021 cuyo principal objetivo fue fomentar el empleo productivo incidiendo en la digitalización del Servicio Extremeño de Empleo (en adelante, SEXPE) y en la relación de los técnicos y las personas desempleadas (Junta de Extremadura, 2020a). En el comunicado emitido por la Junta de Extremadura, se especifica como característica de este Plan de Empleo la puesta en marcha de un Plan de Competencias Digitales en Extremadura para que la población activa, inactiva y desempleada adquiera o mejore las competencias digitales.

En esta línea, pero para reforzar la empleabilidad de sectores de población concretos se han aprobado recientemente el Plan de Empleo Autónomo 2020-2023 y el Plan de Empleo Joven 2021-2022.

El Plan de Empleo Autónomo 2020-2023 cuyo objetivo puede resumirse en “favorecer la incorporación al mercado laboral a través del autoempleo e incrementar la

contratación, aumentar la cualificación de las personas trabajadoras autónomas” (Junta de Extremadura et al., 2020c, p. 2).

El Plan de Empleo Joven 2021-2022 cuyo objetivo es “mejorar la empleabilidad y el acceso al empleo de las personas jóvenes de nuestra región, tanto desempleadas como ocupadas, situándolas en el centro del proceso y permitiendo que sea la protagonista de su propio proceso de inserción sociolaboral”. (Servicio Extremeño de Empleo [SEXPE], s.f., p. 25).

Todos estos Planes de Empleo pretenden mejorar la empleabilidad en la Comunidad Autónoma de Extremadura ya que el desempleo en esta región sigue siendo persistente, estructural y se ha visto perjudicado de manera importante por la pandemia de la Covid-19 (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2021b).

4.2. La competencia digital en el ámbito del empleo extremeño

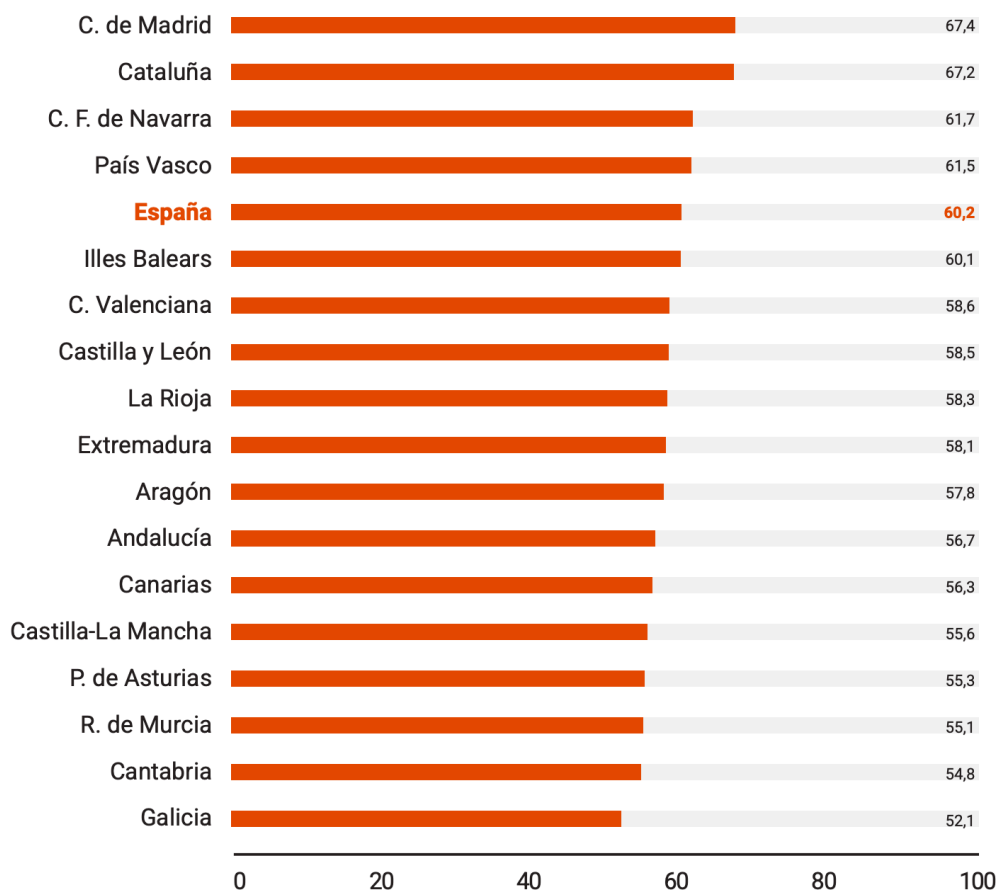
4.2.1 Perfil digital de la población desempleada en Extremadura en la actualidad: habilidad digital, actitud digital y percepción digital

Las conclusiones del estudio de la Universitat Autònoma de Barcelona e IMANcorp FOUNDATION (2021) sobre el nivel de competencia digital de la población española resulta significativo. Los resultados muestran como existe un grupo de población con un nivel de competencia digital intermedio y avanzado (más de un 75%), como otro grupo que posee competencias digitales básicas (24%) y otro que no posee ningún tipo de competencia digital (11%). En Extremadura, y según los resultados de la investigación llevada a cabo por COTEC e Ivie (2021), el nivel de habilidad digital de la población se encontraría en la media de la que posee la población española (figura 31).

El estudio realizado por la Fundación Santa María la Real (2020) en Extremadura, Castilla la Mancha, Extremadura y León permite conocer cuáles son las habilidades digitales de la población desempleada de estos territorios en su búsqueda de empleo. Los resultados indican que el primer sesgo digital se encuentra en la conexión a internet ya que el 10% de las personas encuestadas y en situación de desempleo no la poseen. Además, es significativo el resultado en cuanto a la edad ya que los datos muestran como

las personas mayores de 44 años y en situación de desempleo son las que no disponen de esta conexión. El tiempo en desempleo, y según los resultados de este estudio, vuelve a reportar información relevante ya que las personas que llevan más de 1 año en desempleo son las que no poseen conexión a internet (18,75%). Además, las personas desempleadas en Extremadura que no poseen conexión a internet suponen el 18,03%, un porcentaje muy superior al de Castilla la Mancha y León. Eurona (2020) ya indicó también en nota de prensa que Extremadura era una de las regiones en la que existía mayor brecha digital debido a que un 9,92% de su población no tenía acceso a internet; tan solo por detrás de Canarias (con un 10,4%) y Baleares (10,27%).

Figura 31. Personas con habilidades digitales básicas (%)



Nota. COTEC e Ivie (2021)

El estudio aporta más información sobre el uso de herramientas necesarias hoy día para la búsqueda de empleo por internet: “menos de la mitad de las personas desempleadas utilizan el correo electrónico de manera diaria” (Fundación Santa María la Real, 2020, p. 13). Según especifican, su uso disminuye a medida que se van cumpliendo años ya que los resultados muestran como las “personas desempleadas de más de 44 años son las que en mayor medida no tienen correo electrónico o no lo utilizan casi nunca (el 33,33% de este grupo de edad)” (Fundación Santa María la Real, 2020, p. 13). Indican que un 19,75% de las personas desempleadas no busca empleo por internet. El 50% no lo hace porque no saben, según aparece en los resultados del estudio. Además, 6 de cada diez de los encuestados necesitan ayuda para realizar su currículum siendo esta ayuda para resolver problemas de diseño (59,46%) o en el contenido (55,41%). Este dato clarifica el hecho de que un 79,95% no tenga currículum web aunque un 83,46% utiliza los portales de empleo para buscar ofertas. En cuanto a la realización de formación online “menos de la mitad de las personas encuestadas han realizado alguna vez formación online. Encontramos diferencias estadísticamente significativas por nivel de estudios” (Fundación Santa María la Real, 2020, p. 32). Los resultados de esta investigación son coherentes con los resultados de actividad obtenido por el Plan de Competencias Digitales para la Empleabilidad en Extremadura. Según informa el periódico digital Regióndigital.es (2022), el número de personas que se encuentran en búsqueda activa de empleo y que han hecho uso de los servicios del Plan de Competencias Digitales para la Empleabilidad en Extremadura supera el 71%. La demanda de estas personas ha girado en torno a la búsqueda y filtrado de contenidos digitales, apoyo que pone de manifiesto el bajo nivel competencial de estas personas.

Además, según el estudio de COTEC e Ivie (2021) parece que existe una relación entre la posesión de habilidades digitales, estar o no desempleado y renta per cápita. De hecho, indican que los territorios con mayor renta per cápita son los que poseen quienes tienen un nivel de competencia digital más elevado. Según palabras de uno de los responsables del estudio, “si queremos aspirar a reducir las diferencias regionales en renta per cápita tendremos que reducir primero la brecha en competencias digitales” (Arnau, 2021, sección diferencias porcentuales).

Con respecto a la actitud digital de la población desempleada en Extremadura el estudio de la Fundación Santa María la Real (2020) ofrece información relevante con respecto al valor dado. Para más del 50% de los encuestados la consideran útil (valor obtenido: 7,51 sobre una escala de 10). En cuanto al sexo, son las mujeres las que mejor valoran las competencias digitales, aunque la diferencia no es significativa en este caso. Llama la atención los resultados obtenidos con respecto a si necesitan capacitación digital para mejorar su búsqueda de empleo por internet: algo más de un 50% indica que si necesita formación (valor obtenido: 6,07 sobre una escala de 10).

En otro estudio realizado por la Fundación Santa María la Real (2019) en Castilla la Mancha, Extremadura y Murcia, se pone de manifiesto la percepción que poseen las personas desempleadas de larga duración con respecto a la tecnología y dificultades para acceder a un empleo. Los resultados muestran como “las personas de más de 44 años y aquellas con estudios bajos son las que perciben en mayor medida la tecnología como una barrera de acceso al empleo” (p. 464). En cuanto a las necesidades percibidas para aumentar sus posibilidades de encontrar un empleo, un 3,66% (en una escala sobre 5) indicó que necesitaba mejorar sus competencias digitales; por detrás de medidas de apoyo a la conciliación familiar, orientación laboral y habilidades sociales.

En el estudio del año 2020, se aprecia que (con respecto a los ítems planteados) los resultados arrojan una percepción del nivel de conocimiento digital medio ya que en gran parte de los ítems se obtiene una media que rasamente supera los 2 puntos en una escala de 4 (dónde 1 es “no se utilizarlo” y 4 “nivel avanzado” en escasas ocasiones (Fundación Santa María la Real, 2020):

- Percepción del nivel de conocimiento de los programas de texto: 2,63 puntos
- Percepción del nivel de conocimiento de programas de almacenamiento en la nube: 2,24 puntos
- Percepción del nivel de conocimiento de programas de presentación: 2,22 puntos
- Percepción del nivel de conocimiento de programas de videoconferencia: 2,21 puntos

- Percepción del nivel de conocimiento de hojas de cálculo: 2.19 puntos
- Percepción del nivel de conocimiento de Adobe Acrobat Reader: 2,05 puntos
- Percepción del nivel de conocimiento de programas para comprimir archivos: 1,90 puntos
- Percepción del nivel de conocimiento de programas de gestión de bases de datos: 1,84 puntos

Todos estos datos ponen de manifiesto que existen carencias digitales relacionadas con los conocimientos, habilidades y actitud digital. No obstante, hay que señalar que, aunque se han mostrado estudios de investigación realizados en Extremadura en los que se analiza la competencia digital y la empleabilidad, no existen de manera abundante investigaciones de este tipo. La mayor parte de las investigaciones se centran en el ámbito educativo.

4.2.2 Perfil digital de la población desempleada en 2030

En el estudio “Los Centros de Competencias Digitales del Futuro” (Asociación Somos Digital, 2020) se han analizado diez tendencias que configurarán los centros de competencias digitales en 2030. Este estudio es relevante ya que, identificando estas tendencias, se pueden identificar a su vez, una serie de características que, a nivel digital, puede presentar la población en un corto plazo de tiempo. Este estudio identifica necesidades digitales de acuerdo con factores sociodemográficos a tener muy en cuenta para conocer el perfil digital de la población en 2030 y poder dar una respuesta a las necesidades que pueda presentar (Gil, 2020). Además, según la Fundación Dédalo (2020) este estudio ofrece una visión estratégica sobre cómo impulsar la digitalización en cuanto a competencias digitales de la población y la transformación digital de la sociedad. Añaden, además, que el estudio constituye un “instrumento clave para desarrollar las políticas de Sociedad de la Información y Agenda Digital de los Gobiernos regionales y locales” (párrafo 6).

En este apartado, se han tenido especialmente en cuenta las aportaciones del estudio con respecto a competencia digital y empleo.

Han sido relevantes los siguientes factores sociodemográficos que se identifican en el estudio (Asociación Somos Digital, 2020):

- **Urbanización:** diferenciación de perfiles profesionales digitales en el entorno urbano y rural. En el primero, se potenciará la especialización digital de acuerdo con las comunicaciones existentes y a la red de servicios existentes. En el entorno rural, sin embargo, el perfil digital del profesional tenderá a la polivalencia. “Posibilidad en el entorno rural de constituirse como complemento a los servicios públicos y como extensión de la administración (administración electrónica, participación, servicios sociales, salud, trabajo, etcétera)” (Asociación Somos Digital, 2020, p. 14).
- **Longevidad:** debido a que la esperanza de vida es mayor y aumenta el número de personas de hasta 65 años que se encuentra trabajando, es necesario acciones de capacitación para cualificar o re-cualificar a este sector de población y favorecer su adaptación a puestos de trabajo cada vez más digitales.
- **Migración:** al igual que en el caso anterior, este grupo de población requiere de acciones que permitan la adquisición de competencias para que pueda desempeñar adecuadamente las funciones de su puesto de trabajo. En este sentido, las acciones de capacitación digital serán prioritarias al igual que su certificación, pero también, será necesario abordar otras necesidades en las que las TIC serán prioritarias, pero no directamente vinculadas a la adquisición de la competencia.
- **Seguridad:** el desarrollo que la tecnología tendrá en esta década requerirá nuevos procedimientos de gestión de la privacidad y seguridad en la que, deberán contemplarse también, aspectos legales con respecto al uso digital de la información.
- **Servicio a la comunidad:** impulso de acciones relacionadas con la alfabetización mediática e informacional y el pensamiento crítico debido a la necesidad de saber gestionar la información disponible tanto en entornos personales como profesionales.

Gil (2020), además, añade como la capacitación digital para la inclusión laboral vendrá determinada por una nueva concepción de los grupos de personas trabajadoras. Teniendo en cuenta el acceso actual a las TIC, se puede prever como los grupos futuros serán diversos, pero todos contarán con competencias básicas y, probablemente, lo que se modificará será el concepto de competencia básica. Tal es así, que todas las personas necesitarán “nuevas competencias asociadas a las nuevas tecnologías, a su uso o aplicación en la vida personal o laboral” (Gil, 2020, párrafo 10).

CaixaBank (2019) realizó un análisis de Extremadura para conocer los retos a los que se enfrenta la región. Hizo un diagnóstico de sus fortalezas y oportunidades, pero también de sus debilidades y amenazas. En el apartado concreto en el que analizaron la economía, el mercado de trabajo y las actividades productivas detectaron como una oportunidad de Extremadura es la mejora de infraestructuras digitales ya que éstas permiten el desarrollo empresarial mediante nuevos medios de comercialización y la provisión de servicios a la ciudadanía.

En palabras de Juan Pablo Venero, Director General de Innovación e Inclusión Educativa de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, los retos de Extremadura:

Los definen muy bien los Objetivos de Desarrollo Sostenible (podría destacar la necesidad continua de diálogo, la resolución pacífica de conflictos, la interculturalidad, el cambio climático, el desarrollo sostenible, la empleabilidad...) y debemos educar para resolver estos retos. Y es que, a su entender, “la tecnología y la pedagogía serán las herramientas necesarias para que cualquier familia, extremeña o no, se sienta orgullosa de escolarizar a sus hijos e hijas en nuestra región”, finaliza. (Gallardo, 2021, sección ¿Cómo sueña la Extremadura de 2030?).

En suma, la información mostrada pretende mostrar la influencia de la digitalización en la empleabilidad. En el caso de Extremadura, que como se ha visto, todavía presenta niveles altos de desempleo entre su población, continuar con acciones

que favorezcan la adquisición o mejora de competencias digitales puede convertirse en una garantía de empleabilidad.



CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 2

1. FINALIDAD Y OBJETIVOS

Los profesionales de la educación deberíamos necesariamente reflexionar sobre si nuestra práctica contribuye de alguna forma a mejorar la realidad que nos rodea. Limitar el ejercicio de nuestra profesión al ámbito estrictamente educativo sin contemplar los beneficios que supone el desarrollo de acciones coordinadas en otros ámbitos nos hace olvidar el carácter global de la sociedad y el papel protagónico de la educación en el proceso de transformación hacia la igualdad de oportunidades.

Por ese motivo, y motivadas por el gran interés que suscita la situación precaria que una parte de la población extremeña padece por no poseer un puesto de trabajo, planteamos una investigación de estas características. En Extremadura, actualmente hay una tasa de paro muy elevada y uno de los motivos que influyen en que la ciudadanía desempleada acceda a un puesto de trabajo es de carácter competencial. Una de las competencias básicas a este respecto es la competencia digital. Esta realidad nos animó a conocer qué proyectos y programas existen en Extremadura para capacitar digitalmente a la población desempleada para mejorar su promoción profesional y/o renovar su perfil profesional. Además, sentimos gran interés por conocer si estas propuestas estaban capacitando digitalmente de acuerdo a las propuestas europeas, aspecto que ha cobrado aún mayor relevancia desde el inicio de la pandemia provocada por la Covid-19.

Con la pretensión de contribuir a la mejora de acciones en esta línea, a partir del análisis, se ha querido generar conocimiento útil para favorecer nuevas experiencias de capacitación digital.

Por todo ello, la finalidad de esta investigación ha sido *identificar qué competencia digital posee la población desempleada extremeña y qué acciones se están llevando a cabo para facilitar la adquisición o mejora de conocimientos, habilidades y actitudes digitales para la inclusión laboral.*

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, en esta investigación se han planteado los siguientes objetivos generales:

- Revisar el marco de referencia teórico de la competencia digital para la empleabilidad, especialmente la articulación política que sustenta las acciones de capacitación digital en la Unión Europea, a nivel nacional y en el contexto extremeño.
- Estudiar la capacitación digital que se oferta a la población extremeña desempleada para la promoción profesional y la renovación del perfil profesional, teniendo en cuenta las recomendaciones a nivel europeo.
- Analizar la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada.
- Proponer un marco de referencia teórico para incluir la competencia digital en el ámbito laboral a fin de mejorar la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Para conocer cómo la disposición de competencias digitales influye en la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales es necesario obtener datos mediante una serie de procedimientos que permitan su análisis y establecer conclusiones que confirmen los supuestos iniciales y/o plantee otros interrogantes. En este sentido, hay algunos autores que consideran que lo importante no es solamente obtener datos (conocimiento) sino que, además, es necesario llegar a la realidad para validarla y, por ello, se requiere de un proceso sistemático que permita ordenar los pasos a seguir y facilitar la comprensión de los datos que se obtienen (Cerde, 2000).

Aunque tampoco existe un consenso en cuanto a los términos que hacen referencia al conjunto de procedimientos que son necesarios en una investigación sí que, de forma extendida, parece aceptarse que existen dos grandes enfoques que determinan los elementos de la investigación: el paradigma cuantitativo y el paradigma

cualitativo. Estas grandes corrientes suponen para muchos una confrontación en el modo de comprender el proceso de investigación, desde la perspectiva cuantitativa y la cualitativa. Sin embargo, hoy aumentan aquellos que combinan las técnicas de ambas corrientes indicando que la riqueza y la capacidad de contrastar la información es mayor si se combinan ambos. "Uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de investigación es el objetivo del investigador. Es decir, qué pretendemos con la investigación, qué tipo de conocimiento necesitamos para dar respuesta al problema formulado" (Rincón, 2000, p. 7). No obstante, hay que partir de la premisa de que ninguno de los métodos que pueden utilizarse conducen a "la verdad absoluta" y todos tienen unas ventajas y unas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta. Es el investigador el que mejor conoce las técnicas, procedimientos e instrumentos a utilizar por lo que él será el que tenga que dar respuesta a los interrogantes planteados al comienzo haciendo uso de la metodología que considere más apropiada. Tendrá, para hacerlo, que seleccionar una serie de procedimientos y herramientas con las que lograr su objetivo.

Respecto a las fases en las que podemos dividir el método científico hay que hacer un par de salvedades previas. En primer lugar, hemos de resaltar el hecho de que no se trata de un plan de acción fijo e inmutable, sino que, como señaló Cattell (1996), se trata de un proceso en espiral, en el que cualquier paso puede dar lugar a un nuevo cambio o impulso en el desarrollo de la investigación. (Aliaga, 2000, p. 60).

Según este autor, habría que tener en cuenta que el proceso de investigación debe ser flexible y debe permitir la adaptación constante, algo que cobra mayor sentido en este estudio, ya que los elementos que se tomarán de referencia son susceptibles de verse modificados rápidamente. Por tanto, hay que considerar que, si la realidad cambia, los datos también cambiarán, pero los datos pueden, a su vez, cambiar la realidad objeto de estudio.

Centrando la atención en las dos grandes perspectivas metodológicas que rigen el proceso de investigación científica, se puede decir que la metodología cuantitativa se

fundamenta en el paradigma positivista y utiliza como métodos, fundamentalmente aquellos relacionados con las ciencias físico-naturales. Los pasos esenciales que la identifican son: revisión bibliográfica del fenómeno a estudiar, formulación de hipótesis para explicar dicho fenómeno, deducción de consecuencias directamente relacionadas con esa hipótesis y obtención de resultados que confirmarán la hipótesis o, por el contrario, obligará a buscar otras nuevas si no se opta por rechazar la teoría formulada inicialmente. Esta metodología implica el distanciamiento del observador, la utilización de las matemáticas para cuantificar los datos y la creación de situaciones experimentales en las que poder controlar las variables propuestas para ver cómo influyen en el fenómeno objeto de estudio. Según Latorre, Rincón y Arnal (2003) algunas de las características de esta metodología son:

- Perspectiva de la realidad desde una visión objetiva, tangible y externa.
- Generalización de resultados a partir de muestras representativas.
- Medición de fenómenos observables.
- Se pretende conocer la realidad para hacer predicciones.
- La validez (interna y externa), la fiabilidad y la objetividad son los criterios que utiliza.
- El análisis de los datos es cuantitativo.

Aunque parece que estas corrientes plantean formas distintas de tratar un fenómeno objeto de estudio, en cierto modo, cabe destacar que ninguna es más válida que la otra por sí misma, sino que el rigor de los resultados dependerá de los datos, del modo en el que estos hayan sido tratados, del procedimiento llevado a cabo y de la interpretación que se haga de los resultados. Esta concepción ha dado lugar a que muchos planteen la necesidad de utilizar un enfoque combinado en el que no se consideren la metodología cuantitativa y la cualitativa como contrapuestas sino más bien como complementarias. No se puede estudiar un fenómeno si no se obtienen resultados que puedan ser medibles y si no se hace una interpretación de esos resultados acorde a la situación y contexto en el que se producen los hechos.

Para muchos, en estos momentos, la metodología mixta se plantea como una tercera perspectiva o paradigma de investigación. Díaz (2014) recoge:

Para investigadores como Tashakkory y Teddlie (2003), se trata del tercer movimiento metodológico y por lo tanto los MMR tienen el mismo estatus que la investigación cualitativa y cuantitativa: “Estos tres movimientos metodológicos continúan desarrollándose al mismo tiempo en todas las ciencias sociales y del comportamiento. Aunque alguno podría tener más preponderancia en algún periodo de tiempo, las tres orientaciones metodológicas son practicadas simultáneamente (p.5)”. (p. 11).

Puede decirse que tradicionalmente existía una dualidad que obligaba a los investigadores a optar por un tipo de metodología (cuantitativo o cualitativa) que, de alguna manera, les imposibilitaba utilizar los recursos propios de la otra corriente. La investigación mixta logró una mayor flexibilidad dotando a los investigadores de mayores recursos para estudiar los fenómenos (Díaz, 2014).

El abordar la investigación de las perspectivas cuantitativa y cualitativa supone, en esta tesis doctoral, diseños metodológicos específicos y adaptados a las necesidades de los estudios haciendo uso de métodos distintos: análisis documental, encuestas y entrevistas.

En esta investigación, el uso de distintos métodos no hace más que enriquecer la investigación ya que suponen diferentes modos de responder a preguntas distintas sobre el mismo fenómeno. Se pretende, desde el paradigma cualitativo, determinar la presencia o ausencia de unas determinadas características de un fenómeno mientras que, desde el paradigma cuantitativo, y una vez demostrada la presencia de esas características en el fenómeno objeto de estudio, se pretende identificar las variaciones de éstas en cuanto a cantidad o grado. Asumiendo esta concepción de uso de ambos métodos se logra mayor confiabilidad y credibilidad en los resultados (Gray y Densten, 1998). Así, el investigador no es quién decide a priori qué método va a seguir en su

investigación, sino que es la propia investigación la que, desde la formulación del problema, lo determina (Buendía et al., 1998).

Las ventajas que se aprecian en la metodología de investigación mixta para utilizarla en esta investigación son:

- *Complementariedad de los resultados.* Tal como se ha explicado anteriormente, la utilización de técnicas y métodos distintos permite mejorar la calidad de los resultados y aclarar las cuestiones que vayan surgiendo desde distintas perspectivas.
- *Replanteamiento del problema inicial desde distintas perspectivas.* Esta metodología permite descubrir información que puede hacer modificar la pregunta de investigación inicial para adaptarla a la realidad teniendo en cuenta distintos paradigmas.
- *Efectividad.* El alcance de la investigación puede ser aún mayor al utilizar recursos distintos que pueden arrojar información más amplia a validar.
- *Establecimiento de nuevos retos.* Al ser una metodología global, en cuanto a las perspectivas tenidas en cuenta en la investigación, permite el planteamiento de nuevos interrogantes durante el proceso de investigación que hacen posible el estudio de nuevos problemas vinculados, tanto a los datos en sí mismos como a la realidad en la que se ha desarrollado, y que han surgidos tras el análisis inicial.

La investigación cualitativa se concibe hoy como una corriente en auge ya que permite una interpretación de la realidad más abierta y cercana a la situación de partida sin perder su rigor científico. Salgado (2007) recoge que la calidad científica de las investigaciones cualitativas se establece mediante criterios como el de dependencia (referido a la capacidad de los distintos investigadores que participan en el estudio de obtener resultados equivalentes), credibilidad (referido al hecho de obtener resultados que son considerados verdaderos tanto para las personas que han sido estudiadas como para aquellos que han tenido contacto con la realidad objeto de estudio), auditabilidad (referido al hecho de que otro investigador con perspectiva semejante del método

científico pueda revisar los datos obtenidos por los investigadores que llevan a cabo el estudio del fenómeno y puedan obtener resultados similares) y transferibilidad (referido a la posibilidad de extrapolar los resultados a otros grupos u otras situaciones).

Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales (Salgado, 2007).

El primer estudio empírico de esta tesis doctoral, de carácter descriptivo, se desarrolla desde un enfoque de tipo cualitativo. El método utilizado es el análisis documental y la técnica de análisis, la de contenido. De esta manera se trata de describir en un primer momento, e interpretar después, la información a partir de documentos que muestran experiencias concretas. Con el análisis de contenido se “pretende, sobre todo, descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor de medición” (López, 2002, p. 174).

Niño (2011) afirma que, aunque los estudios de corte descriptivo no son para muchos un tipo de investigación en sí mismos, sino una técnica o un instrumento que complementa los propios de otro tipo de investigaciones, son muy utilizados tanto en las investigaciones de corte cuantitativo como cualitativo.

El segundo estudio empírico desarrollado en esta tesis doctoral se ha planteado desde una metodología mixta de investigación lo que ha conllevado el uso de métodos y técnicas propias de la investigación cualitativa y cuantitativa. La posibilidad que ofrece esta metodología de combinar recursos propios de ambos planteamientos de la investigación, sin duda, enriquece los resultados ya que permite obtener información desde distintos enfoques para responder a las preguntas objeto de estudio. Además, la combinación de ambos supone minimizar los riesgos o limitaciones que cada uno, de forma particular tiene, puesto que esa oposición inicial puede ser, en más de una ocasión durante el estudio, un complemento positivo. El valor de este segundo estudio radica en

la capacidad para mostrar la realidad de la población desempleada en Extremadura y sus posibilidades futuras en cuanto a competencia digital. Se hace, por tanto, una descripción de la competencia digital de una población dada, el grupo de personas desempleadas en Extremadura, de manera objetiva y comprobable (Cubo et al., 2011). Como afirma Tinto (2013) a través de la investigación descriptiva, se puede acotar, ordenar, caracterizar y clasificar un fenómeno, es decir, se puede describir de manera precisa y exacta. Por este motivo, en este segundo estudio, se ha utilizado la encuesta y la entrevista, por este orden.

En esta investigación ha primado la aproximación a la calidad para dotar de rigor a los estudios. Desde la perspectiva cuantitativa, se ha logrado que los procedimientos garantizaran la fiabilidad y validez. Para ello, se aborda esta perspectiva metodológica teniendo en cuenta los diseños, los procedimientos y los modelos estadísticos con los que lograr los resultados (Cubo et al., 2011). Por otro lado, considerando la perspectiva cualitativa cómo un proceso que permite una interpretación de la realidad más abierta y cercana a la situación de partida sin perder su rigor científico, se plantean una serie de criterios que el investigador debe aspirar alcanzar. Salgado (2007), y como se ha mencionado ya, recoge que la calidad científica de las investigaciones cualitativas se establece mediante criterios como el de dependencia, credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

Autores como Ryan, Scott, Reeves, Bate, Van Teijlingen, Russell, Napper y Robb (2001) o Cornejo y Salas (2011) plantean varias propuestas para evaluar la calidad de la investigación cualitativa en educación. Una de esas propuestas se basa en los criterios establecidos por Lincoln y Guba (1985) que, según Esteban (2000), tienen similitudes con los criterios planteados en la investigación cuantitativa:

Tabla 11. Criterios de evaluación para asegurar la calidad en la investigación cuantitativa y cualitativa

Aspecto	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

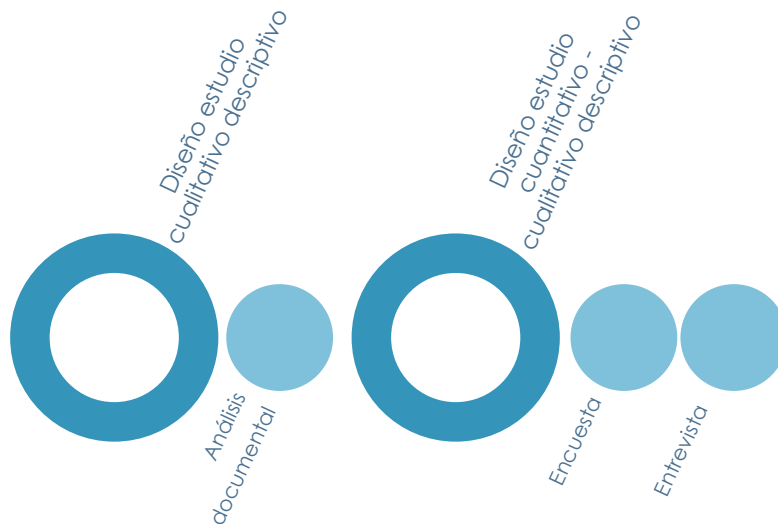
En la línea de la propuesta de Salgado (2007), el criterio de credibilidad que propone Esteban (2000) se centra en obtener resultados que son considerados verdaderos tanto para los investigadores como para las fuentes. Con respecto al criterio de transferibilidad, y también en la línea de la propuesta de Salgado (2007), para dotar de calidad y mayor rigor a una investigación, es necesario que en ésta los participantes puedan ser representativos para que puedan generalizarse los resultados. Puede decirse, que se corresponde con la validez externa en la investigación cuantitativa. El criterio de dependencia, ligado al anterior, se vincula a la estabilidad de los datos más que al número de personas que lo han suministrado. Por ese motivo, Esteban (2000) indica que se puede corresponder con la fiabilidad en los estudios de carácter cuantitativo. Y, por último, el criterio de confirmabilidad se vincula a la objetividad del estudio. Se trata de evitar posibles distorsiones, provocadas por factores relacionados con el entrevistador, el entrevistado o el entorno (Cubo et al., 2011), que impidan recoger la información de acuerdo con el propósito perseguido.

Además, en esta investigación se han triangulado instrumentos (escala de estimación, cuestionario, guiones de entrevistas) y participantes/fuentes (programas-proyectos, población desempleada, personal técnico y directivo -pertenecientes a entidades/programas relacionados con el empleo y la capacitación digital-). Con técnicas propias de la metodología cualitativa, en el primer estudio empírico, a través del análisis de contenido, se ha obtenido información sobre programas y proyectos centrados en la competencia digital orientados a la población desempleada extremeña. En el segundo estudio empírico y, para obtener información de la población desempleada extremeña

con respecto a la habilidad digital, la actitud y la percepción digitales de las personas en búsqueda activa de empleo, se ha utilizado un cuestionario. Además, dentro de este mismo estudio y, mediante entrevistas a personas con un claro carácter representativo en la cuestión planteada inicialmente, se ha recogido información también de interés tanto de los procesos de capacitación digital que se llevan a cabo como de la competencia digital de la ciudadanía.

3. DISEÑO Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

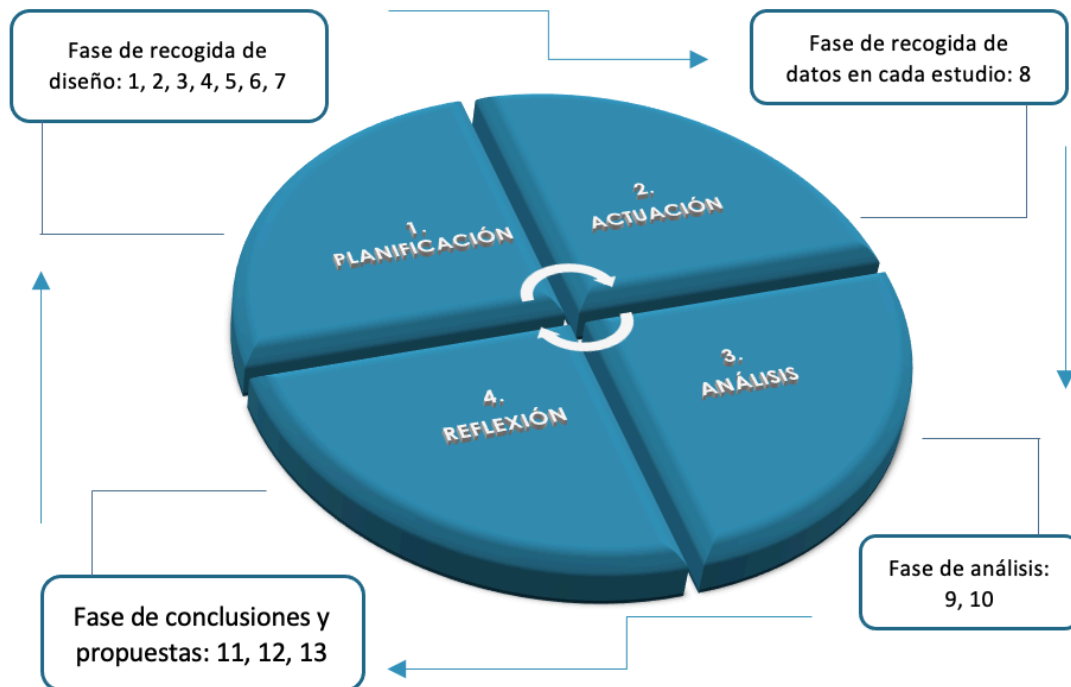
Figura 32. Diseño de la investigación



Nota. Donde E = estudio. Elaboración propia

A continuación, se presenta un resumen del proceso metodológico seguido:

Figura 33. Proceso metodológico seguido en esta investigación

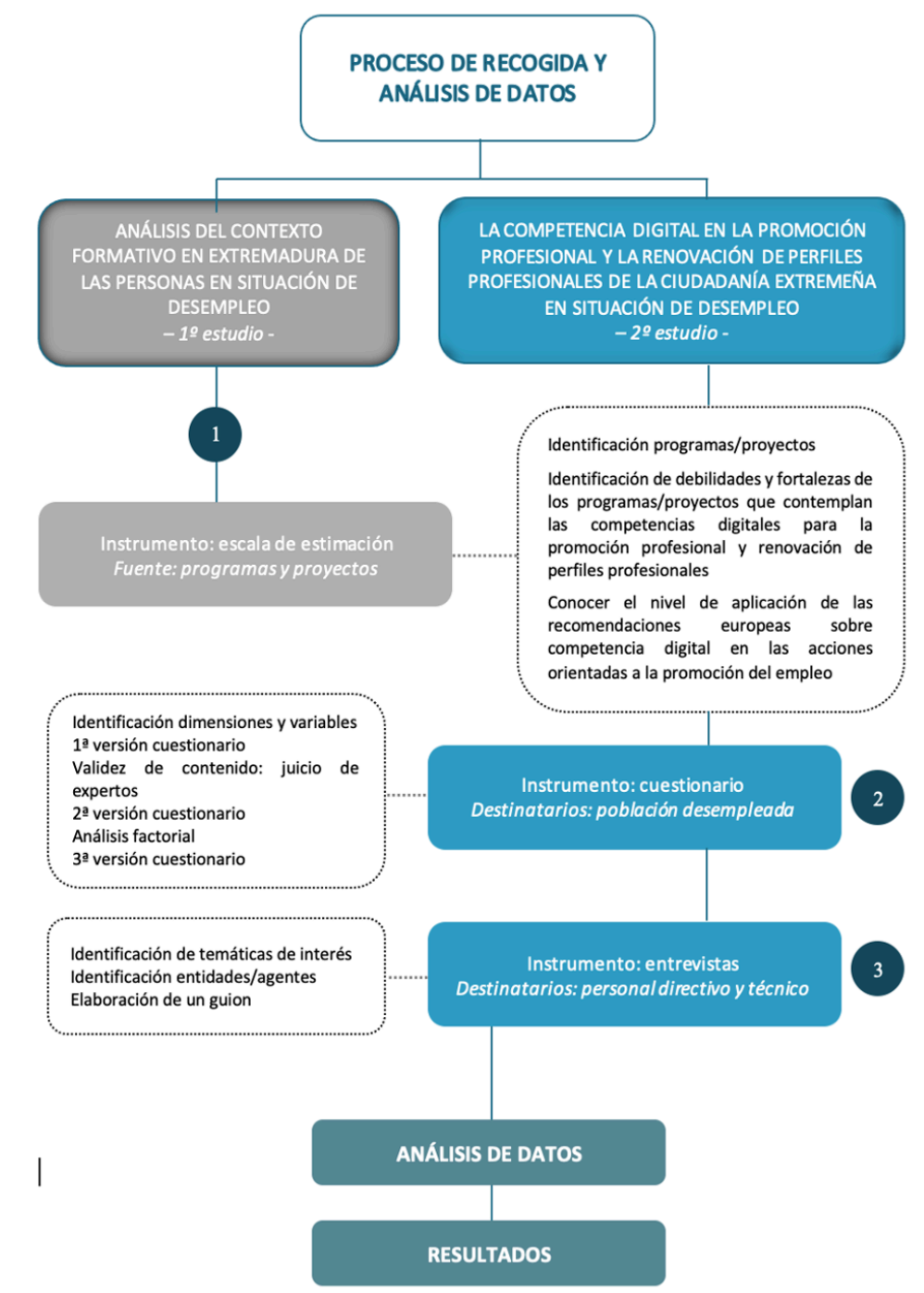


1. Concreción del problema de investigación.
2. Revisión bibliográfica.
3. Especificación de los objetivos a conseguir al realizar la investigación.
4. Identificación del modelo metodológico más apropiado.
5. Concreción de las fases de la investigación y los instrumentos de evaluación más apropiados para cada fase.
6. Determinación de los participantes y fuentes de la investigación. Selección de la muestra y fuente documental.
7. Establecimiento de los criterios de evaluación.
8. Recogida de los datos conforme al modelo establecido.
9. Análisis de los datos recogidos.
10. Interpretación de los datos.
11. Establecimiento de conclusiones de la investigación.
12. Redacción del informe final.

13. Propuesta de acciones que mejoren la situación inicial o redefinición del problema inicial

En la figura 34 se muestra el procedimiento seguido en la recogida de datos en cada estudio empírico.

Figura 34. Recogida de datos en cada estudio empírico





CAPÍTULO 3. PRIMER ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 3

1. JUSTIFICACIÓN

Actualmente en la Unión Europea la formación se considera un elemento clave para la empleabilidad sin la que sería imposible alcanzar empleo de calidad, profesionalizado y eficiente. En España, se ha logrado afianzar un modelo de formación para el empleo que facilita, tanto a las personas demandantes de empleo como a aquellas que se encuentran en situación activa, los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo profesional. Además, y en el caso de España, se ha logrado integrar dicha formación en el sistema educativo de forma que formación profesional y empleo avanzan paralelamente.

Concretamente, en Extremadura, la formación se considera imprescindible y un reto para poder modificar la trayectoria ocupacional de los desempleados extremeños. Esto se debe, en gran parte a que ésta es una región amplia en la que la fuerza del trabajo gira en torno a los sectores ganaderos y agrarios por la escasez de un tejido industrial con capacidad para dar cobertura laboral a grupos amplios de población.

Nada más comenzar esta investigación esta situación ha quedado manifiesta, de ahí que se haya considerado necesario hacer un estudio exploratorio para obtener un mayor conocimiento del entorno formativo que existe en Extremadura para las personas en situación de desempleo y de cómo esta formación centra su esfuerzo en dotar de competencias digitales a la población desempleada. Además, y para conocer si la capacitación digital que se ofrece a la población desempleada en Extremadura sigue las recomendaciones europeas sobre competencia digital, se ha realizado un análisis de los programas y proyectos que abordan la competencia digital teniendo como marco de referencia la DigComp.

La elección del marco de referencia DigComp se ha realizado tras conocer los marcos de referencia existentes. Para ello, se tomó como base la investigación de Martínez-Bravo, Sádaba-Chalezquer y Serrano-Puche en la que hicieron un análisis comparado de la competencia digital en ocho marcos de competencias del siglo XXI (Martínez-Bravo et al., 2021). De esos ocho marcos de referencia, tres han sido de interés

en este estudio: “A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2” (propuesto por la Unesco en 2018), “OECD Future of Education and Skills 2030” (propuesto por la OCD en 2018) y “Digital Competence for lifelong Learning” (propuesto por la Unión Europea en 2009). A ellos, y por su relevancia en esta investigación, se ha añadido: “DigComp 2.1: El marco de competencia digital para ciudadanos con ocho niveles de competencia y ejemplos de uso” (propuesto por la UE en 2017), ya que, en la actualidad, es el marco de referencia aceptado en la UE para desarrollar y comprender las competencias y proponer acciones que promuevan el desarrollo digital en la ciudadanía en Europa (Enhancing Digital Skills Across Europe [All Digital], 2021).

Finalmente se elige el marco DigComp como indicador para establecer qué programas y proyectos siguen las recomendaciones a nivel europeo con respecto a la competencia digital. Los criterios que han determinado la selección del marco de referencia ha dependido del ámbito de aplicación, destinatarios, nivel de concreción y por la posibilidad que ofrece de conectar distintos saberes de forma significativa para el aprendizaje (Jauregui, 2018). De hecho, se indica que permite la relación entre competencias clave y transversales haciendo posible “un enfoque multidimensional de la alfabetización digital con el fin de no “reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental” (Gutiérrez y Tyner, 2012)” (Martínez-Bravo et al., 2021, p. 90).

La información del estudio de Martínez-Bravo et al. (2021) y la propuesta DigComp (desarrollada en la fundamentación teórica de esta tesis doctoral) ha permitido tomar la decisión.

Tabla 12. Marcos de referencia que conceptualizan la competencia digital seleccionados en este estudio

Marco de referencia	Conceptualización que hace de la CD	Finalidad	Enfoque alfabetización
Unesco (2018)	La alfabetización digital es la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear información de forma segura y adecuada a través de tecnologías digitales para el empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.	El empleo, trabajo decente y emprendimiento.	Digital
OCDE (2019)	El concepto de competencia digital es móvil y multifacético, y cubre muchas áreas y alfabetizaciones, se encuentra en la convergencia de múltiples campos. Ser digitalmente competente hoy en día implica la capacidad de comprender los medios (ya que la mayoría de los medios han sido / están siendo digitalizados), buscar información y ser crítico sobre lo que se recupera (dada la amplia aceptación de Internet) y poder comunicarse con otros, utilizando una variedad de herramientas y aplicaciones digitales. Estar alfabetizado digitalmente requiere la capacidad de leer, interpretar, dar significado y comunicarse a través de textos digitales y fuentes de una variedad de medios en línea. También requiere la capacidad de evaluar críticamente y filtrar información que es fácil de producir, acceder y hacer pública. La alfabetización digital se basa en las mismas habilidades fundamentales que la alfabetización "tradicional" pero la alfabetización digital se aplica en contextos digitales y se basa en nuevas herramientas y competencias digitales	Para la vida diaria y los contextos profesionales. Para ser funcional en un entorno digital.	Digital
UE (2009)	La CD implica el uso seguro y crítico de la Tecnología de la Sociedad de la Información (IST). La CD es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas; resolver problemas; comunicar; gestionar la información; colaborar; crear y compartir contenido; y construir conocimiento de manera efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible,	Para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento.	Digital

	ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento.		
UE (2017)	Plantea abordar el desarrollo competencial de la ciudadanía a través de la descripción de 8 niveles de aptitud para su consecución con ejemplos de uso para cada uno de ellos.	Marco estratégico para el Desarrollo y planificación estratégica de iniciativas en materia de CD.	Digital

Nota. Elaboración propia a partir del modelo propuesto por Martínez-Bravo, Sádaba-Chalezquer y Serrano-Puche (2021)

Este estudio muestra en primer lugar un análisis de contenido de carácter descriptivo de los programas y proyectos que existen en Extremadura para capacitar digitalmente a la población desempleada a fin de que ésta pueda promocionar profesionalmente y, en algunos casos, renovar el perfil profesional. En segundo lugar, muestra, como resultado del análisis de contenido, inferencias que a su vez han permitido establecer resultados en cuanto a cómo estos programas se plantean siguiendo las recomendaciones europeas a nivel digital.

Considerando estos aspectos, y teniendo en cuenta los resultados de otros estudios en el que se consolida la DigComp como marco de referencia (Díaz-Arce y Loyola-Illlescas, 2021; González-Fernández-Villavicencio, 2015; Marín et al., 2021; Pereira et al., 2019) se aceptan las áreas de competencia digital propuestos por la DigComp 2.1. en este estudio por:

Desarrollar currículos, programas y partes de programas de educación y capacitación sobre competencias digitales; desarrollar programas y capacitación no formales y basados en el trabajo para apoyar el desarrollo de competencias digitales; formulación de políticas y fijar objetivos para la educación y la formación digitales para apoyar las habilidades y competencias digitales; desarrollar herramientas para la evaluación de habilidades y competencias digitales, incluidas las adquiridas mediante el aprendizaje no formal e informal,

así como la autoevaluación. (Centro de Documentación Europea y Europe Direct, 2018, párrafo 8).

El texto anterior muestra de manera más precisa la finalidad de este marco de referencia que, en este estudio, se acepta como indicador de la consecución del logro digital en la capacitación de las personas en situación de desempleo. El marco DigComp permite, a través de sus áreas competenciales y sus niveles de aptitud, conocer la competencia digital que posee la ciudadanía en función de sus retos cognitivos, la complejidad de las tareas y su autonomía a la hora de afrontarlas (Carretero et al., 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, en las primeras páginas de este estudio, se exponen los objetivos definidos de forma detallada y, a continuación, el proceso metodológico que se ha seguido para la selección y análisis de los programas y proyectos tenidos en cuenta. Se describe la perspectiva metodológica adoptada, la cualitativa, y de cómo se ha utilizado el análisis documental y la técnica del análisis de contenido para obtener información sobre los programas y proyectos orientados a este grupo de población y cuáles tienen entre sus fines la capacitación digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales. Se muestra, a continuación, el procedimiento de diseño de un instrumento para recoger y analizar los datos, una escala de estimación. Finalmente, y tras mostrar cómo se analiza la información recogida, se muestran los resultados siguiendo el registro categórico por el que se ha recopilado la información y analizado.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta el propósito de esta tesis doctoral, concretamente en este estudio se persigue el siguiente objetivo general:

Estudiar la capacitación digital que se oferta a la población extremeña desempleada para la promoción profesional y la renovación del perfil profesional, teniendo en cuenta las recomendaciones a nivel europeo.

Para lograrlo es necesario el planteamiento de otros objetivos, más específicos, que garantizan la consecución del objetivo general:

- Identificar los programas y proyectos que se están desarrollando para capacitar a la población extremeña desempleada.
- Describir los programas y proyectos que contemplan la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada.
- Conocer si las recomendaciones a nivel europeo se aplican a los programas y proyectos que contemplan la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada.

3. METODOLOGÍA

La metodología aplicada en este primer estudio viene justificada por la naturaleza de sus objetivos. Por ello se ha optado por el análisis documental como método de investigación cualitativo, pues a través de éste se pueden “seleccionar ideas informativamente relevantes de un documento” para expresar su contenido sin ambigüedades, pudiendo recuperar la información contenida en este (Solís, 2007, como se citó en Peña y Pirela, 2007, p. 59).

La técnica utilizada para el análisis de la información ha sido el análisis de contenido al no suponer únicamente la recepción, comprensión o crítica de mensajes, sino que implica el uso sistemático de procedimientos (Tinto, 2013). Además, y como indica López (2002) “permite descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado” (p.168). En este estudio el análisis se ha centrado en la información que ofrecen programas y proyectos en Extremadura para capacitar a la población en situación de desempleo. Concretamente, el análisis se ha centrado en la información que ofrecen y que difunden de las actuaciones que llevan a cabo para incentivar la promoción profesional y la renovación del perfil profesional, si abordan la competencia digital en sus actuaciones y si al desarrollar las actuaciones

tienen en cuenta las recomendaciones a nivel europeo para promover la adquisición y mejora de la competencia digital. Por todo ello, puede decirse que el análisis de contenido ha tenido un fin descriptivo.

El análisis de contenido semántico define cierta estructura -significativa- de relación y considera todas las ocurrencias que concuerden con dicha estructura. El análisis semántico pretende ante todo estudiar las relaciones entre temas tratados en un texto. Para ello, se han de definir los patrones de relaciones que se tomarán en cuenta (...). (Andrèu, 2002, p. 21).

En este proceso ha sido vital la aplicación de estrategias relacionadas con la búsqueda, selección, organización y análisis de información que han dado respuesta a interrogantes iniciales sobre el contexto actual existente para la población en situación de desempleo en esta Comunidad Autónoma (Salazar-Gómez y Tobón, 2018). En el análisis se ha realizado un proceso de medición, componente importante dentro del análisis de contenido, para poder clasificar la información pero con un fin mayor que el de reproducir números, más bien para generar y justificar inferencias entre los datos (Tinto, 2013).

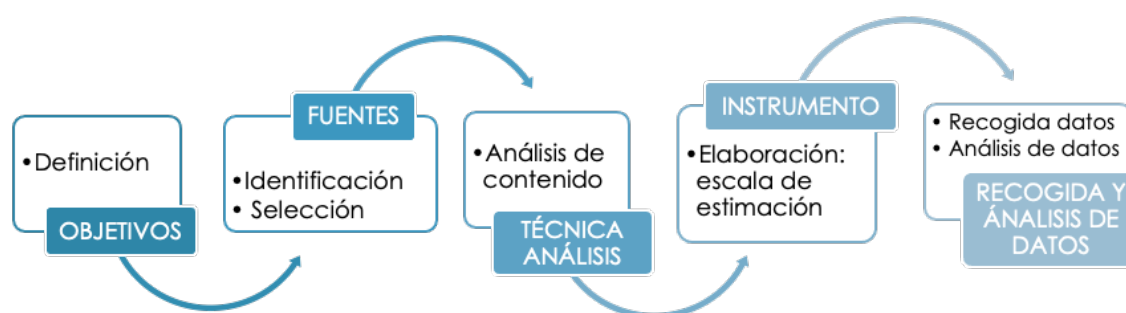
Tabla 13. Descripción metodológica del primer estudio

<i>Temporalización: 2018/2019</i>	
Análisis del contexto formativo en Extremadura de las personas en situación de desempleo	
Método	Análisis Documental
Objetivo del estudio	Descriptivo
Técnica	Análisis de contenido
Instrumento	Escala de estimación. Elaboración propia
Fuente	38 programas y proyectos

3.1. Diseño

El análisis documental y la técnica de análisis de contenido ha seguido el modelo propuesto por Tinto (2013):

Figura 35. Proceso seguido en el diseño del análisis de contenido



Nota. Elaboración propia a partir del modelo propuesto por Tinto (2013)

En la primera fase del diseño se han definido los objetivos del estudio en función de los interrogantes planteados tras identificar el problema de investigación.

Establecidos los objetivos, el paso siguiente ha sido identificar el material a examinar para determinar las características de las fuentes que se tendrían en cuenta (Tinto, 2013) y para seleccionarlas, después.

Tras seleccionar los programas y proyectos ha sido necesario determinar lo que se denomina “unidad de análisis”. En este estudio ésta ha sido considerada como la selección que se hace del contenido de cada programa o proyecto y que alude expresamente a la capacitación que se ofrece a la población desempleada de acuerdo a categorías establecidas. Siguiendo a Andrèu (2002), en este estudio, la unidad de análisis ha estado constituida por:

- *Unidad de muestreo.* Son las porciones del “universo” que han sido analizadas. En este caso, la selección de esta unidad responde a un muestreo no probabilístico de conveniencia al permitir la selección de un grupo por su accesibilidad y por contener tres características comunes de la población a la que se quiere representar (Cubo et al., 2011): tener entre sus objetivos la mejora de la empleabilidad, tener como grupo destinatario a las personas desempleadas y desarrollar su intervención directa o indirectamente en la región de Extremadura.

- *Unidad de contexto.* “Porción de la unidad de muestreo que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro” (Andrèu, 2002, p. 13).
- *Unidad de registro.* Grupo de palabras con contenido de interés en el material seleccionado (López, 2002) o el contenido específico seleccionado que se caracteriza al posicionarlo en una categoría (Hostil, 1969, como se citó en Andrèu, 2002).

Tras identificar y seleccionar la información, el procedimiento ha continuado con el análisis. Para ello, se ha clasificado la información con la unidad de análisis y se han establecido categorías que han permitido la organización de dicha información para que pueda ser analizada. Para ello, se han tenido que valorar los aspectos comunes de la información teniendo en cuenta los objetivos del estudio.

Al igual que se ha hecho con los programas y proyectos seleccionados, ha sido necesario identificar aquella información de cada marco de referencia que ha sido de utilidad para analizar en qué medida los programas y proyectos que se llevan a cabo en Extremadura siguen las recomendaciones europeas. En este sentido, ha sido prioritario conocer la relevancia de la competencia digital en relación con otras competencias para posibilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para la adaptación a los nuevos requerimientos laborales.

La siguiente fase del diseño ha establecido el procedimiento para evaluar las unidades de análisis. Se ha hecho utilizando una escala de estimación descriptiva que ha permitido registrar la información en las categorías anteriormente expuestas para conocer el tipo de capacitación que se ofrece a la población en situación de desempleo en Extremadura. Se ha considerado esta escala de medida la más adecuada teniendo en cuenta el objetivo perseguido en el estudio.

A continuación, se ha procedido con el análisis de los datos. Para analizar la información de los programas y proyectos seleccionados se han agrupado los datos obtenidos, mediante un proceso de codificación de las unidades de análisis.

Posteriormente, y para poder hacer una interpretación de los datos, se ha establecido un proceso de inferencias que ha permitido establecer relaciones entre ellos.

3.2. Fuente documental

La fuente documental ha estado constituida por todos aquellos programas y/o proyectos dirigidos a la población desempleada cuya información se ha encontrado disponible en webs propias o especializadas. Los programas y proyectos tenidos en cuenta en este estudio han sido:

1. SEXPE. Escuelas profesionales
2. SEXPE. Programa Colaborativo Rural de acciones de atención integral a personas en situación o en riesgo de exclusión social
3. SEXPE. Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados
4. Acción contra el Hambre. Proyecto Vives Emplea
5. Cruz Roja. Apoyo al empleo +45
6. Cruz Roja. Primeras oportunidades laborales con jóvenes
7. Cruz Roja. Itinerarios Integrales para Personas de Difícil Inserción
8. Cruz Roja. Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad
9. Cruz Roja. Aprender trabajando
10. Fundación Sta. M.^a la Real-Junta Extremadura- Aytos. Lanzaderas de Empleo
11. Diputación de Badajoz. Proyecto REMJO
12. Diputación de Cáceres. Proyecto Juventas
13. CEIPAIM. Más Empleo Mérida
14. CEIPAIM. Sara
15. Plena Inclusión Extremadura. Empleo Personalizado
16. Fundación Mujeres. Activa tu emprendimiento
17. Fundación Mujeres. Digitalizadas
18. Fundación Mujeres. DANA. Empleo y emprendimiento en igualdad
19. Fundación Mujeres. Gira Mujeres
20. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. In-fórmate Empleo
21. ÍTACA

22. PLD
23. SEXPE. Programa de Innovación y Talento (PIT)
24. SEXPE. CRISOL- Formación. Programa formación alternancia con empleo
25. La Caixa. Incorpora Inder
26. COCEMFE. Inserción Laboral de personas con discapacidad física y/u orgánica
27. COCEMFE. Red de antenas de empleo
28. Asociación Dombenitense Ayuda al Toxicómano. INSERTADAT
29. FEDAPAS. EMPODEREX en EMPLE@
30. FEDAPAS. Programa Uno a Uno
31. FEAFES- Salud Mental Cáceres. ESSDEX
32. ASPAINCA. Laborando
33. CÁRITAS. Atención integral y promoción laboral de personas en situación de exclusión
34. Junta de Extremadura. Proyecto de cooperación transfronteriza EUROACE SPORT
35. UEx. Programa Emprendedorext
36. AUPEX. Plan de Competencias Digitales para la Empleabilidad en Extremadura (NCC)
37. ADAT. Adelante Rural
38. Fundación CERMI. Proyecto piloto para la activación sociolaboral de mujeres con discapacidad en Extremadura

Esta selección se ha hecho teniendo en cuenta el objetivo del programa y proyecto, destinatarios, ámbito de intervención e información disponible en la web.

Estos, puestos en marcha en la Comunidad Autónoma de Extremadura, se han localizado principalmente a través de las webs de las entidades que los han puesto en marcha o noticias de prensa en la que se ha dado publicidad a los mismos. Se han seleccionado porque han supuesto contextos de aprendizaje permanente en el ámbito formativo o laboral para las personas desempleadas extremeñas de tal forma, que han

permitido conocer, el entorno formativo de la población desempleada en Extremadura, objetivo principal de este estudio.

En cuanto a la temporalidad, se han seleccionado aquellos programas y proyectos que se han desarrollado en Extremadura durante el año 2019 y principios del año 2020 para capacitar a la población desempleada y que han supuesto contextos de aprendizaje en el ámbito formativo o laboral para las personas desempleadas extremeñas.

Es necesario matizar que los programas y proyectos suponen experiencias que sitúan a las personas desempleadas en contextos de aprendizaje permanente en el ámbito formativo y/o laboral (entendidos estos como los fenómenos o hechos que van a ser analizados).

3.3. Instrumento

Este estudio ha requerido la construcción de una escala de estimación descriptiva, como instrumento principal, para identificar las acciones de capacitación que se llevan a cabo en Extremadura dirigidas a la población desempleada y, conocer cuáles se centran en la adquisición y mejora de la competencia digital y siguen las recomendaciones a nivel europeo. De forma concreta, la escala ha permitido, además, detectar carencias de estos programas y proyectos y proponer mejoras gracias a que, con ella, se han identificado elementos relevantes sobre cómo abordan la formación de las personas desempleadas extremeñas.

Es necesario resaltar que se ha optado por la creación de esta escala de estimación descriptiva como instrumento para la recogida de información porque se ha considerado la más idónea teniendo en cuenta el objetivo perseguido y el contexto del estudio. Estas escalas son instrumentos que sirven a la investigación de tipo cualitativa (al permitir el registro de información relativa a la cualidad del fenómeno que se estudia) y cuantitativa (al permitir medir la aparición de la cualidad del fenómeno observado). Según académicos de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, estas escalas se caracterizan porque intentan describir los rasgos o atributos que interesan observar en

un fenómeno para hacer inferencias (UNED, 2013). Lamprea y Gómez-Restrepo añaden que “son una colección de ítems que pretenden revelar diferentes niveles de determinadas características no observables directamente” (Lamprea y Gómez-Restrepo, 2007, p. 341).

Entre las posibilidades de esta herramienta, se destacan:

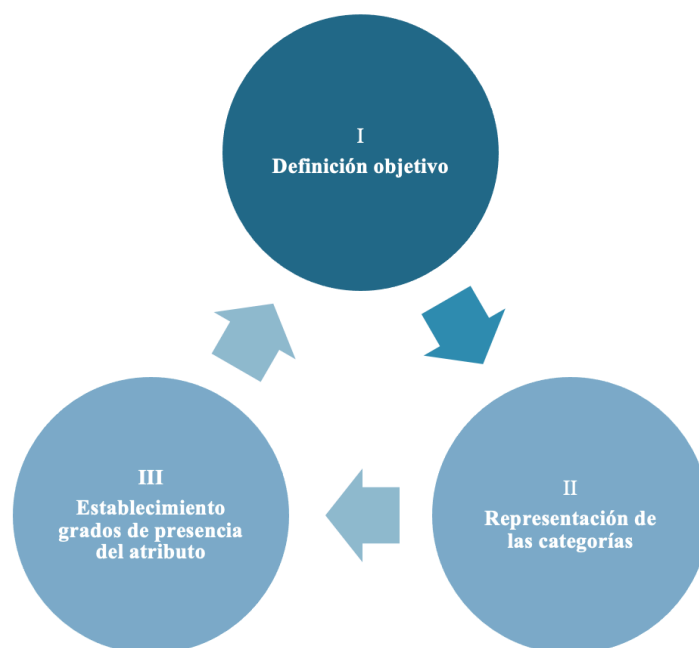
- Facilidad para la identificación de las unidades de registro que componen la unidad de análisis debido a la estructura en categorías y subcategorías de la herramienta.
- Capacidad para proporcionar feedback acerca de las unidades de registro haciendo posible su clasificación categórica y facilitando el establecimiento de relaciones de acuerdo con los patrones establecidos.

A continuación, para dar a conocer cómo este instrumento ha constituido una herramienta de diagnóstico para conocer el contexto formativo de la población desempleada en Extremadura, en las páginas siguientes se describe el procedimiento seguido en su construcción.

3.3.1 Proceso de construcción de la escala de estimación

El proceso seguido para construirla ha constado de tres fases que implican: en primer lugar, la definición del objetivo de la escala de estimación; en segundo lugar, la representación de las categorías identificadas en las unidades de análisis por las dos personas codificadoras en la escala; en tercer lugar, el establecimiento de grados de presencia del atributo observado en las unidades de análisis.

Figura 36. Proceso seguido en la construcción de la escala de estimación



En la primera fase se ha concretado que el objetivo de la escala de estimación es clasificar y registrar la información obtenida a partir de las fuentes documentales para su posterior análisis. Además, ha contribuido al logro del objetivo general de la investigación dado que permite seleccionar la información de interés para caracterizar las acciones formativas que se llevan a cabo en Extremadura y conocer cuáles centran la atención en la competencia digital siguiendo las recomendaciones a nivel europeo.

Ha sido fundamental no olvidar cuál ha sido la muestra para la que la escala se ha aplicado, sus características, y la fuente documental que ha constituido la base para la selección de la información. Además, ha sido necesario también indicar las instrucciones con las que las personas codificadoras han hecho uso de esta escala, de tal forma que, con ellas, han utilizado la escala con los mismos criterios de valoración.

En la segunda fase, representación de las categorías, se ha otorgado a cada una un lugar privilegiado dentro de la escala permitiendo su localización dentro de la misma. Esta ubicación de las categorías, y a su vez de las subcategorías, ha facilitado la asignación de los rasgos identificados en las unidades de análisis a las categorías y, la asignación de valores a estas unidades de análisis. De esta manera se ha facilitado la

labor de codificación de acuerdo con los criterios definidos por Rodríguez, Gil y García (1996) y Berelson (Berelson, 1952, como se citó en López, 2002).

Figura 37. Representación gráfica de las categorías

ENTIDAD - PROYECTOS	1. ENTIDAD								2. FINANCIACION												
	Aparece entidad que lo ejecuta				Establece colab. con otras				Financiado con fondos públicos				Utiliza fondos propios								
	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	
Seque. Escuelas profesionales	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Seque. Programa Colaborativo Rural de acciones de atención integral a personas en situación o en riesgo d	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Seque. Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0

Es necesario tener en cuenta que para que la codificación se haya podido realizar de forma adecuada, la ubicación de cada elemento en la escala ha sido muy importante. Su disposición ha facilitado la relación entre todos los elementos (fuentes documentales -los programas y proyectos-, las categorías y las subcategorías) por lo que las inferencias realizadas para asignar cada unidad de análisis a una categoría, subcategoría y dotarlo de valor (“0” o “1”) no ha resultado complicado a las personas codificadoras. No obstante, se resalta de nuevo, la importancia de que ambas personas adoptaran en este proceso los criterios establecidos de forma previa a la codificación.

En la tercera fase, establecimiento de los grados de presencia del atributo, fue necesario establecer niveles de apreciación o grados que permitieron evaluar la presencia o ausencia de la característica que se ha observado en cada categoría (y subcategoría). Fue necesario también, en este sentido, que estos niveles o grados fueran excluyentes entre sí y que sean redactados de forma positiva (Himmel et al., 1999). Teniendo esto en cuenta, los valores posibles que se ha decidido otorgar a cada unidad de análisis en cada categoría han sido:

- “0”. Se ha decidido atribuir este valor cuando la persona codificadora consideró que no aparecía información relativa a la característica en la que se centraba la categoría o, en su caso, subcategoría (figura 38).
- “1”. Se ha decidido atribuir este valor cuando la persona codificadora consideró que aparecía información relativa a la característica en la que se centraba la categoría o, en su caso, subcategoría (figura 38).

Para asignar el valor a la unidad de análisis, fue necesario establecer la frecuencia con la que aparecía cada unidad de análisis. Esa frecuencia ha quedado registrada en la escala de estimación mediante una escala Likert: siempre (S), casi siempre (CS), a veces (AV), casi nunca (CN) y nunca (N). De esta forma, para registrar la unidad de análisis en la escala ha tenido que apreciarse, en primer lugar, la frecuencia con la que esa información aparecía en las fuentes y, en segundo, asignar el valor “0” o “1”.

La asignación de estos valores ha permitido, además, realizar un sumatorio para conocer el valor asignado a cada programa y proyecto en cada categoría (y subcategoría). Concretamente, este sumatorio ha facilitado el conocimiento de las diferencias y la media otorgada a cada categoría (y subcategoría).

Figura 38. Sumatorio obtenido en la categorización

ENTIDAD – PROYECTOS	1. ENTIDAD									
	Aparece entidad que lo ejecuta					Establece colab.s con otras				
	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N
1 Sexpe. Escuelas profesionales	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
2 Sexpe. Programa Colaborativo Rural de acciones de atención integral a personas en situación o en riesgo de exclusión	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
3 Sexpe. Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
4 Acción contra el Hambre. Proyecto Vives Empleo	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
5 Cruz Roja. Apoyo al empleo +45	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
6 Cruz Roja. Primeras oportunidades laborales con jóvenes	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
7 Cruz Roja. Itinerarios Integrales para Personas de Difícil Inserción	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
8 Cruz Roja. Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
9 Cruz Roja. Aprender trabajando	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
10 F. Sta. M.ª la Real-Junta Extremadura- Aytos. Lanzaderas de Empleo	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
11 Diputación de Badajoz. Proyecto REMJO	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
12 Diputación de Cáceres. Proyecto Juventas	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
13 CEPAIM. Más empleo Mérida	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
14 CEPAIM. Sara	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
15 Plena Inclusión Extremadura. Empleo Personalizado	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
16 Fundación Mujeres. Activa tu emprendimiento	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
17 Fundación Mujeres. Digitalizadas	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
18 Fundación Mujeres. DANA. Empleo y emprendimiento en igualdad	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
19 Fundación Mujeres. Gira Mujeres	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
20 Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. In-fórmate Empleo	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
21 ITACA	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
22 PLD	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
23 Sexpe. Programa de Innovación y Talento (PIT)	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
24 CRISOL- Formación. Programa formación alternancia con empleo (Sexpe)	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
25 La Caixa. Incorpora Inder	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
26 COCEMFE. Inserción Laboral de personas con discapacidad física y/u orgánica	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
27 COCEMFE. Red de antenas de empleo.	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
28 Asociación Dombenitense Ayuda al Toxicómano. INSERTADAT	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
29 FEDAPAS. EMPODEREX en EMPLE@	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
30 FEDAPAS. Programa Uno a Uno	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
31 FEAFES- Salud Mental Cáceres. ESSDEX	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
32 ASPAINCA. Laborando	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
33 CÁRITAS. Atención integral y promoción laboral de personas en situación de exclusión	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
34 Junta de Extremadura. Proyecto de cooperación transfronteriza EUROACE SPORT	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
35 IJEX. Programa Emprendedores	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
36 AUIPEX. Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura (NCC)	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
37 ADAT. Adelante Rural	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
38 Fundación CERMI. Proyecto piloto para la activación sociolaboral de mujeres con discapacidad en Extremadura	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Sumatorio	38	0	0	0	0	4	11	21	2	0

3.3.2 Calidad del instrumento

En la actualidad, los estudios cualitativos gozan de rigor en el ámbito científico. Estos aspectos están ligados al proceso de evaluación de su calidad. Según Esteban (2000), y en este estudio concreto, estos criterios son la credibilidad y la dependencia.

La credibilidad permite garantizar que las categorías se adecúen y sean pertinentes. En este estudio se ha contado con dos personas expertas que han extraído la información de los distintos programas y proyectos:

- Codificadora 1. Investigadora responsable de realizar esta tesis doctoral. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora sustituta de la Universidad de Extremadura (UEx). Áreas de especialización: currículum, desarrollo de la competencia digital, orientación laboral.
- Codificadora 2. Doctora en Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora asociada en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Áreas de especialización: currículum, atención a la diversidad, promoción profesional.

Cada experta ha hecho una revisión de la información de los programas y proyectos teniendo en cuenta los criterios mencionados anteriormente y definidos por Rodríguez, Gil y García (1996) y Berelson (Berelson, 1952, como se citó en López, 2002). No obstante, y para minimizar los sesgos en el proceso de recogida y análisis de la información se ha considerado necesario que estas dos personas poseyeran:

- Conocimiento acerca del estudio, sus objetivos y de los fenómenos observados.
- Un grado de objetividad para tomar decisiones sobre la selección de la información, concretamente, en la selección de las unidades de registro. Para ello, se ha hecho hincapié en la necesidad de abordar la información de cada programa y proyecto de la misma forma, dejando a un lado posibles vinculaciones con ellos.
- Habilidad para establecer relaciones entre el contexto observacional objeto de estudio y el marco sociocultural en el que se encuentra.

Tras aclarar el perfil y selección de las personas responsables de la codificación, se muestran los aspectos relevantes de la información seleccionados por cada una de ellas.

Tabla 14. Establecimiento de categorías por codificadoras: credibilidad

Identificación de aspectos relevantes en la información de los programas y proyectos como paso previo al establecimiento de categorías	
CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
Entidad responsable Red de colaboración	Entidad que lo ejecuta Necesidad de ejecutarlo con otras entidades
Fuente de financiación	Financiación pública o privada
Identificación palabras clave	Descriptorios
Fines perseguidos Objetivo relacionado con la competencia digital	Planteamiento claro de objetivos
Destinatarios. Edad	Franjas de edad de la población destinataria
Destinatarios. Perfil educativo	Nivel de estudios de la población destinataria
Destinatarios. Perfil laboral	Situación laboral de la población destinataria
Establecimiento de contenidos Relación con los objetivos Relación con las TIC	Enumeración de los contenidos a abordar
Temporalización	Periodo de realización del proyecto

Con respecto al criterio de dependencia, se ha reproducido el proceso de recogida de datos en dos ocasiones para conocer si replicando el proceso en circunstancias similares se obtienen resultados también similares. Para López (2002), una forma de asegurar la dependencia en escalas de estimación es utilizar el modelo de “reproductividad” de Krippendorff, debido a que puede ser reproducido en otros contextos y por otros codificadores. También se le conoce como Alfa de Krippendorff y es usado para hallar la fiabilidad, término de la investigación cuantitativa que se corresponde con el de dependencia, en estudios de carácter cualitativo. Además, este proceso dota de mayor rigor al análisis ya que ofrece información acerca de cómo “los datos han sido obtenidos con independencia del suceso, instrumento o persona que los mide” (Andrèu, 2002, p. 18). En definitiva, con este proceso se trata de “medir” el grado de acuerdo entre las codificadoras.

El Alfa de Krippendorff se calcula sobre un máximo de 1 y suele considerarse que un buen grado de fiabilidad si se encuentra entre 0.8 y 1 (Segado-Boj, 2019). Este Alfa se ha obtenido teniendo en cuenta la escala porcentual propuesta por Fox (Fox, 1981, como se citó en López, 2002). Según este autor es necesario estimar la fiabilidad de codificación. Para ello, se aplica la siguiente fórmula:

$$\% \text{ de acuerdo} = 100 \times \frac{\text{N}^\circ \text{ de unidades de datos codificados de forma idéntica}}{\text{N}^\circ \text{ de unidades de datos}}$$

Siendo el N° de unidades de datos el resultante de multiplicar el valor máximo posible de alcanzar (38) en cada subcategoría (por las 22 subcategorías)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el resultado obtenido tras aplicar la escala porcentual propuesta por Fox, ha sido un nivel de fiabilidad muy aceptable (muy próximo a 1): 0,94%. Ello supone un nivel adecuado de dependencia ya que, replicado el proceso en circunstancias similares, se han obtenido resultados similares.

$$\% \text{ de acuerdo} = 100 \times \frac{790}{836}$$

% de acuerdo: 94,49 = 0,94%

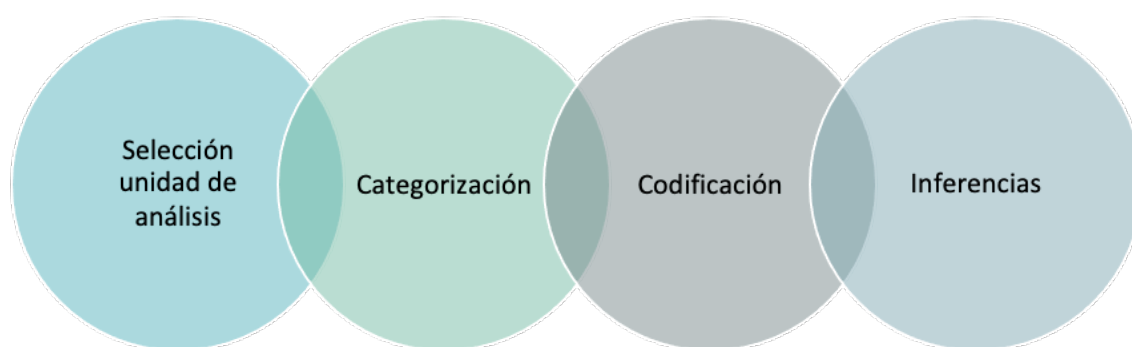
3.4. Análisis

Para analizar los programas y proyectos que se desarrollan en Extremadura se ha utilizado la técnica de análisis de contenido ya que con ella se añade valor al conocimiento profundizando tanto en el contenido como en la interpretación que se puede hacer del mismo (Tinto, 2013). Para Mendieta y Esparcia (2018) el proceso de análisis de contenido implica partir de la información general para categorizarla, codificarla e identificar en su tratamiento, unidades de análisis que permitieron reducir la información para realizar conclusiones. De esta manera se puede analizar de manera detallada la información que ofrecen los programas y proyectos. Con esta técnica de análisis no es el estilo del texto lo que se persigue analizar, sino las ideas expresadas en

él de modo que se cuantifica el significado de las palabras, temas o frases. Además, y con un fin descriptivo, permite objetivizar y convertir en datos los contenidos de determinados documentos para que puedan ser analizados y tratados de forma mecánica (López, 2002).

En este estudio de carácter cualitativo, y siguiendo el modelo planteado por Mendieta y Esparcia (2018), el proceso seguido se resume de la manera siguiente:

Figura 39. Proceso de análisis en el primer estudio empírico



Nota. Elaboración propia a partir del modelo propuesto por Mendieta y Esparcia (2018)

Este análisis se hizo, inicialmente, a través del programa Aquad 7 posibilitando la categorización y la relación de categorías y facilitando la toma de decisiones y el establecimiento de conclusiones (Huber et al., 2001). Finalmente, se ha utilizado tanto Excel como Voyant Tools para analizar las unidades de registro y representarlas gráficamente.

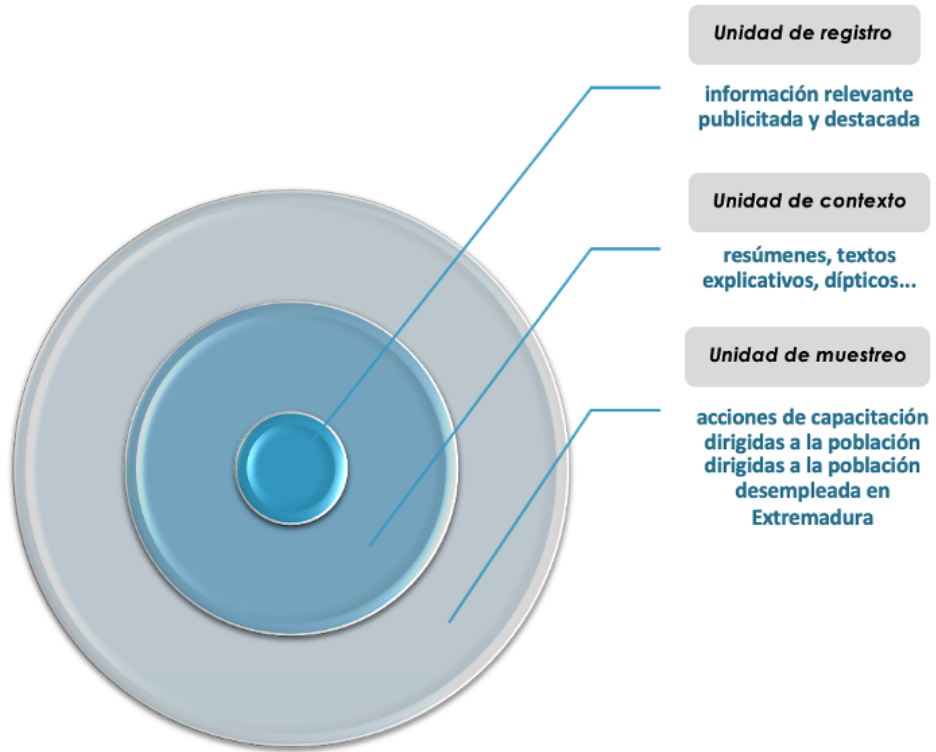
En la primera fase del análisis, *selección de la unidad de análisis*, se consideró que las unidades de análisis dependían estrechamente del objetivo del estudio, de las fuentes documentales seleccionadas, del diseño general del propio estudio, de la técnica empleada para valorar la información recogida y, por supuesto, del ámbito en el que se aplica. En la tabla 15 se resume la relación existente entre la unidad de análisis con el resto de los elementos del estudio.

Tabla 15. Relación de la unidad de análisis con otros elementos del estudio

UNIDAD DE ANÁLISIS	TIPO DE ANÁLISIS	MÉTODO	OBJETIVO ESTUDIO
1) Unidad muestreo	Contenido	Cualitativo	Estudiar la capacitación digital que se oferta a la población extremeña desempleada para la promoción profesional y la renovación del perfil profesional, teniendo en cuenta las recomendaciones a nivel europeo
2) Unidad contexto			
3) Unidad registro			

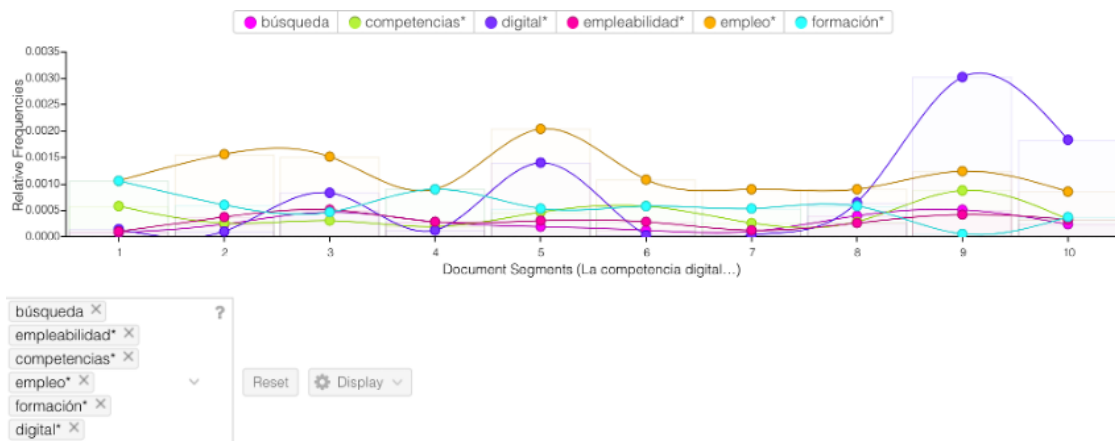
En este estudio la unidad de muestreo la constituyen las acciones de capacitación dirigidas a la población desempleada en Extremadura. Teniendo en cuenta que se ha localizado la información en fuentes escritas, la unidad de contexto son los resúmenes, textos explicativos, dípticos, etc. de las acciones que se emprenden y en las que se encuentran las unidades de registro. La información relevante publicitada de estas acciones constituye la unidad de registro ya que han permitido el procesamiento de fragmentos fácilmente porque, a menudo, aparecían diferenciadas por colores, tipo de letra o tamaño. Además, han sido indicadores de la información seleccionada por los responsables de los programas y proyectos para dar a conocer las acciones de capacitación dirigidas a la población desempleada. A partir de esta información, se han extraído los datos que han sido analizados.

Figura 40. Configuración de la unidad de análisis



Nota. Elaboración propia a partir de Andréu (2002)

Figura 41. Frecuencia de términos en las unidades de registro



Nota. Datos obtenidos con Voyant Tools en el análisis inicial de las unidades de registro

Figura 42. Frecuencia de términos en las unidades de registro. Nube de palabras



Nota. Datos obtenidos con Voyant Tools en el análisis inicial de las unidades de registro

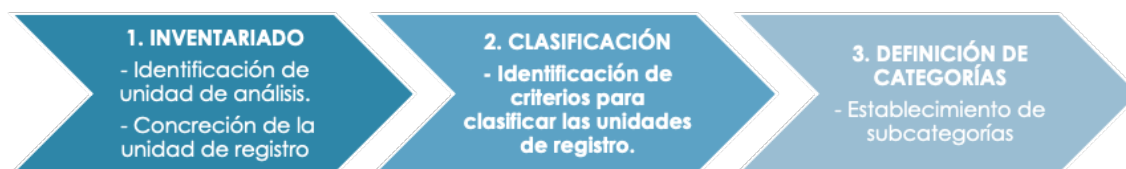
En la segunda fase de análisis, *categorización*, se ha seguido el proceso indicado por Andrèu (2002):

- Proceso de inventariado: procedimiento por el que se “aislan” los elementos constituyentes de un segmento de contenido. Para ello, se ha establecido la unidad de análisis revisando la información de cada programa y proyecto para identificar en cada uno la unidad de registro (teniendo en cuenta, como se ha explicado en el apartado anterior, la unidad de contexto y muestreo). De esta forma, se ha logrado identificar aquellos segmentos de contenido con valor para el estudio.
- Proceso de clasificación: procedimiento llevado a cabo para distribuir los segmentos de contenido por rasgos comunes a fin de organizarlos de forma coherente con el objetivo de la investigación.

En este proceso ha sido fundamental identificar los criterios con los que clasificar las unidades de registro y que han permitido establecer las categorías. Estos criterios, definidos como reglas generales por Rodríguez, Gil y García (1996) y Berelson (Berelson, 1952, como se citó en López, 2002) son:

- Claridad en su definición
- Precisión, de tal forma que no existiera duda en la asignación de cada rasgo observado
- Exhaustividad, extracción de la información relevante en todos los textos
- Adecuación, para garantizar que se ajustara a los programas y proyectos objeto de análisis
- Pertinencia, para garantizar que respondiera al objetivo de estudio

Figura 43. Procedimiento seguido en la definición de categorías



Las categorías han quedado definidas de la siguiente manera: entidad que ha promovido el programa y proyecto, su tipo de financiación, si utiliza descriptores para difundir el programa y proyecto, objetivos que persigue, edad de los participantes, nivel educativo de estos, perfil laboral de estos, contenidos que trata y su temporalización.

Tabla 16. Denominación final de las categorías y subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
C1. ENTIDAD	SC1.1. Aparece entidad que lo ejecuta
	SC1.2. Establece colaboración/es con otras
C2. FINANCIACIÓN	SC2.1. Financiado con fondos públicos
	SC2.2. Utiliza fondos propios
C3. DESCRIPTORES	SC3.1. Aparecen descriptores
C4. OBJETIVOS	SC4.1. Aparecen descritos de forma clara
	SC4.2. Proponen la adquisición/mejora de CD
C5. EDAD DE LOS DESTINATARIOS	SC5.1. < 30 años
	SC5.2. Entre 30 y 50 años
	SC5.3. > 50 años
C6. NIVEL EDUCATIVO DE LOS DESTINATARIOS	SC6.1. Sin estudios
	SC6.2. Graduado escolar / ESO
	SC6.3. Bachillerato / FP
	SC6.4. Estudios superiores
C7. PERFIL LABORAL DE LOS DESTINATARIOS	SC7.1. Desempleado

	SC7.2. Trabajador por cuenta ajena
	SC7.3. Trabajador por cuenta propia
C8. CONTENIDOS	SC8.1. Aparecen descritos de forma clara
	SC8.2. Establece contenidos relacionados con TIC
	SC9.1. Anual
C9. TEMPORALIZACIÓN	SC9.2. Bienal
	SC9.3. Otro

Esta categorización se ha realizado teniendo en cuenta la pertinencia de estas categorías para el estudio; pero también teniendo en cuenta la relevancia que estos aspectos categorizados tienen en la literatura científica, tal y como se justifica a continuación:

- *Entidad que promueve el programa y/o proyecto.* Para contribuir al desarrollo de la comunidad es necesario que las entidades inmersas en la misma asuman un patrón de creencias y valores que impliquen formación de la ciudadanía, consecución de su pensamiento crítico o capacidad para superar los retos, entre otros. Todo ello debe traducirse en conductas que promuevan este cambio más acorde a la complejidad de la nueva sociedad. Además, conocer el perfil de la entidad contribuye a visibilizar el programa y/o proyecto y su impacto, determinar las prioridades y definir los objetivos y su visión estratégica (Generalitat Valenciana, 2018). Todo lo anterior pone de manifiesto la importancia de conocer el perfil genérico de la entidad que propone o promueve el programa y proyecto para poder deducir su compromiso e implicación en la capacitación de las personas en situación de desempleo en Extremadura.
- *Financiación del programa y/o proyecto.* Para que estas iniciativas se pongan en marcha es necesaria la asignación de un presupuesto con el que se cubrirán los gastos y determinarán las acciones que se emprenden y su alcance (Estrada, 2015). Por tanto, puede decirse que las características de la financiación que reciba una entidad para realizar un programa y/o proyecto determinará sus resultados y, en el caso de las entidades sin ánimo de lucro, mucho más. Como afirman Baca-Tavira y Herrera-Tapia (2016),

disponer de financiación es fundamental incluso antes de comenzar ya que, en numerosas ocasiones se requiere realizar una planificación previa. Según estos, planificar el presupuesto y su consecución debe ser fundamental. Además, el presupuesto determinará la dimensión de las acciones a desarrollar para capacitar a la población en situación de desempleo.

- *Uso de descriptores.* En este estudio se entienden estos como una palabra o grupo de palabras, elegidos libremente, y con gran valor ya que describen el contenido del programa y proyecto facilitando o dificultando su difusión (Granda et al., 2003, Muñoz-Martin, 2016). Sin embargo, aunque en este estudio se utilizan como sinónimos, en sentido estricto no lo son. Los descriptores son términos normalizados para representar conceptos, de tal forma que se utilizan en búsquedas de información más precisas (Muñoz-Martin, 2016). En cualquier caso, establecer palabras clave o descriptores, es fundamental para difundir el proyecto y para que éste pueda ser localizado por otras personas interesadas en la misma temática. De ahí, la importancia en este estudio.
- *Objetivos.* La definición de este aspecto en la propuesta de programas y/o proyectos es fundamental ya que con su redacción se muestran los logros que se esperan alcanzar con su ejecución (Stagnaro y Da Representação, s.f.). y permiten su evaluación posterior. Además, y como indica Palma (2005): “Ello incluye que los contenidos y objetivos sean no sólo compatibles con los de la entidad, sino que su realización represente una contribución real al logro de los objetivos de ésta” (p. 6). Todo lo anterior muestra la relevancia del establecimiento de objetivos y la difusión de estos. Conocerlos, en definitiva, implica conocer la entidad y su contribución a la capacitación digital de la población en situación de desempleo en Extremadura.
- *Contenidos que aborda el programa y proyecto.* Teniendo en cuenta los objetivos planteados, la selección de los contenidos es otro aspecto importante a considerar. Existe coincidencia en la comunidad científica en cuanto a que estos deben ser seleccionados y organizados con sumo cuidado

para garantizar su adecuación al grupo de participantes, su utilidad en contextos actuales y su delimitación para no alejarse de los objetivos propuestos. En la capacitación de la población desempleada en Extremadura, seleccionar con sumo cuidado estos contenidos es fundamental, pero también lo es adecuarlos a la realidad de la población extremeña en situación de desempleo.

- *Perfil de los participantes en cuanto a edad, nivel educativo y perfil laboral.* La intervención que tiene lugar en el marco de los programas y, en consecuencia, en los proyectos, tiene consecuencias para la población. Por ese motivo, es necesario establecer claramente quiénes son los destinatarios de las acciones, definiendo, lo máximo posible las características de estos, para ajustar las acciones a desarrollar a sus características y poder satisfacerlas (Gómez y de la Torre, 2021).
- *Abordaje de la capacitación digital.* Tal como refleja el Plan Nacional de Competencias Digitales, a partir de informes europeos llevados a cabo para analizar la competencia digital, “casi la mitad de la población española (43%) carece de competencias digitales básicas y un 8% jamás ha utilizado internet” (Gobierno de España, 2020b, p.4). Estos datos ponen de manifiesto la necesidad acuciante de proporcionar estas competencias para garantizar su participación en la comunidad, pero sobre todo mejorar su empleabilidad. La brecha digital que supone la carencia de las competencias digitales necesarias para participar en cualquier ámbito, también en el del empleo, se agudiza en Extremadura en el caso de las personas de más de 44 años y en aquellas que llevan en situación de desempleo, más de un año (Fundación Santa María la Real, 2020).
- *Temporalización.* Una característica que presentan los programas y proyectos es la definición temporal que tienen desde su diseño, tienen un principio y un fin. Esa limitación temporal puede abordar periodos de tiempo distintos, meses en algunos casos y años, en otros. Este elemento adquiere importancia en el presente estudio en cuanto a cómo la durabilidad del

proyecto puede influir en la permanencia de los efectos que genera la intervención que se lleva a cabo. En más ocasiones de las deseadas, la perdurabilidad de los resultados es insuficiente debido a que el programa o proyecto no cuenta con los recursos suficiente para llevarlo a la práctico o para mantenerlo a lo largo del tiempo, lo que diluye la perdurabilidad del cambio (Gómez y de la Torre, 2021).

La tercera fase del análisis corresponde a la *codificación* que han realizado las dos expertas. Éstas han descrito de forma independiente las unidades de registro en cada categoría (véase Anexo AII. *Codificación de las unidades de análisis en la escala de estimación*).

Tabla 17. Resultado de la codificación

Número de programas y/o proyectos sobre el que se codifica la unidad de análisis: 38													
		CODIFICADORA 1: datos codificados					CODIFICADORA 2: datos codificados					Nº DATOS CODIFICADOS DIFERENTES	Nº DATOS CODIFICADOS DIFERENTES
		S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N		
C1.	SC1.1.	38	0	0	0	0	38	0	0	0	0	0	38
	SC1.2.	4	11	21	2	0	4	10	21	2	1	5	33
C2.	SC2.1.	18	14	2	4	0	18	14	4	2	0	2	36
	SC2.2.	1	1	8	22	6	1	1	2	28	6	6	32
C3.	SC3.1.	12	22	1	3	0	12	22	3	1	0	2	36
C4.	SC4.1.	18	17	1	2	0	18	17	2	1	0	3	35
	SC4.2.	4	5	11	17	1	4	5	10	18	1	1	37
C5.	SC5.1.	7	18	5	1	1	7	18	5	1	1	0	38
	SC5.2.	1	18	7	1	5	1	18	7	1	5	4	34
	SC5.3.	0	5	15	4	8	0	6	15	3	8	2	36
C6.	SC6.1.	0	21	7	1	1	0	22	6	1	1	1	37
	SC6.2.	0	23	6	0	1	0	24	5	0	1	1	37
	SC6.3.	0	7	20	3	0	0	7	18	4	1	3	35

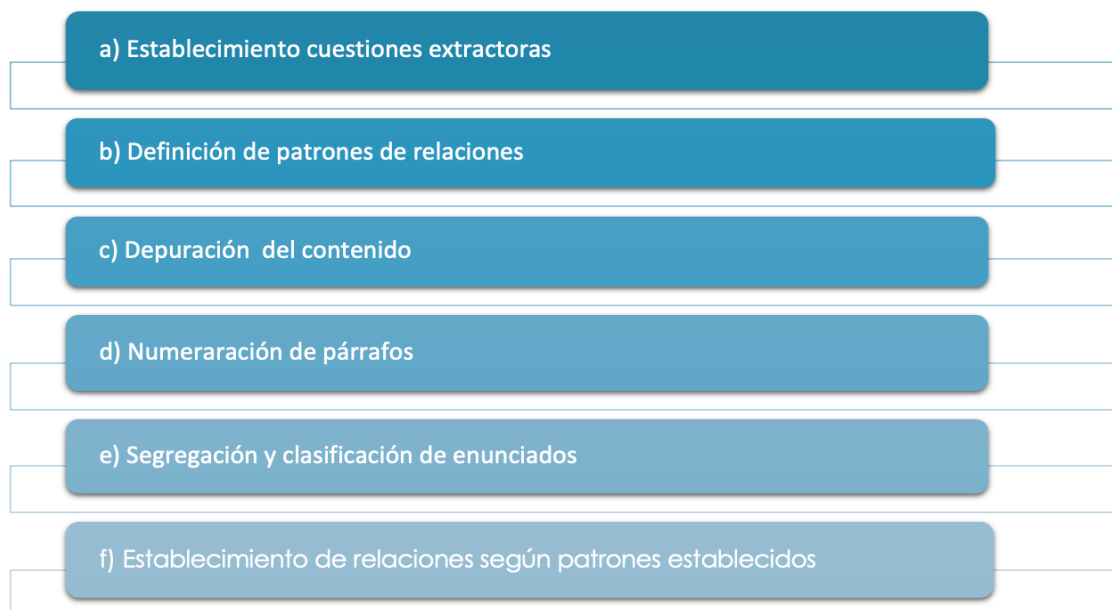
	SC6.4	0	4	11	14	1	0	4	11	12	3	2	36
C7.	SC7.1.	12	21	2	0	0	10	24	1	0	0	5	33
	SC7.2.	0	3	10	12	11	0	3	10	12	11	0	38
	SC7.3.	0	0	5	9	22	0	0	6	9	21	1	37
C8.	SC8.1.	3	6	15	13	1	3	7	13	14	1	2	36
	SC8.2.	3	5	8	21	1	3	5	7	19	4	6	32
C9.	SC9.1.	8	13	0	5	4	8	13	0	5	4	0	38
	SC9.2.	0	2	0	15	12	0	2	0	15	12	0	38
	SC9.3.	4	3	1	17	4	4	3	1	17	4	0	38
Nº de unidades de datos codificados de la misma forma												790	

Nota. Se han asignado valores de “0” (cuando la codificadora ha considerado que no aparecía información relativa a la información a la que se aludía de acuerdo con los criterios preestablecidos) y “1” (cuando la codificadora ha considerado que aparecía información relativa a la información a la que se aludía de acuerdo con los criterios preestablecidos)

Como puede observarse, las diferencias resultantes de la codificación de las unidades de análisis son mínimas por lo que no se consideran significativas. Ello se debe a que de los 38 valores posibles en cada subcategoría la discrepancia no ha superado los 6 casos, dándose esta máxima diferencia de 6 puntos tan solo en dos ocasiones. En su caso, el origen de ciertas discrepancias se encuentra en la inexactitud de las unidades de análisis analizadas. Ello se debe a que la información que aparece relativa a las subcategorías es imprecisa en algunos programas y proyectos.

La última fase del análisis corresponde a las *inferencias* que se han realizado en este estudio. Para interpretar los datos y otorgarles valor en el contexto de la capacitación de la población desempleada en Extremadura, se ha seguido el procedimiento que se muestra en la figura 44.

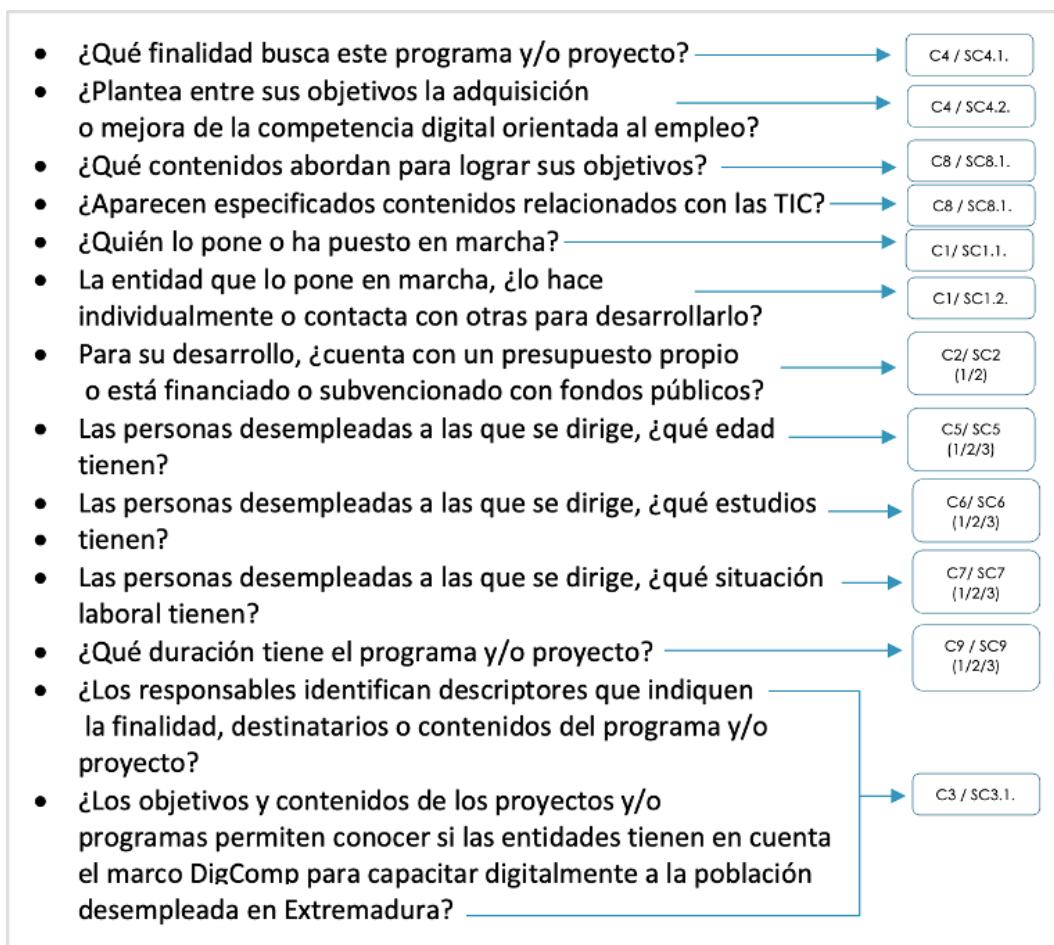
Figura 44. Proceso seguido en el análisis inferencial



A continuación, se especifica con más detalle en qué ha consistido cada una de ellas.

- Establecimiento de cuestiones extractoras. El proceso de inferencia ha comenzado en el momento en el que se intenta buscar respuestas al objetivo planteado a través del establecimiento de relaciones. Por ese motivo, identificar cuestiones que se han considerado clave para focalizar la atención en unos segmentos de información u otros (unidades de registro) ha sido vital. En este estudio, las cuestiones que han orientado tanto el proceso de recogida de información como el análisis e interpretación de resultados han sido las que aparecen en la figura 45 (relacionadas con las categorías establecidas).

Figura 45. Cuestiones extractoras



b) Definición de patrones de relaciones. Una vez seleccionada la información, ésta se ha relacionado con las demás teniendo en cuenta el objetivo del estudio y las categorías establecidas. Las relaciones establecidas han quedado agrupadas en alguna de los siguientes patrones de relación:

Figura 46. Patrones de relaciones

- Relación C1 y C2: entidad y financiación. Relaciones que establece la entidad con otras organizaciones y tipo de financiación que poseen.
- Relación C4 y C8: objetivos y contenidos. Claridad en la especificación de objetivos y contenidos al publicitar los proyectos.
- Relación C4 y C8: objetivos y contenidos. Establecimiento de objetivos y contenidos relacionados con las TIC.
- Relación C2 y C4: financiación y objetivos. Relaciones que se establecen si se tiene en cuenta la financiación con fondos públicos y establecimiento de objetivos relacionados con las TIC.
- Relación C1 y C8: entidad y contenidos. Relaciones que establece la entidad con otras organizaciones para impartir contenidos digitales.
- Relación C6 y C8: nivel educativo de los participantes y contenidos. Relaciones que se establecen si se tiene en cuenta el nivel educativo de los destinatarios y establecimiento de contenidos relacionados con las TIC.
- Relación C7 y C8: perfil laboral de los destinatarios y contenidos. Relaciones que se establecen si se tiene en cuenta el perfil laboral de los destinatarios y establecimiento de contenidos relacionados con las TIC.

c) Depuración de contenido. En esta parte del proceso inferencial ha primado la selección de la información extraída mediante las unidades de análisis. Se denomina depuración de los datos al proceso que se realiza para asegurar que los datos que constituyen la base de análisis son coherentes y reportan información con respecto al objetivo del estudio. Por tanto, en este proceso se han revisado aquellos datos que han aportado información con posibilidad de error entendido éste como el alejamiento o desviación de la información recogida con respecto a la que inicialmente se pretendía recoger. Las unidades de registro finales del estudio han sido 1.030. Puede verse el número de unidades por programa y proyecto y el correspondiente porcentaje con respecto al total en la tabla 18.

Tabla 18. Depuración de la unidad de análisis

Nº UNIDADES DE REGISTRO			
Unidad de muestreo	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2	FINALES*
1	62	55	67
2	37	35	45
3	16	21	24
4	18	16	19
5	15	16	16
6	20	23	23
7	16	17	17
8	18	21	22
9	15	16	18
10	44	45	50
11	32	31	37
12	49	46	52
13	12	12	14
14	29	34	36
15	9	9	11
16	12	10	13
17	52	53	53
18	37	34	43
19	27	28	31
20	20	13	22
21	31	28	33
22	16	18	20
23	11	12	12
24	22	20	27
25	21	37	40
26	14	12	18
27	13	11	14
28	4	3	4
29	5	5	6
30	2	2	2
31	13	10	15
32	6	5	6
33	13	14	16
34	8	8	10
35	24	20	29
36	125	117	130
37	14	18	19
38	13	13	16
			1.030

Nota. *Número de unidades de registro tenidas en cuenta; aquellas contabilizadas por las dos codificadoras se han contabilizado una sola vez

Tabla 19. Distribución de las unidades de análisis por categorías

Número total de unidades de registro seleccionadas: 1.030									
Número total de unidades de registro seleccionadas en cada programa/proyecto:									
P1: 67	P1: 6,5%	P9: 18	P9: 1,7%	P17: 53	P17: 5,1%	P25: 40	P25: 3,9%	P33: 16	P33: 1,5%
P2: 45	P2: 4,4%	P10: 50	P10: 4,8%	P18: 43	P18: 4,2%	P26: 18	P26: 1,7%	P34: 10	P34: 1,0%
P3: 24	P3: 2,3%	P11: 37	P11: 3,6%	P19: 31	P19: 3,0%	P27: 14	P27: 1,3%	P35: 29	P35: 2,8%
P4: 19	P4: 1,8%	P12: 52	P12: 5,0%	P20: 22	P20: 2,1%	P28: 4	P28: 0,4%	P36: 130	P36: 12,6%
P5: 16	P5: 1,5%	P13: 14	P13: 1,3%	P21: 33	P21: 3,2%	P29: 6	P29: 0,6%	P37: 19	P37: 1,8%
P6: 23	P6: 2,2%	P14: 36	P14: 3,5%	P22: 20	P22: 1,9%	P30: 2	P30: 0,2%	P38: 16	P38: 1,5%
P7: 17	P7: 1,6%	P15: 11	P15: 1,1%	P23: 12	P23: 1,2%	P31: 15	P31: 1,4%		
P8: 22	P8: 2,1%	P16: 13	P16: 1,3%	P24: 27	P24: 2,6%	P32: 6	P32: 0,6%		

Nota. P = programa o proyecto

- d) Numeración de párrafos. El siguiente paso en este proceso inferencial ha supuesto una acción operativa en el procedimiento. Se ha basado en la designación numérica de cada párrafo de los textos seleccionados de los proyectos para poder referenciarlos. Esta medida ha ayudado a mantener coherencia y facilitar la organización y designación de los datos que han sido tratados en los pasos siguientes.
- e) Segregación y clasificación categórica de los enunciados. Esta fase ha consistido en separar los contenidos extraídos de las unidades de registro finales del texto en el que aparecían e incluirlos, posteriormente, dentro de una de las categorías establecidas. El número total de categorizaciones realizadas ha sido de 1519. Ha sido necesario contabilizar también aquellas unidades de registro que no se han tenido en cuenta para el análisis, indicadas en la tabla 21, con la letra “N”.

Tabla 20. Segregación y categorización de las unidades de registro

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO POR CATEGORÍAS					
C1. ENTIDAD	P1: 3	P9: 5	P17: 2	P25: 7	P33: 7	
	P2: 2	P10: 11	P18: 13	P26: 6	P34: 2	
	P3: 4	P11: 11	P19: 9	P27: 8	P35: 7	
	P4: 5	P12: 6	P20: 1	P28: 2	P36: 7	
	Total unidades de registro: 197	P5: 2	P13: 3	P21: 4	P29: 4	P37: 3
	% Unidades de registro: 13,0	P6: 7	P14: 5	P22: 5	P30: 0	P38: 5
		P7: 4	P15: 4	P23: 7	P31: 4	
		P8: 5	P16: 4	P24: 10	P32: 3	
C2. FINANCIACIÓN	P1: 2	P9: 2	P17: 1	P25: 1	P33: 2	
	P2: 5	P10: 3	P18: 5	P26: 1	P34: 2	

Total unidades de registro: 79	P3: 3	P11: 5	P19: 0	P27: 3	P35: 2
% Unidades de registro: 5,2	P4: 2	P12: 6	P20: 1	P28: 1	P36: 2
	P5: 1	P13: 2	P21: 2	P29: 2	P37: 1
	P6: 1	P14: 4	P22: 4	P30: 1	P38: 1
	P7: 1	P15: 1	P23: 1	P31: 1	
	P8: 1	P16: 1	P24: 4	P32: 1	
	P1: 2	P9: 8	P17: 2	P25: 6	P33: 4
	P2: 4	P10: 16	P18: 16	P26: 6	P34: 3
C3. DESCRIPTORES	P3: 6	P11: 3	P19: 2	P27: 5	P35: 4
	P4: 3	P12: 3	P20: 5	P28: 1	P36: 27
Total unidades de registro: 201	P5: 7	P13: 2	P21: 8	P29: 1	P37: 2
% Unidades de registro: 13,2	P6: 8	P14: 3	P22: 7	P30: 1	P38: 1
	P7: 8	P15: 2	P23: 1	P31: 7	
	P8: 8	P16: 5	P24: 2	P32: 2	
	P1: 10	P9: 2	P17: 3	P25: 13	P33: 5
	P2: 10	P10: 20	P18: 10	P26: 3	P34: 5
C4. OBJETIVOS	P3: 1	P11: 18	P19: 8	P27: 3	P35: 10
	P4: 3	P12: 17	P20: 3	P28: 2	P36: 86
Total unidades de registro: 325	P5: 3	P13: 1	P21: 11	P29: 1	P37: 9
% Unidades de registro: 21,4	P6: 5	P14: 19	P22: 4	P30: 0	P38: 5
	P7: 4	P15: 1	P23: 3	P31: 8	
	P8: 3	P16: 6	P24: 7	P32: 3	
	P1: 2	P9: 1	P17: 1	P25: 1	P33: 1
	P2: 3	P10: 5	P18: 2	P26: 1	P34: 1
C5. EDAD DE LOS DESTINATARIOS	P3: 1	P11: 2	P19: 5	P27: 2	P35: 2
	P4: 0	P12: 17	P20: 6	P28: 0	P36: 9
Total unidades de registro: 93	P5: 3	P13: 0	P21: 2	P29: 0	P37: 0
% Unidades de registro: 6,1	P6: 3	P14: 5	P22: 3	P30: 0	P38: 2
	P7: 1	P15: 1	P23: 6	P31: 1	
	P8: 2	P16: 0	P24: 2	P32: 0	
	P1: 9	P9: 2	P17: 1	P25: 1	P33: 2
	P2: 2	P10: 1	P18: 2	P26: 1	P34: 0
C6. NIVEL EDUCATIVO DE LOS DESTINATARIOS	P3: 0	P11: 1	P19: 0	P27: 2	P35: 2
	P4: 0	P12: 10	P20: 4	P28: 0	P36: 5
Total unidades de registro: 68	P5: 0	P13: 1	P21: 5	P29: 0	P37: 0
% Unidades de registro: 4,5	P6: 0	P14: 3	P22: 2	P30: 0	P38: 1
	P7: 0	P15: 1	P23: 4	P31: 2	
	P8: 2	P16: 1	P24: 1	P32: 0	
	P1: 10	P9: 2	P17: 1	P25: 1	P33: 1
	P2: 5	P10: 13	P18: 4	P26: 1	P34: 0
C7. PERFIL LABORAL DE LOS DESTINATARIOS	P3: 3	P11: 0	P19: 4	P27: 2	P35: 2
	P4: 0	P12: 11	P20: 3	P28: 1	P36: 4
Total unidades de registro: 117	P5: 4	P13: 2	P21: 4	P29: 0	P37: 3
% Unidades de registro: 7,7	P6: 2	P14: 3	P22: 6	P30: 0	P38: 4
	P7: 3	P15: 2	P23: 6	P31: 1	

	P8: 3	P16: 1	P24: 3	P32: 2		
C8. CONTENIDOS	P1: 17	P9: 2	P17: 48	P25: 1	P33: 5	
	P2: 15	P10: 19	P18: 3	P26: 3	P34: 1	
	P3: 2	P11: 7	P19: 2	P27: 0	P35: 9	
	P4: 6	P12: 4	P20: 4	P28: 0	P36: 30	
	Total unidades de registro: 234	P5: 3	P13: 6	P21: 11	P29: 1	P37: 4
	% Unidades de registro: 15,4	P6: 4	P14: 5	P22: 3	P30: 0	P38: 2
		P7: 3	P15: 1	P23: 2	P31: 1	
		P8: 5	P16: 2	P24: 2	P32: 1	
		P1: 4	P9: 0	P17: 0	P25: 0	P33: 2
C9. TEMPORALIZACIÓN	P2: 4	P10: 3	P18: 6	P26: 2	P34: 1	
	P3: 3	P11: 1	P19: 2	P27: 4	P35: 0	
	P4: 1	P12: 5	P20: 2	P28: 2	P36: 1	
	Total unidades de registro: 69	P5: 0	P13: 1	P21: 5	P29: 1	P37: 1
	% Unidades de registro: 4,5	P6: 0	P14: 4	P22: 4	P30: 0	P38: 0
		P7: 0	P15: 1	P23: 3	P31: 0	
		P8: 0	P16: 0	P24: 5	P32: 1	

Nota. P = programa o proyecto

Tabla 21. Unidades de registro no tenidas en cuenta en el análisis de la información

N: 136 (8,9%)				
P1: 19	P9: 2	P17: 0	P25: 18	P33: 2
P2: 7	P10: 6	P18: 4	P26: 9	P34: 0
P3: 8	P11: 7	P19: 11	P27: 1	P35: 7
P4: 1	P12: 9	P20: 4	P28: 0	P36: 3
P5: 0	P13: 3	P21: 0	P29: 1	P37: 2
P6: 1	P14: 3	P22: 0	P30: 0	P38: 1
P7: 0	P15: 0	P23: 0	P31: 1	
P8: 3	P16: 1	P24: 2	P32: 0	

Nota. P = programa o proyecto

- f) Establecimiento de relaciones. El proceso seguido ha permitido establecer relaciones entre las categorías dando lugar a los resultados.

4. PROCEDIMIENTO

El primer paso para iniciar el estudio fue seleccionar las fuentes documentales que han constituido la base del análisis. Fue en este momento cuando se tuvo que establecer el procedimiento de búsqueda de la información de los programas y proyectos estableciéndose, para ello, dos criterios fundamentales de búsqueda:

- Los programas y proyectos seleccionados debían ser desarrollados por entidades cuya intervención se realizara en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Sus destinatarios principales debían ser personas en búsqueda activa de empleo o mejora de empleo.

La búsqueda de estos programas y proyectos se realizó en Internet teniendo en cuenta la publicidad hecha por cada programa y proyecto. A continuación, se presenta el procedimiento seguido para localizar la información:

1. Búsqueda en internet de programas y proyectos dirigidos a la población desempleada extremeña.
2. Localización de la fuente primaria de información del programa y proyecto.
3. Revisión inicial de la información para conocer si ésta respondía a las cuestiones planteadas inicialmente en el estudio y el programa y proyecto merecía formar parte de la fuente documental.
4. Descarga y guardado de la información del programa y proyecto para su posterior análisis en el caso de ser considerado de interés para el estudio. El proceso de “guardado” se hizo asignando a cada uno un número para facilitar su identificación posterior.

Posteriormente, y tras haber establecido la unidad de análisis, fue necesario identificar las personas responsables de la codificación. Desde el primer momento se estableció como primera codificadora la responsable de elaborar esta tesis doctoral. Para dotar de mayor rigor al estudio se decidió introducir una segunda persona que codificara los datos en los mismos términos. Para ello, en primer lugar, se le hizo una invitación para participar tras lo cual se contactó telefónicamente con ella para resolver las dudas que pudiera tener con respecto al estudio y enfatizar la importancia de su participación. Se le explicó detalladamente el objetivo del estudio, el proceso de análisis que se realizaría y se compartieron los criterios para realizar la codificación de datos a partir de la selección de la fuente documental.

La persona codificadora contactada manifestó desde el primer momento su disposición a participar en el estudio y su valoración positiva acerca del mismo.

La aceptación por parte de la segunda codificadora inició el proceso de registro de los datos tras el cual, comenzó el periodo de análisis, extracción de resultados y comunicación de los mismos en distintos medios y foros de carácter científico.

A continuación, se muestra un cronograma del procedimiento general llevado a cabo en el estudio:

Tabla 22. Cronograma del procedimiento seguido en el primer estudio empírico

	Mar 2019	Abr 2019	May 2019	Jun 2019	Jul 2019	Ago 2019	Sep 2019	Oct 2019	Nov 2019	Dic 2019	Ene 2020	Feb 2020	Mar 2020
OBJETIVOS													
Definición	■	■	■										
FUENTES													
Búsqueda web	■	■	■	■									
Localización			■	■	■								
Revisión			■	■	■	■	■						
Identificación			■	■	■	■	■						
Selección			■	■	■	■	■						
TÉCNICA DE ANÁLISIS													
Selección			■	■									
INSTRUMENTO													
Selección			■	■									
Elaboración			■	■									
PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS													
Categorización							■	■					
Codificación								■	■				
Inferencias									■	■	■		
Análisis									■	■	■	■	■
RESULTADOS													
Resultados											■	■	■
Comunicación resultados											■	■	■
Elaboración informe													■

5. RESULTADOS

En este estudio, y como suele ser habitual en las investigaciones de carácter cualitativo, el proceso de análisis de los datos aparece al final de éste, pero ello no significa que dicho proceso de análisis se haya realizado únicamente al final, tras haber obtenido todos los datos. Ha sido un proceso que ha tenido lugar desde que se establecieron los criterios prioritarios de los proyectos que se han tenido en cuenta. Según Cubo, Martín y Ramos (2011) en la investigación cualitativa:

El análisis de los datos tiene lugar inmediatamente después de su recogida, pero continúa durante dicho proceso y una vez que éste ha finalizado. Esta concurrencia de procesos (recogida y análisis de datos) permite un análisis que sirve de guía para la posterior recogida de información, de forma que no se recojan datos innecesarios (p. 397).

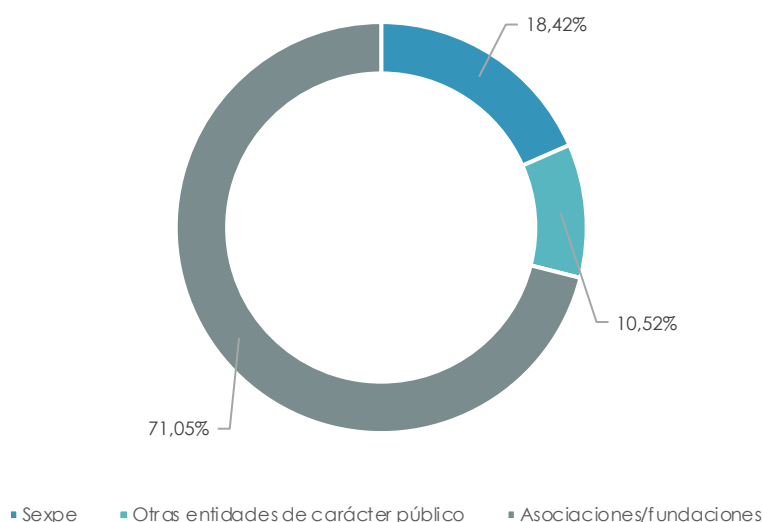
Es necesario tener en cuenta que los resultados obtenidos y el valor de estos en este estudio están ligados a la selección que se ha hecho de los aspectos de los programas que más impacto tienen (entendiendo este impacto cómo la información que ofrecen) en torno a la capacitación de las personas desempleadas extremeñas. Por este motivo, la selección de las categorías y subcategorías, y la relación entre ellas, ha sido crucial.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, a continuación, se muestran los resultados organizados para dar respuesta a los objetivos específicos de este estudio. Los resultados relacionados con los objetivos específicos 1 y 2, se exponen desde la perspectiva de un análisis del contenido descriptivo mientras que los resultados relativos al objetivo específico 3 se exponen desde la perspectiva de un análisis de contenido inferencial. Todos ellos permiten una aproximación al entorno formativo que existe en Extremadura para las personas en situación de desempleo y si esta realidad contribuye a la adquisición de competencias digitales.

5.1. Resultados con respecto al objetivo específico: Identificar los programas y proyectos que se están desarrollando para capacitar a la población extremeña en situación de desempleo

Como se ha explicado en páginas anteriores, los programas y proyectos orientados a la capacitación de la población en situación de desempleo en Extremadura que se han seleccionado han sido 38. Como también se ha comentado, la selección se ha realizado teniendo en cuenta los objetivos que persiguen, los destinatarios a los que se dirigen, el ámbito de intervención en el que se centran y la información que hay disponible sobre ellos en la internet.

Figura 47. Entidad a la que pertenecen los programas y proyectos seleccionados



Los datos reflejan como casi las tres cuartas partes de los programas y proyectos seleccionados están siendo desarrollados por asociaciones y fundaciones, el 71,05%. El 18,42% está gestionado directamente por el SEXPE y el 10,52% restante responden a entidades como la Junta de Extremadura, las Diputaciones Provinciales de Badajoz y Cáceres y la Universidad de Extremadura.

5.2. Resultados con respecto al objetivo específico: Describir los programas y proyectos que contemplan la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada

Los resultados en este apartado se mostrarán haciendo uso del sistema categorial elaborado.

5.2.1 Resultados relativos a la categoría 1: Entidad

Los proyectos que desarrolla una entidad deben estar definidos institucionalmente, es decir, deben estar contextualizados en el entorno de la entidad que lo promueve. Teóricamente, los proyectos están vinculados a la organización y a las líneas de actuación que desarrolla la entidad, de ahí la importancia de que aparezcan determinadas éstas. Sin embargo, es fácil encontrar proyectos que aparentemente no tienen relación con la organización que los desarrolla y que pueden constituir una línea de actuación en sí mismos (Mille, 2004). Por tanto, conocer la estructura de la organización que lo desarrolla ofrece información importante acerca de cómo funciona ésta, su organigrama, su red de colaboración o los recursos que posee.

En este estudio se aprecia como *todas las entidades, cuyos proyectos se han tenido en cuenta, especifican claramente quién lo promueve (100%)*. Esto muestra su *pretensión de dotar de identidad al propio proyecto* referenciando la organización que lo ha puesto en marcha e incitando a la valoración de la entidad que lo lleva a cabo (*véase Anexo AIII-C1. Resultados de la categoría "Entidad" y subcategorías asociadas en la escala de estimación*).

El conocimiento de la entidad implica también conocer las sinergias que establece con otras organizaciones de su entorno o el contexto en el que interacciona. Sin embargo, no siempre es así ya que el nivel de colaboración con otras entidades viene determinado por la propia complejidad del proyecto y su formulación (Mille, 2004). En los proyectos que se han estudiado se aprecia como aproximadamente un 39,46% establece o ha establecido colaboraciones con otras entidades siempre o casi siempre.

Llama mucho la atención como más de la mitad, el 51,26%, sin embargo, lo hace a veces lo que indica que puede ser una colaboración llevada a cabo de forma puntual. Este dato es significativo puesto que, *aunque las colaboraciones no tengan un carácter permanente, puede suponerse que un 51,26% de las entidades que aparecen en este estudio consideran que este vínculo puede satisfacer sus necesidades y mejorar el impacto y resultados de sus proyectos, de ahí que establezcan en estas colaboraciones* (véase Anexo AIII-C1. Resultados de la categoría “Entidad” y subcategorías asociadas en la escala de estimación).

Figura 48. Distribución de proyectos en función de la colaboración que establece con otros

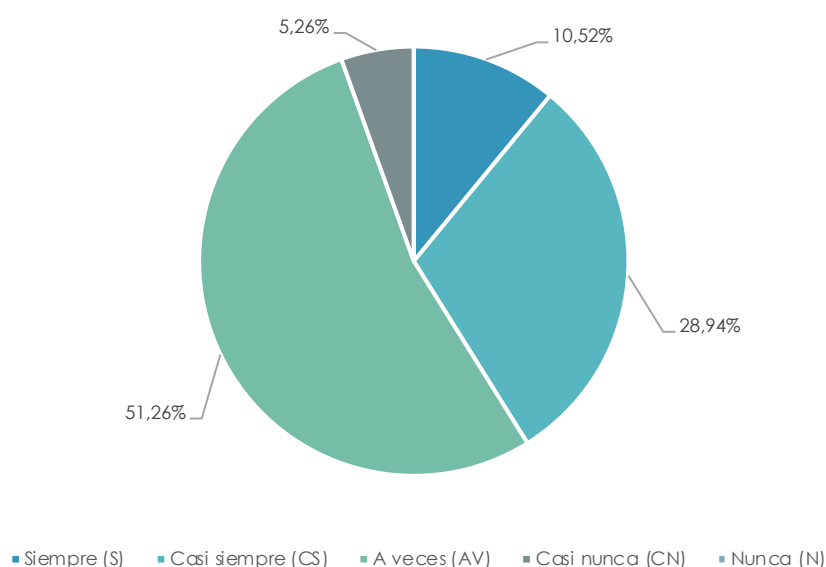


Tabla 23. % registrados distribución de proyectos en función de la colaboración que establece

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Establece colaboración con otros proyectos	10,52%	28,94%	51,26%	5,26%	0,00%

5.2.2 Resultados relativos a la categoría 2: Financiación

Los datos de los proyectos que ofrece la escala en cuanto a si la financiación proviene de subvenciones otorgadas por organismos públicos muestra como un alto porcentaje de los programas y proyectos son financiados públicamente y como las

entidades que los ponen en marcha, en muy pocos casos, utilizan fondos propios para su desarrollo (véase Anexo AIII-C2. Resultados de la categoría “Financiación” y subcategorías asociadas en la escala de estimación).

Figura 49. Distribución de proyectos en función de la financiación pública que reciben

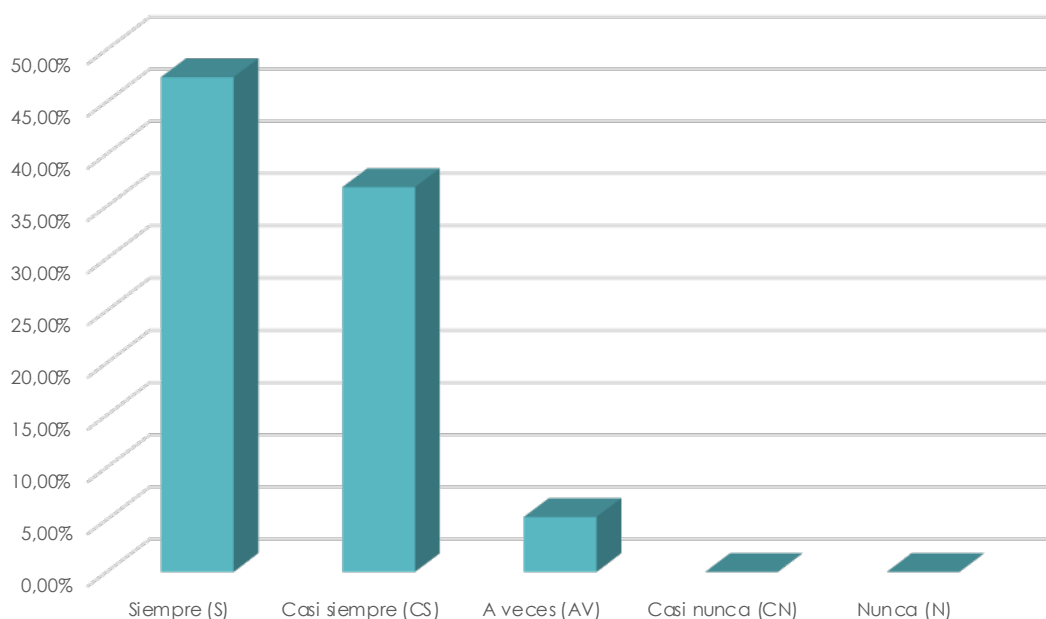


Tabla 24. % registrados en la distribución de proyectos en función de la financiación pública

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Financiación pública	47,36%	36,84%	5,26%	10,52%	0,00 %

Como se puede apreciar en los datos anteriores, el 84,2% de las entidades utiliza, para el desarrollo de los proyectos tenidos en cuenta, financiación pública siempre o casi siempre. Sin embargo, y como se observa a continuación, las entidades utilizan en menor proporción recursos económicos propios, bien porque la financiación recibida es suficiente o por no tener fondos propios para afrontar los gastos del proyecto.

Figura 50. Distribución de proyectos en función del uso de fondos propios para su desarrollo

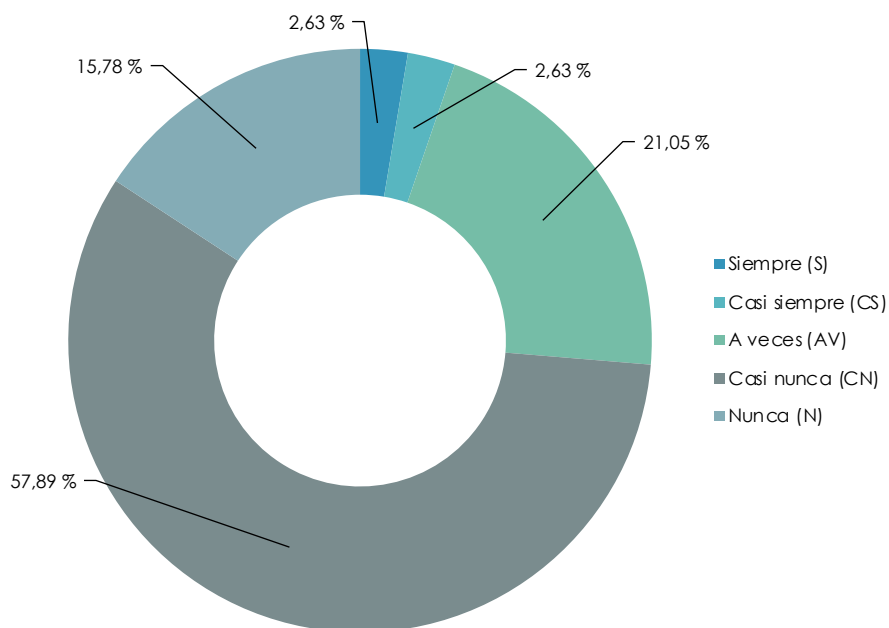


Tabla 25. % registrados en la distribución de proyectos en función del uso de fondos propios

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Fondos propios	2,63 %	2,63 %	21,05 %	57,89 %	15,78 %

Estos datos reflejan como los programas y proyectos que se desarrollan en Extremadura dependen en un porcentaje muy elevado de las políticas públicas. Esta situación conlleva un riesgo no solo para la continuidad de los propios programas y proyectos sino también para las entidades ya que muchas no poseerán la autonomía suficiente como para dotarles de continuidad si hay cambios en las prioridades de financiación de las administraciones públicas. Estos datos favorecen la reflexión sobre si la continuidad de los programas y proyectos afecta a la formación y reciclaje de las personas desempleadas extremeñas. Este dato es interesante en el presente estudio ya que, si los resultados obtenidos por un programa y proyecto son favorables, existe una probabilidad elevada de que, por motivos ajenos al proyecto, y ligados a motivos económicos, la intervención no pueda continuar.

5.2.3 Resultados relativos a la categoría 3: Descriptores

El análisis de los datos muestra como las distintas entidades, mediante información puesta a disposición de la ciudadanía -bien a través de las webs corporativas, webs específicas de los programas y proyectos tenidos en cuenta, publicación de notas de prensa o publicación de textos, entre otros- dan a conocer los descriptores o palabras que identifican los proyectos que ponen en marcha (véase Anexo AIII-C3. Resultados de la categoría “Descriptores”).

La importancia de informar sobre los mismos ha ido más allá de hacer una mera selección de términos ya que identificarlos ha permitido conocer información sobre el alcance del programa y proyecto, su objetivo, sus destinatarios o incluso el impacto que persigue. Además, la información que ofrecen da a conocer a los destinatarios del proyecto si tienen posibilidades de participar o no en los mismos y, por tanto, mejorar sus posibilidades de formación y/o reciclaje.

Figura 51. Uso de descriptores

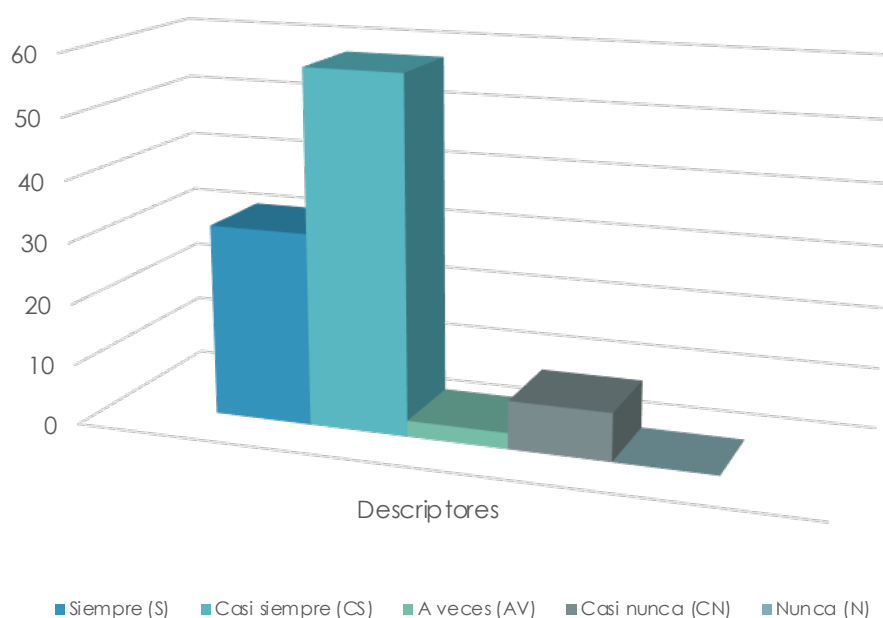


Tabla 26. % registrados en el uso de descriptores

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Descriptores	31,5 %	57,9 %	2,6 %	7,9 %	0 %

5.2.4 Resultados relativos a la categoría 4: Objetivos

Los datos muestran como los programas y proyectos analizados en este estudio, dan a conocer los objetivos que persiguen de forma clara (92,1%). Sin embargo, casi la mitad, el 47,36% no exponen nunca o casi nunca si entre esos objetivos se plantea que la ciudadanía adquiera competencias digitales o mejore las que ya posee (estos datos resultan significativos para este estudio) (véase Anexo AIII-C4. Resultados de la categoría “Objetivos” y subcategorías asociadas en la escala de estimación).

Si se tiene en cuenta que una definición clara de objetivos permite conocer en qué medida se han logrado o no, durante y al finalizar las acciones previstas, *el hecho de no plantear objetivos relacionados con las competencias digitales supone una brecha de desinformación importante en la actualidad*. Si las TIC son herramientas transversales en cualquier ámbito de desarrollo y actuación ciudadana, es necesario que un objetivo relacionado con las mismas aparezca en la definición de los programas y proyectos. Para lograr un desarrollo pleno y favorecer la inclusión en la sociedad, el conocimiento y uso crítico de las tecnologías es una necesidad, por lo que es primordial su planteamiento.

Estos datos permiten reflexionar acerca de los motivos por los que los programas y proyectos que existen en Extremadura no plantean de forma explícita objetivos relacionados con las TIC. Podría ser que estos tuvieran asumido el uso de las tecnologías de tal forma que su aplicación fuera de manera transversal. Para obtener más información sobre ello se ha establecido una relación entre los objetivos planteados y los contenidos tratados. Los resultados mostrarán más información sobre si los proyectos abordan las TIC de forma puntual o continuada durante la intervención que llevan a cabo.

Figura 52. Distribución de proyectos en función de objetivos que dan a conocer

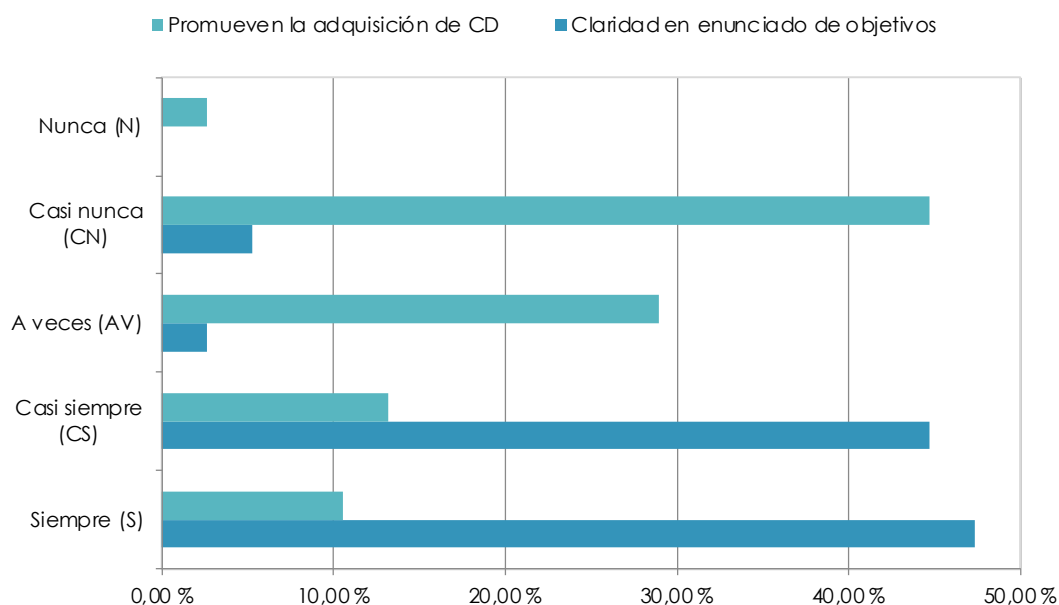


Tabla 27. % registrados en la distribución de proyectos en función de objetivos que dan a conocer

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Aparecen de forma clara	47,36%	44,73%	2,63%	5,26%	0%
Proponen la adquisición y/o mejora de CD	10,52%	13,15%	28,94%	44,73%	2,63%

5.2.5 Resultados relativos a la categoría 5: Edad de los destinatarios de los programas y proyectos

El 94,72% de los programas y proyectos analizados desarrollan acciones dirigidas a personas hasta 50 años casi siempre. Sin embargo, los datos muestran cómo, en ocasiones, estos también promueven actuaciones para personas con más de 50 años, el 29,47% (véase Anexo AIII-C5. Resultados de la categoría “Edad de los destinatarios” y subcategorías asociadas en la escala de estimación).

Si se tiene en cuenta que la mayoría de estos programas y proyectos tienen una finalidad inclusiva y son favorecedores de nuevas oportunidades en cuanto a desarrollo personal, social y laboral, el perfil del destinatario de las intervenciones debería ser cualquier persona con interés en reciclarse o mejorar sus competencias,

independientemente de la edad que posea. Teniendo en cuenta estos resultados, se puede concluir que para participar en las acciones de capacitación la edad no es un factor relevante pero sí lo es el interés por participar o la oportunidad que han tenido las personas de conocer los proyectos y lo que hacen.

Figura 53. Edad de los destinatarios de los programas/proyectos

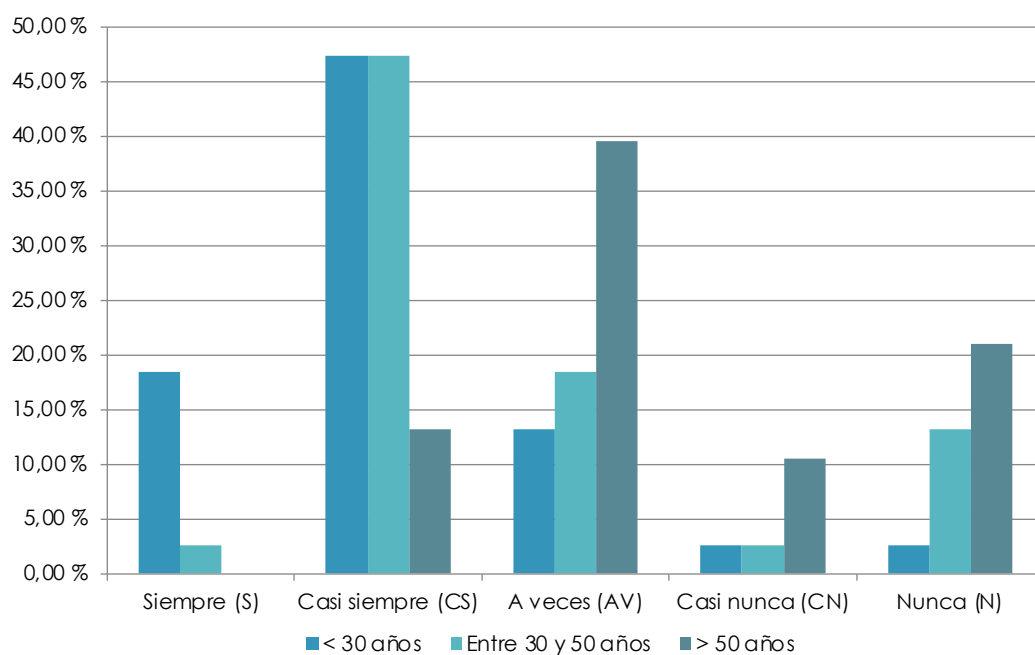


Tabla 28. % registrados en la edad de los destinatarios de los programas/proyectos

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
< 30 años	18,42%	47,36%	13,15%	2,63%	2,63%
Entre 30 y 50 años	2,63%	47,36%	18,42%	2,63%	13,15%
> 50 años	0%	13,15%	39,47%	10,52%	21,05%

5.2.6 Resultados relativos a la categoría 6: Nivel educativo de los destinatarios de los programas y proyectos

El 55,26% de los programas y proyectos tenidos en cuenta tienen como destinatarios personas sin estudios y el 60,52% con estudios mínimos: graduado escolar/ESO (casi siempre). Esto indica que *estos tienen como finalidad contribuir a la mejora competencial de las personas sin estudios o con estudios mínimos*. Sin embargo,

los datos también muestran cómo, en ocasiones, los mismos programas y proyectos se dirigen a personas con otros perfiles, en cuanto a estudios, siendo el dato más relevante el de aquellos que en más de un 52,63% se dirige “algunas veces” a personas con Bachillerato o Formación Profesional. Este dato hace reflexionar en cuanto a que *las personas que han cursado estudios de Bachillerato o Formación Profesional también son sensibles a actuaciones relacionadas con la inclusión personal, social y laboral*. Ello favorece la reflexión sobre cómo, quizás, estas personas, aunque poseen un nivel de estudios algo superior, necesitan también mejorar su nivel competencial para hacer frente a los requerimientos sociales.

Figura 54. Nivel de estudios de los destinatarios de los programas/proyectos

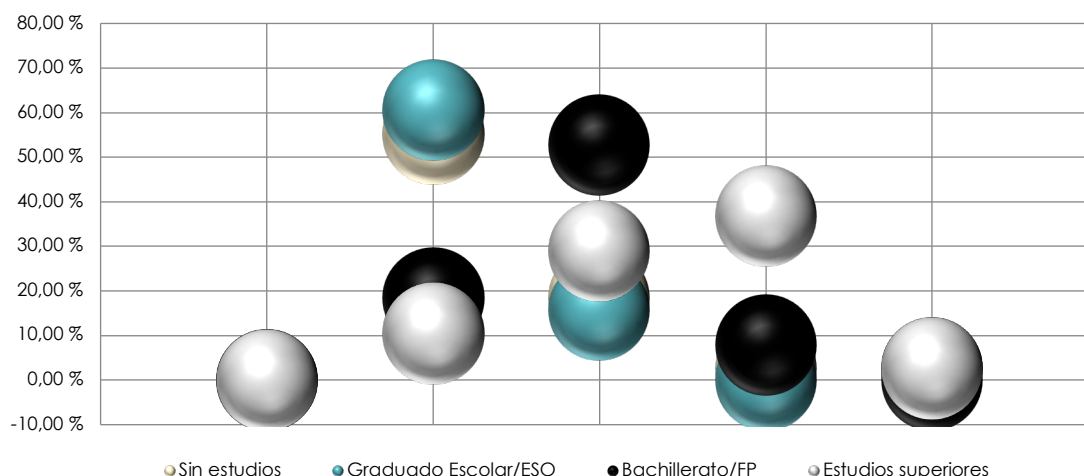


Tabla 29. % registrados en el nivel de estudios de los destinatarios de los programas/proyectos

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Sin estudios	0%	55,26%	18,42%	2,63%	2,63%
Graduado escolar/ESO	0%	60,52%	15,78%	0%	2,63%
Bachillerato/FP	0%	18,42%	52,63%	7,89%	0%
Estudios superiores	0%	10,52%	28,94%	36,84%	2,63%

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los datos inducen a pensar que los programas y proyectos que han formado parte de este estudio promueven, generalmente, actuaciones con personas con estudios mínimos o que carecen de

estudios por ser grupos de personas en riesgo de exclusión (véase Anexo AIII-C6. Resultados de la categoría “Nivel educativo de los destinatarios” y subcategorías asociadas en la escala de estimación). Participar en actuaciones de estos programas y proyectos puede proporcionarles nuevas oportunidades, además de competencias, que les pueden hacer más competitivos en cualquier ámbito.

5.2.7 Resultados relativos a la categoría 7: Perfil laboral de los destinatarios de los programas y proyectos

Los datos muestran como en esta categoría existe información relevante a tener muy en cuenta al analizar el impacto de los programas y proyectos: un 82,83% va dirigido prioritariamente a personas en situación de desempleo (siempre o casi siempre). Si se tiene en cuenta la tasa de desempleo de Extremadura (18,94%), una de las más elevadas de España, puede comprenderse como favorecer la adquisición de nuevas competencias de las personas desempleadas es importante para que puedan superar su situación de precariedad laboral.

Sin duda, la información aportada acerca de la situación laboral de los destinatarios de los programas y proyectos es fundamental para el estudio (véase Anexo AIII-C7. Resultados de la categoría “Perfil laboral de los destinatarios” y subcategorías asociadas en la escala de estimación). Ello permite apreciar como en el contexto extremeño no solo la tasa de desempleo es elevada, sino que también el número de programas y proyectos que desarrollan acciones encaminadas a mejorar la situación de estas personas también es alto. *Esta información afianza el hecho de que existen programas y proyectos con una finalidad inclusiva en Extremadura orientados a mejorar la situación de las personas en situación de desempleo. Por tanto, es una variable para tener muy en cuenta en este estudio.*

Figura 55. Perfil laboral de los destinatarios de los programas y/o proyectos

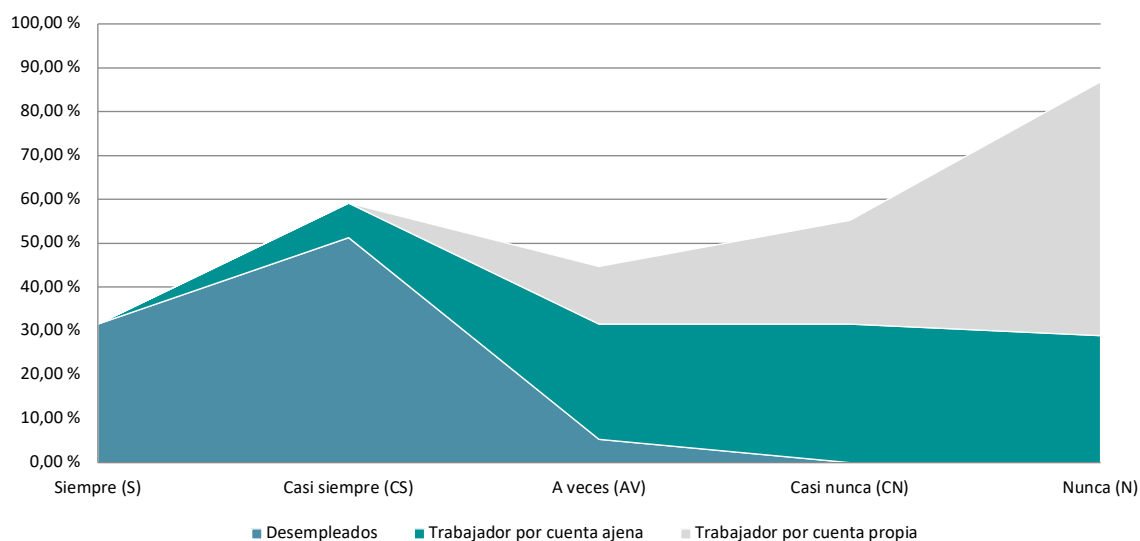


Tabla 30. % registrados del perfil laboral de los destinatarios de los programas y/o proyectos

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Desempleados	31,57%	51,26%	5,26%	0%	0%
Trabajador por cuenta ajena	0%	7,89%	26,31%	31,57%	28,94%
Trabajador por cuenta propia	0%	0%	13,15%	23,68%	57,89%

5.2.8 Resultados relativos a la categoría 8: Contenidos

Aunque la mayoría de los programas y proyectos enuncian de forma clara los objetivos que persiguen y los publicitan de forma que se aprecia su finalidad, no ocurre lo mismo con los contenidos. Son muy pocos los programas y proyectos que lo publicitan de forma continuada, el 23,67% siempre o casi siempre, frente al 36,84% que no lo publicita nunca o casi nunca. No hacerlo supone no ofrecer información importante a los destinatarios promoviendo, incluso, que muchos no se sientan interesados en participar. Esta circunstancia puede provocar una pérdida de potencial humano importante y reducir considerablemente los indicadores de participación.

Figura 56. Programas y/o proyectos que describen los contenidos de forma clara

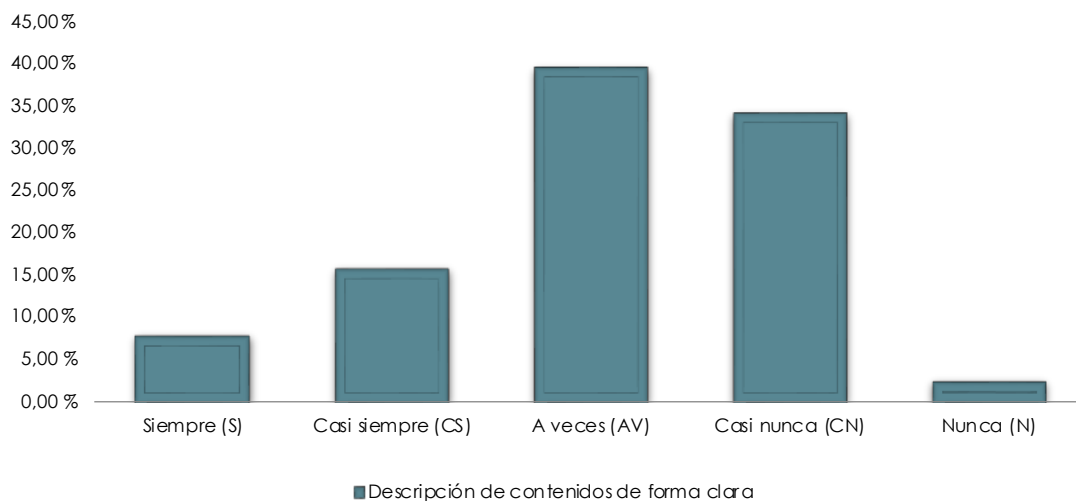


Tabla 31. % registrados de programas y/o proyectos que describen los contenidos de forma clara

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Descripción contenidos de forma clara	7,89%	15,78%	39,47%	34,21%	2,63%

De igual modo, los programas y proyectos no aclaran si entre los contenidos tratados se abordan contenidos relacionados con las TIC, como se observa en la figura 57. Más del 50% no lo especifica casi nunca y tan solo el 21,04% lo especifica siempre o casi siempre.

Figura 57. Proporción de programas/proyectos que publicita contenidos relacionados con TIC

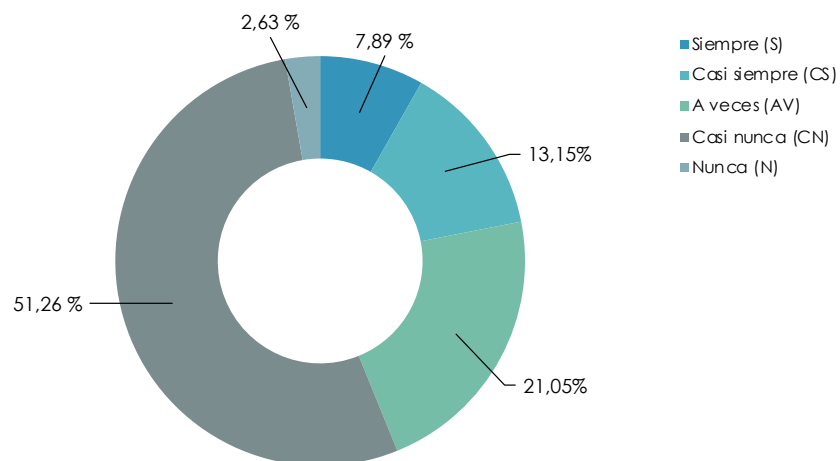


Tabla 32. % registrados de programas y/o proyectos que publicita contenidos relacionados con TIC

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Establece contenidos relacionados con las TIC	7,89%	13,15%	21,05%	51,26%	2,63%

No mostrar información sobre el contenido de los programas y proyectos puede implicar la no participación de la ciudadanía por el simple hecho de desconocer que se tratará o que se persigue ya que, en muchos casos, los destinatarios pueden no comprender la finalidad de las actuaciones que se llevan a cabo (véase Anexo AIII-C8. Resultados de la categoría “Contenidos” y subcategorías asociadas en la escala de estimación).

5.2.9 Resultados relativos a la categoría 9: Temporalización

El hecho de que gran parte de los programas y proyectos se financie públicamente hace que la temporalidad sea limitada y que el 55,26% sea anual (con financiación pública siempre o casi siempre) (véase Anexo AIII-C9. Resultados de la categoría “Temporalización” y subcategorías asociadas en la escala de estimación). Esto supone que el programa y proyecto tiene que comenzar, realizar sus intervenciones y finalizar en un año sin conocer si continuará o no al año siguiente.

Poseer una temporalidad tan limitada tiene la desventaja de no conocer si el programa y proyecto continuará, pero también si los objetivos serán los mismos en la edición siguiente, en caso de que pudiera tenerla. Si se tiene en cuenta que la definición de los programas y proyectos está sujeta a las convocatorias de las Administraciones Públicas, su desarrollo está sujeto a las mismas. Sin embargo, y como aspecto positivo, el hecho de que la mayor parte de estos tenga una duración de un año hace posible conseguir resultados rápidamente y conocer indicadores relacionados con las actuaciones, participación, número de acciones formativas desarrolladas o número de horas realizadas.

Figura 58. Temporalidad de los programas/proyectos

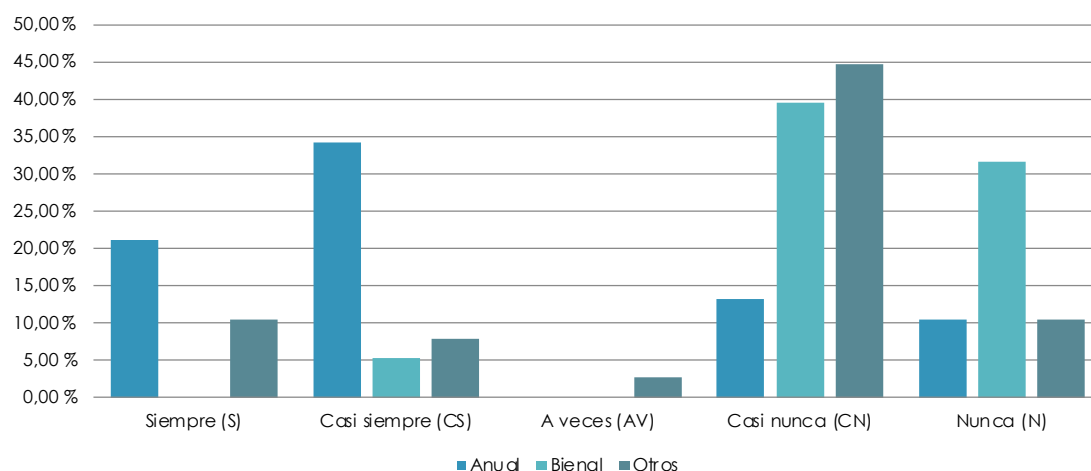


Tabla 33. % registrados de la temporalidad de los programas y/o proyectos

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Anual	21,05%	34,21%	0%	13,15%	10,52%
Bienal	0%	5,26%	0%	39,47%	31,57%
Otros	10,52%	7,89%	2,63%	44,73%	10,52%

5.2.10 Resultados relativos a la relación de categorías 1 y 2: entidad y financiación

Los datos muestran como de los 38 programas y proyectos objeto de estudio tan solo una mínima parte establece siempre una colaboración con otras entidades (10,52%). Esto supone que si la entidad no tiene a su disposición los recursos necesarios para abordar una formación transversal, como puede ser la capacitación digital, ésta no se llevará a cabo en las acciones emprendidas en el marco del programa y proyecto.

Los datos también indican que más de la mitad de los programas y proyectos tenidos en cuenta en este estudio tan solo establece colaboraciones en algunas ocasiones (51,26%). Esta información induce a suponer que entre sus líneas de actuación no se encuentra el establecimiento de sinergias que favorezcan la red de colaboración, sino que más bien establecen esas colaboraciones puntualmente motivadas por la necesidad del proyecto en algún momento de su desarrollo.

Esa información es fundamental si se tiene en cuenta el tipo de financiación que tiene cada programa y proyecto ya que determinará en gran medida su funcionamiento.

Figura 59. Colaboración con otros programas/proyectos y tipo de financiación que poseen

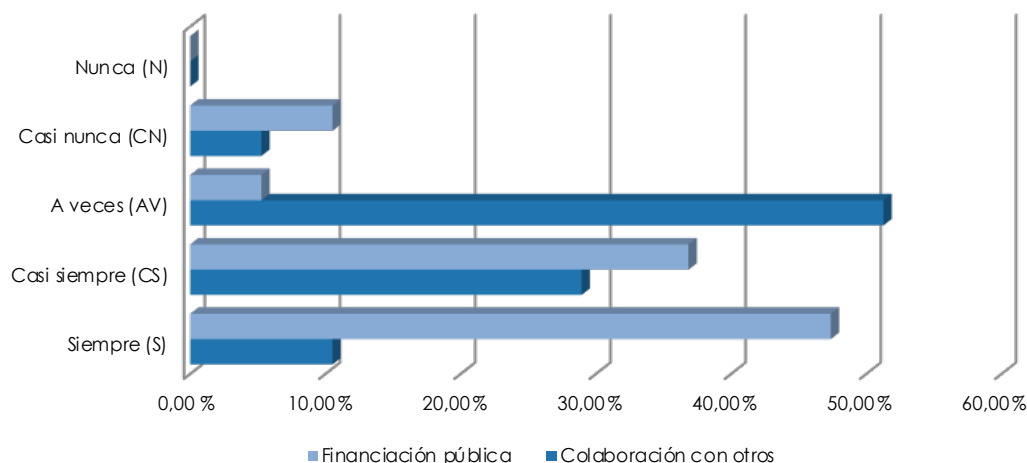


Tabla 34. % registrados de la colaboración con otros programas/proyectos y tipo de financiación

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Categoría 1 (Entidad): colaboración con otros	10,52%	28,94%	51,26%	5,26%	0%
Categoría 2 (Financiación): financiación pública	47,36%	36,84%	5,26%	10,52%	0%

El 84,2% de los programas y proyectos tiene financiación pública (siempre o casi siempre) pero, sin embargo, tan solo el 39,5% de estos establece colaboración con otros (siempre o casi siempre). Esta información favorece la reflexión sobre los motivos por los que dichos programas y proyectos no se plantean la ampliación de la red de colaboración como una estrategia de consolidación en el territorio que les permita desarrollar acciones que ellos no pueden abordar bien por escasez de recursos económicos o humanos. Si los programas y proyectos lo contemplaran, su plan de acción podría ser más ambicioso y favorecer la adquisición de competencias en otras áreas, entre ellas las competencias digitales.

5.2.11 Resultados relativos a la relación de categorías 4 y 8: objetivos y contenidos. Claridad en la especificación de objetivos al publicitar los programas y proyectos

Casi la totalidad de los programas y proyectos (92,1%) da a conocer a la ciudadanía y a otras entidades públicas y privadas, siempre o casi siempre, los propósitos que persigue. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los contenidos. Tan solo un pequeño grupo, el 23,67% lo hace siempre o casi siempre. Esto pone de manifiesto como las entidades consideran fundamental dar a conocer su propósito ya que hacerlo supone un compromiso y corresponsabilidad de los implicados durante el proceso en el que están participando. Sin embargo, no existe preocupación por dar visibilidad a cómo se materializarán esos objetivos, es decir, qué contenidos se planifican para que se conozca exactamente qué es lo que se tratará durante la intervención. No hay que olvidar que, en muchas ocasiones, conocer los contenidos puede hacer que no existan dudas acerca de lo que se abordará y puede promover el aumento del interés y motivación de los participantes. De ellos dependerá, en gran medida, la calidad de los resultados y el nivel de logro final alcanzado.

Esto supone que, aunque los objetivos son claros, no existe la misma preocupación por dar visibilidad a cómo alcanzar esos objetivos lo que, sin duda, es un hecho muy importante para tener en cuenta.

Además, otra reflexión en torno a la claridad en la exposición de los contenidos muestra la estrategia que sigue el proyecto en cuanto a estos. *No contar con una estrategia en este sentido no permite optimizar los canales de comunicación por los que se da difusión al proyecto ya que no permite orientarlos hacia el participante y la comunidad en general, perdiendo entonces la oportunidad de convertirlos en información de valor.*

Figura 60. Relación entre claridad con la que aparecen descritos objetivos y contenidos

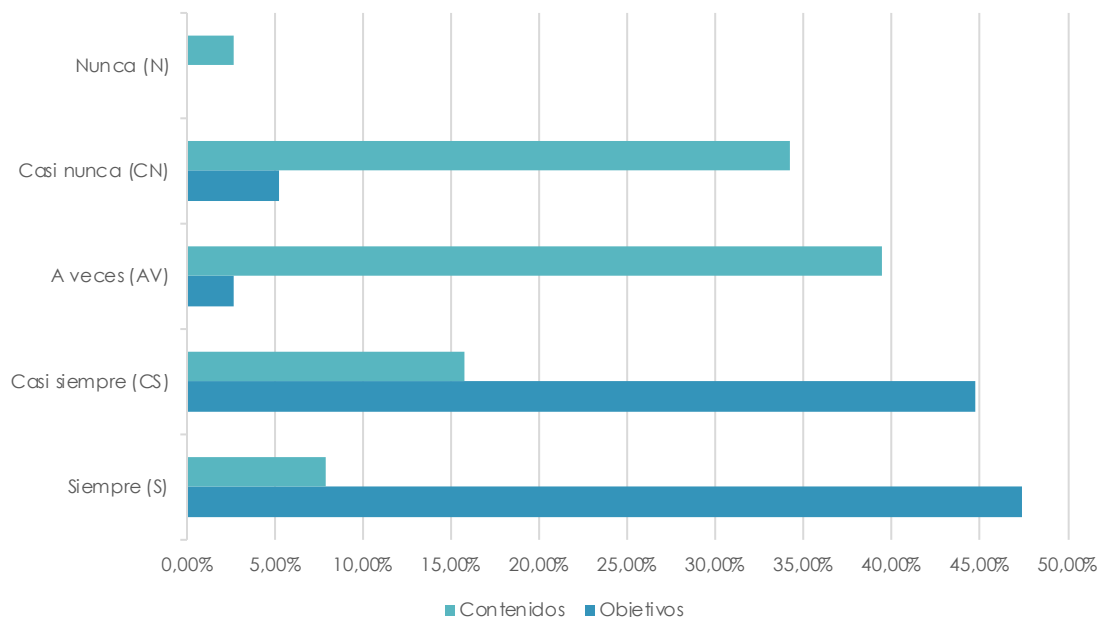


Tabla 35. % registrados de la relación que existe en la claridad en la que aparecen formulados objetivos y contenidos

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Categoría 4 (Objetivos): aparecen descritos claramente	47,36%	44,73%	2,63%	5,26%	0%
Categoría 8 (Contenidos): aparecen descritos claramente	7,89%	15,78%	39,47%	34,21%	2,63%

5.2.12 Resultados relativos a la relación de categorías 4 y 8: objetivos y contenidos. Establecimiento de objetivos que mejoren el nivel competencial y contenidos relacionados con las TIC

Llama la atención como aproximadamente la mitad de los programas y proyectos casi nunca plantea objetivos (44,73%) ni contenidos relacionados con las TIC (51,26%). Es significativo este dato puesto que las tecnologías deben ser una herramienta transversal y su uso adecuado constituye hoy una competencia fundamental para el desarrollo pleno en la sociedad.

Figura 61. Programas/proyectos que establecen objetivos y contenidos relacionados con las TIC

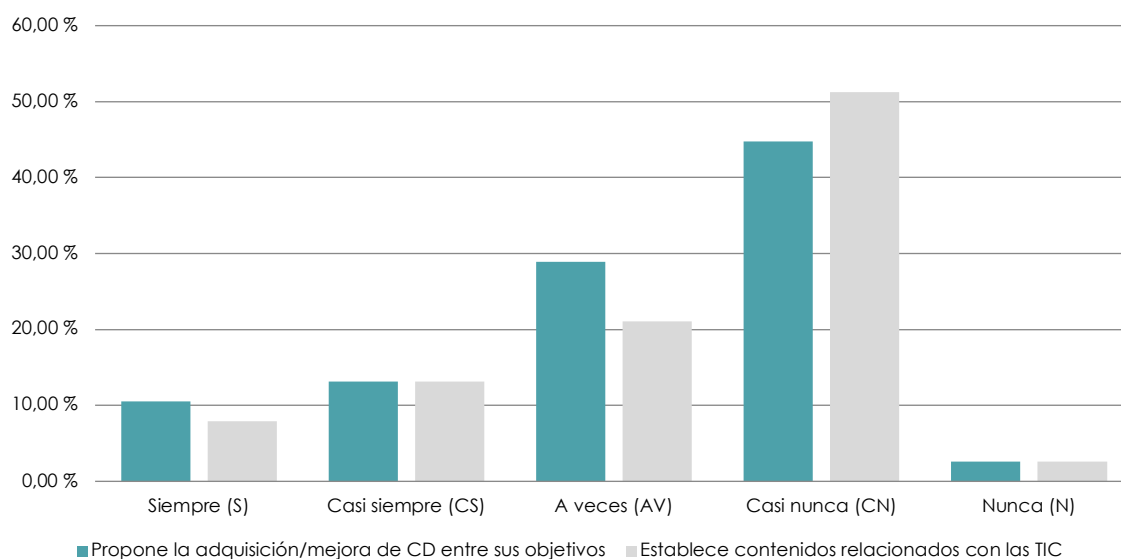


Tabla 36. % registrados programas/proyectos que establecen objetivos y contenidos relacionados con las TIC

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Categoría 4 (Objetivos): proponen adquisición/mejora de la CD	10,52 %	13,15 %	28,94 %	44,73 %	2,63 %
Categoría 8: (Contenidos): relacionados con las TIC	7,89 %	13,15 %	21,05 %	51,26 %	2,63 %

Esta información debe propiciar reflexiones en torno a qué se está haciendo en cada uno de los programas y proyectos orientados a que la población extremeña adquiera nuevas competencias o mejore las que ya posee puesto que, sin las digitales, no podrán ser parte activa de su comunidad. Además, y teniendo en cuenta los datos anteriores y resultantes de este estudio, la población extremeña a la que va dirigida estos proyectos, en su mayoría en situación de desempleo, al no disponer de formación en competencias digitales puede no disponer de recursos suficientes para afrontar nuevos retos y mejorar sus circunstancias personales y laborales.

Otro dato de interés es la correlación que existe entre los datos. El porcentaje de programas y proyectos que plantea o no plantea objetivos y contenidos relacionados con las TIC es muy similar. *Este dato arroja información significativa en cuanto a la relación*

que existe entre el planteamiento de objetivos y contenidos. Si los programas y proyectos plantean objetivos relacionados con la adquisición o mejora de competencias digitales, plantean contenidos también relacionados con las TIC. Si no plantean objetivos vinculados a las competencias digitales, no abordan contenidos relacionados con esta temática.

5.2.13 Resultados relativos a la relación de categorías 2 y 4: financiación y objetivos. Establecimiento de objetivos relacionados con las TIC en entidades financiadas con fondos públicos

Los resultados del análisis realizado, si se tiene en cuenta el tipo de financiación que reciben los programas y proyectos y los objetivos definidos por estos que están relacionados con la adquisición o mejora digital de los participantes, muestran como a mayor financiación no puede interpretarse que existan, objetivos de este tipo. La información analizada pone de manifiesto como *el 84,2% de los programas y proyectos son financiados por Administraciones Públicas, siempre o casi siempre, pero no contemplan en sus objetivos, al menos en la información difundida, la adquisición o mejora digital de sus participantes*. El 44,73% de estos no lo considera casi nunca; el 28,94%, algunas veces y tan solo el 23,67% lo hace siempre o casi siempre.

Estos datos son significativos y deben ser tenidos en cuenta ya que, en la actualidad, la consecución de un nivel mínimo de competencia digital es una prioridad no solo a nivel europeo sino, también, a nivel estatal y, del gobierno de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Por ese motivo, *la no manifestación explícita de estos objetivos en la difusión que estos programas y proyectos, financiados públicamente, debe ser un aspecto sobre el que reflexionar*.

Figura 62. Programas/ proyectos financiados con fondos públicos y que proponen la adquisición/mejora de competencias digitales

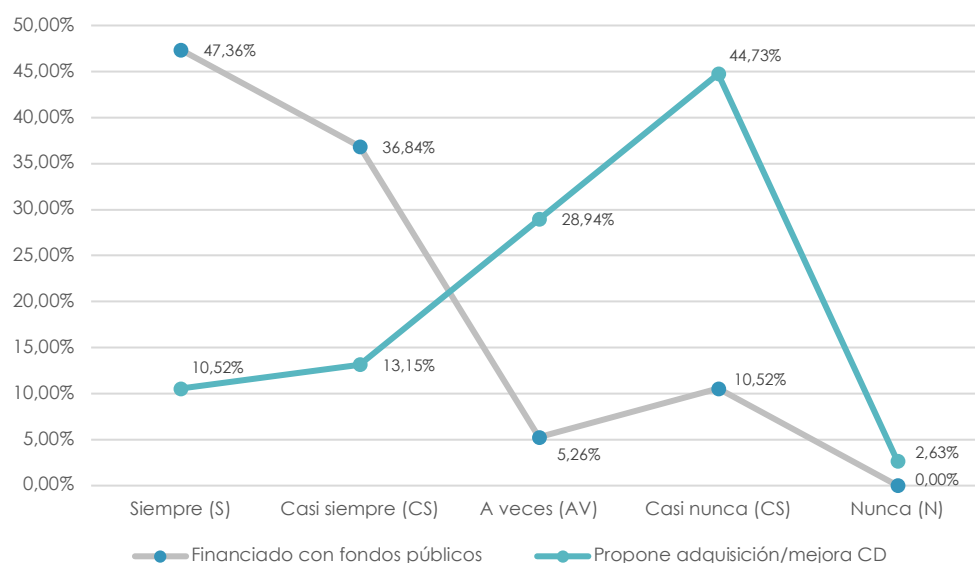


Tabla 37. % registrados. Programas/proyectos financiados con fondos públicos y que proponen la adquisición/mejora de competencias digitales

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Categoría 2 (Financiación): financiación pública	47,36%	36,84%	5,26%	10,52%	0%
Categoría 4: (Objetivos): proponen adquisición/mejora de la CD	10,52 %	13,15 %	28,94 %	44,73%	2,63 %

5.2.14 Resultados relativos a la relación de categorías 1 y 8: entidad y contenidos. Sinergias entre organizaciones para impartir contenidos digitales

Si se tiene en cuenta que tan solo la mitad de los programas y proyectos analizados en este estudio (51,26%) colabora con otros a veces y que, ese mismo porcentaje, 51,26%, casi nunca establece contenidos relacionados con las TIC en la difusión que realizan *puede concluirse que esa colaboración la realizan cuando tienen que impartir docencia relacionada con contenidos digitales, entre otros motivos*. Esta circunstancia podría justificarse si se tiene en cuenta que los requerimientos actuales

demandan de la ciudadanía un conocimiento digital mínimo para poder desarrollarse y participar activamente en la comunidad. Esta necesidad, podría ser un factor que incentivara la colaboración entre proyectos.

Figura 63. Programas/proyectos que establecen colaboración con otros y proponen contenidos relacionados con las TIC

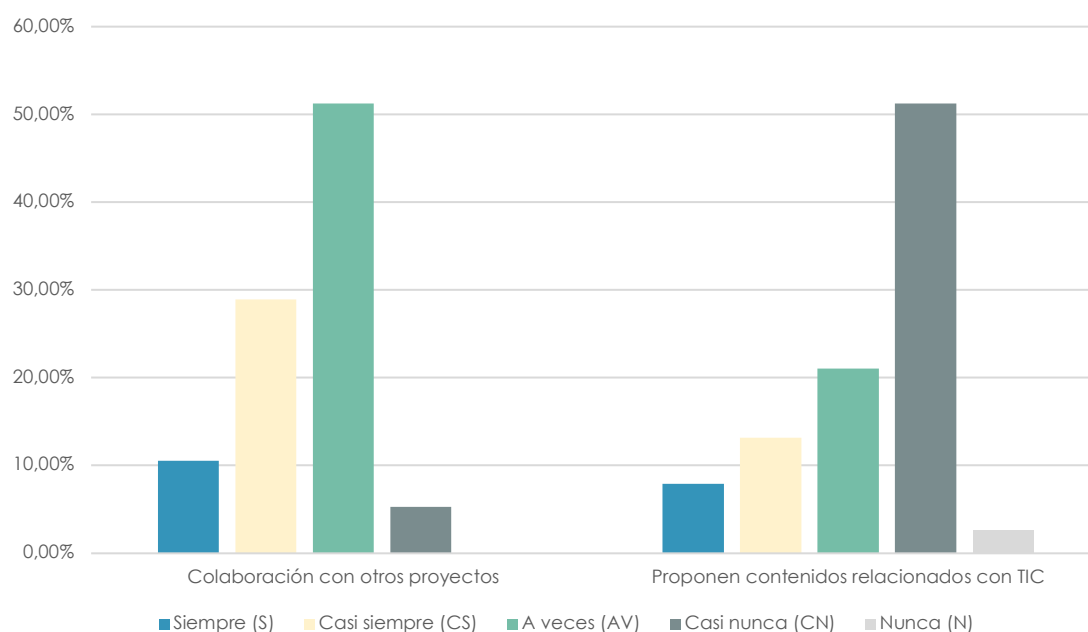


Tabla 38. Programas/proyectos que establecen colaboración con otros y proponen contenidos relacionados con las TIC

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Categoría 1 (Entidad): colaboración con otros	10,52%	28,94%	51,26%	5,26%	0%
Categoría 8: (Contenidos): relacionados con las TIC	7,89 %	13,15 %	21,05 %	51,26 %	2,63 %

5.2.15 Resultados relativos a la relación de categorías 6 y 8: nivel educativo de los participantes y contenidos. Planificación de contenidos relacionados con las TIC en función del nivel educativo

Tal como se ha visto en apartados anteriores, el 55,26% de los programas y proyectos va dirigido a personas sin estudios y el 60,52%, a personas con estudios

mínimos. Sin embargo, este hecho no parece incidir en las acciones dirigidas a formar en competencias digitales ya que, aunque estas personas presentan carencias a nivel digital, el 51,26% no plantea contenidos relacionados con las TIC. Esta cuestión plantea interrogantes en cuanto a si los programas y proyectos que se desarrollan en Extremadura tienen en cuenta las necesidades de las personas a las que se dirigen y al contexto en el que se encuentran.

5.2.16 Resultados relativos a la relación de categorías 7 y 8: perfil laboral de los participantes y contenidos. Planificación de contenidos relacionados con las TIC en función del perfil laboral

Al igual que en el caso anterior, los datos analizados parecen mostrar cómo no existe, en la práctica, una relación entre la necesidad digital que presentan las personas en situación de desempleo y los contenidos digitales que se les ofrece. Puede afirmarse ya que, tal como se ha visto anteriormente, el 82,83% de los destinatarios de estos programas y proyectos son personas en situación de desempleo y el 51,26% no plantea contenidos relacionados con las TIC.

Si se considera que la capacitación digital es una herramienta de inclusión laboral para mejorar la precariedad de estas personas en este ámbito, en Extremadura no se les está ofreciendo esta posibilidad si se tiene en cuenta el número de programas y proyectos que les ofrece capacitación (38) y aquellos que plantean contenidos relacionados con las TIC.

5.3. Resultados con respecto al objetivo específico: Conocer si las recomendaciones a nivel europeo se aplican en los programas y proyectos que contemplan la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada.

El análisis realizado ha centrado la atención en dos cuestiones: (a) si los programas y proyectos contemplan la competencia digital en sus objetivos y contenidos

y (b) si tienen en cuenta el marco DigComp en la capacitación digital que desarrollan para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales. Los resultados de esta última cuestión se han obtenido mediante el análisis de contenido para hacer inferencias entre las categorías 4 (objetivos) y 8 (contenidos) y sus subcategorías asociadas SC4.2 (propone la adquisición/mejora de CD) y SC8.2 (establece contenidos relacionados con TIC).

Con respecto al primero de estos aspectos, el 44,73% de los programas y proyectos casi nunca plantea objetivos relacionados con las TIC y el 51,26% no plantea contenidos relacionados con las TIC (51,26%). En este estudio se han tenido en cuenta solo los programas y proyectos que contemplan objetivos y/o contenidos relacionados con las TIC siempre (S), casi siempre (CS) o a veces (AV). Estos programas y proyectos son los que aparecen en la tabla 39. Los que aparecen en color azul son los que contemplan objetivos y contenidos relacionados con las TIC (S, CS o AV) y los que aparecen en negro, los que contemplan solo objetivos o solo contenidos relacionados con las TIC (S, CS o AV).

Tabla 39. Programas/proyectos que contemplan la competencia digital en objetivos y contenidos S, CS o AV

ENTIDAD – PROYECTOS	C4. OBJETIVOS												C8. CONTENIDOS													
	SC4.1. Aparecen descritos de forma clara						SC4.2. Propone la adquisición/mejora de CD						SC8.1. Aparecen descritos de forma clara						SC8.2. Establece contenidos relacionados con TIC							
	S	CS	AV	CN	N	S	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N					
1. Sexpe. Escuelas profesionales	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
2. Sexpe. Programa Colaborativo Rural	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3. Sexpe. Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
7. Cruz Roja. Itinerarios integrales para Personas de Difícil Inserción	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
9. Cruz Roja. Aprender trabajando	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
10. F. Sta. M.ª la Real-Junta Extremadura- Aytos. Lanzaderas de Empleo	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
11. Diputación de Badajoz. Proyecto REMJO	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
12. Diputación de Cáceres. Proyecto Juventas	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
15. Plena Inclusión Extremadura. Empleo Personalizado	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
16. Fundación Mujeres. Activa tu emprendimiento	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
17. Fundación Mujeres. Digitalizadas	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
18. Fundación Mujeres. DANA. Empleo y emprendimiento en igualdad	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
20. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. In-formate Empleo	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
21. ITACA	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
22. PLD	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
23. Sexpe. Programa de Innovación y Talento (PIT)	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
24. GRISO.- Formación. Programa formación alternancia con empleo (Sexpe)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
25. La Caixa. Incorpora Inter	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
33. CÁRTAS. Atención integral y promoción laboral de personas en situación de exclusión	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
35. IJEX. Programa Emprendedores	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
36. AUIPEX. Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura (NCC)	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	13	8	0	0	0	4	5	11	1	0	0	3	6	10	2	0	3	5	8	5	0	0	0	0	0	0

En cualquiera de los casos, para los 21 programas y proyectos, se ha comparado la información recogida en las unidades de registro con las áreas de competencia de la DigComp (información y alfabetización digital; comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales; creación de contenidos digitales; seguridad y resolución de problemas) para conocer si aplican estas recomendaciones a nivel europeo en las propuestas formativas que ponen en marcha. Los resultados muestran cómo solo 13 de los 21 programas y proyectos, de los 21 que contemplan la competencia digital entre sus objetivos y/o contenidos, siguen las recomendaciones europeas con respecto a la competencia digital. De estos 13, tan solo se encuentran evidencias que vinculen la competencia digital con la DigComp en 5 casos.

A continuación, se presentan los resultados subrayándose aquellas unidades de registro que se vinculan con las áreas de competencias y competencias asociadas de la DigComp.

Tabla 40. Programa/proyecto 1: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 1. SEXPE. Escuelas profesionales			
UR C4: 10 - UR C8: 17			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 1, 39, 61, 135	UR: 102; 110; 156	Sí Área de competencia 2: Comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales.	UR: 110: se debe favorecer el trabajo individual y grupal, fomentando la motivación, <u>la comunicación</u> , las habilidades sociales, <u>el trabajo en equipo</u> en la consecución de un fin común “encontrar empleo” ya sea por cuenta propia o ajena, <u>utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación</u> .

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 40, el proyecto de formación en alternancia con el empleo de Escuelas Profesionales desarrollado por el SEXPE especifica, en la difusión pública que hace, objetivos que promueven la mejora o adquisición de competencias, entre las que se da por contemplada la competencia digital tras la

interpretación de las UR (aunque no aparezcan siempre de manera expresa). Sin embargo, sí especifica expresamente contenidos relacionados con las TIC: de las 17 unidades registradas con respecto al contenido (C8), en 3 se alude a la competencia digital de alguna forma. Sin embargo, tan solo una (UR 110) puede estar relacionada con la DigComp.

Tabla 41. Programa/proyecto 2: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 2. SEXPE. Programa Colaborativo Rural de Acciones de Atención Integral a Personas en Situación o en Riesgo de Exclusión Social			
UR C4: 10 - UR C8: 15			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 9, 52	UR: 49; 62	<p>SÍ</p> <p>Área de competencia 2: Comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales. Competencias: 2.1. Interactuar; 2.2. Compartir; 2.4. Colaborar</p>	<p>UR 62: se debe favorecer el trabajo individual y grupal, fomentando la motivación, <u>la comunicación</u>, las habilidades sociales, <u>el trabajo en equipo</u> en la consecución de un fin común “encontrar empleo” ya sea por cuenta propia o ajena, <u>utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.</u></p>

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

El programa Colaborativo Rural de Acciones de Atención Integral a Personas en Situación o en Riesgo de Exclusión Social tampoco propone la adquisición de la competencia digital como un objetivo del programa (expresamente) aunque se aceptan las unidades de registro 9 y 52 por aludir a competencias genéricas. No ocurre lo mismo en el caso de los contenidos ya que, sí hay contenidos que aluden a la necesidad de incorporar en la formación aspectos digitales. Sin embargo, tan solo aparece una mención en la que pueda establecerse un vínculo con la DigComp: en la UR 62.

Tabla 42. Programa/proyecto 3: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 3. SEXPE. Acciones Formativas dirigidas prioritariamente a desempleados			
UR C4: 1 - UR C8: 2			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 5	UR: 4; 14	NO	----

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

En el caso de las acciones formativas dirigidas a personas en situación de desempleo que desarrolla el SEXPE, se especifica vagamente, en la información recabada de este programa público, tanto su objetivo de introducir la competencia digital como elemento de promoción profesional (UR 5) como contenidos específicos relacionados con las TIC (UR 4 y 14). Por tanto, no se puede establecer relación entre estos objetivos y contenidos que de alguna forma abordan la digitalidad, con las recomendaciones europeas de la DigComp.

Tabla 43. Programa/proyecto 7: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 7. Cruz Roja. Itinerarios Integrales para Personas con Dificil Inserción			
UR C4: 4 - UR C8: 3			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 12	UR: 13; 24	NO	----

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

Como en el caso del proyecto anterior, en los Itinerarios Integrales para personas con Dificil Inserción, promovidos por Cruz Roja, no se puede establecer una vinculación con las recomendaciones de la DigComp ni en contenidos ni objetivos relacionados con

las TIC. Ello se debe a que en la difusión de este proyecto aparece vagamente la mención a capacitación digital siendo, en el caso de los objetivos casi inexistente (registrado como CN en la escala de estimación) y, en el caso de los contenidos, aparece con mayor frecuencia (CS en la escala de estimación): 2 UR en la SC8.2 de las 3 registradas en la C8.

Tabla 44. Programa/proyecto 9: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 9. Cruz Roja. Aprender Trabajando			
UR C4: 2 - UR C8: 2			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 16	UR: 12	NO	----

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

Los resultados del análisis de estas categorías y subcategorías con respecto a la DigComp muestran de nuevo como la información difundida del proyecto no contempla las recomendaciones a nivel europeo sobre las áreas de competencia a priorizar para capacitar digitalmente a la ciudadanía. Hay que tener en cuenta, que sí hay objetivos y contenidos que aluden a la competencia digital, pero vagamente como en casos anteriores. Por ello, hay que incidir en que, al haberse categorizado en C4 2 UR y en C8 2 UR, la interpretación de la frecuencia de las subcategorías se incrementa: 1 de 2 en cada caso con respecto a otros proyectos que pueden tener el mismo número de registros en las subcategorías pero que han presentado más registros en las categorías.

Tabla 45. Programa/proyecto 10: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 10. Fundación Santa María La Real. Lanzaderas de Empleo			
UR C4: 20 - UR C8: 19			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 5, 6, 16, 19,	UR: 7, 9, 11, 14, 15, 16, 17,	SÍ	UR 7: Click Empleo. Descubren <u>aplicaciones de mensajería y videollamada, herramientas digitales de planificación o de almacenamiento en la nube y a realizar gestiones administrativas online.</u>

<p>21, 35, 43, 61, 65, 68</p>	<p>18, 20, 22, 23, 25, 35, 63, 66, 67, 69, 75</p>	<p>Área de competencia 1: Información y alfabetización digital. Competencias: 1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales; 1.2. Evaluar información y contenidos digitales; 1.3. Gestionar información y contenidos digitales.</p> <p>Área de competencia 2: Comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales. Competencias: 2.1. Interactuar; 2.2. Compartir; 2.3. Participación ciudadana; 2.4. Colaborar; 2.5. Comportamiento en la Red; 2.6. Gestión identidad digital.</p> <p>Área de competencia 3: Creación de contenidos digitales. Competencias: 3.1. Desarrollo contenidos digitales; 3.2. Integración y reelaboración contenidos digitales.</p> <p>Área de competencia 4: Seguridad. 4.3. Protección de la salud y del bienestar.</p>	<p>UR 14: Lanzadera Conecta Empleo (LCE). Formato mixto: presencial + digital. Cinco meses de duración en el que realizarás un plan integral de búsqueda de empleo <u>con nuevas técnicas y herramientas digitales.</u></p> <p>UR 15: Satélites de Empleo (SE). Formato 100% online. <u>Talleres digitales de orientación laboral con contenidos muy prácticos para actualizar tu CV, mejorar en entrevistas</u> y adaptarte al nuevo mercado laboral.</p> <p>UR 18: Lanzadera Conecta Empleo (LCE). Refuerzan sus <u>competencias transversales y digitales, aprenden a desarrollar un plan de prospección laboral, actualizan su currículum y hacen simulaciones de entrevistas de trabajo, mapas de empleabilidad y contactos con empresas.</u></p> <p>UR 20: Satélites de Empleo (SE). <u>Webinars gratuitos que explican las nuevas tendencias</u> del mercado laboral y las principales herramientas para encontrar trabajo.</p> <p>UR 22: Alfabetización Digital (AD). dura tres semanas. Sus participantes aprenden a realizar <u>videoconferencias, a gestionar una cuenta de .gmail para la búsqueda de trabajo, a usar herramientas como Drive</u> para almacenar toda su documentación, aplicaciones como <u>Google Calendar o Trello</u> para diseñar su plan de prospección laboral.</p> <p>UR 23: Alfabetización Digital (AD). aprenden a sacar <u>certificados digitales, a usar las redes sociales, especialmente LinkedIn.</u></p> <p>UR: 25: Reactivar su búsqueda de trabajo: dinámicas de <u>inteligencia emocional par aprender a desarrollar un plan de prospección laboral; actualización de currículos y simulaciones de entrevistas de trabajo; mapas de empleabilidad y contactos con empresas,</u> entre otras.</p> <p>UR 35: Lanzaderas Conecta Empleo. Esta modalidad incorpora <u>nuevas técnicas y herramientas digitales</u> acordes al nuevo mercado laboral, que demanda la transformación digital de todas las profesiones. El programa está impulsado junto a Fundación Telefónica, con la cofinanciación del Fondo Social Europeo y se desarrolla entre 2020 y 2023.</p>
---	---	---	--

			<p>UR 63: Alfabetización Digital. Aprender a <u>actualizar su currículum, realizar entrevistas online o manejar programas o aplicaciones</u> que demandan las empresas.</p> <p>UR 66: Sus participantes aprenderá a <u>gestionar una cuenta de .gmail para la búsqueda de trabajo; a usar herramientas como Drive</u> para almacenar toda su documentación en la nube o aplicaciones como <u>Google Calendar o Trello</u> para diseñar su plan de prospección laboral.</p> <p>UR 67: Profundizarán en el modelo de <u>programas informáticos para crear un currículum moderno, una base de datos o una presentación profesional.</u> Aprenderán a <u>realizar videoconferencias o entrevistas virtuales, a sacar certificados digitales,</u> además de conocer las <u>oportunidades de las redes sociales</u> para posicionarse y encontrar trabajo.</p> <p>UR 69: Lanzadera Conecta Empleo de Badajoz. Sus participantes cuentan con asesoramiento de especialistas para impulsar nuevas estrategias de prospección laboral, <u>actualizar su currículum, ensayar entrevistas o contactar con empresas.</u></p>
--	--	--	--

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

En la tabla 45 se observa como el programa Lanzaderas de Empleo contempla la competencia digital tanto en objetivos como en contenidos. En la información difundida del programa se observa el número de unidades registradas en la SC4.2. (10 de 20 totales en la C4) y en la SC8.2. (18 de 19 totales en la C8). Ello indica como la competencia digital vertebró este programa. Además, también se aprecia las vinculaciones que se establecen entre las UR y la DigComp (con las áreas de competencia 1, información y alfabetización digital; 2, comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales; 3, creación de contenidos digitales; y 4, seguridad), lo que indica que este programa tiene en consideración las recomendaciones europeas para capacitar digitalmente a la ciudadanía.

Tabla 46. Programa/proyecto 11: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 11. Diputación de Badajoz. Proyecto REMJO			
UR C4: 18 - UR C8: 7			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 9, 19, 24, 27, 40	UR: 21, 24, 30, 40	SI Área de competencia 2: Comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales. Competencias: 2.5. Comportamiento en la Red; 2.6. Gestión identidad digital. Área de competencia 4: Seguridad. Competencias: 4.2. Protección de datos personales y privacidad.	UR 19: Seminario REMJO “Otra Mirada MEJOR”. Objetivo sesión 2. Desarrollar la <u>reputación digital</u> en relación con la <u>marca personal</u> debido a la repercusión de nuestra imagen online como posibilidad de empleabilidad e inclusión social, y más con la población joven y en una población tan dispersa como es las localidades que son “objetivo” de la Diputación de la provincia de Badajoz. UR 21 y 30: Seminario REMJO “Otra Mirada MEJOR”. Contenidos sesión 2. “La <u>reputación digital</u> en relación con la <u>marca personal</u> ” para la mejora de la empleabilidad y la inclusión social: <u>marca personal y reputación digital</u> . UR 24 y 40: Seminario REMJO “Otra Mirada MEJOR”. Sesión 2: la <u>reputación digital</u> en relación con la <u>marca personal</u> . Tomar conciencia de la necesidad de concretar estratégicamente nuestra marca personal y proyectarla en el entorno virtual para generar una reputación digital que mejore la empleabilidad y la inclusión social.

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

En el proyecto REMJO también se observa el compromiso de la Diputación de Badajoz por desarrollar e incentivar la adquisición de competencias digitales como aspecto clave para la promoción profesional. Ello se aprecia en el número de UR que se han tenido en cuenta en la SC4.2. y en la SC8.2. En la información que han difundido del proyecto, y que ha sido seleccionada para formar parte de este estudio, se identifica una relación directa con las áreas de competencia 2 (comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales) y 4 (seguridad).

Tabla 47. Programa/proyecto 12: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 12. Diputación de Cáceres. Proyecto JUVENTAS			
UR C4: 17 - UR C8: 4			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 16, 36	UR: 58, 81	<p>SI</p> <p>Área de competencia 2: Comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales. Competencias: 2.1. Interactuar; 2.2. Compartir; 2.3. Participación ciudadana; 2.4. Colaborar; 2.5. Comportamiento en la Red; 2.6. Gestión identidad digital.</p> <p>Área de competencia 3: Creación de contenidos digitales. Competencias: 3.1. Desarrollo contenidos digitales; 3.2. Integración y reelaboración contenidos digitales.</p>	<p>UR 81: Tutorías y orientación laboral. Durante la fase de teoría: servirá para impartir diferentes materias relacionadas con las habilidades personales y sociales, la adquisición de habilidades, aptitudes y comportamientos adecuados, el aprendizaje de herramientas de BAE (<u>CV, carta de presentación vídeo CV, posicionamiento en redes sociales, perfiles de LinkedIn, InfoJobs</u> y otros, etc.), fomento del emprendimiento (emprendimiento social, autoempleo), etc.</p>

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

A diferencia de la difusión que hace de la información la Diputación de Badajoz, la Diputación de Cáceres no da a conocer del proyecto JUVENTAS información apenas relativa a objetivos y contenidos relacionados con la competencia digital. En la tabla 47 se observa cómo, de las 4 UR tenidas en cuenta en la SC4.2. y en la SC8.2, tan solo una, la UR 81 se ha vinculado directamente con las recomendaciones de la DigComp. Además, hay que tener en cuenta también, como tan solo hay 2 UR relacionadas con objetivos digitales de las 17 UR que se han tenido en cuenta en la C4 y, 2 UR relacionadas con contenidos digitales de las 4 UR que se han tenido en cuenta en la C8.

Tabla 48. Programa/proyecto 15: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 15. Plena Inclusión Extremadura. Proyecto Empleo Personalizado			
UR C4: 1 - UR C8: 1			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 4	UR: ---	NO	----

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

En la tabla 48 se observa como en la difusión que Plena Inclusión hace del proyecto Empleo Personalizado no aparecen en los objetivos y contenidos alusiones directas a la adquisición de competencias digitales. De hecho, en la información seleccionada y que ha formado parte de este estudio, prácticamente no hay alusiones a los objetivos del proyecto.

Tabla 49. Programa/proyecto 16: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 16. Fundación Mujeres. Proyecto Activa tu Emprendimiento			
UR C4: 6 - UR C8: 2			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 2, 10	UR: 12, 30	<p>SI</p> <p>Área de competencia 2: Comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales. Competencias: 2.1. Interactuar; 2.2. Compartir; 2.4. Colaborar; 2.5. Comportamiento en la Red; 2.6. Gestión identidad digital.</p> <p>Área de competencia 3: Creación de contenidos digitales. Competencias: 3.1. Desarrollo de contenidos digitales; 3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales.</p>	UR 30: Talleres formativos de comunicación y negociación, de habilidades sociales para el acceso al mercado de trabajo, de <u>elaboración del currículum vitae, de marca personal</u> , de manipulación de alimentos, de detección y refuerzo de valores, capacidades, actitudes, hábitos y aficiones relacionadas con el emprendimiento.

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

En el proyecto Activa tu Emprendimiento, que se desarrolla desde Fundación Mujeres, existen evidencias para establecer vínculos entre las UR seleccionadas con las recomendaciones de la DigComp, como aparece en la tabla 49. Concretamente, se vinculan las UR con las áreas de competencias 2 (comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales) y 3 (creación de contenidos digitales). Hay que indicar, no obstante, que las alusiones a las recomendaciones europeas no son numerosas, de hecho, tan solo en la UR 30 se alude a las áreas de competencia y competencias específicas. También es necesario indicar, que no son muchas las UR que han sido tenidas en cuenta en la C4 (6 UR) y en la C8 (2 UR).

Tabla 50. Programa/proyecto 17: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 17. Fundación Mujeres. Programa Digitalizadas			
UR C4: 10 - UR C8: 48			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 1, 2, 4	UR: 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57	<p>SI</p> <p>Área de competencia 1: información y alfabetización digital. Competencias: 1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales; 1.2. Evaluar información y contenidos digitales; 1.3. Gestionar información y contenidos digitales.</p> <p>Área de competencia 2: comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales. Competencias: 2.1. Interactuar; 2.2. Compartir; 2.3. Participación ciudadana; 2.4. Colaborar; 2.5. Comportamiento en la red; 2.6. Gestión de la identidad digital.</p> <p>Área de competencia 3: creación de contenidos digitales. Competencias: 3.1.</p>	<p>UR 6: Mini guía: <u>ratón, teclado, escritorio.</u></p> <p>UR 7: Mini guía: <u>navegador.</u></p> <p>UR 9 y 50: Mini guía: <u>¿qué nos aporta navegar por internet?</u></p> <p>UR 10 y 51: Mini guía: <u>¿qué es el correo electrónico?</u></p> <p>UR 11, 15, 23, 41 y 53: Mini guía: <u>¿qué es Google Workspace?</u></p> <p>UR 12 y 54: Mini guía: <u>¿qué son las redes sociales?</u></p> <p>UR 13: Mini guía: <u>¿cómo hacer un uso seguro y responsable en la red?</u></p> <p>UR 14: Mini guía: <u>¿cómo evitar los riesgos en internet?</u></p> <p>UR 16: Mini guía: <u>¿qué información debe incluir mi currículum? ¿Cuál es la mejor forma de hacerlo?</u> Recomendaciones para elaborar un buen currículum.</p> <p>UR 17: Mini guía: <u>¿qué información debe incluir mi currículum? ¿Cuál es la mejor forma de hacerlo?</u> Apartados recomendados que se deben incluir.</p> <p>UR 19: Mini guía: <u>¿qué son los portales de empleo? ¿Para qué sirven?</u></p>

	<p>Desarrollo de contenidos digitales; 3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales.</p> <p>Área de competencia 4: seguridad. Competencias: 4.1. Protección de dispositivos; 4.2. Protección de datos personales y privacidad.</p> <p>Área de competencia 5: resolución de problemas. Competencias: 5.2. Identificación de necesidades y sus respuestas tecnológicas.</p>	<p>UR 20: Mini guía: <u>¿qué debo tener en cuenta para elaborar un buen perfil?</u></p> <p>UR 21: Mini guía: <u>autocandidatura</u></p> <p>UR 22: Mini guía: <u>¿puedo fiarme de todas las ofertas de empleo? ¿Cómo puedo identificar una oferta de empleo fraudulenta?</u></p> <p>UR 24: Otras herramientas: <u>Mail Chimp, Todoist; WeTransfer, Trello</u></p> <p>UR 28: Mini guía: <u>¿qué es un blog?</u></p> <p>UR 29: Mini guía: <u>diferencia entre blog y web.</u></p> <p>UR30: Mini guía: <u>¿qué es el comercio electrónico?</u></p> <p>UR 31: Mini guía: <u>marketing digital</u></p> <p>UR 32: Mini guía: <u>¿a qué nos pueden ayudar las redes sociales?</u></p> <p>UR 33: Mini guía: <u>principales riesgos en la red.</u> A nivel técnico.</p> <p>UR 34: Mini guía: <u>El teléfono móvil.</u> Mi herramienta.</p> <p>UR 35: Mini guía: el manejo del <u>correo electrónico</u> y el <u>teléfono móvil.</u></p> <p>UR 36: Mini guía: <u>¿cómo puedo gestionar mi currículum a través del móvil?</u></p> <p>UR 39: Mini guía: los <u>portales de empleo en los teléfonos móviles.</u></p> <p>UR 40: Mini guía: <u>¿qué otras aplicaciones puedo utilizar en mi búsqueda de empleo?</u></p> <p>UR 43: Mini guía: <u>redes sociales y redes profesionales.</u></p> <p>UR 44: Mini guía: <u>LinkedIn</u> como red social profesional.</p> <p>UR 45: Mini guía: <u>seguridad</u> en la búsqueda de empleo y en la gestión empresarial.</p> <p>UR 47: Mini guía: <u>el teléfono móvil, fotos y vídeos, aplicaciones.</u></p> <p>UR 48: Mini guía: <u>¿cómo empezamos a navegar? ¿Cómo buscamos información?</u></p> <p>UR 52: Mini guía: <u>¿qué son las aplicaciones?</u></p> <p>UR 56: Mini guía: <u>¿cómo hacer un uso seguro y responsable en la red?</u></p> <p>UR 57: Mini guía: <u>¿Cómo evitar los riesgos en internet?</u></p>
--	---	---

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

Digitalizadas es un programa cuyo objetivo es que la ciudadanía adquiera la competencia digital y así lo difunden en la web, según la información que ha sido seleccionada. Esta finalidad aparece reflejada en las 3 UR que han sido tenidas en cuenta en la SC4.2, las 3 únicas UR que computan en la categoría de objetivos (C4). Además, de las 48 UR que han sido tenidas en cuenta en la C8, 41 hacen referencia expresa a la competencia digital y se vinculan con todas las áreas competenciales de la DigComp: 1 (información y alfabetización digital), 2 (comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales), 3 (creación de contenidos digitales), 4 (seguridad) y 5 (resolución de problemas).

Tabla 51. Programa/proyecto 18: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 18. Fundación Mujeres. DANA			
UR C4: 10 - UR C8: 3			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 17	UR: 19	<p style="text-align: center;">SI</p> <p>Área de competencia 1: información y alfabetización digital. Competencias: 1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales; 1.2. Evaluar información y contenidos digitales; 1.3. Gestionar información y contenidos digitales.</p> <p>Área de competencia 2: comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales. Competencias: 2.1. Interactuar; 2.2. Compartir; 2.4. Colaborar; 2.5. Comportamiento en la red; 2.6. Gestión de la identidad digital.</p> <p>Área de competencia 3: creación de contenidos digitales. Competencias: 3.1. Desarrollo de contenidos digitales.</p>	<p>UR 19: Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Formación para el empleo o el emprendimiento y el desarrollo de competencias transversales que mejoren la empleabilidad. Temáticas de las acciones formativas: <u>alfabetización digital</u>, creación de empresas, educación financiera, formación ocupacional, formación pre-laboral, gestión empresarial, habilidades y competencias para el acceso al empleo, habilidades y competencias para el emprendimiento, habilidades y competencias para la búsqueda de empleo, igualdad, motivación al emprendimiento, <u>redes sociales</u>.</p>

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

La finalidad del programa DANA no es la competencia digital, aunque sí parece que se encuentre entre las áreas que abordan. Este hecho es determinante ya que, al no ser un área prioritaria de actuación, no se encuentra información suficiente que vincule las UR seleccionadas con la DigComp. Es más, tan solo hay una UR que pueda resultar de interés, en este sentido, en la SC4.2. y otra en la SC8.2. De estas dos UR, solo se identifica como vinculada con la DigComp, la UR 19.

Tabla 52. Programa/proyecto 20: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 20. Liga Española de Educación y Cultura Popular. In-fórmate Empleo			
UR C4: 3 - UR C8: 4			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 14, 18	UR: 4, 7, 11,14	NO	----

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

En el programa In-fórmate Empleo, aunque aborda objetivos y contenidos que promueven la adquisición de competencias digitales, no se identifican UR que claramente se vinculen con la DigComp.

Tabla 53. Programa/proyecto 21: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 21. Junta de Extremadura. Ítaca			
UR C4: 11 - UR C8: 11			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 5, 10, 12, 35	UR: 28, 35	SÍ Área de competencia 2: comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales. Competencias: 2.1. Interactuar; 2.2. Compartir; 2.4. Colaborar; 2.5. Comportamiento en la red; 2.6. Gestión de la identidad digital.	UR 28: Talleres para el entrenamiento en técnicas de búsqueda de empleo. 2.1. Herramientas básicas para encontrar trabajo: tipos y características del currículum vitae y carta de presentación, <u>nuevas tendencias en la confección de currículum, fuentes de empleo</u> (definición y aspectos prácticos de las diferentes fuentes de empleo). 2.2. Procesos

		Área de competencia 3: creación de contenidos digitales. Competencias: 3.1. Desarrollo de contenidos digitales.	selectivos: la entrevista de trabajo y dinámicas de grupo.
--	--	---	--

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

En cuanto a Ítaca, si analizamos la información de las UR como se ha hecho hasta el momento parece, tras la revisión de la información seleccionada que, aunque plantea objetivos y contenidos no siempre lo hace relacionándolos con las TIC. Sin embargo, la interpretación de las UR muestra como cabría la posibilidad de que la Junta de Extremadura aborde la competencia digital en el proyecto al aludir constantemente a la mejora de la empleabilidad de los jóvenes mediante programas de formación. Quizás, en esos programas de formación se encuentre la capacitación digital. Los resultados no permiten identificar hasta qué punto puede ser posible pero la interpretación del conjunto de datos parece indicarlo. Teniendo en cuenta estas consideraciones, tan solo una UR se vincula en este estudio con la DigComp.

Tabla 54. Programa/proyecto 22: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 22. SEXPE. PLD			
UR C4: 4 - UR C8: 3			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 1 7, 39	UR: 32, 40	NO	----

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

Al igual que ocurre en Ítaca, la información que suministran las UR no muestran textualmente si se aborda la CD en los itinerarios personalizados que se llevan a cabo. La interpretación del conjunto de datos parece indicarlo; sin embargo, no existen UR que recojan esa información textualmente. Por tanto, y al igual que en el caso anterior, la capacitación digital podría abordarse en esos itinerarios personalizados. A diferencia de Ítaca, en la propuesta PLD no existen UR que aludan a información vinculada con las TIC.

Tabla 55. Programa/proyecto 23: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 23. SEXPE. PIT			
UR C4: 3 - UR C8: 2			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 1, 9, 16,	UR: 4, 9	NO	----

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

La tabla 55 muestra como el programa de Innovación y Talento (PIT) no parece seguir las recomendaciones europeas en cuanto a capacitación digital ya que no hay menciones relacionadas con las áreas competenciales de la DigComp en el texto. Sin embargo, hay que considerar tras el análisis de las UR tenidas en cuenta en este estudio, que puede ser que en la definición que ellos hacen de talento, se encuentre implícita la posesión de competencia digital. Se puede llegar a esta conclusión teniendo en cuenta lo que aparece en las UR 16 “mejorar las posibilidades de inserción (...) vinculadas al cambio del modelo productivo y a los requerimientos de las actividades innovadoras en las áreas de conocimiento estratégicas”. No obstante, al no identificarse UR vinculadas directamente con las TIC, se asume que no existe vinculación con la propuesta de la DigComp.

Tabla 56. Programas y/o proyecto 24: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 24. SEXPE. CRISOL-Formación			
UR C4: 7 - UR C8: 2			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 8, 16, 29	UR: 29	SÍ Área de competencia 1: información y alfabetización digital. Competencias: 1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos	UR 29: Se detectan y previenen situaciones de riesgo o de exclusión social favoreciendo el acceso a los recursos necesarios formativos y laborales mediante un acompañamiento personalizado y adaptado a sus necesidades. Se realizan itinerarios individualizados de inserción sociolaboral, con el objeto de reforzar las habilidades, capacidades y motivación para lograr

		<p>digitales; 1.2. Evaluar información y contenidos digitales; 1.3. Gestionar información y contenidos digitales.</p> <p>Área de competencia 2: comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales. Competencias: 2.1. Interactuar; 2.2. Compartir.</p> <p>Área de competencia 3: creación de contenidos digitales. Competencias: 3.1. Desarrollo de contenidos digitales.</p>	<p>la integración en el mercado educativo, formativo y laboral. Se llevan a cabo acciones individualizadas y grupales para trabajar la motivación al cambio, las habilidades interpersonales, desarrollo de capacidades orientadas a la inserción sociolaboral y a <u>las nuevas tecnologías</u>: búsquedas activas de empleo, cómo afrontar una entrevista, <u>realización de currículum</u>, acompañamiento en el proceso de <u>distribución de los currículum a través de las redes sociales</u>, inscripciones en ofertas de empleo, <u>obtención de la CL@VE</u>, inscripción en <u>Garantía Juvenil</u>, <u>matrículas formativas</u>, etc. Se organizan actividades comunicativas, seminarios, charlas informativas, para favorecer el sentimiento de pertenencia al barrio y lograr el crecimiento a nivel económico y social.</p>
--	--	---	--

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

Teniendo en cuenta las UR en la C4 (7 UR) y en la C8 (2 UR), puede decirse, considerando la información seleccionada en este estudio, que la propuesta CRISOL-Formación guarda vinculación con la DigComp. Los datos que aparecen en la UR 29 reflejan la vinculación con las áreas de competencia 1 de la DigComp (información y alfabetización digital), 2 (comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales) y 3 (creación de contenidos digitales) al especificar cómo los programas de formación en alternancia con el empleo deben conllevar ciertas tareas relacionadas con las tecnologías. En la tabla 56 se muestra la información completa de la UR 29, en la que se aprecia esta vinculación.

Tabla 57. Programa/proyecto 25: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 25. La Caixa. Incorpora			
UR C4: 12 - UR C8: 1			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 3, 5, 48	UR: 61	NO	----

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

En la tabla 57 se muestra como el programa Incorpora de La Caixa no suele visibilizar en la información web si tiene objetivos y contenidos relacionados con las TIC. Además, las UR analizadas no muestran relación con las áreas de competencia de la DigComp.

Tabla 58. Programa/proyecto 33: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 33. Cáritas. Atención Integral y Promoción Laboral de Personas en Situación de Exclusión.			
UR C4: 5 - UR C8: 5			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 7, 8,10	UR:8	<p>SÍ</p> <p>Área de competencia 1: información y alfabetización digital. Competencias: 1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales; 1.2. Evaluar información y contenidos digitales; 1.3. Gestionar información y contenidos digitales.</p>	<p>UR 8: Para el desarrollo de estas habilidades, Cáritas Diocesana de Mérida-Badajoz ha desarrollado durante los dos primeros meses de este año un taller de <u>alfabetización digital</u>, dirigido a <u>mejorar las habilidades y competencias digitales básicas orientadas a la búsqueda de empleo</u>.</p>

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

El proyecto Atención Integral y Promoción Laboral de Personas en Situación de Exclusión contempla entre sus objetivos la adquisición de la competencia digital. En cuanto a los contenidos, no los da a conocer tan ampliamente. De igual modo, tras el análisis de las UR, puede establecerse que sigue las recomendaciones europeas con respecto a la competencia digital. La UR 8, como aparece en la tabla 57, refleja cómo se realizan talleres de alfabetización digital para mejorar el nivel competencial de la ciudadanía, información relacionada con el área de competencia 1 de la DigComp (información y alfabetización digital).

Tabla 59. Programa/proyecto 35: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 35. UEx. Emprendedorext			
UR C4: 10 - UR C8: 9			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 4, 13, 20, 27, 28, 46	UR: 4, 14, 25, 27, 28, 44, 46, 48	<p>SÍ</p> <p>Área de competencia 2: comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales. Competencias: 2.1. Interactuar; 2.2. Compartir; 2.3. Participación ciudadana; 2.4. Colaborar; 2.5. Comportamiento en la red; 2.6. Gestión de la identidad digital.</p> <p>Área de competencia 3: creación de contenidos digitales. Competencias: 3.1. Desarrollo de contenidos digitales; 3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales; 3.3. Copyright y licencias.</p> <p>Área de competencia 5: resolución de problemas. Competencias: 5.3. Uso creativo de tecnologías digitales.</p>	<p>UR 4: El curso, de carácter gratuito. Presencia, pretende ofrecer a futuros emprendedores, así como a aquellas otras personas que estén interesadas, una oportunidad de mejorar sus habilidades y conocer las últimas tendencias de <u>marketing en la red</u>. Este curso pretende cubrir, así como profundizar en las posibilidades que ofrecen algunos de los <u>medios sociales</u> de más éxito. También se impartirán contenidos que abarcarán desde la <u>planificación de la estrategia de comunicación de nuestro negocio en la red</u>, la relevancia del posicionamiento natural y de pago (<u>SEO/SEM</u>), la <u>marca personal</u>, o el marco normativo del emprendimiento en internet.</p> <p>UR 25: El programa formativo Emprendedorext, de la Universidad de Extremadura (UEx), ofrecerá en su octava edición 12 cursos gratuitos sobre creación de empresas, <u>comercio electrónico</u>, <u>marketing digital</u>, ventas o nuevos modelos de negocio emergentes, dirigidos a futuros emprendedores.</p> <p>UR 28: En <u>Marketing Digital y Medios Sociales</u> se trabajarán aspectos relacionados con el marketing en Internet y las posibilidades que encierra para un futuro emprendedor medios como, por ejemplo, <u>YouTube</u>.</p>

			<p>UR 44: Conocimiento del sector y el mercado; habilidades de comunicación y venta; conocimientos de negocio y <u>marketing digital</u> y un buen plan.</p> <p>UR 46: Community Management Profesional. Las <u>redes sociales</u> son el canal de comunicación más efectivo con tu audiencia y si te contamos que el líder sigue siendo <u>Facebook</u>, con sus tres plataformas: <u>Instagram, WhatsApp y Facebook</u>. Conocer todos los aspectos clave de <u>la gestión de marca en redes sociales, cómo trabajar simultáneamente con todas, generar contenido y conseguir que te ayuden a vender forman parte de las habilidades que seguro vas a necesitar al emprender.</u></p> <p>UR 48: Diseño web profesional: tu web es tu negocio. <u>Comercio electrónico, servicios online, formaciones online, plataformas de música, plataformas de vídeo...</u></p>
--	--	--	---

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC. Elaboración propia

Emprendorext de la UEx es un programa que contempla ampliamente objetivos y contenidos relacionados con la adquisición y mejora de competencias digitales de la población a la que se dirige: 6 UR han computado en la SC4.2. y 8 UR en la SC8.2. En la tabla 59 se puede observar cómo además, se pueden establecer vínculos entre las UR tenidas en cuenta en este estudio con la DigComp. Las UR 4, 25, 28, 44, 46 y 48 aluden a las áreas de competencia de la DigComp (comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales), 3 (creación de contenidos digitales) y 5 (resolución de problemas).

Tabla 60. Programas y/o proyecto 36: aplicación DIGCOMP

ENTIDAD Y PROGRAMA/PROYECTO 36. AUPEX. Competencias Digitales para la Empleabilidad en Extremadura			
UR C4: 5 - UR C8: 5			
SC4.2	SC8.2	Aplica recomendaciones DigComp	Unidades de registro
UR: 2, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64,	UR: 5, 9, 15, 16, 20, 22, 28, 30, 34, 40, 46, 53, 59, 65, 67, 72, 74, 78, 85, 86, 92, 99, 106, 108, 112, 118, 124, 132, 134, 138	<p>SÍ</p> <p>Área de competencia 1: información y alfabetización digital. Competencias: 1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales; 1.2. Evaluar información y contenidos digitales; 1.3. Gestionar información y contenidos digitales.</p> <p>Área de competencia 2: comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales. Competencias: 2.1. Interactuar; 2.2. Compartir; 2.3. Participación ciudadana; 2.4. Colaborar; 2.5. Comportamiento en la red; 2.6. Gestión de la identidad digital.</p> <p>Área de competencia 3: creación de contenidos digitales. Competencias: 3.1. Desarrollo de contenidos digitales;</p>	<p>UR 2: El Plan de Competencias Digitales para la Empleabilidad de Extremadura es un programa que trabaja para que la ciudadanía extremeña <u>adquiera y desarrolle competencias digitales, imprescindibles para mejorar la empleabilidad y afrontar con capacidad, criterio y de forma integral los cambios que se están produciendo con la transformación digital</u>, la digitalización de empresas y servicios, el desarrollo de la industria 4.0 y los nuevos requisitos del mercado laboral.</p> <p>UR 5: <u>Currículum digital, búsqueda de empleo y marca personal. Búsqueda, filtrado e inscripción en ofertas de empleo, envío de candidaturas por correo electrónico o desarrollo de habilidades y utilización de recursos para la mejora de la identidad digital y marca personal.</u></p> <p>UR 6*: <u>Currículum digital, búsqueda de empleo y marca personal.</u></p> <p>UR 7*: <u>Currículum digital, búsqueda de empleo y marca personal.</u></p> <p>UR 8*: <u>Currículum digital, búsqueda de empleo y marca personal.</u></p> <p>UR 9**</p> <p>UR 12*: <u>Competencias digitales básicas.</u></p> <p>UR 13*: <u>Competencias digitales básicas.</u></p> <p>UR 14*: <u>Competencias digitales básicas.</u></p> <p>UR 15**</p> <p>UR 16: Sesión informativa sobre herramientas y recursos digitales para la búsqueda de empleo. Conocer sus iniciativas, <u>programas y herramientas para la mejora de la empleabilidad.</u> Esta sesión informativa aborda cuestiones como el manejo e <u>instalación de aplicaciones, gestión de portales de empleo, recursos y herramientas novedosas</u> que mejoran el proceso de búsqueda de empleo, poniendo el foco en la motivación de los participantes y la generación de <u>confianza en el uso de recursos y herramientas</u> como es la aplicación móvil del SEXPE (<u>APP Extremaduratrabaja</u>)</p>

69,		3.2. Integración y	<u>y su página web</u> , los distintos <u>portales institucionales</u>
70,		reelaboración de	como son SEPE o Empléate, los principales portales de
71,		contenidos digitales;	búsqueda de empleo por Internet y otros recursos que
74,		3.3. Copyright y	contribuyen a la mejora de las habilidades y los
75,		licencias;	conocimientos necesarios para tener éxito a la hora de
76,		3.4.	encontrar empleo.
77,		Programación.	
81,		Área de competencia 4:	UR 17*: <u>Sesión informativa sobre herramientas y</u>
82,		seguridad.	<u>recursos digitales para la búsqueda de empleo.</u>
83,		Competencias: 4.1.	UR 18*: <u>Sesión informativa sobre herramientas y</u>
84,		Protección de	<u>recursos digitales para la búsqueda de empleo.</u>
89,		dispositivos; 4.2.	UR 19*: <u>Sesión informativa sobre herramientas y</u>
90,		Protección de datos	<u>recursos digitales para la búsqueda de empleo.</u>
94,		personales. Privacidad;	UR 20**
96,		4.3. Protección de la	UR 24: Trámites y gestiones online con la
97,		salud y del bienestar.	administración. En esta acción formativa se descubren
98,		Área de competencia 5:	y aprenden los entresijos de la <u>administración</u>
101,		resolución de	<u>electrónica</u> de una forma muy práctica: <u>herramientas</u>
103,		problemas.	<u>de identificación digital y tramitación</u> a través de las
104,		Competencias: 5.1.	distintas sedes electrónicas relacionadas con el
105,		Resolución de	empleo.
108,		problemas técnicos; 5.2.	UR 25*: <u>Trámites y gestiones online con la</u>
109,		Identificación de	<u>administración.</u>
110,		necesidades y sus	UR 26*: <u>Trámites y gestiones online con la</u>
111,		respuestas	<u>administración.</u>
114,		tecnológicas; 5.3. Uso	UR 27*: <u>Trámites y gestiones online con la</u>
115,		creativo de tecnologías	<u>administración.</u>
116,		digitales; 5.4.	UR 28**
117,		Identificación de	UR 30: Ofimática para el mercado de trabajo. Las
120,		brechas digitales.	competencias relacionadas con la Ofimática se
121,			concretan en tareas <u>como realizar escritos, currículums,</u>
122,			<u>cartas de presentación, gestionar bases de datos</u>
123,			<u>sencillas</u> como son los inventarios, la contabilidad o la
127,			<u>creación de gráficos o tablas</u> . Hablamos aquí de
129,			desarrollar competencias en el uso de <u>procesadores de</u>
130,			<u>textos, hojas de cálculos o presentaciones multimedia,</u>
131,			que son esenciales no solo para la mejora de la
135,			empleabilidad, la inclusión laboral o la formación
136,			continua de personas trabajadoras, sino para la
137,			participación efectiva de cualquier individuo en la
172,			sociedad actual.
167			UR 31*: <u>Ofimática para el mercado de trabajo.</u>
			UR 32*: <u>Ofimática para el mercado de trabajo.</u>
			UR 33*: <u>Ofimática para el mercado de trabajo.</u>
			UR 34**

		<p>UR 36: Herramientas para el teletrabajo y la colaboración digital. Este taller práctico refuerza y mejora las competencias digitales necesarias para el uso efectivo de <u>herramientas para el teletrabajo</u>, con prácticas para la familiarización con las nuevas dinámicas de <u>colaboración y comunicación digital</u> como bases para los nuevos escenarios laborales, más flexibles y favorables para la conciliación familiar y el desarrollo personal y profesional de hombres y mujeres.</p> <p>UR 37*: <u>Herramientas para el teletrabajo y la colaboración digital.</u></p> <p>UR 38*: <u>Herramientas para el teletrabajo y la colaboración digital.</u></p> <p>UR 39*: <u>Herramientas para el teletrabajo y la colaboración digital.</u></p> <p>UR 40**</p> <p>UR 43*: <u>Tendencias en la búsqueda de empleo.</u></p> <p>UR 44*: <u>Tendencias en la búsqueda de empleo.</u></p> <p>UR 45*: <u>Tendencias en la búsqueda de empleo.</u></p> <p>UR 46**</p> <p>UR 49: Empleo y desinformación: para, reflexiona y verifica. El desarrollo de competencias digitales específicas de <u>alfabetización mediática</u>, para sortear con solvencia los <u>riesgos asociados a la manipulación de la información</u> (proliferación de ofertas de empleo fraudulentas, empresas poco transparentes, negocios y prácticas poco éticas) que podrían tener importantes consecuencias para los proyectos empresariales y el desarrollo personal y profesional.</p> <p>UR 50*: <u>Empleo y desinformación: para, reflexiona y verifica.</u></p> <p>UR 51*: <u>Empleo y desinformación: para, reflexiona y verifica.</u></p> <p>UR 52*: <u>Empleo y desinformación: para, reflexiona y verifica.</u></p> <p>UR 53**</p> <p>UR 56*: <u>Potencia tu empleabilidad: habilidades digitales para nuevas formas de trabajar.</u></p> <p>UR 57*: <u>Potencia tu empleabilidad: habilidades digitales para nuevas formas de trabajar.</u></p> <p>UR 58*: <u>Potencia tu empleabilidad: habilidades digitales para nuevas formas de trabajar.</u></p> <p>UR 59**</p>
--	--	---

		<p>UR 61: Competencias digitales básicas, recursos de software y aplicaciones en la nube en la gestión empresarial. Para dotar a pequeñas empresas, autónomos, emprendedores y trabajadores en general de <u>recursos</u> que les permitan avanzar en sus conocimientos y <u>mejorar sus aptitudes tecnológicas</u> para aumentar su competitividad.</p> <p>UR 62*: <u>Competencias digitales básicas, recursos de software y aplicaciones en la nube en la gestión empresarial.</u></p> <p>UR 63*: <u>Competencias digitales básicas, recursos de software y aplicaciones en la nube en la gestión empresarial.</u></p> <p>UR 64*: <u>Competencias digitales básicas, recursos de software y aplicaciones en la nube en la gestión empresarial.</u></p> <p>UR 65**</p> <p>UR 67: Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. Familiarizar a los jóvenes con las tecnologías digitales, con las capacidades y tendencias relacionadas con la <u>programación, la robótica, cultura maker, inteligencia artificial, realidad virtual, realidad aumentada o la industria de los videojuegos</u>, así como con la importancia de adquirir las habilidades necesarias para la <u>colaboración, el trabajo en equipo</u>, la comunicación y la <u>actitud crítica</u> dentro de un entorno laboral transformador.</p> <p>UR 69*: <u>Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad.</u></p> <p>UR 70*: <u>Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad.</u></p> <p>UR 71*: <u>Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad.</u></p> <p>UR 72**</p> <p>UR 74: Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. Con este taller práctico, utilizando metodologías atractivas y basadas en la experimentación con dispositivos innovadores que favorecen la <u>cocreación, la colaboración y la programación</u>, se pretende que las personas participantes adquieran, trabajen y desarrollen competencias digitales imprescindibles para la mejora de la empleabilidad, al mismo tiempo que trabajan habilidades como la <u>creatividad, el pensamiento computacional o el trabajo en equipo</u>, conociendo</p>
--	--	--

		<p>recursos que sirvan de puente entre el ámbito formativo y el laboral, y que están revolucionando el sistema productivo y los procesos de trabajo.</p> <p>UR 75*: <u>Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad.</u></p> <p>UR 76*: <u>Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad.</u></p> <p>UR 77*: <u>Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad.</u></p> <p>UR 78**</p> <p>UR 82*: <u>Pensamiento computacional e inteligencia artificial.</u></p> <p>UR 83*: <u>Pensamiento computacional e inteligencia artificial.</u></p> <p>UR 84*: <u>Pensamiento computacional e inteligencia artificial.</u></p> <p>UR 85**</p> <p>UR 86: Cultura maker, diseño e impresión 3D. Las tecnologías habilitadoras digitales (<u>Internet de las Cosas, Inteligencia Artificial, Redes 5G, computación en la nube, impresión 3D...</u>) están cada vez más presentes en nuestro día a día.</p> <p>UR 89*: <u>Cultura maker, diseño e impresión 3D.</u></p> <p>UR 90*: <u>Cultura maker, diseño e impresión 3D.</u></p> <p>UR 91*: <u>Cultura maker, diseño e impresión 3D.</u></p> <p>UR 92**</p> <p>UR 96*: <u>Robótica e internet de las cosas.</u></p> <p>UR 97*: <u>Robótica e internet de las cosas.</u></p> <p>UR 98*: <u>Robótica e internet de las cosas.</u></p> <p>UR 99**</p> <p>UR 103*: <u>Realidad virtual, aumenta y vídeo 360º.</u></p> <p>UR 104*: <u>Realidad virtual, aumenta y vídeo 360º.</u></p> <p>UR 105*: <u>Realidad virtual, aumenta y vídeo 360º.</u></p> <p>UR 106**</p> <p>UR 108: Creatividad digital para el empleo. A través de este taller se muestran diferentes <u>herramientas digitales</u> con las que trabajar de manera eficiente en la <u>creación, edición y publicación de imágenes, vídeos o podcasts</u>, reflexionando sobre los requisitos más actuales del mercado de trabajo, la importancia de “saber contar una historia” con <u>medios digitales</u>, con pautas para <u>fomentar la creatividad</u> y la profesionalidad, que contribuyan a generar confianza y motivación ante futuros retos laborales, permitiendo</p>
--	--	--

		<p>un acercamiento a profesiones emergentes con importantes oportunidades de desarrollo profesional.</p> <p>UR 109*: <u>Creatividad digital para el empleo.</u></p> <p>UR 110*: <u>Creatividad digital para el empleo.</u></p> <p>UR 111*: <u>Creatividad digital para el empleo.</u></p> <p>UR 112**</p> <p>UR 114: La sociedad de la inteligencia artificial. Esta sesión permite impulsar la reflexión y conocer tanto el <u>potencial como los riesgos de la Inteligencia Artificial</u> en el empleo y en la vida cotidiana de las personas.</p> <p>UR 115*: <u>La sociedad de la inteligencia artificial.</u></p> <p>UR 116*: <u>La sociedad de la inteligencia artificial.</u></p> <p>UR 117*: <u>La sociedad de la inteligencia artificial.</u></p> <p>UR 118**</p> <p>UR 121*: <u>Cualificación y recualificación digital en entornos laborales.</u></p> <p>UR 122*: <u>Cualificación y recualificación digital en entornos laborales.</u></p> <p>UR 123*: <u>Cualificación y recualificación digital en entornos laborales.</u></p> <p>UR 124**</p> <p>UR 129*: <u>Servicio de apoyo y orientación en el uso de tecnologías digitales.</u></p> <p>UR 130*: <u>Servicio de apoyo y orientación en el uso de tecnologías digitales.</u></p> <p>UR 131*: <u>Servicio de apoyo y orientación en el uso de tecnologías digitales.</u></p> <p>UR 132**</p> <p>UR 134: Servicio de acceso y asesoramiento personalizado en herramientas digitales para la mejora de la empleabilidad. Está dirigido a personas trabajadoras demandantes de empleo. Elaboración del <u>currículum, el uso del correo electrónico, la búsqueda de ofertas de empleo, la inscripción en las diferentes bolsas de empleo</u> (locales, autonómicas, estatales), el <u>acceso a plataformas de formación online o redes sociales profesionales</u> u otro tipo de gestiones para las que se necesiten distintas herramientas digitales.</p> <p>UR 135*: <u>Servicio de acceso y asesoramiento personalizado en herramientas digitales para la mejora de la empleabilidad.</u></p> <p>UR 136*: <u>Servicio de acceso y asesoramiento personalizado en herramientas digitales para la mejora de la empleabilidad.</u></p>
--	--	---

			UR 137*: <u>Servicio de acceso y asesoramiento personalizado en herramientas digitales para la mejora de la empleabilidad.</u> UR 138**
--	--	--	--

Nota. UR: unidad de registro. / C4: objetivos. / C8: contenidos. / SC4.2.: proponen la adquisición/mejora de CD. / SC8.2.: establece contenidos relacionados con TIC.

* UR que no han sido mostradas en esta tabla completamente porque el texto de la UR se vincula completamente con las áreas de competencia de la DigComp. Véase, para más información, Anexo A136 (Unidades de registro para las unidades de contexto).

** UR que no han sido mostradas en esta tabla porque el texto de la UR son las áreas de competencia de la DigComp con las que se relaciona. Véase, para más información, Anexo A136

Como muestra la tabla 60 el Plan de Competencias Digitales para la Empleabilidad en Extremadura ha resultado ser el programa que plantea más objetivos y contenidos relacionados con la adquisición de competencias digitales y, además, el que más vincula sus actuaciones a la propuesta de la DigComp. De hecho, en la información que difunden y que ha formado parte de este estudio, muestran para cada acción que desarrollan las áreas de competencia y competencias asociadas de la DigComp (UR 9, 15, 20, 28, 30, 40, 46, 53, 59, 65, 72, 78, 85, 92, 99, 106, 112, 118, 124, 132, 138).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se pretendía conocer y analizar los programas y proyectos de capacitación digital que se ofrecen a la población extremeña en situación de desempleo para identificar las propuestas existentes y aquellas que contribuyen a la promoción profesional y a la renovación profesional. Se confirma que existe un gran número de propuestas de formación en Extremadura, 38 identificadas, pero no todas abordan la competencia digital y no todas lo hacen siguiendo las recomendaciones europeas para que la ciudadanía disponga de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios en la sociedad digital. Por este motivo, se considera oportuno profundizar en los resultados obtenidos para describirlos y especificar las áreas de la DigComp que abordan.

Con respecto al objetivo específico que pretendía identificar los programas y proyectos existentes, el análisis realizado ha puesto de manifiesto lo necesario que resulta conocer las acciones de formación dirigidas prioritariamente a este grupo para

re-diseñar y re-plantear nuevas propuestas que promuevan un nivel de competencia digital adaptado a las necesidades de los nuevos entornos laborales. Si la competencia digital es clave y transversal en el ámbito laboral, debe constituir un elemento clave también en el proceso de búsqueda de empleo, ya que éste ha cambiado por centrarse en la gestión en línea del mismo (Guitert et al., 2020).

Partiendo de la información difundida de programas y proyectos dirigidos a este sector de población, y siguiendo a Tinto (2013) se ha logrado conocer e identificar aquellas 38 propuestas que se han puesto en marcha en Extremadura y aspectos relevantes de las mismas que permiten concluir en hallazgos significativos. Estos hallazgos, merecen seguir siendo objeto de estudio para profundizar en el estado de la cuestión ya que de los 38, tan solo 21 abordan la competencia digital, según la información difundida de los mismos. De hecho, no todos lo hacen con la misma concreción, lo que supone en esta investigación, un indicador de la relevancia que adquiere la competencia digital en sus actuaciones.

Esta situación plantea la necesidad de realizar un análisis más minucioso de estas iniciativas para conocer en qué grado proporcionan una mejora competencial a nivel digital de la ciudadanía en situación de desempleo. En la actualidad, la competencia digital ha dejado de ser una opción para convertirse en un requerimiento a nivel social, educativo y laboral de la población. Esta situación ha quedado manifiesta por la pandemia de la Covid-19 y, debido a ésta, ha aumentado la preocupación por la brecha digital existente en el ámbito laboral (CEDEFOP, 2021c). Los nuevos escenarios sociales conllevan nuevos modelos sociales en los que las herramientas digitales son prioritarias y en las que, si no se utilizan de la manera adecuada, pueden ser causa de desigualdades a nivel digital junto con otros factores como la localización geográfica, el género, el nivel de estudios o la edad (Martín, 2020). Por tanto, todos los proyectos puestos en marcha y dirigidos a las personas en situación de desempleo en Extremadura, deberían contemplar la competencia digital entre sus objetivos algo que, como se ha visto en esta investigación no ocurre siempre en los programas y proyectos analizados.

En definitiva, puede concluirse con respecto al objetivo específico con el que se pretendía identificar los programas y proyectos que se están desarrollando en Extremadura para capacitar a la población desempleada, que existe disposición en Extremadura por intervenir con las personas en situación de desempleo. Los datos muestran como las entidades que ponen en marcha los programas y proyectos consideran vital la formación como recurso y oportunidad de mejorar. Además, es significativo como los programas y proyectos puestos en marcha son numerosos pero insuficientes si se tiene en cuenta el nivel actual de desempleo. A ello hay que añadir que, la mayor parte de estos programas y proyectos se ponen en marcha a través de entidades sin ánimo de lucro, aunque financiados con fondos públicos. Esto debe invitar a una reflexión sobre cómo la financiación de los proyectos puede afectar a la continuidad de la formación y el reciclaje de las personas desempleadas ya que, si el proyecto está supeditado a una partida económica para desarrollar en un determinado periodo, independientemente de su nivel de éxito, se ve obligada a finalizar. Según Montagud (2018) ello puede deberse a las restricciones de los modelos de estas entidades que se centran en la gestión de los recursos, algo sobre lo que, sin duda, habría que seguir reflexionando.

Con respecto al objetivo específico que pretende describir los programas y proyectos, se concluye con respecto a las entidades que los ponen en marcha, que el 100% de las iniciativas da visibilidad a la entidad que lo pone en marcha. Ello supone visibilizar digitalmente el nivel de compromiso y responsabilidad que estas entidades tienen en el desarrollo y mejora social como miembros de una ciudadanía digital (de Haro, 2020). Además, en esta labor de visibilización queda patente no solo lo importante que resulta para los programas y proyectos analizados dar a conocer la entidad que los pone en marcha, sino también, los términos que utilizan en la difusión para mostrar el alcance, objetivo o destinatarios a los que se dirige. La gran cantidad de información disponible en internet hace cada vez más difícil la búsqueda manual y se recurra a la búsqueda informatizada, de ahí el gran valor que tienen los descriptores en la actualidad para localizar los datos del programa y proyecto o aspectos concretos sobre sus actuaciones (Adamuz-Povedano et al., 2013). Los resultados del estudio muestran cómo

un 89,4% de los programas y proyectos, hacen uso de palabras clave, a modo de descriptores, para dar a conocer su alcance, destinatarios y acciones que emprenden.

Como muestran los objetivos de cada uno de los programas y proyectos tenidos en cuenta, todos persiguen favorecer la igualdad de oportunidades mediante el incremento de la autonomía, cualificación o promoción personal. La diferencia existente entre ellos se encuentra en la concreción del ámbito en el que intervienen, en el perfil de los destinatarios, en su interés por promover la igualdad de género o en los contenidos que desarrollan. En cualquier caso, reducir la desigualdad y favorecer la promoción en el empleo, es una prioridad para todos.

Sin embargo, en el contexto actual, es significativo como el 44,73% no plantea objetivos relacionados con las competencias digitales. Ello supone una brecha de desinformación y un aspecto que aumenta la desigualdad debido a que poseer un nivel bajo de competencia digital o no poseerlo, limita las oportunidades laborales y el proceso de empleabilidad (Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2018). En cuanto a los contenidos, llama mucho la atención cómo la difusión de contenidos digitales no es una prioridad para las entidades cuando resultan estos conocimientos de gran valor para la sociedad. Autores como Kashan y Fouzia (2013) y Bello y Shu'aibu (2013) ponen de manifiesto la relación que existe entre empleabilidad y conocimiento digital por lo que resulta necesario un planteamiento inicial de las entidades que promueven programas y proyectos en los que se contemple la adquisición o mejora de la competencia digital. Las tecnologías han generado un cambio social que afecta a todas las áreas de participación, limitando en muchos casos la inclusión de la población. Por este motivo, el conocimiento y manejo de herramientas digitales es esencial, junto con la disposición de una actitud positiva ante las TIC, para lograr que una persona en edad de trabajar sea competitiva y tenga posibilidades de promoción profesional (Martín, 2020).

Otro dato relevante del estudio ha sido como el 94,72% de los programas y proyectos se dirigen a personas de hasta 50 años. Sin embargo, autores como Amber y Domingo (2017) indican que sería conveniente impulsar acciones formativas dirigidas prioritariamente a mayores de 45 años ya que son éstas las que presentan un nivel de

formación menor y mayor posibilidad de desigualdad en el ámbito laboral. De hecho, según la Fundación Santa María la Real (2020), en Extremadura se observa que las personas mayores de 44 años y los que presentan niveles educativos más bajos son los que presentan mayores dificultades en la búsqueda de empleo por Internet por lo que, la capacitación debería ir dirigida a estas personas en primer lugar. Con respecto a esa afirmación, y teniendo en cuenta que la brecha digital está asociada a dificultades de acceso o actitud negativa hacia el uso de las tecnologías, entonces, se debería proponer una intervención integral en los contextos más desfavorecidos, contextos integrados por personas de estas edades (Amber y Domingo, 2017). No obstante, los destinatarios de los programas y proyectos están determinados y condicionados por las características de las entidades que los ponen en marcha y los intereses que poseen, aspecto que también debe tenerse en cuenta.

Con respecto al objetivo específico que pretendía conocer si las recomendaciones a nivel europeo se aplican a los programas y proyectos que contemplan la competencia digital, se concluye como tan solo 13 de los 21 programas y proyectos que contemplan la competencia digital entre sus objetivos y/o contenidos, parecen seguir las recomendaciones europeas con respecto a la competencia digital. Se llega a esta conclusión tras el análisis de las UR ya que, tan solo en esos 13 programas y proyectos, se encuentran evidencias que los relacionen con la DigComp. Además, únicamente en 5 programas y proyectos, hay 5 o más UR que pueden vincularse con la DigComp. Ello pone de manifiesto como solo 5 iniciativas abordan la competencia digital de acuerdo con lo que se considera en Europa, y en la actualidad, el mínimo competencial necesario para garantizar la igualdad de oportunidades en entornos digitales.

En el caso de los programas y proyectos analizados, el que no tengan en cuenta las recomendaciones europeas de la DigComp puede ser causa del desconocimiento del marco de referencia de competencia digital europeo o bien, porque no lo contemplan como uno de sus objetivos prioritarios. Esto significa que la capacitación digital no se hace de la misma forma en todos los programas y proyectos ni con la misma frecuencia

y profundidad. Por tanto, es necesario el planteamiento de otras cuestiones sobre las que investigar: si se asume como modelo de referencia de competencia digital la DigComp, ¿qué resulta necesario para aplicarlo en la práctica? En este sentido, el gobierno extremeño en primer lugar debería planteárselo, por financiar la mayor parte de los programas y proyectos. En segundo lugar, deberían planteárselo las entidades que desarrollan estos programas y proyectos (ya sean públicas o privadas). Todos, en definitiva, deberían ser conscientes de lo que suponen estas iniciativas a nivel social para generar y promover una mayor participación de la población en la sociedad digital.

Además, y sumando a las conclusiones expuestas hasta el momento, los resultados de este estudio han sentado las bases para el segundo estudio empírico de esta tesis doctoral y para otros estudios que tengan objetivos similares.



CAPÍTULO 4. SEGUNDO ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4

1. INTRODUCCIÓN

Dado que el nivel de competencia digital de la población debe mejorarse y, en esta línea avanzan las políticas a nivel europeo y estatal, es necesario conocer la competencia digital que posee la población extremeña desempleada. Estudios de este tipo escasean en el ámbito científico ya que la mayor parte de la investigación se centra en conocer el nivel de competencia digital en los entornos educativos.

La información que se presenta en este estudio permite identificar, además de los conocimientos digitales, las habilidades, actitud y percepción digitales que poseen en Extremadura las personas en riesgo de exclusión por no estar insertadas en el mercado laboral. Además, esta información resulta útil también para conocer qué brecha digital existe realmente en este grupo, identificar las carencias que se presentan y proponer nuevas actuaciones que permitan darles respuesta. No debe olvidarse que, en España, siguiendo las recomendaciones y medidas adoptadas en la UE, se han puesto en marcha acciones concretas en materia digital que favorecerá el desarrollo de la competencia digital en el marco de la Agenda 2030. Un ejemplo es el Plan Nacional de Competencias Digitales que, en uno de sus ejes, centra la atención en la capacitación digital de la ciudadanía.

Los resultados de esta investigación muestran la competencia digital en relación también con la percepción y la actitud digitales que posee la población desempleada en esta Comunidad Autónoma ya que estas pueden influir en el nivel competencial que se posee. De hecho, González (2020) indica, citando a Cabero y Ruiz-Palmero (2018) que la “brecha digital nace ligada a las dificultades en el acceso y a una actitud o predisposición negativa hacia las TIC” (p. 734).

En las primeras páginas de este estudio, se exponen los objetivos definidos de forma detallada y, a continuación, el proceso metodológico que se ha seguido tanto en el estudio cuantitativo como en el cualitativo que forman parte de esta investigación empírica. Se describe la perspectiva metodológica adoptada para cada uno de ellos, y de cómo se ha utilizado la técnica de encuesta y la técnica de análisis de contenido para

obtener información sobre la capacitación digital que posee la población desempleada extremeña. Se muestra, para ambos casos, el diseño del instrumento utilizado para recoger y analizar los datos, un cuestionario en el estudio cuantitativo y el guión de entrevistas, en el cualitativo. Finalmente, y tras mostrar cómo se analiza la información recogida, se muestran los resultados.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta el propósito de esta tesis doctoral, concretamente en este estudio se persigue:

Analizar la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada.

Para lograrlo es necesario el planteamiento de otros objetivos, más específicos, que garantizan la consecución del objetivo general:

- Identificar las habilidades digitales de las personas desempleadas extremeñas para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales.
- Identificar la percepción que la población desempleada extremeña tiene de la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales.
- Identificar el valor que la población desempleada extremeña otorga a la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales.
- Conocer cómo se está promoviendo la adquisición o mejora de la competencia digital de la población en situación de desempleo

3. HIPÓTESIS

En las páginas siguientes se identifican las 42 hipótesis que se han formulado en este estudio teniendo en cuenta el conocimiento teórico existente en el ámbito científico. Por ello, considerándose el número elevado de hipótesis formuladas, se ha hecho una justificación por factores en las que se ha puesto de manifiesto los elementos que constituyen el fenómeno que se ha estudiado (la competencia digital de la población en búsqueda activa de empleo) a partir de cualidades que éste posee. Los factores son los siguientes: habilidad digital, actitud digital y percepción digital.

A continuación, se presenta una relación de las hipótesis formuladas y en la tabla 61 se muestra el factor en el que se incluye cada una de ellas.

- H1. A mayor habilidad digital, mayor actitud digital.
- H2. A mayor habilidad digital, mayor percepción digital.
- H3. A mayor actitud digital, mayor percepción digital.
- H4. Los hombres tienen mayor habilidad digital que las mujeres.
- H5. Los hombres tienen mayor actitud digital que las mujeres.
- H6. Los hombres tienen mayor percepción digital que las mujeres.
- H7. Las personas desempleadas mayores de 45 años tienen menos habilidad digital que las de 30 años o menos.
- H8. Las personas desempleadas mayores de 45 años tienen menos actitud digital que las de 30 años o menos.
- H9. Las personas desempleadas mayores de 45 años tienen menos percepción digital que las de 30 años o menos.
- H10. Las personas con estudios de Formación Profesional, estudios universitarios y estudios postuniversitarios tienen mayor habilidad digital que las que no los tienen.

- H11. Las personas con estudios de Formación Profesional, estudios universitarios y estudios postuniversitarios tienen mayor actitud digital que las que no los tienen.
- H12. Las personas con estudios de Formación Profesional, estudios universitarios y estudios postuniversitarios tienen mayor percepción digital que las que no los tienen.
- H13. Las personas con estudios primarios tienen más de 40 años mientras que los menores, tienen estudios superiores.
- H14. Existen diferencias en el nivel de habilidad digital de las personas que llevan menos de dos años en desempleo y más de dos años en desempleo.
- H15. Existen diferencias en el nivel de actitud digital de las personas que llevan menos de dos años en desempleo y más de dos años en desempleo.
- H16. Existen diferencias en el nivel de percepción digital de las personas que llevan menos de dos años en desempleo y más de dos años en desempleo.
- H17. Las personas que realizan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales poseen mayor habilidad digital que las que no las realizan.
- H18. Las personas que realizan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales poseen mayor actitud digital que las que no las realizan.
- H19. Las personas que realizan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales poseen mayor percepción digital que las que no las realizan.
- H20. Las personas que están cursando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales tienen más de 40 años.
- H21. El personal directivo y técnico posee mayor habilidad digital que quienes no poseen esta categoría profesional.

- H22. El personal directivo y técnico posee mayor actitud digital que quienes no poseen esta categoría profesional.
- H23. El personal directivo y técnico posee mayor percepción digital que quienes no poseen esta categoría profesional.
- H24. Las personas que están realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales permanecen menos tiempo en desempleo.
- H25. Las personas que más dificultades tienen para buscar empleo por internet son las que no están realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales.
- H26. Las personas desempleadas menores de 45 años consideran que tienen menos dificultades para buscar empleo por internet que los mayores de 45 años.
- H27. Los universitarios o postuniversitarios tienen más perfiles en sitios web de empleo que quienes no lo son.
- H28. Las personas desempleadas que han realizado acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales han creado más perfiles en web de empleo que quienes no lo han hecho.
- H29. Las personas desempleadas que han realizado acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales han creado más curriculum digitales que quienes no las han realizado.
- H30. Las personas desempleadas con estudios universitarios o postuniversitarios utilizan más plataformas MOOC para mejorar profesionalmente que los que han estudiado Formación Profesional.
- H31. La edad influye en la creencia de que buscar empleo por internet es una pérdida de tiempo.
- H32. Las personas desempleadas que llevan más tiempo en situación de desempleo se enfadan más que las que llevan menos tiempo si les dicen que para mejorar profesionalmente tienen que utilizar las tecnologías.

- H33. Las personas que llevan más de dos años en desempleo han cambiado más su forma de buscar empleo que los que llevan menos de dos años en desempleo.
- H34. A menor edad mayor consideración de poseer conocimientos digitales y, al contrario.
- H35. Las personas desempleadas que no tienen currículum digital han cambiado menos su forma de buscar empleo que las que tienen uno o más de uno.
- H36. Las personas que han realizado acciones formativas por internet en los dos últimos años para mejorar profesionalmente consideran que su situación profesional puede cambiar.
- H37. Las personas que llevan más tiempo en desempleo tienen más dificultades para utilizar las tecnologías y adaptarse a los cambios laborales que quienes llevan menos tiempo en desempleo.
- H38. Las personas que realizan acciones formativas presenciales poseen menor habilidad digital que las que las realizan de manera online o semipresencial.
- H39. Las personas que realizan acciones formativas presenciales poseen menor actitud digital que las que las realizan de manera online o semipresencial.
- H40. Las personas que realizan acciones formativas presenciales poseen menor percepción digital que las que las realizan de manera online o semipresencial.
- H41. Las personas desempleadas menores de 45 años prefieren realizar acciones formativas online a diferencia de los mayores de 45 años, que las prefieren presenciales.
- H42. Las personas desempleadas mayores de 45 años renuevan menos su demanda de empleo del SEXPE por Internet que los menores de 45 años.

Tabla 61. Agrupación de hipótesis por factor

Factores	Hipótesis
Sociodemográfico	H13; H20; H24; H41
Habilidad digital	H4; H7; H10; H14; H17; H21; H27; H28, H29; H30; H38; H42
Actitud digital	H5; H8; H11; H15; H18; H22; H31; H32; H39
Percepción digital	H6; H9; H12; H16; H19; H23; H25; H26; H33; H34; H35; H36; H37; H40
Habilidad, actitud y percepción digital	H1; H2; H3

3.1. Fundamentación hipótesis vinculadas al factor sociodemográfico

Según los últimos datos de la EPA en el 4º trimestre de 2021 (INE, 2022), la tasa de paro de la población en Extremadura sigue siendo una de las más altas de España, 18,94%. La información que se proporciona hace referencia tanto a la edad de las personas en situación de desempleo como al tiempo de desempleo. Este último dato, el relativo al tiempo de desempleo, también es de gran valor ya que es relevante a nivel europeo conocer las personas que llevan doce meses como mínimo buscando empleo y no han trabajado en ese periodo (persona desempleada de larga duración). Este indicador, y según el INE (s.f.-b), han estado incluidos en los Indicadores Estructurales de la Unión Europea para la evaluación de la estrategia de Lisboa en el año 2000 y, en la actualidad, forman parte del objetivo 8 de los Indicadores de Desarrollo Sostenible que publica Eurostat (trabajo digno y crecimiento económico).

Si a ello se une la carencia de habilidades digitales, es necesario poner en marcha actuaciones en este sentido. Según aparece recogido en el Plan Nacional de Competencias Digitales (Gobierno de España, 2020b) el 43% de las personas entre 16 y 74 años en España carece de competencias digitales básicas lo que incide en una transformación digital lenta de la sociedad española en general, y de las personas, en particular. En el estudio realizado por González para evaluar el nivel de competencia digital de personas en búsqueda activa de empleo se concluye que existen diferencias significativas en el nivel de competencia digital de los mayores de 45 años con respecto a los menores de esta edad (González, 2020).

El Plan España Digital 2025, en el que se incluye el Plan Nacional de Competencias Digitales especifica como, para la recuperación económica de España, es necesario capacitar digitalmente a la población en el entorno educativo y profesional. Ha publicado ANCED que, “Según estimaciones de la Comisión Europea, al menos el 90% de los empleos ya requieren disponer de competencias digitales básicas. Sin embargo, en España, en 2019, el 36% de la fuerza laboral carecía de dichas competencias” (ANCED, 2020, sección Foco en Competencias Digitales, párrafo 1).

Otro aspecto para tener en cuenta a nivel sociodemográfico es la disposición de las personas a participar en acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales. “Las personas adultas utilizan habilidades de aprendizaje en TIC que no pasan mayoritariamente por cursos de formación, sino que prefieren otros aprendizajes más individuales (autoformación) o informales (a través de grupos de amigos, compañeros de estudio o trabajo, familia, etc.)” (Van Dijk y Van Deursen, 2014 como se citó en Oro y Díez-Palomar, 2018, pp. 56-57). Además, otro aspecto también relevante para conocer el nivel de competencia digital que posee la población en búsqueda activa de empleo es el nivel formativo alcanzado por esta población. Tal como indica Gómez (2016) éste es fundamental en la incorporación y uso de las TIC.

Por ese motivo, variables como la edad, el tiempo en desempleo, el nivel formativo alcanzado y la realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales constituyen variables de interés en la presente investigación y han sido la base para la formulación de las hipótesis relacionadas con el factor sociodemográfico.

3.2. Fundamentación hipótesis vinculadas al factor habilidad digital

En un estudio reciente sobre el nivel de competencia digital que presenta la población en búsqueda activa de empleo, se concluye indicando cómo un nivel de competencia digital bajo se relaciona con menores oportunidades sociolaborales. Concretamente, esa relación pone de manifiesto la relación existente entre brecha digital y vulnerabilidad social (González, 2020) y afecta especialmente a la población

desempleada con una edad superior a los 45 años, personas con una carencia mayor en competencias digitales (Amber y Domingo, 2017, como se citó en González, 2020). Además, y según Gómez (2016), esa vulnerabilidad digital es más acusada en el caso de las mujeres por varios motivos:

- Por ser de edad avanzada y no haber disfrutado de oportunidades en cuanto al uso de las TIC; situación que en muchos casos les causa inseguridad, temor y/o vergüenza de reconocer su desconocimiento.
- Por no ser consciente del éxito del aprendizaje por ensayo-error.
- Desmotivación en cuanto al uso de herramientas digitales.
- Por encontrarse en una situación de mayor vulnerabilidad social debido al papel social que tradicionalmente ha venido asumiendo.

Según el estudio realizado por la Fundación Santa María la Real (2020), son las personas de 45 o más años las que menos buscan empleo por internet (el total de personas que busca empleo de manera online supone el 80,25% de la muestra). Del grupo de personas de 45 o más años, tan solo el 68,12% indica que busca empleo de forma online. Además, en los resultados obtenidos, también muestran cómo las personas con estudios bajos son también las que menos buscan empleo por internet (71,11% las que lo buscan en este grupo de edad. El 10% manifiesta necesitar ayuda). En cuanto al tiempo en desempleo, los resultados también muestran diferencias significativas ya que aquellos que llevan más de un año en esta situación buscan en menor medida empleo por internet (además, de estas personas, el 12,5% comenta que necesita ayuda para hacerlo).

Esta brecha “tiene que ver más con la falta de habilidades en materia de TIC que con la dificultad de acceso. Concretamente las principales lagunas se localizan en las áreas competenciales de creación de contenidos digitales y de resolución de problemas” (González, 2020, p. 739).

Estudios como el mencionado ponen el acento en cómo la incapacidad o las dificultades para generar contenidos digitales, como puede ser la creación de currículums digitales, la creación de perfiles web en portales de empleo o redes sociales, es una necesidad apremiante de las personas que se encuentran desempleadas. Según las conclusiones obtenidas en el estudio realizado por la Fundación Santa María la Real (2020) seis de cada diez encuestados necesitan ayuda en la realización del currículum y tan solo el 26,77% de los encuestados lo adapta para enviarlo a una oferta de empleo. De las conclusiones del sondeo, llama la atención como tan solo el 22,05% de las personas encuestadas tiene un blog o currículum web. Indican, también, como a mayor nivel de estudios, más medios se utilizan. Además, autores como Juárez y Marqués (2019) indican que los portales de empleo, webs que median entre empleadores y empleados y que se han convertido en recursos digitales necesarios en la búsqueda de empleo, y aun requiriendo de un nivel básico de competencia digital, no son los canales más utilizados por las personas en búsqueda de empleo. Este resultado lo han obtenido tras realizar un estudio en el que han identificado las dimensiones y aspectos de la competencia digital para la empleabilidad y los canales en los que se utilizan/ponen en práctica. Curiosamente, y de ahí su conclusión, los portales de empleo son las webs que menor puntuación han obtenido. Todos estos resultados confirman que hay que disminuir la necesidad de superar las dificultades para crear contenidos digitales, ya que estos generan oportunidades en la búsqueda de empleo.

Todo lo anterior repercute no solo en el desempeño, sino también en la retribución. Son varios los estudios que ponen de manifiesto una relación entre el uso de las TIC y el salario. Según estos estudios los profesionales con mayor salario son aquellos capaces de hacer un uso adecuado de la tecnología, analizar los problemas y plantear procedimientos para resolverlos y con influencia en el entorno de trabajo (Green et al., 2007, como se citó en Álvarez-Flores et al., 2017). Si se acepta esta afirmación, puede asumirse entonces que las personas en situación de desempleo son aquellas que poseen menor habilidad digital y aquellas con mayor habilidad digital desempeñan funciones en categorías elevadas.

Con respecto al tipo de formación que realizan, no son muchos los estudios que analizan si el tipo de formación se centra en herramientas digitales. Los resultados de los estudios localizados muestran como gran parte de la población no ha realizado formación online. En el estudio de la Fundación Santa María la Real (2020), el 53,17% de los encuestados nunca ha realizado formación online. Según concluyen, esto está directamente relacionado con el nivel de estudios ya que del grupo que sí ha realizado acciones formativas online, el 67,39% tienen estudios altos y el 30,65% indica poseer estudios básicos. Complementando lo anterior y según Álvarez-Flores en su estudio, aunque la ciudadanía es consciente de sus limitaciones al usar la tecnología, únicamente el 9% se actualiza mediante capacitación digital (Alvárez-Flores et al., 2017).

Los resultados de las investigaciones mencionadas permiten la formulación de las hipótesis vinculadas al factor habilidad digital.

3.3. Fundamentación hipótesis vinculadas al factor actitud digital

Como se ha reflejado en las páginas anteriores, la competencia digital implica mucho más que el manejo de dispositivos tecnológicos implica “la adopción de una actitud que posibilite el dominio de las ideas, la adquisición de una conciencia crítica, la apertura al mundo, la participación plena y responsable en la sociedad, etc.” (Gómez, 2016, p. 34). En un estudio que ha analizado cómo la población busca empleo se “atribuye una gran importancia a las TIC durante la búsqueda de empleo” (González, 2020, p. 739) y “resulta llamativo que la baja competencia digital vaya acompañada de una buena actitud hacia las TIC” (González, 2020, p. 739). Además, las actitudes “se engloban dentro de las llamadas variables afectivas de aprendizaje. Así consideramos que el hecho de presentar mejores actitudes ante las TIC va a repercutir de alguna forma en la adquisición de habilidades TIC” (Skehan, 1989, como se citó en Centeno y Cubo, 2013).

Resultados del estudio de Centeno y Cubo (2013) indican que estos no demuestran que los hombres presenten mejores actitudes digitales que las mujeres, pero sí que estadísticamente están próximos a la significación. La justificación de

hipótesis de este tipo en la presente tesis doctoral se debe a que muchos investigadores consideran “que las mujeres padecen más cansancio y resistencia al cambio tecnológico y tienen actitudes más negativas que los hombres hacia las tecnologías” (Agut et al., 2001, como se citó en Centeno y Cubo, 2013). Sin embargo sí existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en otros estudios (Francis y Katz, 1996; Cabero et al., 2008, como se citó en Cabezas et al., 2017, p. 123).

Con respecto a la edad, se han encontrado diferencias significativas en cuanto a actitud digital en el estudio denominado *¿Condicionan el género y la edad en el nivel de competencia digital? Un estudio con estudiantes universitarios* (Cabezas et al., 2017).

El estudio realizado por Centeno y Cubo (2013) nuevamente resulta relevante en la justificación de las hipótesis incluidas en este apartado ya que centran una de las hipótesis de su análisis en conocer la vinculación existente entre actitudes hacia las TIC con la modalidad de enseñanza (en su caso concreto, estudiantes de Psicopedagogía). Los resultados que obtuvieron confirmaron que los estudiantes de la modalidad virtual presentaban mejores actitudes digitales.

Con respecto a la relación entre nivel de estudios y actitud digital, las investigaciones realizadas muestran conclusiones diferentes de las que se derivan que son muchos los comportamientos que pueden influir en la disposición de uso hacia la tecnología como puede apreciarse a continuación. Sin embargo, de todos los resultados se desprende una aproximación hacia una relación significativa entre nivel de estudios y actitud digital.

Chen (2011) muestra que la compatibilidad educativa y la expectativa son determinantes importantes de la aceptación del e-learning (...). Sezer (2016) reveló que los factores de género y el éxito académico afectan significativamente a las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje y la tecnología. Por su parte, Briz-Ponce, Pereira, Carvalho, Juanes-Méndez y García-Peñalvo (2017) encontraron una fuerte actitud de los estudiantes universitarios hacia el uso y

recomendación de la tecnología móvil. (Orgaz et al., 2018, sección de introducción, párrafo 5).

Orgaz concluye, a partir del estudio en el que ha medido esta relación con respecto al uso de redes sociales en estudiantes, que existe una relación entre la actitud y el uso de la tecnología (Orgaz et al., 2018). Martín (2020) indica que la edad no es un factor que determine la capacidad de aprendizaje, aunque sí especifica que ésta puede verse influenciada por las condiciones de trabajo que se han tenido a lo largo de la vida profesional. Además, indica que si se vinculan las TIC con la edad la relación resultante puede constituir una desventaja sociolaboral, incluso discriminación, si estas personas consideran que no tienen las mismas oportunidades.

Del mismo modo Martín (2020) indica que las personas trabajadoras que cuentan con una capacitación superior “suelen estar más involucrados en procesos de reciclaje, por lo que gozan de una capacidad de aprendizaje que se mantiene casi intacta a lo largo de su vida” (p. 83).

Aunque no abundan los estudios que analicen la relación entre tiempo en desempleo y actitud digital se han encontrado evidencias en algunas investigaciones que ponen de manifiesto como factores de incidencia a nivel personal condicionan la actitud. Tal es el caso del estudio realizado por Izquierdo (2008) en el que, en este sentido, existe una evidencia mayor para las personas desempleadas mayores de 45 años. Especifica como, además de la edad y las dificultades que puede conllevar ésta, las personas que permanecen en desempleo mayor tiempo favorecen la aparición de actitudes negativas, en concreto especifica como permanecer de forma prolongada en desempleo condiciona el estilo de búsqueda de empleo.

Por todo ello, y teniendo en cuenta la información que se ha recopilado en los estudios que se han mencionado en este apartado, existe una base sólida para el planteamiento de las hipótesis vinculadas al factor habilidad digital en esta tesis doctoral.

3.4. Fundamentación hipótesis vinculadas al factor percepción digital

Al igual que ha ocurrido con el factor habilidad digital, no abundan tampoco los estudios que analicen la percepción digital en la búsqueda de empleo. El principal hallazgo para la fundamentación de las hipótesis de este estudio en esta tesis doctoral es que “la actitud hacia la tecnología influye en la percepción que se tiene sobre la tecnología” (Orgaz et al., 2018, sección de discusión, párrafo 1). Además, otro estudio mostró como “la conducta puede estar influenciada por la actitud y la facilidad de uso percibida de las TIC (Sujeet y Jyoti, 2013) lo que provoca un efecto positivo en la intención conductual (Rupak et al., 2014)” (Orgaz et al., 2018, sección de introducción, párrafo 6).

Salcedo, Guillén y López (2013) establecen una relación significativa a la baja entre la edad y el grado de uso de internet debido al nivel de estudios o el género. En este sentido, una limitación de la autopercepción digital se encuentra en la relación que puede existir entre el uso de los dispositivos y la edad. Esto se debe a que características propias de edades avanzadas (como la pérdida de visión, destreza manual o incluso movilidad) suponen una baja percepción en cuanto a uso de las TIC (Barrantes y Cozzubo, 2015) ya que se perciben más dificultades tecnológicas que beneficios.

Además, estos autores identifican que las dificultades que las personas pueden encontrar, sobre todo las personas de mayor edad se encuentran en el hecho de sentir que las TIC no responden a sus necesidades. Por su parte, Kim, Chokzko, Schwingel y McDonagh identifican como principales dificultades la falta de ayuda, los nuevos aprendizajes y la ausencia de experiencias previas (Matas y Franco, 2015).

Los resultados obtenidos en el estudio realizado por la Fundación Santa María la Real (2020) con respecto a cómo las personas desempleadas buscan empleo, muestran como de forma general, la población en búsqueda activa de empleo percibe la utilidad de las TIC en la empleabilidad. Sin embargo, y como aparece en el informe, no todas lo perciben en el mismo grado. De hecho, las personas con menor edad y estudios básicos son aquellas que tienen menos percepción digital en empleabilidad. Además, concluyen

que “las personas que llevan más de un año en situación de desempleo, buscan en menor medida empleo por internet” (Fundación Santa María la Real, 2020, p. 36) y ello se debe a que consideran que tienen más dificultades requiriendo ayuda de terceras personas.

En cuanto a formación en herramientas digitales, la Fundación Santa María la Real (2020) también da a conocer las necesidades formativas en este sentido al argumentar que la mitad de la población encuestada no busca empleo por internet porque no sabe cómo hacerlo. De ahí, que el 53,17% nunca haya realizado formación online. Este último dato se encuentra muy relacionado con el nivel de estudios. Según sus resultados, tan solo el 30,65% de los encuestados con estudios básicos manifiesta haber realizado acciones formativas online.

Como puede intuirse de los estudios citados, las variables sexo, edad, nivel de estudios, tiempo en desempleo y realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales, así como la modalidad de formación, repercuten en la percepción que se tiene de las TIC. De hecho, las limitaciones que se desprenden de los estudios analizados muestran una relación significativa con estas variables. Por tanto, las hipótesis planteadas en este estudio se consideran suficientemente fundamentadas y necesarias para obtener información sobre la población en búsqueda activa de empleo.

4. METODOLOGÍA

Para analizar la competencia digital que posee la población desempleada y cómo ésta influye en la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales, se ha optado en este estudio por una investigación de tipo mixto: cuantitativa y cualitativa. Para muchos, en estos momentos, la metodología mixta se plantea como una tercera perspectiva o paradigma de investigación. Díaz (2014) recoge:

Para investigadores como Tashakkory y Teddlie (2003), se trata del tercer movimiento metodológico y por lo tanto los MMR tienen el mismo estatus que la investigación cualitativa y cuantitativa: “Estos tres movimientos metodológicos

continúan desarrollándose al mismo tiempo en todas las ciencias sociales y del comportamiento. Aunque alguno podría tener más preponderancia en algún periodo de tiempo, las tres orientaciones metodológicas son practicadas simultáneamente (p. 5)". (p. 11).

Desde la perspectiva cuantitativa se ha intentado conocer la competencia digital que posee la población en situación de desempleo en Extremadura. Para ello se ha utilizado una encuesta que ha permitido identificar las habilidades, actitudes y percepción que posee este grupo de personas.

Por otro lado, se ha hecho un análisis desde la perspectiva cualitativa a través de entrevistas a personal directivo y técnico de los programas y proyectos que ponen en marcha actuaciones dirigidas a este sector de población. En este proceso ha sido vital la aplicación de estrategias relacionadas con la búsqueda, selección, organización y análisis de información por lo que se ha optado nuevamente por la técnica de análisis de contenido de carácter inferencial que ha incluido un proceso de medición, componente importante dentro del análisis de contenido, para poder clasificar la información pero con un fin mayor que el de reproducir números, más bien para generar y justificar inferencias entre los datos (Tinto, 2013).

A continuación, y de forma resumida, se describen las características metodológicas de este segundo estudio empírico:

Tabla 62. Descripción metodológica desde la perspectiva cuantitativa

<i>Temporalización: 2020/2021</i>	
<i>La competencia digital en la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la ciudadanía extremeña en situación de desempleo</i>	
Diseño metodológico	Diseño de investigación cuantitativa
Objetivo del estudio	Descriptivo
Técnica	Encuesta
Instrumento	Cuestionario. Elaboración propia
Muestra	Población desempleada en búsqueda activa de empleo en Extremadura Nº participantes: 572

Tabla 63. Descripción metodológica desde la perspectiva cualitativa

<i>Temporalización: 2020/2021</i>	
<i>La competencia digital en la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la ciudadanía extremeña en situación de desempleo</i>	
Diseño metodológico	Diseño de investigación cualitativa
Objetivo del estudio	Descriptivo
Técnica	Entrevista
Instrumento	Guion. Elaboración propia
Muestra	Personal técnico y directivo de proyectos y programas orientados a la población desempleada extremeña Nº participantes: 4

5. DISEÑO DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

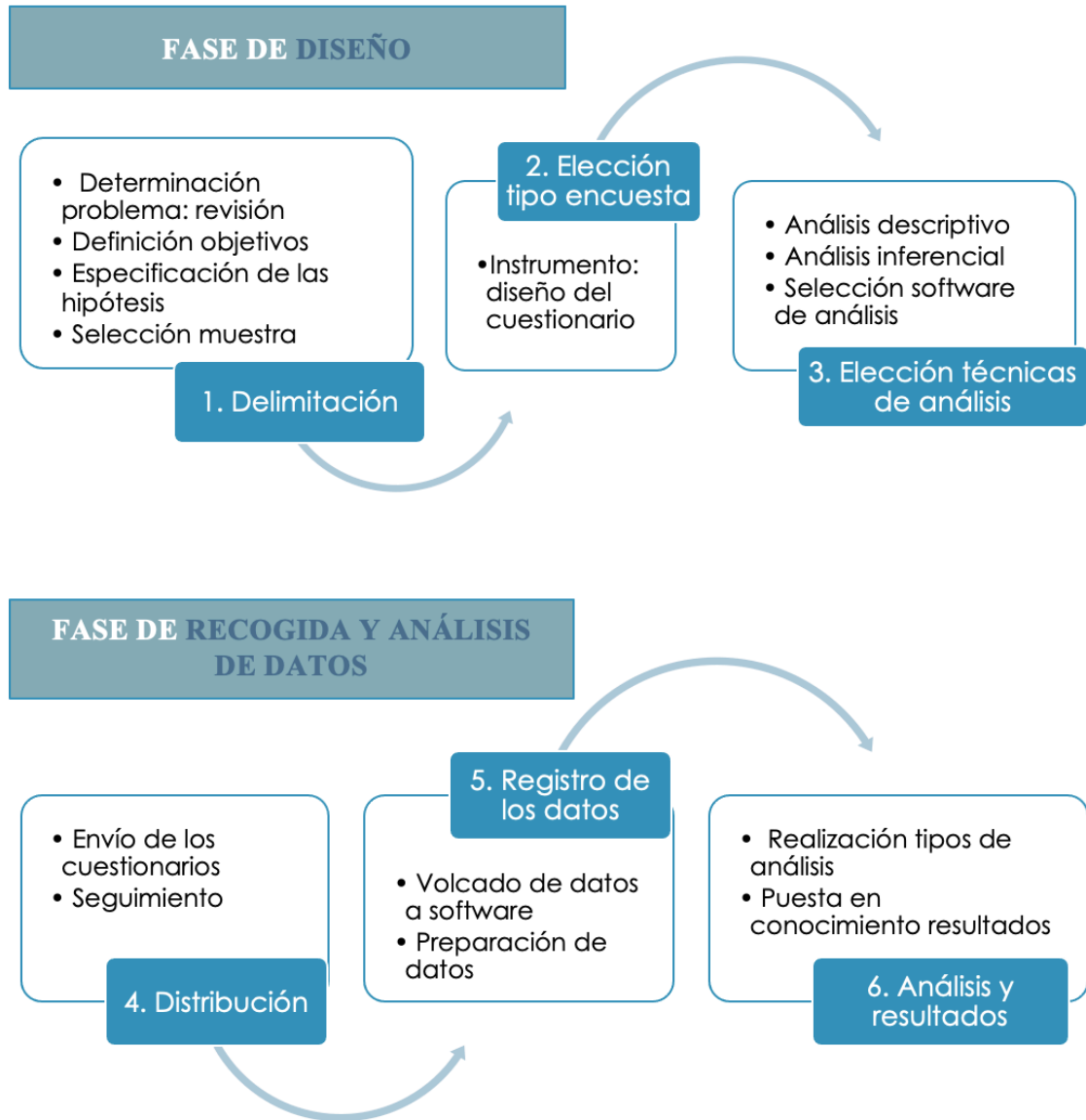
5.1. Diseño

Este estudio se realiza desde una perspectiva cuantitativa descriptiva, tratándose de un diseño de “encuesta” ya que con él se ha pretendido y logrado describir la competencia digital de la población en búsqueda activa de empleo en la Comunidad Autónoma de Extremadura. La información obtenida contribuye a la mejora de las intervenciones en materia de capacitación digital para la empleabilidad de este grupo de población.

Este diseño del estudio ha permitido recopilar información mediante la formulación de preguntas (ítems) en un cuestionario diseñado expresamente para esta investigación con las que, posteriormente, se han podido hacer estimaciones y concluir ofreciendo resultados en cuanto a la competencia digital que posee este grupo de población. Como indican López-Roldán y Fachelli (2015), se trata de una técnica de recogida de datos que permite obtener información sobre un concepto relacionado con un problema de investigación previamente delimitado. Además, la encuesta sobre la que versa este estudio, se ha desarrollado de forma online ya que así se ha recogido información más rápidamente, sin coste y ha permitido hacer cuestiones sobre temáticas sensibles.

El proceso de construcción de esta encuesta ha seguido el modelo propuesto por López-Roldán y Fachelli (2015):

Figura 64. Proceso seguido en el diseño del estudio desde la perspectiva cuantitativa



Nota. Elaboración propia a partir del modelo propuesto por Roldán y Fachelli (2015)

La primera fase del diseño, *delimitación*, ha tenido como finalidad establecer de manera concreta el procedimiento que se llevará a cabo. Para ello, ha sido necesario:

- Determinar el alcance del problema de investigación y fundamentar los motivos que se han considerado necesarios para iniciar un estudio de estas características. Ha sido esencial realizar una revisión bibliográfica sobre la cuestión. Ello ha permitido identificar necesidades derivadas de la situación-problema planteado como objetivo de la investigación y definir los propósitos del estudio.
- Definir los objetivos de forma clara y de manera coherente con la situación-problema planteado. Ha sido necesario plantear los objetivos como una posible respuesta a las necesidades detectadas.
- Especificación de las hipótesis. Éstas se han utilizado como una propuesta provisional a la situación-problema planteado ya que han tenido que verificarse utilizando métodos científicos que les han otorgado veracidad (esta veracidad ha dependido de la medida en que los datos empíricos han apoyado lo afirmado en cada una de ellas -contrastación empírica- (Espinoza, 2018)).
- Selección de la muestra. Teniendo en cuenta que la población objeto de estudio ha sido muy amplia (personas desempleadas en búsqueda activa de empleo en la Comunidad Autónoma de Extremadura), se ha optado por la representatividad de la misma.

En la segunda fase del diseño, *elección del tipo de encuesta*, se ha tenido que seleccionar el instrumento a utilizar de acuerdo con los objetivos que se pretendían lograr.

De los instrumentos posibles para llevar a cabo la encuesta, se ha elegido el cuestionario por ser un “documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta” (Casas et al., 2003, p. 532). Con el diseño de este instrumento se ha logrado obtener información a partir de la definición de una serie de variables que se han considerado útiles para lograr el propósito del estudio. También se ha tenido en cuenta en esta fase, tanto en la elección del instrumento como en su proceso de diseño, el modo en el que se pondría a disposición

de la muestra el cuestionario para que su cumplimentación no resultara una dificultad para el estudio.

En la tercera fase del diseño, *elección de técnicas de análisis*, se ha definido la técnica de análisis de la información. En los estudios de carácter social lo realmente relevante no es la obtención de la información sino la interpretación de los datos y la vinculación a la situación-problema planteado. Por ese motivo ha sido necesario prever qué técnicas han sido las más apropiadas para analizar e interpretar los datos que se han obtenido mediante el cuestionario. En este estudio, las más adecuadas han sido el análisis descriptivo e inferencial utilizando el programa estadístico SPSS, programa muy utilizado en las ciencias sociales ya que facilita la creación estructurada de un archivo de datos y su análisis mediante distintas técnicas estadísticas (Castañeda et al., 2010).

En la cuarta fase del diseño, *distribución*, se ha puesto a disposición de las personas desempleadas el cuestionario. Se ha hecho de manera online. Una vez diseñada la versión definitiva del cuestionario, ésta se ha adaptado para elaborar el cuestionario de este estudio a través de Google Forms.

En el momento en el que los participantes han rellenado el cuestionario, ha comenzado la quinta fase del análisis, *el registro de los datos*. En esta fase y, una vez que se ha obtenido un número de respuestas adecuado (572 personas han respondido), se han descargado los datos a un documento de Excel para su registro y al programa estadístico SPSS para su posterior análisis: descriptivo e inferencial.

En la sexta y última fase del diseño, *análisis*, se ha procedido al análisis estadístico de los datos haciendo uso del programa SPSS.

5.2. Muestra

Para la selección de la muestra ha sido necesario determinar el tamaño de la población desempleada en Extremadura. En el momento de realizar la encuesta, en el cuarto trimestre de 2020, la tasa de paro en Extremadura se situaba en el 21,32%, una de las más altas de España, un total de 104,700 personas en situación de desempleo. El

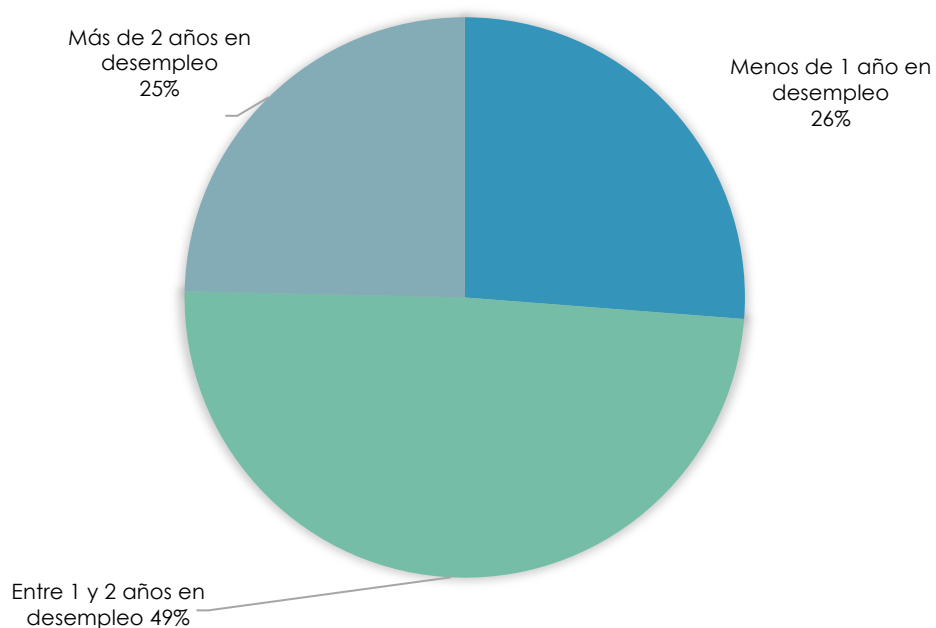
cálculo de la muestra para esta población, teniendo en cuenta que éste se hizo contemplando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, dio como resultado la necesidad de obtener, al menos, la participación de 384 personas. Finalmente, se ha logrado la participación de 572 personas.

Los 572 participantes de este estudio han sido seleccionados a través de un muestreo no probabilístico de conveniencia al permitir la selección de un grupo de personas por su accesibilidad y por representar tres características comunes de la población a la que se quiere representar (Cubo et al., 2011): ser residente en Extremadura, estar en situación de desempleo o haberlo estado un año antes de realizar el cuestionario y ser mayor de 18 años.

Es necesario indicar que la muestra ha estado formada por personas desempleadas, o en mejora de empleo, de la Comunidad Autónoma de Extremadura por ser una de las regiones con mayor tasa de paro, 21,32%, con respecto a la tasa de paro nacional (16,13%, 3.719.800 personas) según los datos publicados en la EPA, 4º trimestre de 2020 (INE, 2021), últimos datos disponibles en el momento de ponerse a disposición de la muestra el cuestionario.

Además, las personas de la muestra estaban participando en una acción formativa o acababan de realizarla, en su mayoría, en alguna de las entidades cuyos proyectos o programas fueron objeto de análisis en el primer estudio realizado en el marco de esta tesis doctoral.

Figura 65. Distribución de la muestra en función del tiempo en desempleo



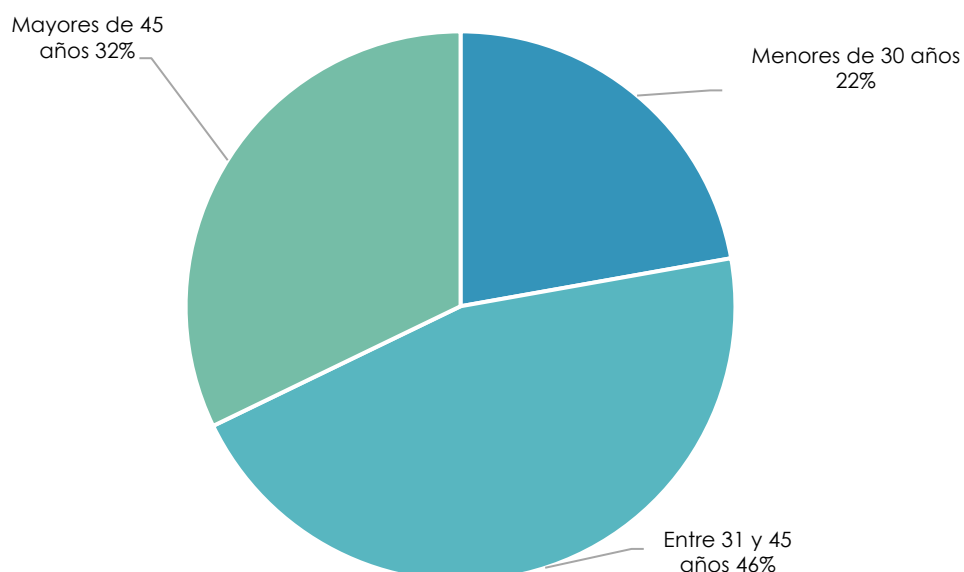
Para establecer la división de la muestra en cuanto al tiempo que sus integrantes llevan en desempleo se ha tenido en cuenta la tasa de paro de larga duración: las personas que llevan doce meses como mínimo en esta situación, no habiendo trabajado en ese periodo (INE, s.f.-b).

La distribución de la muestra (N= 572 personas) con respecto a este aspecto ha sido:

- Menos de 1 año en desempleo: 150 personas (26%)
- Entre 1 y 2 años en desempleo: 281 personas (49%)
- Más de dos años en desempleo: 141 personas (25%)

Con respecto a la edad, puede observarse en la figura 66 como la mayor proporción contaba, en el momento del estudio, con una edad comprendida entre los 31 y 45 años.

Figura 66. Distribución de la muestra en función de la edad



La distribución de la muestra (N= 572 personas) con respecto a este aspecto ha sido:

- Menores de 30 años: 127 personas (22%)
- Entre 31 y 45 años: 261 personas (46%)
- Mayores de 45 años: 184 personas (32%)

Es necesario indicar que estas franjas de edad se han establecido teniendo en cuenta la subdivisión que hace el propio el SEXPE para abordar la inclusión del empleo de las personas desempleadas: hasta 30 años y mayores de 45 años. Según aparece recogido en el Plan de Empleo de Extremadura 2020-2021, estos dos grupos de personas desempleadas son los que más riesgo de exclusión tienen en el mercado de trabajo. En este mismo informe se añade, además, que en el 2020 la inclusión laboral de los menores de 30 años se ha visto positivizada por su inserción en los sectores agrario y algo más leve, en el manufacturero. Con respecto a los mayores de 45 años, los datos reflejan como la inclusión laboral se muestra en Extremadura en los sectores agrario y de la construcción. Estos datos difieren con respecto a los datos nacionales, ya que la

inclusión laboral de los menores de 30 años y mayores de 45 años se da más en los sectores relacionados con el turismo y el comercio (Junta de Extremadura et al., 2020a).

5.3. Instrumento

Este estudio de carácter cuantitativo ha requerido la construcción de un instrumento que ha permitido establecer el perfil de competencia digital que presenta la población en búsqueda activa de empleo (en adelante, CDPBAE). Se ha optado por población en búsqueda activa de empleo ya que, en la actualidad, existe un número creciente de personas desempleadas que se están formando para mejorar competencialmente y tener mayores oportunidades laborales, pero también, un número de personas que, aun trabajando, necesita mejorar sus competencias para promocionar profesionalmente o renovar su perfil profesional.

Tras una revisión bibliográfica inicial de los cuestionarios que se han utilizado en el ámbito científico para realizar estudios de este tipo con población en desempleo, se optó por construir un instrumento para lograr los objetivos propios de este estudio. Esta decisión se tomó teniendo en cuenta que no se ha encontrado ningún cuestionario que se ajustara adecuadamente a los fines perseguidos en esta investigación.

Tabla 64. Revisión de instrumentos de evaluación en el ámbito científico

ESTUDIO	AUTOR/FECHA	DESTINATARIOS	OBJETIVOS	V	F	DISIPONIBILIDAD CUESTIONARIO
Employability , Services for Unemployed Job Seekers and the Digital Divide	Lindsay, C. (2005)	Personas desempleadas	Investiga el papel actual y potencial de las TIC en las actividades de búsqueda de empleo de personas desempleadas en un mercado laboral urbano (la ciudad de Glasgow)	-	-	NO
Internet Skills and the digital divide	Van Deursen, A. y Van Dijk, J. (2011)	Población holandesa	Conocer la posesión diferencial de habilidades digitales que posee la población holandesa	-	-	NO
Measuring relationship between digital skills and employability	Pirzada, Kashan y Khan, Fouzia (2013)	Trabajadores permanentes e National Foods Limited y estudiantes de postgrado de las Universidades de Paf-Diet y Bahria	Conocer la incidencia de las habilidades digitales en la empleabilidad	-	0.766	NO

		(ambas de Pakistán)				
Skills Matter. Further results from the survey of adult skills	OCDE (2016)	Personas entre 16 y 65 años	Proporcionar información sobre la disponibilidad que posee la población adulta de algunas de habilidades clave en la sociedad, como las cognitivas, interpersonales y de procesamiento de la información, y cómo se usan en el trabajo y en el hogar	-	-	NO
Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC)	OCDE (2013)	Personas entre 16 y 65 años	Medir las competencias cognitivas y relacionadas con el mundo del trabajo necesarias para que los individuos participen con éxito en la sociedad y que la economía prospere. La evaluación mide competencias en comprensión lectora, matemáticas, componentes de lectura y resolución de problemas en contextos informatizados	-	-	SI
E-learning, formación profesional y empleabilidad para desempleados: diseño y validación de encuestas	Torrent-Sellens, J.; Ficapal-Cusí, P.; Boada-Grau, J. (2014)	Participantes en un programa de formación online para el empleo desarrollado por la Universidad Abierta de Cataluña (UOC) y la Ocupación Catalana Servicio (SOC) para la comunidad autónoma de Cataluña	Analizar el efecto e-learning formación profesional sobre empleabilidad de las personas desempleadas	-	0,94	NO
Percepción sobre Plataformas Digitales como recurso de aprendizaje en estudiantes de Fonoaudiología	Agudelo, M.F.; González, M.P.; Alburquenque, C.; Santis, J.; Palta, A.	52 estudiantes adscritos a la actividad curricular "Procesos Generales de Fonoaudiología"	Describir y analizar la percepción sobre la integración de las Plataformas Digitales, como recurso innovador del proceso de aprendizaje en estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Playa Ancha, durante el segundo semestre del año 2016	-	0,912	NO
Adquisición y carencia académica de	Alvárez-Flores et al., 2017)	Estudiantes de Comercio Internacional y de	Testar si los alumnos del último curso tienen las competencias digitales	-	-	NO

competencias tecnológicas ante una economía digital		Publicidad y Relaciones Públicas de la universidad Estatal de Sonora (México) y la Universidad Complutense de Madrid (España)	exigidas para la economía digital según los informes técnicos analizados, identificar si hay diferencia significativa en las competencias digitales entre los alumnos que ingresan y los que están a punto de graduarse y observar si hay una mayor adquisición de competencias por parte de estudiantes españoles con respecto a los jóvenes mexicanos, independiente de las asignaturas de su plan de estudio			
Desarrollo de un instrumento de recolección de datos para la evaluación del nivel de alfabetización digital de estudiantes universitarios	(Ramírez et al., 2020)	Estudiantes de pregrado y grado	Desarrollar y validar un instrumento para conocer el grado de alfabetización digital de estudiantes universitarios	-	0,68	Sí
Construcción de un instrumento para medir la utilidad percibida de las TIC usadas en la docencia por estudiantes de arquitectura técnica	(García-Vera et al., 2016)	Estudiantes de grado	Construir un instrumento que mida las actitudes de los estudiantes hacia el uso del ordenador y la utilidad percibida de los OA en la adquisición de las competencias de la asignatura Gestión económica; mediciones, presupuestos y tasaciones inmobiliarias del grado en Arquitectura Técnica de la Universidad de Alicante. Se considera necesario medir las actitudes hacia el uso del ordenador puesto que estas determinan la conducta de los individuos	0,912	0,9	Sí
Aprendizaje de las Competencias Digitales en Colectivos Vulnerables a través de los Grupos Interactivos	(Oro & Diez-Palomar, 2018)	Dos grupos: Jóvenes a partir de 18 años y personas adultas entre 55 y 74 años de edad. El primer grupo lo integran, sobre todo, personas que han abandonado los estudios, sin	Investigar cómo una forma organizativa del aula, como son los grupos interactivos, sirve (o no) para desarrollar la alfabetización digital de una cohorte de personas adultas	-	-	NO

		terminarlos. A menudo se encuentran en situación de desempleo. El segundo, personas también desempleadas, o jubiladas o sin/con escasas titulaciones académicas. Varias de las personas participantes pertenecen a colectivos vulnerables, como es el caso de personas gitanas, o personas inmigrantes				
Measuring Digital skills: From Digital Skills to Tangible Outcomes project report	(A. J. A. M. V. Deursen et al., 2014)	Población del Reino Unido y Holanda	Analizar los alcances obtenidos en el proyecto europeo DigiUP (ERASMUS+), cuyo objetivo es aumentar la adquisición de las competencias digitales en colectivos vulnerables	-	-	NO

Nota. V= Validez; F= Fiabilidad

Para mostrar cómo la construcción del cuestionario ha constituido un instrumento de diagnóstico del perfil de la población en búsqueda activa de empleo en la Comunidad Autónoma de Extremadura, en las siguientes páginas se va a describir el procedimiento seguido en su diseño y validación. Además, se mostrarán las garantías científicas que supone mediante el análisis llevado a cabo de la validez de contenido, validez de constructo y de su fiabilidad.

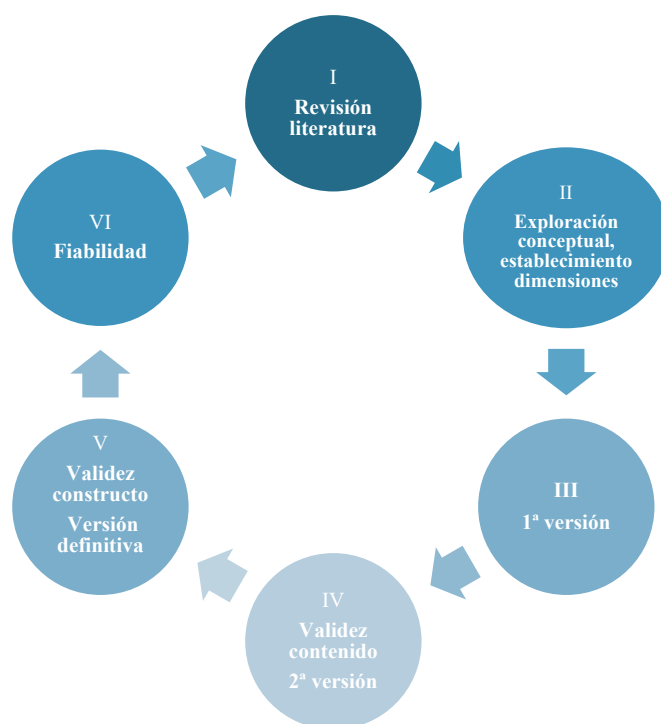
5.3.1 Proceso de construcción del cuestionario. Validez y fiabilidad

Como ya se ha mencionado, la base sobre la que debe diseñarse el cuestionario la constituyen las hipótesis y las variables (Casas et al., 2003, p. 532) por lo que ha sido necesario hacer una revisión de la literatura científica más exhaustiva. La información

que se ha localizado ha permitido, construir el cuestionario determinando tanto sus dimensiones como sus ítems.

De forma general, el procedimiento seguido se ha dividido en seis fases: (I) revisión de la literatura; (II) exploración conceptual, establecimiento de las dimensiones/factores del cuestionario; (III) elaboración de la primera versión del cuestionario; (IV) validación del contenido a través del juicio de expertos y elaboración de la segunda versión del cuestionario; (V) validación de constructo a través de un análisis factorial exploratorio y versión definitiva del cuestionario; y (VI) determinación de la fiabilidad del instrumento.

Figura 67. Proceso seguido en la construcción del cuestionario



En la primera fase, *revisión de la literatura*, se abordó el proceso de construcción del cuestionario haciendo una revisión más exhaustiva. Con ella se pretendió conocer la existencia de cuestionarios existentes para identificar posibles aspectos a abordar. Como puede observarse en la tabla 65, se optó por prestar atención a los siguientes aspectos relacionados con las actividades realizadas en la búsqueda de empleo, la competencia digital, la habilidad digital, la formación, la actitud digital y la percepción digital. Además,

fue necesario conocer los instrumentos de diagnóstico que existen para valorar estos aspectos.

Tabla 65. Aspectos de interés en la revisión bibliográfica

El potencial de las TIC en las actividades de búsqueda de empleo	(Lindsay, 2005) (Pirzada et al., 2013) (Romero y Montilla, 2015) (Gómez, 2016)
Habilidades digitales para la empleabilidad. Posesión de habilidades de internet entre la población y diferencias	(VanDeursen y VanDijk, 2011) (OCDE, 2015) (OCDE, 2016) (Alvárez-Flores et al., 2017) (Gekara et al., 2019) (Ramírez et al., 2020)
Efecto de la formación e-learning sobre la empleabilidad	(Arbulú y Monteza, 2013) (Torrent-Sellens et al., 2014) (Kampylis et al., 2015)
Actitud digital	(Centeno y Cubo, 2013) (Cabezas et al., 2017) (Orgaz et al., 2018)
Adquisición y desarrollo de la competencia digital	(Van Deursen y Van Dijk, 2011) (Oro y Diez-Palomar, 2018) (Segrera-Arellana et al., 2020) (Montaudon-Tomas et al., 2020)
Percepción digital	(García-Vera et al., 2016) (Hernández y San Nicolás, 2019) (León-Pérez et al., 2020)
Construcción de instrumentos de evaluación de la competencia digital	(Deursen et al., 2014) (Martínez et al., 2018) (González-Rodríguez y Urbina-Ramírez, 2020)

Debido a que la información que se obtuvo fue cuantiosa, se tuvieron que establecer unos criterios para clasificarla y para determinar si era considerada “apta” y, por tanto, de valor en la construcción del cuestionario de este estudio. Los criterios establecidos vinieron determinados tanto por la temática como por el carácter inherente a ella, sobre todo, a lo que a su publicación respecta:

- Información indexada en bases de datos cuyo prestigio y alcance es reconocido ampliamente por la comunidad científica como ERIC, Dialnet, Sciencedirect o Scopus.
- Formato de la información: publicaciones, artículos científicos, libros o capítulos de libros indexados en las bases de datos anteriores e información publicada por entidades de carácter público o privado con incidencia a nivel internacional.
- Periodo de publicación: 2010-2021.
- Idioma de la búsqueda: inglés y español.

Una vez que se hubo localizado la información, el siguiente paso fue su análisis. Para realizarlo, se identificó la incidencia que los aspectos abordados en el documento seleccionado tenían en la evaluación de la competencia digital de la población en búsqueda activa de empleo. Se tuvieron en cuenta:

- Objetivos: se identificó como el objetivo perseguido por el documento seleccionado podría ser relevante en el presente estudio.
- Carácter del documento: se establecieron relaciones entre el procedimiento seguido en los documentos encontrados, sobre todo, los que constituían una investigación en la que se mostraban resultados, con el presente estudio y su propósito.
- Aspectos de la competencia digital abordada: se identificaron los aspectos relevantes de la competencia digital abordados en los documentos seleccionados y si esos aspectos podrían ser vinculantes en el presente estudio para lograr el objetivo propuesto.

Como resultado se ha obtenido un grupo de aspectos clave sobre los que construir el instrumento de este estudio y cuya relevancia y pertinencia han sido analizadas posteriormente (a través del juicio de expertos).

En la segunda fase, *exploración conceptual, establecimiento de las dimensiones/factores del cuestionario*, el procedimiento ha requerido el uso de un criterio temático de tal forma que las dimensiones se han establecido a partir de los

aspectos clave identificados anteriormente en la revisión de la literatura. Además, se ha contemplado que el término “competencia digital” implica habilidades técnicas para utilizar las tecnologías, la capacidad de utilizarlas para trabajar, estudiar y realizar otras actividades cotidianas y la capacidad de evaluar críticamente tanto las tecnologías como su uso (Guitert et al., 2020). La comprensión de este término desde esta perspectiva supone considerar la competencia digital como una competencia esencial en la Sociedad de la Información y una competencia clave, muy demandada, en el mercado laboral. Además, como señalan Rodríguez-García, Martínez y Raso (2017), se convierte en el medio más adecuado para la inclusión en una sociedad digital. Sin embargo, no existe excesiva bibliografía que relacione directamente empleabilidad y competencia digital, de hecho, no se ha encontrado ningún instrumento que permita evaluar cómo la competencia digital puede mejorar la situación laboral y tampoco un listado de aspectos concretos de la competencia digital para la empleabilidad (Juárez y Marqués, 2019) y qué habilidades están influenciadas por “x” determinantes (van Laar et al., 2019). Aunque se han tenido en cuenta algunas propuestas (Carretero et al., 2017; de Haro, 2020; van Laar et al., 2019) finalmente, las dimensiones establecidas se presentan a continuación.

- Dimensión 1: “habilidad digital”. Se entiende ésta como la capacidad de actuar que puede desarrollarse una vez el conocimiento se posee y se aplica constantemente (Ha, 2016, como se citó en Murawski y Bick, 2017). Esta capacidad puede traducirse en el uso de las TIC para la búsqueda de información relacionada con el empleo, en el grado de elaboración de contenidos digitales para buscar empleo, localización de información para preparar los procesos de selección, como herramienta de comunicación y la gestión de la identidad digital para la empleabilidad (González, 2020). Para otros, incluso, el no ser capaz de realizar tareas que requieren el uso de las TIC al buscar empleo (crear CV profesionales, usar el correo electrónico o completar una solicitud de empleo online), puede reducir al máximo las posibilidades laborales (Guitert et al., 2020).

Como puede apreciarse en la conceptualización ofrecida por los autores anteriores, la habilidad digital tiene una aplicación práctica concreta; sin embargo, para otros, la habilidad digital tiene un sentido más amplio: pueden suponer la inclusión en distintos ámbitos laborales. La conceptualización desde esta perspectiva identifica las siguientes habilidades digitales: información, comunicación, colaboración, pensamiento crítico, creatividad y habilidades para la resolución de problemas (van Laar et al., 2019). Estas habilidades genéricas se convierten en clave en los nuevos entornos digitales, y también para la empleabilidad siendo necesario aumentar los esfuerzos en mejorar la capacitación en habilidades digitales (Alvárez-Flores et al., 2017):

Tal como lo indican Perlado y Rubio-Romero (2015) y Armendáriz (2015), se debe conciliar y adecuar los planes formativos a una nueva realidad profesional, como también se ha puesto de manifiesto en algunos otros estudios (Torres, Santa y Pueo, 2013; Martín-del-Peso, Rabadán y Hernández-March, 2013; Arias, Torres y Yáñez, 2014; Torres-Coronas y Vidal-Blasco, 2015; García-Valcárcel y Martín, 2016) ((Alvárez-Flores et al., 2017, sección de marco teórico, párrafo 6).

- Dimensión 2: “actitud digital”. Se entiende ésta como “la reacción afectiva general de una persona al uso de una tecnología (De Wit, Heerwegh y Verhoeven, 2014)” (González, 2020), es decir, la disposición que una persona muestra hacia el uso de Internet, en este caso, para la búsqueda de empleo. Sin embargo, hay que tener muy presente que el uso de las TIC puede verse limitado si la actitud digital que la población tiene ante ésta es negativa. De hecho, varios estudios relacionan esa actitud negativa con miedo, ansiedad, falta de motivación e interés (Matas y Franco, 2015, como se citó en Casamayou y Morales, 2017).

La consideración que se hace en este estudio de la dimensión “actitud digital” pretende recoger información relacionada con aquello que motiva a las personas en situación de desempleo para avanzar y lograr metas en el ámbito laboral vinculando valores con habilidades. Algunos autores, refiriéndose de

forma concreta a la competencia informacional, critican el hecho de que la alfabetización digital aborde casi exclusivamente los aspectos más instrumentales del aprendizaje dejando atrás aspectos que favorecen la autonomía, el sentimiento de pertenencia a una sociedad en constante transformación digital y el empoderamiento (Matas y Franco, 2015, como se citó en Casamayou y Morales, 2017). En este proceso de transformación social en el que no se cuestiona la incidencia de las TIC, Martínez, González y Rebollo (en un estudio que realizaron para conocer el valor que estudiantes universitarios daban a la adquisición de competencias para la empleabilidad durante sus estudios) afirman:

(...) La empleabilidad debe contemplar las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o cambiar de empleo, y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo (Martínez et al., 2018, p. 59)

La inclusión, pues, de esta dimensión en el cuestionario queda justificada por constituir un aspecto a mejorar en el desarrollo competencial de la población en búsqueda de empleo tanto para su promoción profesional como para renovar su perfil profesional.

- Dimensión 3: “percepción digital”. Se entiende ésta como el proceso por el que se es capaz de reconocer el grado de competencia digital que se posee interpretando las posibilidades que existen con respecto a ellas. En este sentido, Casamayou y Morales (2017) explican como la intención de utilizar las TIC viene determinada por la percepción digital, en concreto, por el reconocimiento sobre su facilidad de uso y la utilidad que reporta. Lograr el reconocimiento del nivel digital podría reducir la brecha digital que causa disminución de oportunidades laborales, sobre todo, en ciertos grupos de población. Por eso, es muy importante que la población sea capaz de reconocer la importancia de las TIC

para la inclusión sociolaboral en cualquier sector, no solo en aquellos especializados con alta demanda digital (Beitz, 2015, como se citó en Csordás, 2020). Además, como dicen Jackson y Wilton (2017) los trabajadores que creen en su alto nivel de empleabilidad son capaces de hacer frente a los riesgos que conlleva el mercado laboral y consideran que tienen alternativas que les permitan afrontarlas, de ahí, la importancia de la percepción individual ante la empleabilidad. Según estos mismos autores, estos niveles de empleabilidad percibida dan lugar a mayor seguridad en el entorno profesional y reportan beneficios en el bienestar, en la autodeterminación, en el rendimiento, y una mayor eficacia organizacional.

La conceptualización de la percepción individual ante la empleabilidad que definen Jackson y Wilton (2017) es relevante en este estudio ya que, como estos mismos autores indican, la posesión de unas competencias de gestión de carrera (que ellos vinculan en su estudio con la titulación de los universitarios) y su combinación (la toma de decisiones informadas/responsabilidad; conocimiento de las oportunidades que existen y el establecimiento de criterios para seleccionarlas; el uso de técnicas de búsqueda de empleo; y la autoconciencia de los intereses, valores y habilidades que se poseen) permitirán:

- La autorreflexión y el reconocimiento las fortalezas personales e intereses vocacionales.
- La identificación adecuada de oportunidades.
- La realización de búsquedas de trabajo efectivas.
- La realización de candidaturas adecuadas en los procesos de selección.

Como puede observarse, tres bloques dimensionales se han establecido en este instrumento por ser considerados de relevancia para lograr el propósito de la investigación. Estas dimensiones son las que han permitido definir los contenidos del cuestionario ya que, las preguntas que se han formulado han tenido que aludir a éstas.

No obstante, y tal como se ha comentado, las dimensiones/factores propuestos han sido objeto de análisis a través del procedimiento de validez de constructo.

La tercera fase es la coincidente con la *elaboración de la primera versión del cuestionario*. Para conseguirla, se han seguido las etapas propuestas por Cubo, Martín y Ramos (2011): (1) conceptualización de variables y operacionalización, (2) definición de las variables y plan de tabulación y (3) transformación de las variables mediante la elaboración de ítems. A continuación, se explica de forma más detallada cada una de estas etapas.

- (1) Identificadas y conceptualizadas las dimensiones iniciales del cuestionario, se procedió a concretar las variables para convertir estos conceptos en observables. Ha sido necesario definir las variables para asegurar que las respuestas de los cuestionarios eran adecuadas al objetivo que se ha querido lograr. Para ello, se ha hecho una selección de indicadores (figura 6. “Estos indicadores deben ser una representación del concepto que se está trabajando en la investigación deben ser reflejados en el cuestionario que se está diseñando” (Cubo et al., 2011, p. 192).
- (2) Definición de las variables y plan de tabulación. En esta etapa se ha establecido una definición de cada variable y un plan concreto de construcción del cuestionario. En el caso de este estudio, se ha considerado fundamental utilizar un documento en el que se recoja el factor, las variables, sus atributos, la tipología de las variables y, finalmente, el ítem resultante.

A continuación, se presenta la definición que en este estudio se ha otorgado a cada variable del factor “sociodemográfico”:

- Sexo: características biológicas y fisiológicas que definen al hombre y a la mujer. Se ha optado por utilizar el sentido más etimológico del término: cortar o dividir (Gómez, 1995), implicando con ello la división y clasificación en machos y hembras a partir de sus características

biológicas, tales como los genitales (pene en los hombres, vagina en las mujeres)” (González et al., 2016, p. 275).

Figura 68. Proceso operacionalización de variables en el CDPBAE



VARIABLES para el factor (0)	VARIABLES para el factor (1)	VARIABLES para el factor (2)	VARIABLES para el factor (3)
<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Edad • Nivel de estudios • Profesión habitual • Categoría profesional • Tiempo en desempleo • Acciones formativas cursadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Mensajería y comunicación • CV digitales • Perfil en sitios webs • Alertas de empleo • Búsqueda de ofertas de empleo • Redes sociales • E-administración • Herramientas digitales utilizadas • Identidad digital • Dificultades 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos cognitivos • Elementos emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de cambiar • Conocimiento de fortalezas y debilidades

- Edad: tiempo que ha vivido una persona desde su nacimiento (RAE, s.f.-b, definición 1).
- Nivel de estudios: nivel máximo de estudios alcanzado. Para ello, se ha utilizado la Clasificación Nacional de Educación (CNED 2014) elaborada por el INE a partir de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011) que propuso la Unesco (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.-c). En concreto, se ha tenido en cuenta para este estudio la Clasificación de Programas Educativos (CNED-P) - una subclasificación del CNED 2014 – en la que se recoge información sobre los estudios en curso y los niveles educativos:

Tabla 66. CNED-P

CNED-P / Clasificación de programas en niveles educativos		
1ª ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA O INFERIOR	0	Educación Infantil
	1	Educación Primaria
	2	1ª Etapa de Educación Secundaria y similar
2ª ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR	3	2ª Etapa de Educación Secundaria y similar
	4	Educación postsecundaria no superior
EDUCACIÓN SUPERIOR	5	Enseñanzas de formación profesional, artes plásticas y diseño y deportivas de grado superior y equivalentes; títulos propios universitarios que precisan del título de bachiller, de duración igual o superior a 2 años
	6	Grados universitarios de 240 créditos ECTS, diplomaturas universitarias, títulos propios universitarios de experto o especialista, y similares
	7	Grados universitarios de más de 240 créditos ECTS, licenciaturas, másteres y especialidades en Ciencias de la Salud por el sistema de residencia, y similares
	8	Enseñanzas de doctorado
EDUCACIÓN NO FORMAL	9	Educación no formal

Nota. Datos obtenidos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.-c)

- Profesión habitual: entendido éste como el grupo profesional. Según se define en el Estatuto de los Trabajadores, se trata del grupo “que agrupe unitariamente las aptitudes profesionales, titulaciones y contenido general de la prestación, y podrá incluir distintas tareas, funciones, especialidades profesionales o responsabilidades asignadas al trabajador” (Gobierno de España, 2015, artículo 22).
- Categoría profesional: clasificación ocupacional. Se ha tomado como referencia la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-11), clasificación realizada por el INE a partir de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones en 2008 (CIUO-08) realizada por la OIT para organizar y obtener información relativos a la ocupación. Según el Instituto Nacional de las Cualificaciones (s.f.), esta base de datos permite el intercambio de datos estadísticos sobre ocupaciones a nivel internacional. “Los criterios de clasificación utilizados son el tipo de

trabajo realizado y las competencias” (Instituto Nacional de las Cualificaciones, s.f., sección de ¿Sabías qué?, párrafo 1).

- Tiempo en desempleo: periodo de tiempo que la persona lleva en situación de desempleo. Como se indicó en páginas anteriores se ha tenido en cuenta la tasa de paro de larga duración: las personas que llevan doce meses como mínimo en esta situación, no habiendo trabajado en ese periodo (INE, s.f.-b).
- Acciones formativas en curso/cursadas: entendida ésta como las acciones formativas cursadas en cualquier modalidad realizadas o en proceso de realización en instituciones públicas o privadas.

A continuación, se presenta la definición que en este estudio se ha otorgado a cada variable del factor “habilidad digital”:

- Mensajería y comunicación: aplicaciones digitales para las que es necesario el desarrollo de destrezas que permitan acceder a ellas en línea y su uso seguro (Montaudon-Tomas et al., 2020).
- Currículum digital: documento en línea en el que se muestra tanto la experiencia profesional como las habilidades y actitudes que se poseen para crear nuevas oportunidades en la economía digital (Montaudon-Tomas et al., 2020).
- Perfil en sitios web: “sitios web especializados que integran oferta y demanda del mercado laboral. Para realizar la inscripción a una oferta de empleo suele requerirse la creación de un perfil de usuario mediante un registro, cumplimentando un formulario online” (Juárez y Marqués, 2019, p. 74).
- Alertas de empleo. Avisos de empleo automáticos que se reciben, tras haberlos configurado, en las distintas aplicaciones digitales y que informan de ofertas de empleo que se han generado y que coinciden con los intereses identificados.

- Búsqueda de ofertas de empleo: procedimiento de búsqueda de ofertas de trabajo, entendidas éstas como la publicidad que se hace de un puesto vacante en una entidad para que un empleado potencial pueda postularse (El Sensato, 2020).
- Redes sociales: espacio digital en el que se puede compartir información personal y/o profesional (Celaya, 2008, como se citó en Hütt, 2012) e interactuar con otras personas. En sentido amplio y como define Ponce (2012) es una estructura social, es decir, formada por personas/entidades conectadas por intereses comunes. En este estudio, mencionar el término supone aludir a las distintas redes en las que interactúan las personas en búsqueda de empleo.
- E-administración: se identifica al nuevo modelo de gestión administrativa adoptado por los gobiernos y que se fundamenta en el uso de las TIC tanto para la gestión interna como externa. Esta gestión externa modifica los canales de comunicación entre la Administración y la ciudadanía y facilita y promueve la participación de la población.
- Herramientas digitales utilizadas: todos los recursos digitales que la ciudadanía utiliza en su búsqueda de empleo.
- Identidad digital: “todo aquello todo aquello que nos identifica en Internet y, por tanto, nos define” (de Haro, 2020, p. 9).
- Dificultades: limitaciones de la ciudadanía y que impiden su desarrollo. Estas limitaciones pueden estar relacionadas tanto con el uso como con la producción de recursos digitales, con la limitación para iniciar procesos de comunicación adaptados a los nuevos lenguajes digitales en el empleo digital, limitación para hacer uso de las diferentes webs como herramientas colaborativas para la empleabilidad, uso de las TIC para la solución de problemas y ausencia de actitudes de respeto, solidaridad y tolerancia en los entornos digitales (Arbulú y Monteza, 2013).

A continuación, se presenta la definición que en este estudio se ha otorgado a cada variable del factor “actitud digital” y de cuya combinación se considera resultado una actitud digital positiva:

- Elementos cognitivos: alude a lo que la persona piensa y que influye en la manifestación del estado de ánimo. En el caso de la búsqueda de empleo, lo que la persona piensa de las tecnologías y cómo éstas pueden contribuir a su empleabilidad es fundamental para que tenga una actitud digital positiva.
- Elementos emocionales: en este caso se alude a lo que la persona siente y también influye en la manifestación del estado de ánimo. En el caso de la búsqueda de empleo, lo que la persona siente al hacer uso de las tecnologías es fundamental para que tenga una actitud digital positiva.

A continuación, se presenta la definición que en este estudio se ha otorgado a cada variable del factor “percepción digital”:

- Necesidad de cambiar: ser capaz de identificar que es necesario un cambio se convierte en una fortaleza al poder establecer fortalezas y debilidades y considerar el grado de modificación de los comportamientos. Si se tiene en cuenta que el mercado laboral está en constante transformación, en gran parte debido a la digitalización, este elemento constituye un factor clave en la percepción digital. De él derivan las posibles limitaciones y posibilidades en la búsqueda de empleo. La definición de cambio estratégico utilizada por Borugeois, y posteriormente por Chafee y Ginsberg, se adapta al significado que se le otorga en este estudio a la necesidad de cambio en la búsqueda de empleo: “Un cambio estratégico es un cambio en cómo las empresas perciben su posición en términos de ajuste y cómo la empresa altera internamente su posición para conseguir un ajuste más cercano al entorno que le rodea” (Borugeois, 1980; Chafee, 1985; Ginsberg, 1984, como se citó en Tamayo et al., s.f., p. 1).

- Conocimiento de fortalezas y debilidades: se trata de identificar las variables que inciden en la búsqueda de empleo a través de las TIC. Por tanto, las fortalezas y debilidades no deben ser generales, sino que deben ser propias.

Una vez definidas las variables correspondientes a cada factor se hizo un análisis de cada una de ellas para establecer, en primer lugar, sus características y clasificarlas en función de si pueden ser medidas en función de sus cualidades o atributos (variable cualitativa o categórica) o numéricamente (variables cuantitativas). En el caso de este cuestionario, todas las variables han sido categóricas.

- (3) Transformación de las variables mediante la elaboración de ítems. Tal como indican Cubo, Martín y Ramos (2011) esta etapa en el proceso de construcción de cuestionarios se centra en la descomposición de las variables. En este estudio, al ser variables categóricas, se han descompuesto en cualidades o atributos para, en función de estos, reorganizarlas y convertirlas en ítems.

Para hacerlo ha sido necesario tomar decisiones con respecto al formato de las preguntas que se querían plantear en relación con el tipo de variables. La mayor parte de estas preguntas han sido de elección múltiple (caracterizadas por la posibilidad de elegir una opción entre varias) y de Likert (caracterizadas por ser respuestas cuyo valor comprende un intervalo en una escala de menor a mayor medida, en el caso de este cuestionario, “nada”, “muy poco”, “poco”, “bastante” y “mucho”; estas últimas han constituido los ítems del factor “actitud digital” y “percepción digital”. En menor medida se ha utilizado un formato dicotómico, llamado de categorías (en la que el encuestado ha debido seleccionar una opción entre dos categorías distintas) y de respuesta corta.

Finalmente, teniendo en cuenta el objetivo del estudio, se han diseñado 44 ítems en la primera versión del cuestionario. Los 10 primeros se han incluido para obtener información sobre las características sociodemográficas de los

participantes (dimensión 0). Estos datos se han considerado relevantes ya que con ellos se ha podido obtener una descripción de la población participante más precisa al poder relacionarlos con otros ítems (pertenecientes a las dimensiones 1, 2 y/o 3). A continuación, se presentan los ítems incluidos en las dimensiones 1, 2 y 3 y un descriptor para cada una de ellas:

Tabla 67. Primera versión del cuestionario. Ítems de las dimensiones 1, 2 y 3

DIMENSIÓN	Descriptor	Ítem
1. HABILIDAD DIGITAL <i>(ítems del 11 al 35)</i>	Correo electrónico	11
	Currículum digital	12, 13, 14
	Envío creativo del currículum digital	15
	Portales de empleo	16, 17, 18
	Alertas de empleo	19
	Webs utilizadas en la búsqueda de empleo	20, 24, 26
	Redes sociales	21, 22, 23
	Frecuencia actualización profesional en webs	25
	Perfiles profesionales	27
	Demanda de empleo online	28
	Dificultades en la búsqueda de empleo por Internet	29
	Acciones formativas por internet	30, 31, 35
	Herramientas digitales utilizadas en sector profesional	32, 34
	Insignias digitales	33
2. ACTITUD DIGITAL <i>(ítems del 36 al 40)</i>	Necesidad de uso de las tecnologías	36
	Capacidad para mejorar en el uso de las tecnologías	37
	Mejora profesional con el uso de las tecnologías	38
	Sentimientos de “incomodidad” / “molestia”	39
	Pérdida de tiempo al usar las TIC para la empleabilidad	40
3. PERCEPCIÓN DIGITAL <i>(ítems del 41 al 44)</i>	Cambio en la forma de buscar empleo	41
	Consideración de poseer conocimientos digitales	42, 43
	Dificultad de uso de las TIC para afrontar los cambios	44

La relación de ítems anteriores se ha hecho teniendo en cuenta el fin perseguido en su planteamiento. Los 25 ítems incluidos en la dimensión 1 “habilidad digital”, se plantearon para conocer las habilidades digitales adquiridas por una persona en búsqueda activa de empleo y que pueden resultar útiles para la búsqueda de empleo, la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales en torno a cuatro de los cinco ámbitos de competencia definidos por la DigComp

(Carretero et al., 2017): alfabetización digital, comunicación y colaboración online, creación de contenidos digitales y solución de problemas.

Los 5 ítems de la dimensión 2 “actitud digital” se han incluido para obtener información relativa a la importancia, significación y valor que atribuyen a las TIC con respecto a las posibilidades que ofrece para la lograr la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales.

Los 4 ítems que componen la dimensión 3 “percepción digital” pretenden conocer la capacidad que tienen los participantes de reconocer el grado de competencia digital que poseen siendo capaces, de esta manera, de identificar las posibilidades que existen con respecto a ellas y las necesidades de mejora.

Diseñada la primera versión del cuestionario ha comenzado la cuarta fase, *validación del contenido a través del juicio de expertos y elaboración de la segunda versión del cuestionario*. Para validar su contenido, se ha sometido éste a la valoración de un grupo de expertos para conocer el grado en el que cada dimensión del cuestionario y los ítems que la integraban eran considerados pertinentes (si se ajustaban al objetivo de la investigación) y adecuados (si se ajustaban a la población objeto de estudio). El rigor aportado por este juicio realizado por el conjunto de expertos depende de los criterios para la selección del grupo de expertos (Cabero-Almenara et al., 2016) por lo que ha sido relevante la vinculación del experto con la temática del estudio y su experiencia profesional.

Tabla 68. Áreas de especialización de los expertos

ÁREAS DE ESPECIALIZACIÓN							
	Formación para el empleo	Tecnología educativa	Métodos investigación educativa	Innovación educativa	Formación continua	Formación para la identidad educativa	Inserción laboral
E1-US	X				X	X	
E2-UEx		X		X	X		
E3-UEx	X	X	X	X			
E4-UEx		X		X			X
E5-SEPE	X					X	X
E6-UEx			X	X			
E7-UNED	X			X	X		
E8-UNED				X	X		
E9-UCM					X		

El proceso de validación del contenido del cuestionario se inicia con el envío de invitaciones para participar en la validación a través de correo electrónico. Se contacta con catorce personas expertas de las que, finalmente, participan nueve. En la información inicial que se les envía se les informa del objetivo de la investigación y de la pertinencia de su participación en calidad de expertos y expertas.

Los nueve participantes pertenecen a la Universidad de Extremadura (UEx), Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Sevilla (US), Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE).

En la información inicial que se les envió se les facilitó un enlace web para acceder al cuestionario diseñado y otro para acceder a un formulario de Google en el que proceder a la validación de cada dimensión (0. Sociodemográfica; 1. habilidad digital; 2, actitud digital; 3, percepción digital) y de los 44 ítems. Todos ellos se sometieron a su valoración en cuanto a pertinencia y adecuación mediante una escala *Likert* de 5 puntos en la que 1 era el valor más bajo y 5, el valor más alto. Al finalizar la valoración de cada dimensión, se dispuso de un espacio de observaciones y sugerencias para que aportaran lo que considerasen conveniente.

Tabla 69. Media obtenida en cada dimensión con respecto a los valores otorgados en la escala Likert para la pertinencia y adecuación

	Adecuación		Pertinencia	
		Media	Dimensión	Media
1	Sociodemográfica	4,78	Sociodemográfica	4,56
2	Habilidad digital	4,33	Habilidad digital	4,33
3	Actitud digital	4,67	Actitud digital	4,67
4	Percepción digital	4,56	Percepción digital	4,56

Nota. Dimensión: (1) sociodemográfica; (2) habilidad digital; (3) actitud digital; (4) percepción digital

Tabla 70. Media obtenida en cada ítem con respecto a los valores otorgados en la escala Likert para la pertinencia y adecuación

Ítem	Adecuación	Pertinencia	Ítem	Adecuación	Pertinencia
1	4,78	4,78	23	3,78	4,22
2	4,33	4,33	24	4,56	4,56
3	4,67	4,89	25	4,78	4,78
4	4,33	4,33	26	4,22	4,44
5	4,22	4,44	27	4,33	4,44
6	4,78	4,67	28	4,89	4,89
7	4,00	4,44	29	4,67	4,89
8	4,56	4,56	30	4,56	4,67
9	4,22	4,33	31	4,67	4,78
10	4,22	4,33	32	4,56	4,78
11	4,44	4,89	33	4,33	4,22
12	4,44	4,33	34	4,56	4,56
13	4,22	4,11	35	4,33	4,44
14	4,00	4,33	36	4,44	4,44
15	4,22	4,44	37	4,11	4,33
16	4,78	4,67	38	5,00	5,00
17	4,67	4,67	39	4,78	4,67
18	4,56	4,56	40	4,89	5,00
19	4,44	4,56	41	4,44	4,56
20	4,78	4,78	42	4,78	4,67
21	4,78	4,78	43	4,56	4,44
22	4,56	4,89	44	4,89	4,89

Los resultados de la valoración del cuestionario por parte de los expertos fueron positivos si se tiene en cuenta que los valores de la media en cada una de las dimensiones (tabla 69) e ítems (tabla 70) son mayores que 4 en la escala *Likert* en la que la máxima puntuación es de 5 puntos. El valor más bajo obtenido en la media de las dimensiones ha sido de 4,33 en la relativa a habilidad digital (2) y en el ítem 7 en el que el valor de la media ha sido 4,00.

Tabla 71. Medias obtenidas en las dimensiones e ítems

Adecuación		Pertinencia	
	Media		Media
Dimensiones	4,58	Dimensiones	4,53
Ítems	4,50	Ítems	4,59

Tras el análisis de los resultados obtenidos en el juicio de expertos se adoptaron las siguientes decisiones:

- Eliminación de ítems que obtuvieron una puntuación menor que 3 como puntuación media.
- Modificación o eliminación de ítems que obtuvieron 3 y 4 como puntuación media en función de los comentarios de los expertos.
- Consideración de los comentarios realizados de los ítems que obtuvieron más de un 4 como puntuación media para la modificación o reunificación de los ítems.

Tabla 72. Decisiones adoptadas tras someter las dimensiones e ítems a juicio de expertos

DIMENSIÓN	VALORES OBTENIDOS EN LA VALORACIÓN			DECISIONES TRAS LA VALIDACIÓN		
	ITEM < 3	ITEM < 3-4>	ITEM > 4	ÍTEMS ACEPTADOS	ÍTEMS MODIFICADOS	ÍTEMS ELIMINADOS
0 - S	0	0	1-10	0	1-10	0
1 - HD	0	23	11-22; 24-35	13; 17-19; 24-25; 27-28; 31; 33	11-12; 14-16; 20-22; 26; 29-30; 32; 34	23, 35
2 - AD	0	0	36-40	40	36-39	0
3 - PD	0	0	41-44	41-44	0	0

Nota. (x-x): ítems comprendidos en ese intervalo. Dimensión: (0) sociodemográfica; (1) habilidad digital; (2) actitud digital; (3) percepción digital

Las decisiones adoptadas tras la validación de contenido en el juicio de expertos dan lugar a una segunda versión del cuestionario que siguió contando con las dimensiones iniciales teniendo en cuenta que las valoraciones medias obtenidas en cada una de ellas fueron superiores a 4 (de 5 puntos en la escala *Likert*) pero que modificó el total de ítems (pasando de los 44 iniciales a los 41 en la nueva versión) y su distribución. Ello se debió a que los expertos hicieron hincapié en algunos aspectos que se tuvieron a

bien considerar: la necesidad de modificar y precisar la formulación de algunos ítems e incorporar otros cuya definición consideraban más precisa sobre el sector y categoría profesional atendiendo a la CNO que actualmente utiliza el INE (R.D: 1591/2010, de 26 de noviembre). A continuación, se muestra la distribución de ítems en la 2ª versión del cuestionario tras adoptar las decisiones anteriores:

- Dimensión 0: “sociodemográfica”. Ítems del 1 al 12.
- Dimensión 1: “habilidad digital”. Ítems del 13 al 33
- Dimensión 2: “actitud digital”. Ítems del 34 al 38
- Dimensión 3: “percepción digital”. Ítems del 39 al 41

La categorización de ítems tras la revisión por parte de los expertos es la que se muestra en la siguiente tabla (de los 41 ítems que conforman el cuestionario, los 12 primeros se han incluido para obtener información sobre las características sociodemográficas de los participantes - dimensión 0 -):

Tabla 73. Segunda versión del cuestionario. Ítems de las dimensiones 1, 2 y 3

DIMENSIÓN	Descriptor	Ítem
1. HABILIDAD DIGITAL <i>(ítems del 13 al 33)</i>	Correo electrónico	13
	Currículum digital	14, 15, 16, 18
	Webs utilizadas en la búsqueda de empleo	17
	Perfiles webs	19, 20, 25
	Alertas de empleo	21
	Redes sociales	22, 23
	Perfiles profesionales	24, 26
	Demanda de empleo online	27
	Acciones formativas por internet	29, 30
	Insignias digitales	32
	Herramientas digitales utilizadas en sector profesional	31, 33
2. ACTITUD DIGITAL <i>(ítems del 34 al 38)</i>	Dificultades en la búsqueda de empleo por Internet	28
	Necesidad de uso de las tecnologías	34
	Capacidad para mejorar en el uso de las tecnologías	35
	Mejora profesional con el uso de las tecnologías	36
	Sentimientos de “incomodidad” / “molestia”	37
	Pérdida de tiempo al usar las TIC para la empleabilidad	38
	Cambio en la forma de buscar empleo	39

3. PERCEPCIÓN DIGITAL (ítems del 39 al 41)	Consideración de poseer conocimientos digitales	40
	Dificultad de uso de las TIC para afrontar los cambios	41

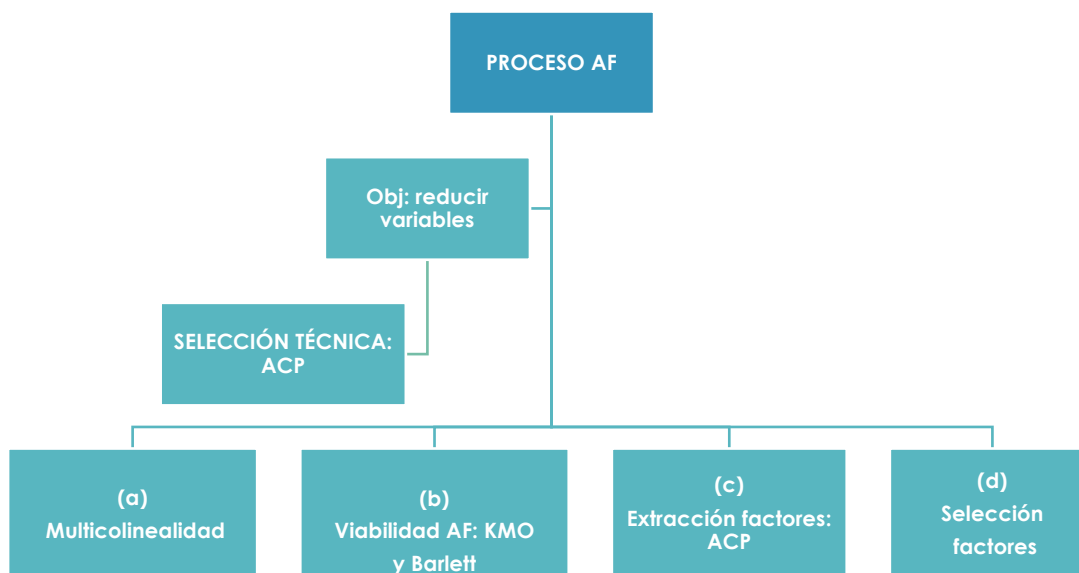
Quinta fase, *validación de constructo a través de un análisis factorial exploratorio y versión definitiva del cuestionario*. El Análisis Factorial (AF) es un “modelo estadístico que representa las relaciones entre un conjunto de variables. Plantea que estas relaciones pueden explicarse a partir de una serie de variables no observables (latentes) denominadas factores” (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010, p. 19). Habitualmente, el AF se utiliza para validar cuestionarios ya que con este análisis se intentan identificar los factores que explican las relaciones ocultas (correlaciones) que existen en un conjunto de variables observadas y que pueden explicar las respuestas que los individuos pueden dar a los ítems en un cuestionario. En este estudio se ha utilizado el Análisis de Componentes Principales (ACP) como técnica usada en el AF para identificar los componentes (y su número) que son necesarios para resumir las puntuaciones observadas en un conjunto de variables observadas (Lloret-Segura et al., 2014). Según estos autores, en el ACP:

Los indicadores se consideran causa de un posible constructo (Bollen y Lennox, 1991; Borsboom, Mellenbergh y van Heerden, 2003; Joliffe, 2002), aunque el modelo en sí no haga referencia explícita a variables latentes. De hecho, ni los componentes son variables “latentes”, ni los ítems son ninguna “medida” indirecta de ellos. Los componentes son “compuestos” de las variables observadas que cumplen la misión de reproducir el máximo de varianza de cada variable observada con el mínimo número de compuestos. (p. 1153).

Este tipo de análisis trata de descubrir la estructura interna de una numerosa cantidad de variables para el estudio (Arias y Justicia, 2003, como se citó en Pizarro y Martínez, 2020) “creando una combinación lineal que explique el mayor porcentaje de varianza sin interpretar los resultados en términos de constructos latentes” (Frías-Navarro y Pascual, 2012, p. 49) analizando toda la varianza (varianza total: la común y la no común). Puede decirse, que es una técnica cuyo principal objetivo es reducir el

número de variables existentes (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010), muy pertinente en este caso.

Figura 69. Proceso del AF



Una vez determinada la técnica (ACP), el siguiente paso ha sido analizar la matriz de correlaciones para conocer si existe o no multicolinealidad (a), entendida ésta como “una relación de dependencia lineal fuerte entre dos o más variables y ésta debe ser métrica” (Pizarro y Martínez, 2020, p. 905). Este análisis de la matriz de correlaciones o covarianzas de las variables del cuestionario se lleva a cabo para comprobar si los datos que implican estas variables poseen las características necesarias para iniciar el ACP. Ha sido recomendable contar con una matriz con mayor número de registros (entendido éste como un número elevado de personas que conforman la muestra) que de variables ya que así se ha obtenido una matriz rectangular que disminuye el error de muestreo: muestras mayores a 300 registros (Pizarro y Martínez, 2020).

En el ACP de este estudio se ha aplicado una rotación ortogonal variamax ya que, como indican Pizarro y Martínez (2020, p. 905), “es uno de los métodos más utilizados en las ciencias sociales”. Este método asume que los factores son independientes entre

sí y minimiza el número de variables con altas cargas factoriales en un factor, haciendo la matriz de componente más sencilla de interpretar.

Viabilidad del AF (b). Para hacer esta comprobación se ha utilizado el índice de medida de adecuación de la muestra KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) para conocer la magnitud de las correlaciones parciales entre las variables (si son pequeñas o no) y el test de esfericidad de Bartlett que confirma si la matriz de correlación es una matriz de identidad, lo que determinaría la adecuación de la propuesta de factores del cuestionario.

De forma concreta, el índice de medida de adecuación de la muestra KMO indica la influencia entre el tamaño de las correlaciones entre los ítems, el tamaño de la muestra, el número de factores y el número de ítems.

Si las correlaciones son lo suficientemente grandes, la matriz se considera adecuada para su factorización porque ofrecerá resultados estables, replicables en otras muestras diferentes, independientemente del tamaño de la muestra, o del número de factores, o del número de ítems. De otro modo, si KMO es suficientemente grande, los resultados no serán casuales. (Lloret-Segura et al., 2014, p. 1159).

Con respecto al test de esfericidad de Bartlett hay que indicar que, si las variables no presentan correlación, el resultado del test debe ser superior a .05 (nivel de significatividad). (Montoya, 2007).

En nuestro estudio, y como puede apreciarse en la tabla 74, y con respecto a la medida de adecuación de la muestra KMO los datos revelan que la muestra es apropiada y se puede proceder al análisis factorial ya que el valor obtenido es de 0,734, superior a 0.6 (valor que se considera aceptable) y próximo a 1. En cuanto a la prueba de esfericidad de Bartlett, sale significativa (menor de 0,05), por lo que, esta prueba, confirma también que puede procederse al AF.

Tabla 74. Resultados prueba KMO y Bartlett

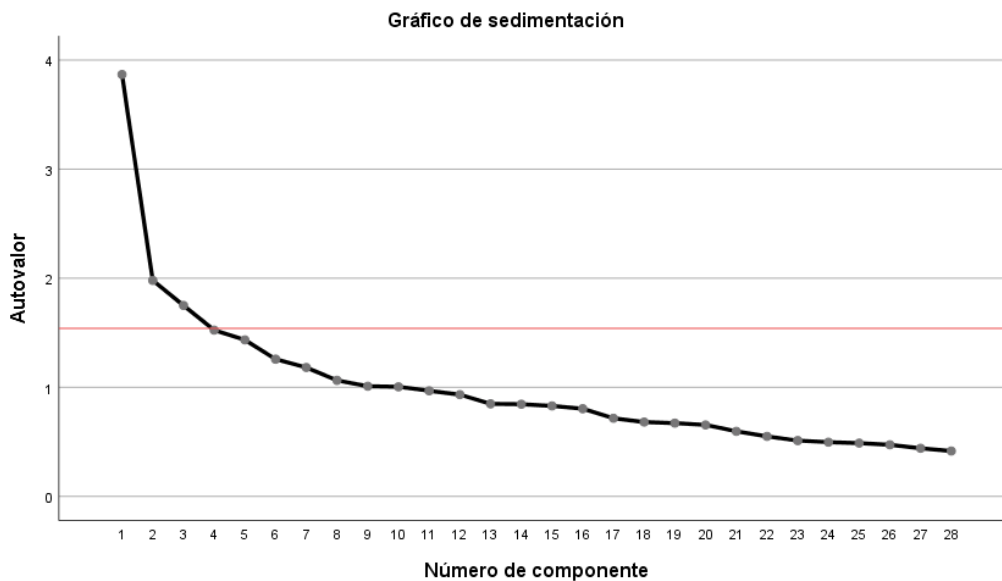
Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,734
Aprox. Chi-cuadrado		1493,768
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	378
	Sig.	,000

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras comprobar la idoneidad de la matriz de datos y la viabilidad para proceder al AF, se procede a la extracción de los factores (componentes principales) utilizando el método ACP (c). Como puede apreciarse en la figura 70, gráfico de sedimentación, en este estudio son 3 los factores resultantes (en el eje vertical u ordenada están representados los autovalores y, en el eje horizontal o abscisa, el número de factores).

Figura 70. Gráfico de sedimentación



Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Para seleccionar los factores del cuestionario se ha optado por utilizar una combinación del método de contraste de caída (consiste en seleccionar aquellos factores que están por encima de la formación de un codo en el gráfico de sedimentación, ya que

después del codo la varianza empieza a descender y a estabilizarse) y el método que establece la regla de Kaiser (se seleccionan solo aquellos factores que tengan autovalores superiores a uno, o que se diferencien del resto). Se han seleccionado aquellos cuyo valor es > 1 pero que, además, están por encima del “codo” del gráfico ya que después del codo la varianza empieza a estabilizarse (a partir del factor 3). Es necesario aclarar que de los 41 ítems del cuestionario se han seleccionado solo 28 (los pertenecientes a las categorías 1, 2 y 3) ya que los 12 primeros ítems pertenecen a la categoría 0 y no se consideran para el AF por su carácter sociodemográfico.

Tabla 75. Resultado de la varianza total explicada. Autovalores

Componente	Varianza total explicada								
	Autovalores iniciales		Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación			
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,868	13,815	13,815	3,868	13,815	13,815	3,486	12,449	12,449
2	1,980	7,072	20,887	1,980	7,072	20,887	2,148	7,670	20,119
3	1,751	6,253	27,140	1,751	6,253	27,140	1,966	7,021	27,140

Método de extracción: análisis de componentes principales

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Se considera que hay 3 factores con valores propios superiores a 1 que destacan entre los demás, aunque hay uno que prevalece sobre los demás, explicando este primer factor más de un 12,449% de la varianza de los datos originales. El segundo factor explica más del 20,119 % y el tercer factor el 27,140%. Ello significa que el cuestionario es válido para medir hasta 3 dimensiones distintas.

En la tabla 76 se presenta la matriz de cargas factoriales rotadas que muestra la correlación que existe entre cada variable y el factor con el que se vincula. Las cargas factoriales, expresan la magnitud de la correlación entre las variables y los factores y si son correlaciones directas o inversas. Se han dado por válidas aquellas correlaciones $< 0,3$ para poder decidir qué variables conforman cada factor.

Tabla 76. Matriz de cargas factoriales

Matriz de componente rotadas

	Componente		
	1	2	3
¿Tiene currículum digital?	,487	,108	-,271
Nº herramientas digitales con las que ha creado su CV digital	,368	,036	-,136
¿Qué tipo de foto inserta en su CV profesional?	,269	,015	,166
Busca ofertas de empleo relacionadas con su profesión	,575	,018	-,084
¿Ha hecho alguna vez algo creativo para enviar su CV a una empresa a través de Internet?	,362	,044	,026
Nº perfiles en web de empleo	,684	-,015	,028
¿En alguna ocasión le han seleccionado para participar en una entrevista a través de un sitio web?	,445	-,072	,204
¿Alguna vez ha creado una alerta de empleo (notificaciones que le informan sobre nuevas publicaciones de ofertas de empleo)?	,501	,028	,005
Nº redes sociales utilizadas habitualmente	,485	,001	,251
Usa redes sociales	,401	-,023	,065
¿Con qué frecuencia actualiza o comparte información profesional en sitios web?	,338	,132	,001
¿Utiliza el mismo nombre de usuario en todos los sitios web?	,364	-,132	-,021
¿Con qué frecuencia recibe visitas en sus perfiles profesionales?	,404	-,001	,074
¿Renueva su demanda de empleo del SEXPE por internet?	,375	,115	,029
Sus dificultades para buscar empleo por internet son	,436	-,075	,314
¿Cuántas acciones formativas ha realizado por internet en los dos últimos años para mejorar profesionalmente?	,367	,467	-,073
¿Ha utilizado en alguna ocasión plataformas MOOC para mejorar profesionalmente?	,322	,147	-,247
Utiliza herramientas	,311	,289	,209
¿Tiene insignias digitales?	,329	,126	,127
Necesita aprender a utilizar	,373	,282	-,185

¿Cree que es necesario utilizar la tecnología para trabajar en ocupaciones distintas a las que tiene?	-,043	,694	,196
¿Se considera capaz de mejorar en el uso que hace de la tecnología?	,181	,502	,328
¿Cree que su situación profesional podría mejorar si utilizara más las tecnologías?	-,012	,750	-,136
¿Se molesta/enfada si le dicen que para mejorar profesionalmente tiene que utilizar las tecnologías?	,001	,383	,601
¿Cree que es una pérdida de tiempo buscar trabajo por internet?	-,098	,334	,303
¿Ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado?	,140	,487	,393
¿Considera que tiene los conocimientos digitales necesarios para buscar empleo por internet?	,438	-,040	,513
¿Le resulta difícil utilizar las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales?	,189	-,001	,739

Método de extracción: ACP. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones

Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Estos resultados demuestran claridad en la determinación de variables por factor ya que las variables tienen gran carga factorial ($> 0,3$) permitiendo que las variables puedan definir el factor ($0,3 > \text{carga factorial} < 0,8$). La distribución es la siguiente:

- Dimensión/factor 1. Habilidad digital: 20 variables
- Dimensión/factor 2. Actitud digital: 5 variables
- Dimensión/factor 3. Percepción digital: 3 variables

El AF mediante el ACP ha permitido validar la estructura interna del cuestionario confirmando que existen tres bloques de análisis para conocer la capacitación digital de la población en búsqueda activa de empleo y ha permitido establecer la 2ª versión del cuestionario como definitiva.

En la sexta y última fase, *determinación de la fiabilidad del instrumento*, se ha comprobado la consistencia interna del cuestionario mediante el coeficiente de Alpha

de Cronbach para conocer en qué medida los ítems del cuestionario permiten conocer la competencia digital de la población en búsqueda activa de empleo. Ha sido necesario dicotomizar los ítems 13, 26, 28 y 29 e invertir los ítems 37, 38 y 41.

A continuación, se muestra el Alfa de Cronbach obtenido para cada dimensión del cuestionario y para la totalidad de éste en una muestra compuesta por 572 participantes.

Tabla 77. Alpha de Cronbach para la dimensión 1 "habilidad digital"

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,808	79

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 78. Alpha de Cronbach para la dimensión 2 "actitud digital"

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,810	5

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 79. Alpha de Cronbach para la dimensión 3 "percepción digital"

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,808	3

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 80. Alpha de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,810	87

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Para la interpretación de los datos se ha optado por considerar que cuando el valor de alfa se aproxima a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. Adoptando el criterio seguido por Campos-Carreño, Velasco y Araya (2020) - cuando el coeficiente Alfa asuma valores iguales o superiores a 0.75, se asigna una confiabilidad aceptable y, cuando adopta valores iguales o superiores a 0.90 la confiabilidad es elevada -, se determina en este estudio el intervalo siguiente para la interpretación de los resultados de fiabilidad del cuestionario:

- Coeficiente alfa > 0,9 es excelente
- Coeficiente alfa > 0,8 es bueno
- Coeficiente alfa > 0,7 es aceptable
- Coeficiente alfa > 0,6 es cuestionable
- Coeficiente alfa < 0,6 es pobre

Los datos revelan una alta fiabilidad en el total de los ítems del cuestionario ya que el coeficiente alfa asume el valor 0,810 (> ,8). Tan solo un ítem de la dimensión “habilidad digital” ha obtenido un valor < 0,8 ($\alpha = ,797$). Este resultado permite tomar la decisión de aceptar todos los ítems como integrantes en sus respectivas dimensiones estando formado el cuestionario, al final, por 41 ítems (*véase Anexo VI. Cuestionario*).

5.4. Análisis

Los resultados de este estudio se han obtenido a través de un análisis descriptivo e inferencial de los datos a través del programa estadístico SPSS. De esta forma han podido contrastarse las hipótesis y describirse los resultados.

El análisis descriptivo se ha realizado para conocer el comportamiento de las variables dependientes en relación con las independientes, en definitiva, para describir los resultados. En este estudio, y siguiendo este proceso de análisis estos se presentan de manera ordenada y resumida en tablas y gráficas asociadas a esas tablas (Cubo et al., 2011).

El análisis inferencial se ha realizado con un doble objetivo: por un lado, estimar parámetros a través de un estadístico con un nivel de confianza determinado y, por otro, contrastar la hipótesis nula teniendo en cuenta el nivel de confianza, el nivel de significación y el grado de significación (Cubo et al., 2011). De esta manera se puede tomar una decisión con respecto a la hipótesis nula, aceptar ($p > \alpha$) o rechazar ($p < \alpha$ o $p = \alpha$).

5.5. Procedimiento

Para realizar la investigación fue necesario, en primer lugar, identificar las entidades que ofrecían formación a personas en búsqueda activa de empleo. Para ello, se tuvieron en cuenta las entidades analizadas en el primer estudio de esta investigación por tres aspectos fundamentales:

- Ser entidades cuya intervención se realiza en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Sus destinatarios son personas en búsqueda activa de empleo o mejora de empleo.
- Tener planteadas acciones relacionadas con la adquisición de competencias digitales orientadas a la empleabilidad.

Inicialmente se contactó con ellas por correo electrónico para:

- Informarles del objetivo del estudio, destinatarios y el contexto en el que se ha enmarcado esta investigación.
- Conocer su disposición de participar en el estudio.
- Informarles del procedimiento para realizar la encuesta: envío de enlace del cuestionario mediante Google Forms y tiempo aproximado de realización.

Posteriormente, y para favorecer la participación, se contactó telefónicamente con ellas para resolver las dudas que pudieran tener con respecto al estudio y enfatizar

la importancia de su participación. Se les explicó detalladamente como los participantes debían ser personas de 18 o más años y en búsqueda activa de empleo; preferiblemente, personas en situación de desempleo. Las entidades, tanto públicas como privadas, respondieron de forma positiva y distribuyeron el enlace del cuestionario entre los participantes de sus acciones.

El cuestionario (*véase Anexo VI. Cuestionario*) se puso a disposición de las entidades a finales de enero de 2021 empezando, a partir de ese momento, la recogida de información. El cuestionario se cerró a finales del mes de abril. A partir de entonces, comenzó el periodo de análisis y comunicación de resultados en distintos medios y foros científicos.

Tabla 81. Cronograma del procedimiento seguido en el segundo estudio empírico (cuantitativo)

	2020	Ene 21	Feb 21	Mar 21	Abr 21	May 21	Jun 21	Jul 21	Ago 21	Sep 21
FASE DE DISEÑO										
1.Delimitación										
Determinación del problema investigación										
Definición de los objetivos del estudio										
Especificación de las hipótesis										
Selección de la muestra										
2.Selección tipo encuesta										
Selección del instrumento: cuestionario										
Diseño del cuestionario										
3.Elección técnicas de análisis										
Análisis descriptivo										
Análisis inferencial										
Selección software de análisis										
FASE DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS										
4.Distribución										
Envío cuestionarios										
Seguimiento										
5.Registro de los datos										
Volcado de datos a software										
Preparación de datos										
6.Análisis y resultados										
Realización análisis										
Puesta en conocimiento de los resultados										
Elaboración informe										

6. DISEÑO DEL ESTUDIO CUALITATIVO

6.1. Diseño

Esta parte del estudio se ha llevado a cabo desde el paradigma de investigación cualitativa mediante entrevistas para obtener información relacionada con un problema de investigación previamente delimitado (López-Roldán y Fachelli, 2015) mediante una interacción entre dos personas, que ha sido planificada y que obedece a un objetivo

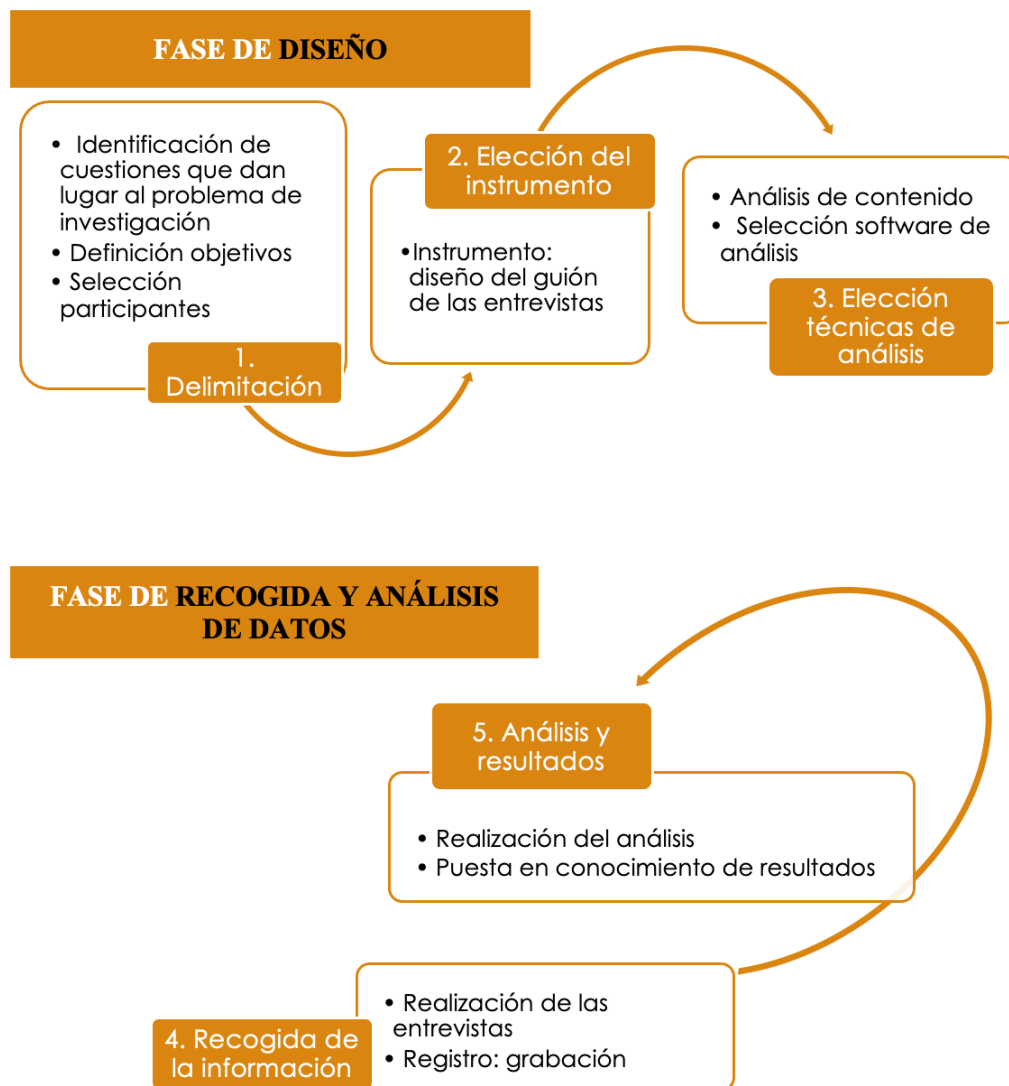
(Sánchez et al., 2021). La entrevista “permite obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y entrevistador no tenían identificada, ya que se adapta al contexto y a las características del entrevistado” (Díaz-Bravo, et al. 2013, pp. 166-167).

El análisis de la información de las entrevistas, a través de la técnica de análisis de contenido, ha facilitado el conocimiento sobre cómo se aborda la competencia digital en cuatro entidades que trabajan con población en situación de desempleo en Extremadura. Ha permitido, en definitiva, complementar el resultado del estudio cuantitativo desarrollado en esta tesis doctoral en el que se ha utilizado un cuestionario, adquiriendo gran valor en estudios mixtos de investigación (Díaz-Bravo, et al., 2013). La información obtenida contribuye, además, a conocer el modo de actuar de cada una de ellas en las intervenciones que, con carácter digital, llevan a cabo con las personas en situación de desempleo.

El diseño del estudio ha permitido obtener información mediante preguntas, establecidas previamente en un guion diseñado exclusivamente para esta investigación que, posteriormente, han sido analizadas mediante inferencias. Con esta información, y tras su análisis, se ha podido realizar estimaciones y concluir ofreciendo resultados sobre lo que implica en sus organizaciones la mejora de la competencia digital y el modo lograrlo.

El proceso seguido responde nuevamente al modelo propuesto por López-Roldán y Fachelli (2015):

Figura 71. Proceso seguido en el diseño del estudio desde la perspectiva cualitativa



Nota. Elaboración propia a partir del modelo propuesto por Roldán y Fachelli (2015)

En la primera fase, la fase de *diseño* se ha establecido el procedimiento para llevar a cabo el estudio. En primer lugar, ha sido necesario delimitarlo. Para ello se ha tenido en cuenta:

- La identificación de cuestiones que han dado lugar al problema por el que se ha iniciado el estudio. En este caso, y tras conocer el perfil de personas desempleadas en Extremadura con respecto a la competencia digital y las

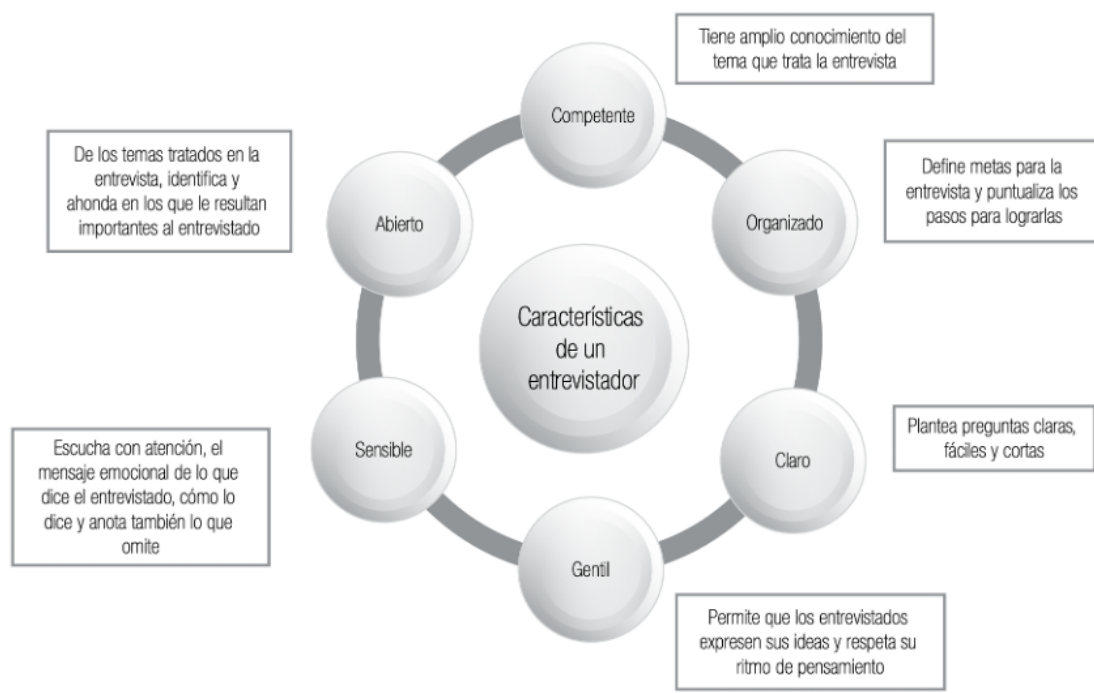
propuestas de capacitación que existen a nivel autonómico para que estas personas adquieran o mejoren su competencia digital, se han planteado cuestiones relacionados con el cómo contemplan estas entidades la competencia digital y cómo la abordan. Es decir, ha sido fundamental conocer las entidades que abordan el proceso de capacitación de las personas desempleadas en Extremadura y cuáles plantean, en sus objetivos y contenidos, la competencia digital para contactar con ellas y realizar entrevistas.

Además, es necesario tener en cuenta que el estudio se ha desarrollado considerando el perfil de la persona desempleada en Extremadura.

Las cuestiones de interés para este estudio han estado relacionadas con el objetivo de la entidad, las acciones que llevan a cabo, destinatarios, si emprenden acciones para la adquisición o mejora de la competencia digital de la ciudadanía, necesidades digitales, percepción digital de la población y conocimientos, habilidades y actitudes digitales necesarios.

- Los resultados obtenidos en los estudios anteriores. Estos han servido para determinar el alcance del problema de esta parte de la investigación, fundamentar los motivos que se han considerado necesarios para iniciar un estudio de estas características y el objetivo a lograr: analizar la competencia digital de la población extremeña desempleada desde la perspectiva de las entidades que trabajan para mejorar sus oportunidades de promoción profesional y renovación de perfiles profesionales.
- La selección de participantes en las entrevistas. Esta selección se ha hecho en función de la disposición del personal de las entidades que han sido analizadas.
- Las características de la investigadora responsable de esta tesis doctoral, y responsable también de realizar las entrevistas, para conocer si poseía las características necesarias de un entrevistador.

Figura 72. Características necesarias de un entrevistador



Nota. Perfil del entrevistador (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 165)

Una vez que se ha delimitado correctamente el estudio, ha sido necesario diseñar el instrumento para recabar los datos. Se ha optado por la entrevista semiestructurada ya que ésta facilita una visión específica e individual de una situación (Bohórquez y Checa, 2017) y porque supone una mayor flexibilidad al permitir modificar las preguntas planificadas inicialmente para motivar a los entrevistados, aclarar términos o identificar ambigüedades (Díaz-Bravo et al., 2013). Además, permite que los entrevistados expresen libremente información que puede ser de interés para la investigación (Mendieta y Esparcia, 2018). En el caso concreto de este estudio, ha permitido conocer la visión de las entidades que implementan acciones para la mejora de oportunidades de la población desempleada contemplando su realidad, y teniendo en cuenta sus circunstancias y necesidades que, serán distintas (Bohórquez y Checa, 2017), pero adoptando una visión global en la que se tiene en cuenta el perfil digital de la ciudadanía en situación de desempleo en Extremadura. La realización de este tipo de entrevistas ha requerido la construcción de un guión que ha orientado su desarrollo y que ha contenido los elementos imprescindibles para lograr el objetivo del estudio.

Ha sido preciso establecer también la técnica de análisis con la que procesar la información que, en este caso, ha sido el análisis de contenido ya que permite hacer inferencias para obtener resultados con vinculación a los objetivos establecidos. También, en esta fase se ha tomado una decisión con respecto al software de análisis que, en este caso, ha sido Nvivo 11.

Para realizar las entrevistas, como parte de la segunda fase del diseño, ha sido fundamental crear un clima agradable que pudiera facilitar la comunicación. Para lograrlo, se ha informado previamente a los entrevistados del contenido a abordar, el medio de realización (Zoom) y la duración aproximada. Además, estos han debido ser informados del objetivo de la entrevista, de lo que se espera de ellos y de que ésta será grabada para su posterior revisión y análisis para lo que han debido dar su consentimiento.

El mayor reto ha sido el de facilitar el flujo de información para orientar la entrevista de forma que el entrevistado se sintiera cómodo para hablar de los temas que eran de interés para la investigación. El papel del entrevistador ha sido el de “conductor” a fin de que el personal técnico y directivo entrevistado respondiera a lo que se le estaba preguntando, aclarando o reconduciendo la conversación a temas centrales. La manera de estimular el proceso comunicativo se ha basado en los siguientes aspectos estratégicos (Lázaro, 2021):

- *Repetición de la pregunta.* Para lograr una respuesta en las personas entrevistadas, a veces, es necesario repetir la pregunta inicial bien reformulándola o incidiendo en determinados aspectos de la misma.
- *Repetición de la respuesta.* Se trata de repetir o resumir, de manera literal, una o varias respuestas del entrevistado para profundizar, reflexionar o aclarar cuestiones.
- *Recapitulación.* Se trata de hacer un resumen más elaborado de una o varias respuestas del entrevistado.
- *Estímulo.* Se trata de enfatizar la escucha activa. El entrevistador se limita a mostrar interés con expresiones verbales o con gestos.

- *Pausa o silencio.*
- *Solicitud de aclaración o profundización.* Se trata de una petición por parte del entrevistador para que la persona entrevistada explique con mayor detalle una respuesta para aclarar o explicar con mayor profundidad.
- *Cambiar de tema* de manera respetuosa y considerada para reconducirlo hacia cuestiones de mayor interés para el estudio. (pp. 76-77).

El desarrollo de la entrevista es lo que se ha considerado el núcleo central de ésta ya que ha sido el momento en el que se ha recogido la información, con flexibilidad, y siguiendo el guion establecido. Llegado el momento, y durante su desarrollo, ha sido necesario también anticipar el final de la entrevista para lo que se ha incentivado al personal técnico y directivo entrevistado para recapitular, haciendo hincapié en ideas ya mencionadas, o expresar otras que no han sido abordadas. De esta forma, y con una síntesis de lo sucedido, se han dado por finalizadas las entrevistas y la recogida de información de este estudio.

Tras realizarlas, se ha analizado la información a través de la técnica de análisis de contenido, de carácter descriptivo e interpretativo, que se ha realizado mediante un proceso inductivo, con el apoyo del programa NVivo. Al ser un proceso inductivo, las entrevistas han tenido que ser transcritas para dividirse en fragmentos, es decir, unidades de análisis, que se han comparado y agrupado en categorías y subcategorías; hecho que ha permitido codificarlas (González-Teruel, 2015).

6.2. Participantes

Se han realizado cuatro entrevistas a personas expertas, por su vinculación directa con el tema de la investigación. La selección de estas personas se ha hecho teniendo en cuenta la disposición de éstas, su perfil y su experiencia en entidades entre cuyos fines se encuentra la mejora de competencias para la empleabilidad. El aspecto que confiere el interés a la persona experta entrevistada es el hecho de ser “conocedor experto de una materia o problema, así como pertenecer a algún grupo o a

alguna élite que tiene una percepción concreta sobre un tema determinado” (de Souza et al. 2016, p. 31).

Con respecto al perfil, es necesario especificar que dos de las personas entrevistadas se han considerado en la categoría de personal técnico y, otras dos, de personal directivo (una coordinadora y 1 directora). Todas ellas trabajan en programas y proyectos que tienen entre sus destinatarios a la población extremeña en situación de desempleo, aunque la naturaleza de la entidad, así como su objetivo, es distinto.

Tabla 82. Perfil de los participantes

SUJETO	ENTIDAD	PROGRAMA/PROYECTO	CATEGORÍA
1	Cruz Roja	Plan de Empleo	Coordinadora
2	SEXPE	Orientación laboral	Técnica
3	Fundación Sorapán de Rieros	Incorpora	Técnica
4	AUPEX	Plan de Competencias Digitales para la Empleabilidad en Extremadura	Directora

6.3. Instrumento

El instrumento de este estudio lo constituye el guion de la entrevista semiestructurada al considerarse la herramienta más adecuada para la recogida de información. Para su construcción se ha tenido en cuenta el objetivo a lograr y el contexto del estudio. Con ella se ha logrado (Trindade, 2016):

- La no-imposición de la temática por parte del investigador lo que permite que el entrevistado dé información que no daría en un cuestionario.
- A través de su espontaneidad riqueza informativa (Valles, 1997), que por medio de otra modalidad de entrevista no podríamos obtener.
- Clarificar, repreguntar o direccionar un diálogo, en el marco de la interacción existente entre el entrevistador y el entrevistado, que se da de manera abierta y coloquial enriqueciendo la calidad y cantidad de la información recolectada.

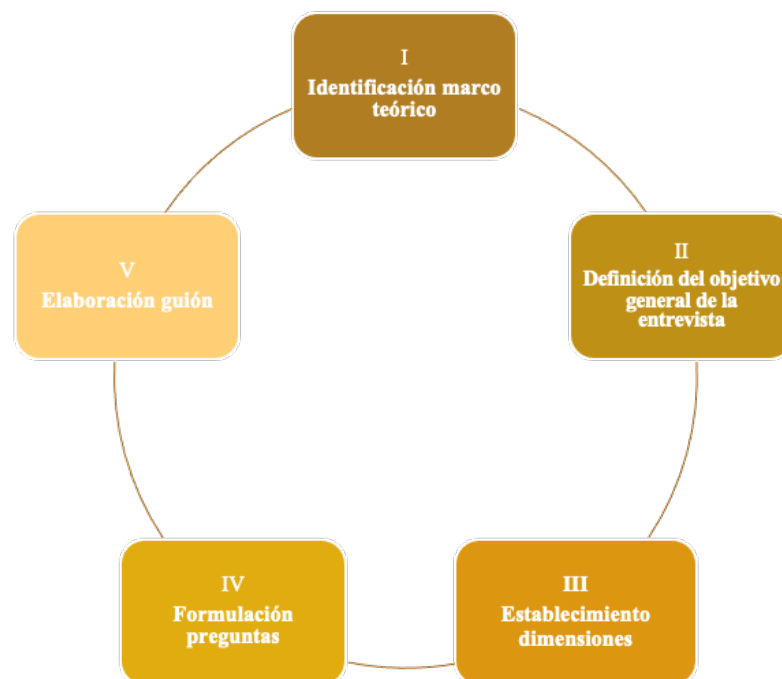
- Acceder a información que difícilmente pudiera ser observada y que hacen a cuestiones fundamentales de los dichos y sentimientos de los sujetos.
- Observar cuestiones que complementan el diálogo y que aportan a la validez de la información recolectada (pp. 24-25).

En las páginas siguientes se describe el procedimiento seguido para su construcción.

6.3.1. Proceso de construcción de la entrevista

De forma general, el procedimiento seguido se ha dividido en cinco fases: (I) identificación del marco teórico sobre el que se han fundamentado las preguntas; (II) definición del objetivo general de la entrevista; (III) establecimiento de dimensiones; (IV) formulación de preguntas; y (V) elaboración del guion que ha servido de soporte para el desarrollo de las entrevistas.

Figura 73. Fases en la construcción de la entrevista



En la primera fase, *identificación del marco teórico*, ha sido necesario fundamentar la entrevista. Para ello, se ha centrado su planteamiento tanto en los resultados obtenidos en el análisis de contenido realizado de los programas y proyectos dirigidos en Extremadura a capacitar a la población en situación de desempleo (primer estudio empírico de esta tesis doctoral) como en los resultados obtenidos en el análisis descriptivo e inferencial del cuestionario realizado por las personas en situación de desempleo (resultados del análisis cuantitativo realizado en este mismo estudio empírico). Por este motivo, en esta fase se han contemplado tanto los programas y proyectos que se desarrollan en Extremadura dirigidos a la población desempleada extremeña como el perfil de esta población en cuanto a habilidades, actitudes y percepción digital. Esta información ha constituido el conocimiento necesario para desarrollar el instrumento de recogida de datos de este estudio de carácter cualitativo.

Como ya es sabido, la elaboración de un instrumento para la recogida de datos supone, y más aún en la investigación cualitativa, vincular problemáticas de investigación con objetivos de investigación (Trindade, 2016) para describir o interpretar una situación. Por este motivo, la segunda fase se ha centrado en la *definición del objetivo general de la entrevista*. Para definirlos, se han tenido en cuenta los objetivos específicos de este estudio para formular otros más operativos que han sido los que se han querido lograr con la entrevista (Folgueiras, 2016) para garantizar la viabilidad técnica y, por ende, el trabajo investigativo.

Partiendo de los objetivos específicos del segundo estudio empírico de esta tesis doctoral, el objetivo a lograr con la entrevista ha sido conocer la visión que poseen de la competencia digital las entidades que implementan acciones para la mejora de oportunidades de la población desempleada. Este objetivo ha permitido, con mayor profundidad, conocer la competencia digital que posee la población desempleada en Extremadura.

Tabla 83. Relación entre objetivos del segundo estudio empírico y objetivos de la entrevista

Objetivo general del segundo estudio empírico: analizar la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada	
Objetivos específicos segundo estudio empírico	Objetivos entrevista
2.a) Identificar la percepción que la población desempleada extremeña tiene de la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales.	Conocer la visión que poseen de la competencia digital las entidades que promueven acciones de capacitación para la población desempleada en Extremadura.
2.b) Identificar las habilidades digitales de las personas desempleadas extremeñas para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales.	Identificar la competencia digital que posee la población desempleada en relación con sus necesidades, habilidades, actitudes y percepción digital.
2.c) Identificar el valor que la población desempleada extremeña otorga a la competencia digital para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales.	

En la tercera fase, *establecimiento de dimensiones*, ha debido tomarse una decisión con respecto a éstas. Debido a que los objetivos que se querían lograr en esta parte del estudio, de carácter cualitativo, estaban alineados con los objetivos que se han perseguido en la parte del estudio cuantitativo, las dimensiones tenidas en cuenta en la construcción de la entrevista han sido las mismas que las utilizadas para construir el cuestionario.

Es preciso recordar que “las dimensiones representan los núcleos temáticos de una entrevista” (Folgueiras, 2016, p. 5). De ahí, que para conocer la visión que tienen las entidades de la competencia digital que posee la ciudadanía desempleada, haya sido necesario que las dimensiones se relacionaran coherentemente con los objetivos específicos planteados en la parte del estudio empírico de carácter cuantitativo. Por este motivo, y atendiendo a un fin común, las dimensiones han sido las mismas que las utilizadas en el cuestionario:

- Dimensión 1 del cuestionario: “datos sociodemográficos”. El matiz de esta dimensión en las entrevistas ha venido marcado por la necesidad de recabar información acerca de la entidad y el perfil de la persona entrevistada.

- Dimensión 2 del cuestionario: “habilidad digital”. Término asociado a la capacidad de actuar cuando se posee el conocimiento y se aplica constantemente (González, 2020; Ha, 2016, como se citó en Murawski y Bick, 2017) y puede suponer la inclusión laboral (Alvárez-Flores et al., 2017; van Laar et al., 2019).
- Dimensión 3 del cuestionario: “actitud digital”. Término asociado a la disposición que una persona muestra hacia el uso de las TIC (González, 2020).
- Dimensión 4 del cuestionario: “percepción digital”. Término asociado a la capacidad de reconocimiento del grado de competencia digital que se posee interpretando las posibilidades que existen con respecto a ellas (Casamayou y Morales, 2017; Csordás, 2020; Jackson y Wilton, 2017).

A las dimensiones anteriores se ha añadido una quinta vinculada con la competencia digital para conocer qué entienden por este concepto y cómo lo abordan.

Puede decirse que los bloques dimensionales establecidos en esta fase han sido de gran relevancia para construir la entrevista ya que han permitido definir los contenidos que debían abordarse en las preguntas.

En la cuarta fase, *formulación de preguntas*, es dónde se han definido y establecido las preguntas de la entrevista. Lo realmente importante no ha sido su orden o la forma de realizarlas, sino su formulación. Para que estuvieran formuladas correctamente ha sido necesario la existencia de una relación coherente entre éstas y los objetivos de la investigación, además de adecuarse a las personas entrevistadas. El procedimiento para formularlas no dista mucho de unos autores a otros, y muchos coinciden en señalar que esta formulación permite establecer el guion de la entrevista (Kvale, 1996; Vallés, 2002; Wengraf, 2001, como se citó en Meneses y Rodríguez, 2011).

Teniendo en cuenta la literatura existente, y como primer paso para su formulación, se han identificado los temas a tratar a partir de las dimensiones.

Tabla 84 3ª versión (definitiva) en la formulación de preguntas

DIMENSIÓN	TEMAS	PREGUNTAS	OBEJTIVOS 2º ESTUDIO
1. Sociodemográfica	<ul style="list-style-type: none"> · Categoría · Funciones · Destinatarios 	<p>¿Qué puesto/categoría tiene?</p> <p>¿Cuál es su función principal?</p> <p>¿Qué perfil tienen las personas desempleadas con las que trabaja?</p>	2a, 2b, 2c
2. Habilidad digital	<ul style="list-style-type: none"> · Habilidades digitales necesarias en entornos laborales · Necesidades · Acciones de capacitación que llevan a cabo · Contenidos 	<p>¿Cuáles son las habilidades digitales para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales?</p> <ul style="list-style-type: none"> · ¿Qué acciones desarrollan para mejorar la capacitación digital de las personas desempleadas? · ¿Cómo lo hacen? · ¿Qué contenidos abordan? · ¿Por qué? 	2b
3. Actitud digital	<ul style="list-style-type: none"> · Actitud digital necesarias en entornos laborales · Resistencia/dificultades en el uso de las TIC para buscar empleo 	<p>¿Cuáles son las actitudes digitales necesarias para reciclarse profesionalmente y renovar los perfiles profesionales?</p> <ul style="list-style-type: none"> · ¿Cuáles son las actitudes más importantes para la capacitación profesional? · ¿Y para la inserción laboral? · ¿Qué hacen si las personas a las que van dirigidas las acciones no quieren utilizar las TIC para buscar empleo? 	2c
4. Percepción digital	<ul style="list-style-type: none"> · Percepción del nivel de competencia digital que se posee · Consideración de las acciones que se están desarrollando para la capacitación digital 	<p>¿Las personas desempleadas son conscientes de las necesidades digitales que tienen?</p> <p>¿Cuál es la percepción que debería tener la población desempleada respecto a la competencia digital para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales?</p> <p>¿Cree que las iniciativas puestas en marcha para capacitar profesionalmente y mejorar la inserción laboral son suficientes? ¿Por qué?</p>	2a

5. Competencia digital	· Propuesta de actuación	Si tuvieras que hacer una propuesta de competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales, ¿qué conocimientos, habilidades y actitudes incluirías?	2a, 2b, 2c
------------------------	--------------------------	---	------------

Una vez que las temáticas se han identificado, ha sido necesario tener en cuenta en el proceso de generación el modo en el que debían ser formuladas (en este caso, abiertas), la forma de construcción de las preguntas, el lenguaje y su presentación (Cubo et al., 2011). Además, también ha sido importante formular las preguntas en función de la intención perseguida. De acuerdo con la clasificación de Kvale, que hoy en día sigue estando vigente (Kvale, 1996, como se citó en Cubo et al., 2011) las preguntas de este estudio se han clasificado de la siguiente manera: preguntas introductorias, de seguimiento, de prueba, específicas, directas, de estructura e interpretativas. Lázaro (2021), además, las ordena con relación a la intención del entrevistador:

- Declaración: es un acto del habla por el cual el que habla da a conocer su punto de vista y a partir de ahí se genera una pregunta más o menos inquisitorial.
- Interrogación: es una pregunta directa que obliga a dar respuesta.
- Reiteración: es la repetición de un punto de vista ya expuesto de manera total o parcial (Lázaro, 2021, p. 71).

Aunque en la tabla anterior se han presentado las preguntas definitivas, el proceso de formulación ha requerido una revisión desde su primer enunciado. Se ha tratado de un proceso de revisión “en el que intentar reducir las preguntas a sus aspectos más esenciales” (Meneses y Rodríguez, 2011, p. 44). Se han considerado aquellas preguntas que eran fundamentales para dar respuesta al objetivo de forma que se eliminaran las que no lo fueran y fusionar aquellas que eran semejantes. No obstante, ha sido preciso tener presente el tipo de entrevista que se ha querido realizar ya que, dependiendo del tipo elegido, las preguntas tendrían un carácter u otro. En el caso de este estudio, en el que se ha considerado como mejor opción la entrevista semiestructurada, era

recomendable reducir tanto el número de temas a tratar como el número de preguntas para que la persona entrevistada pudiera disponer de mayor libertad al responder (Meneses y Rodríguez, 2011).

Hasta llegar a la tercera versión y definitiva de las preguntas han sido necesarias dos versiones previas para formular las preguntas. A este proceso se le denomina depuración (*véase Anexo AV-1. Depuración*). La depuración de las preguntas ha tenido como propósito asegurar la claridad en su formulación.

En la quinta y última fase, *elaboración del guion*, y una vez que se ha obtenido la versión definitiva de las preguntas, éstas se han estructurado. Para ello, se han secuenciado y organizado de acuerdo con un orden lógico ya que el orden no es en el que han quedado organizadas en el proceso de formulación por dimensiones (*véase Anexo AV-2. Guiones entrevistas*).

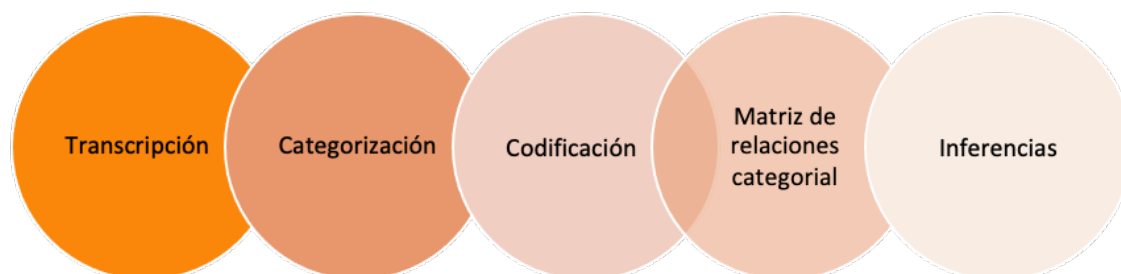
6.4. Análisis

Para analizar la información obtenida en las entrevistas se ha utilizado la técnica de análisis de contenido ya que con ella se añade valor al conocimiento profundizando tanto en el contenido como en la interpretación que se puede hacer del mismo (Tinto, 2013). Desde esta perspectiva se tiene en cuenta la cantidad de información que aportan las personas entrevistadas lo que implica, una selección de los datos más relevantes para obtener conclusiones pertinentes a los objetivos planteados (Cohen et al., 2018; Parlett y Hamilton, 1976) y dar respuesta a las preguntas de investigación.

Para Mendieta y Esparcia (2018) el proceso de análisis de contenido implica partir de la información general para categorizarla, codificarla e identificar en su tratamiento unidades de análisis que permiten reducir la información hasta llegar a conclusiones. De esta manera se puede analizar de manera exhaustiva el contenido de las respuestas de las personas entrevistadas para conocer convergencias y divergencias existentes que, tras ser interpretadas, permiten concluir (Lopezosa, 2020). En este estudio de carácter

cualitativo, y siguiendo el modelo planteado por Mendieta y Esparcia (2018), el proceso seguido se resume de la manera siguiente:

Figura 74. Proceso de análisis de las entrevistas



Nota. Elaboración propia a partir del modelo propuesto por Mendieta y Esparcia (2018)

Al igual que en el análisis de contenido realizado en el primer estudio empírico de esta tesis doctoral, el análisis se ha hecho a través de un *software* pero, en esta ocasión, ha sido a través del programa NVivo 11. Con este programa se han categorizado y organizado los datos, facilitando la extracción de conclusiones al relacionar las categorías (Huber et al., 2001).

La primera fase del análisis ha sido la *transcripción*. Se trata de un proceso por el que se pasa el lenguaje oral al escrito (Bassi, 2015; Requena et al., 2018) con el propósito de analizar la información recogida en las entrevistas a través de textos (Bassi, 2015). Por este motivo, y según Moore y Llompарт (2017) la transcripción adquiere valor, forma parte del proceso analítico y debe tenerse en cuenta.

En este estudio, la transcripción ha sido literal y se han convertido en texto las manifestaciones orales completas de las personas entrevistadas (véase Anexo AV-3. *Transcripciones de las entrevistas*). Hacerlo así ha permitido transformar la información suministrada en las entrevistas, grabadas en vídeo, a formato texto suponiendo el punto de partida del proceso de análisis. Además, este procedimiento ha facilitado el trabajo de investigación y ha permitido hacer acotaciones durante la lectura (Conde, 2009).

La transcripción de las entrevistas ha sido realizada por la responsable de realizar este estudio para favorecer un proceso continuo entre las personas que son

entrevistadas y la transformación de la interacción en la entrevista, en texto (Requena et al., 2018).

La segunda fase del análisis, *categorización*, ha comenzado tras realizar la transcripción de las entrevistas. Se ha creado un sistema de categorías para clasificar las unidades que han constituido las entrevistas a través de agrupaciones de aquellas con aspectos comunes (Bardin, 2002). Esta categorización se ha realizado mediante un proceso inductivo ya que la construcción de categorías emerge directamente del contenido (Arbeláez y Onrubia, 2014). Según la revisión realizada por Díaz (2018), en el análisis de contenido por procedimiento inductivo, “la importancia de la inducción en términos cualitativos surge porque éste comienza desde la lectura del documento, intentando identificar ejes centrales o categorías temáticas principales de un texto” (p. 129).

En este estudio, la categorización ha consistido en identificar áreas de conversación (temáticas de interés) vinculadas a los objetivos perseguidos. Para ello, en primer lugar, se han revisado las transcripciones de cada entrevista e identificado las áreas de conversación – se le ha asignado un color a cada una – y, en segundo lugar, se han vinculado estas áreas conversacionales con los objetivos del estudio.

Tabla 85. Categorización. Vinculación con objetivos específicos del estudio

Categorías (áreas conversacionales) relacionadas con la competencia digital	Objetivos
<i>Identificación de persona joven</i>	-
Perfiles de los destinatarios de sus acciones	2.a, 2.b, 2.c
<i>Necesidades de las personas en situación de desempleo</i>	2.a, 2.b, 2.c
<i>Puesta en valor de las competencias que posee una persona y si se ajustan al puesto de trabajo cuando lo busca</i>	2.a, 2.b, 2.c
<i>Diferencias existentes a nivel provincial en las necesidades de las personas en situación de desempleo</i>	-
Limitaciones del mercado laboral para las personas	2.a, 2.b, 2.c
Proyectos que tienen en función de las necesidades de las personas o colectivos	2.a, 2.b, 2.c

<i>Acciones de sensibilización que llevan a cabo: campañas</i>	2.a, 2.b, 2.c
<i>Aspectos centrales de sus acciones y objetivos. Itinerario de orientación, mejora de las competencias...</i>	2.a, 2.b, 2.c
<i>Típos de competencia que abordan</i>	2.a, 2.b, 2.c
<i>Diferencias existentes a nivel provincial en las intervenciones que se llevan a cabo con las personas desempleadas y resultados</i>	2.a, 2.b, 2.c
<i>Relación entre los resultados obtenidos en los proyectos llevados a cabo con la tasa de desempleo</i>	2.a, 2.b, 2.c
<i>Relación entre los resultados obtenidos en los proyectos con el equipo de trabajo y metodología</i>	2.a, 2.b, 2.c
<i>Críticas a acciones formativas existentes</i>	-
<i>Percepción que tienen sus destinatarios de su situación</i>	2.a
<i>Visión que tiene el proyecto/entidad hacia la competencia digital</i>	2.c
<i>Manera de abordar la competencia digital</i>	2.a, 2.b, 2.c
<i>Contenidos que trabajan relacionados con la CD</i>	2.a, 2.b, 2.c
<i>Dificultades para trabajar la competencia digital</i>	2.a, 2.b
<i>Red de colaboración para trabajar la competencia digital</i>	2.a
<i>Actitudes necesarias para la capacitación profesional</i>	2.c
<i>Resultados en cuanto a capacitación para la inclusión laboral</i>	2.a, 2.b, 2.c
<i>Resultados en cuanto a mejora de la CD tras itinerarios de capacitación</i>	2.a, 2.b, 2.c
<i>Conocimientos y habilidades que propone para propuesta competencia digital</i>	2.b
<i>Objetivos de la orientación laboral</i>	-
<i>Uso que dan los destinatarios a las tecnologías</i>	2.b
<i>Cambios en la actitud digital tras la pandemia</i>	2.c
<i>Oportunidades de la competencia digital para el territorio y ciudadano</i>	2.a, 2.b, 2.c

Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996) y Berelson (1952, como se citó en López, 2002) se han tenido en cuenta unos criterios para realizar la categorización:

- Claridad en su definición
- Precisión, de tal forma que no exista duda en la asignación de cada rasgo observado
- Exhaustividad, extracción de la información relevante en todos los textos
- Adecuación, para garantizar que se ajustan a la información emergente de las entrevistas
- Pertinencia, para garantizar que responden al objetivo del estudio

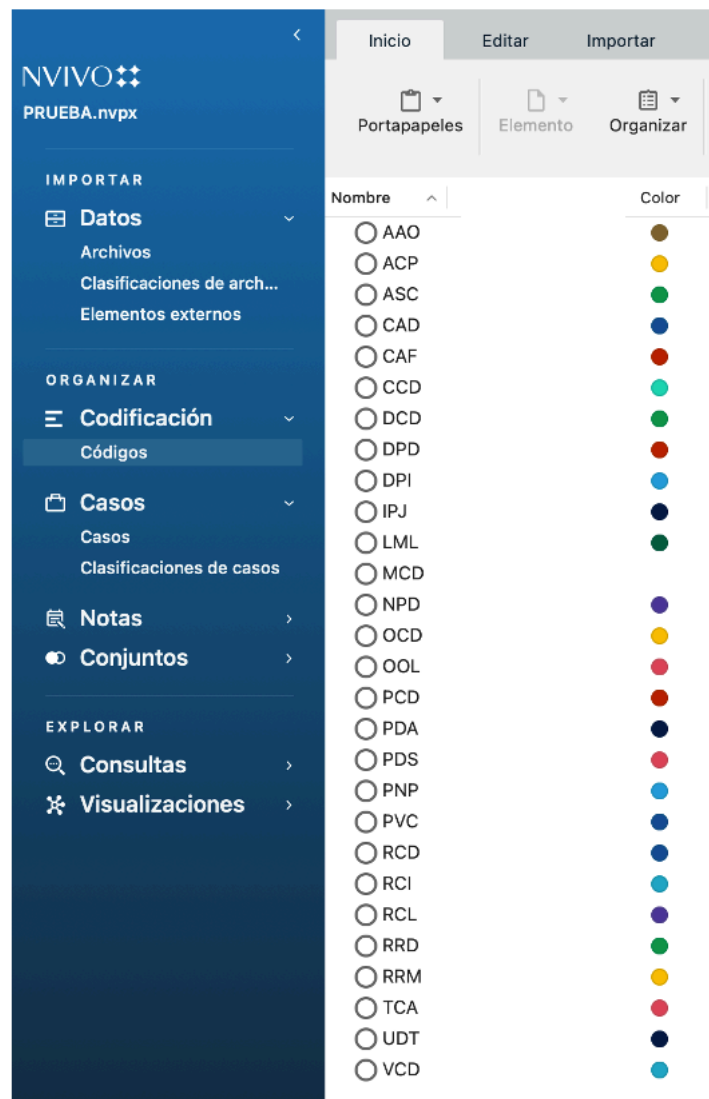
En la tercera fase del análisis, *codificación*, y tras identificar las categorías para agrupar los datos emergentes de las entrevistas, se han asociado éstas con la información de las entrevistas. Para ello, se ha asignado un código de tres letras a cada una de las categorías. Estas letras han sido asignadas de acuerdo con palabras clave que contenía cada categoría para poder identificarlas, de tal manera que, aquellas que han contenido palabras clave comunes, han presentado similitudes en el código asignado. Para facilitar la codificación de los textos resultantes en las entrevistas, se han utilizado colores (véase Anexo AV-4. Codificación).

Tabla 86. Codificación entrevistas

Código	Categorías (áreas conversacionales) relacionadas con la competencia digital	Objetivos
IPJ	Identificación de persona joven	-
PDA	Perfiles de los destinatarios de sus acciones	2.a, 2.b, 2.c
NPD	Necesidades de las personas en situación de desempleo	2.a, 2.b, 2.c
PVC	Puesta en valor de las competencias que posee una persona y si se ajustan al puesto de trabajo cuando lo busca	2.a, 2.b, 2.c
DPD	Diferencias existentes a nivel provincial en las necesidades de las personas en situación de desempleo	-
LML	Limitaciones del mercado laboral para las personas	2.a, 2.b, 2.c
PNP	Proyectos que tienen en función de las necesidades de las personas o colectivos	2.a, 2.b, 2.c
ASC	Acciones de sensibilización que llevan a cabo: campañas	2.a, 2.b, 2.c

AAO	Aspectos centrales de sus acciones y objetivos. Itinerario de orientación, mejora de las competencias...	2.a, 2.b, 2.c
TCA	Tipos de competencia que abordan	2.a, 2.b, 2.c
DPI	Diferencias existentes a nivel provincial en las intervenciones que se llevan a cabo con las personas desempleadas y resultados	2.a, 2.b, 2.c
RRD	Relación entre los resultados obtenidos en los proyectos llevados a cabo con la tasa de desempleo	2.a, 2.b, 2.c
RRM	Relación entre los resultados obtenidos en los proyectos con el equipo de trabajo y metodología	2.a, 2.b, 2.c
CAF	Críticas a acciones formativas existentes	-
PDS	Percepción que tienen sus destinatarios de su situación	2.a
VCD	Visión que tiene el proyecto/entidad hacia la competencia digital	2.c
MCD	Manera de abordar la competencia digital	2.a, 2.b, 2.c
CCD	Contenidos que trabajan relacionados con la CD	2.a, 2.b, 2.c
DCD	Dificultades para trabajar la competencia digital	2.a, 2.b
RCD	Red de colaboración para trabajar la competencia digital	2.a
ACP	Actitudes necesarias para la capacitación profesional	2.c
RCL	Resultados en cuanto a capacitación para la inclusión laboral	2.a, 2.b, 2.c
RCI	Resultados en cuanto a mejora de la CD tras itinerarios de capacitación	2.a, 2.b, 2.c
PCD	Conocimientos y habilidades que propone para propuesta competencia digital	2.b
OOL	Objetivos de la orientación laboral	-
UDT	Uso que dan los destinatarios a las tecnologías	2.b
CAD	Cambios en la actitud digital tras la pandemia	2.c
OCD	Oportunidades de la competencia digital para el territorio y ciudadano	2.a, 2.b, 2.c

Figura 75. Categorización. Denominación de códigos



Nota. Codificación con el software NVivo 11

La cuarta fase del proceso de análisis corresponde a la *generación de una matriz de relaciones categoriales* con la que se ha podido visualizar y relacionar la información suministrada en las entrevistas con las categorías para identificar codificaciones intersectadas entre los códigos y entrevistas realizadas. En NVivo este procedimiento corresponde a la consulta de referencia cruzada y ha permitido que en cada fila aparezcan los códigos y en las columnas las entrevistas realizadas.

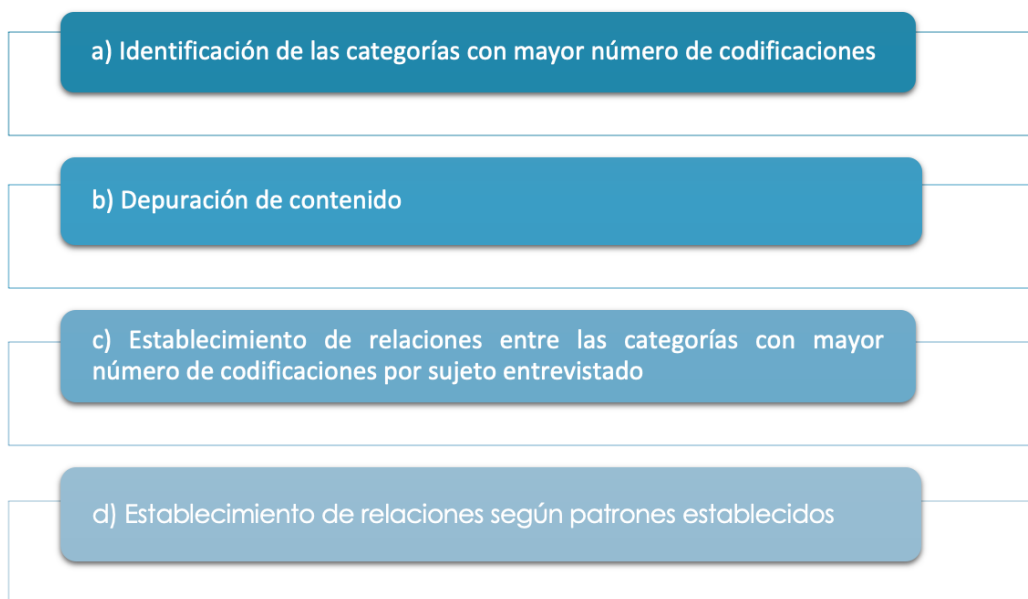
Tabla 87. Codificación por categorías de cada sujeto entrevistado

	A : Categorizacion_ sujeto1	B : Categorizacion _sujeto2	C : Categorizacion_ sujeto3	D : Categorizacion_ sujeto4
1 : AAO	4	8	2	16
2 : ACP	3	3	4	2
3 : ASC	1	0	1	0
4 : CAD	0	0	0	3
5 : CAF	1	0	4	3
6 : CCD	4	3	10	4
7 : DCD	2	1	4	11
8 : DPD	1	0	0	0
9 : DPI	1	0	0	0
10 : IPJ	1	3	2	2
11 : LML	2	0	1	0
12 : MCD	3	7	1	2
13 : NPD	1	3	6	7
14 : OCD	0	0	0	3
15 : OOL	0	1	4	0
16 : PCD	3	1	4	1
17 : PDA	3	3	8	8
18 : PDS	5	3	5	3
19 : PNP	4	3	0	4
20 : PVC	2	0	2	0
21 : RCD	1	3	6	9
22 : RCI	1	1	3	4
23 : RCL	2	1	2	1
24 : RRD	1	0	0	0
25 : RRM	2	0	0	0
26 : TCA	1	0	0	0
27 : UDT	0	0	1	0
28 : VCD	5	1	0	12

Nota. Representación obtenida con el software NVivo 11

La última fase del análisis corresponde a las *inferencias* que se han realizado en este estudio y corresponde a las relaciones que se han establecido para hacer interpretaciones. De esta manera, se ha obtenido como resultado una representación gráfica de las conexiones existentes entre la información que ha facilitado la interpretación de los datos y el establecimiento de conclusiones. El procedimiento para realizar las inferencias ha sido el siguiente:

Figura 76. Proceso seguido en el análisis inferencial



a) Identificación de las categorías con mayor número de codificaciones. En primer lugar, se han identificado las codificaciones por categoría de cada sujeto entrevistado y la cobertura de éstas (presencia de cada categoría (%) en el total de entrevistas). En segundo lugar, se han identificado las categorías con mayor número de codificaciones.

Tabla 88. Codificaciones totales por categorías y cobertura de cada codificación en el total de entrevistas

Categoría	codificaciones totales (nº)	Nº codificaciones por sujeto	% cobertura codificación
IPJ	8	Sujeto 1: 1 referencia (0,38) Sujeto 2: 3 referencias (0,10+0,70+0,38) Sujeto 3: 2 referencias (0,33+0,29) Sujeto 4: 2 referencias (0,31+0,58)	0,38% 1,18% 0,62% 0,89%
PDA	22	Sujeto 1: 3 referencias (0,21+0,45+0,42) Sujeto 2: 3 referencias (1,22+0,63+0,52) Sujeto 3: 8 referencias (0,28+0,88+0,53+0,58+1,09+0,30+0,54+1,18) Sujeto 4: 8 referencias (0,51+1,35+0,21+0,50+0,53+0,31+0,26+0,31)	1,09% 2,37% 5,37% 3,99%
NPD	17	Sujeto 1: 1 referencia (0,47) Sujeto 2: 3 referencias (0,84+0,63+0,43) Sujeto 3: 6 referencias (0,89+0,53+1,63+0,26+0,26+0,77) Sujeto 4: 7 referencias (0,28+0,13+0,45+0,47+1,20+0,23+1,14)	0,47% 1,90% 4,34% 3,90%
PVC	4	Sujeto 1: 2 referencias (0,31+0,78) Sujeto 2: 0 referencias	1,10% 0,00%

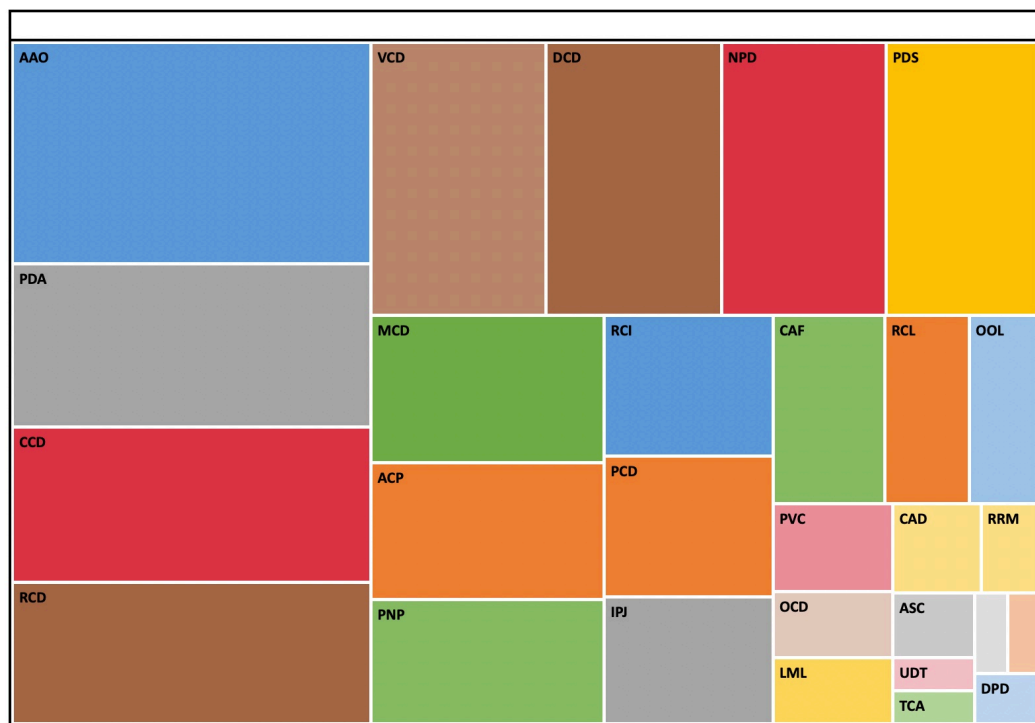
		Sujeto 3: 2 referencias (0,88+0,93) Sujeto 4: 0 referencias	1,80% 0,00%
DPD	1	Sujeto 1: 1 referencia (0,82) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 0 referencias Sujeto 4: 0 referencias	0,82% 0,00% 0,00% 0,00%
LML	3	Sujeto 1: 2 referencias (1,19+0,29) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 1 referencia (0,53) Sujeto 4: 0 referencias	1,49% 0,00% 0,53% 0,00%
PNP	11	Sujeto 1: 4 referencias (4,86+0,29+0,86+0,72) Sujeto 2: 3 referencias (0,92+1,02+1,06) Sujeto 3: 0 referencias Sujeto 4: 4 referencias (0,22+0,68+0,41+0,68)	6,74% 2,99% 0,00% 1,99%
ASC	2	Sujeto 1: 1 referencia (0,92) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 1 referencia (0,33) Sujeto 4: 0 referencias	0,92% 0,00% 0,33% 0,00%
AAO	30	Sujeto 1: 4 referencias (2,44+0,81+0,75+0,12) Sujeto 2: 8 referencias (0,39+0,73+0,31+0,41+1,90+0,39+2,50+1,66) Sujeto 3: 2 referencias (0,11+1,99) Sujeto 4: 16 referencias (0,22+0,28+0,40+0,22+0,51+0,69+0,34+0,26+0,53+0,56+1,48+0,33+ +0,24+0,74+0,61+0,64)	4,12% 8,29% 2,09% 8,03%
TCA	1	Sujeto 1: 1 referencia (3,85) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 0 referencias Sujeto 4: 0 referencias	3,85% 0,00% 0,00% 0,00%
DPI	1	Sujeto 1: 1 referencia (1,77) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 0 referencias Sujeto 4: 0 referencias	1,77% 0,00% 0,00% 0,00%
RRD	1	Sujeto 1: 1 referencia (0,68) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 0 referencias Sujeto 4: 0 referencias	0,68% 0,00% 0,00% 0,00%
RRM	2	Sujeto 1: 2 referencias (0,21+0,13) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 0 referencias Sujeto 4: 0 referencias	0,34% 0,00% 0,00% 0,00%
CAF	8	Sujeto 1: 1 referencia (0,62) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 4 referencias (1,15+0,30+0,26+1,15) Sujeto 4: 3 referencias (0,27+0,46+0,40)	0,62% 0,00% 2,86% 1,13%
PDS	16	Sujeto 1: 5 referencias (0,27+1,11+0,74+0,52+0,75) Sujeto 2: 3 referencias (1,33+0,03+1,97) Sujeto 3: 5 referencias (0,20+0,24+0,15+0,42+0,52) Sujeto 4: 3 referencias (0,33+0,52+0,46)	3,39% 3,33% 1,53% 1,31%

VCD	18	Sujeto 1: 5 referencias (0,53+0,99+0,43+0,61+0,09) Sujeto 2: 1 referencia (1,55) Sujeto 3: 0 referencias Sujeto 4: 12 referencias (0,70+0,19+0,38+0,49+0,92+0,51+0,09+0,75+0,07+0,06+0,24+0,44)	2,66% 1,55% 0,00% 4,85%
MCD	13	Sujeto 1: 3 referencias (2,01+1,05+1,92) Sujeto 2: 7 referencias (0,70+0,90+0,43+2,32+0,50+0,54+0,44) Sujeto 3: 1 referencia (1,53) Sujeto 4: 2 referencias (0,51+0,27)	4,97% 5,84% 1,53% 0,78%
CCD	21	Sujeto 1: 4 referencias (2,19+0,10+0,04+0,09) Sujeto 2: 3 referencias (0,72+0,1,04+0,69) Sujeto 3: 10 referencias (0,74+0,41+0,67+0,75+0,33+0,15+0,40+0,45+0,44+0,28) Sujeto 4: 4 referencias (0,05+0,07+0,38+0,28)	2,42% 2,45% 4,63% 0,78%
DCD	18	Sujeto 1: 2 referencias (0,15+0,38) Sujeto 2: 1 referencia (0,41) Sujeto 3: 4 referencias (0,74+1,11+0,09+0,14) Sujeto 4: 11 referencias (0,20+0,22+0,22+0,16+0,42+0,26+0,47+0,35+1,41+0,33+0,91)	0,53% 0,41% 2,08% 4,94%
RCD	19	Sujeto 1: 1 referencia (0,40%) Sujeto 2: 3 referencias (0,15+0,47+0,42) Sujeto 3: 6 referencias (0,10+0,26+0,88+0,41+0,28+0,28) Sujeto 4: 9 referencias (0,29+0,40+0,24+0,19+0,81+0,89+0,31+0,15+0,14)	0,40% 1,04% 2,20% 3,42%
ACP	12	Sujeto 1: 3 referencias (0,26+0,10+0,23) Sujeto 2: 3 referencias (1,01+0,14+1,12) Sujeto 3: 4 referencias (0,89+0,33+0,73+0,50) Sujeto 4: 2 referencias (0,35+0,70)	0,60% 2,27% 2,45% 1,05%
RCL	6	Sujeto 1: 2 referencias (0,08+0,59) Sujeto 2: 1 referencia (1,97) Sujeto 3: 2 referencias (0,37+1,14) Sujeto 4: 1 referencia (0,63)	0,66% 1,97% 1,52% 0,63%
RCI	9	Sujeto 1: 1 referencia (0,74) Sujeto 2: 1 referencia (2,25) Sujeto 3: 3 referencias (1,21+0,05+0,27) Sujeto 4: 4 referencias (0,80+0,33+0,45+0,61)	0,74% 2,25% 1,52% 2,18%
PCD	9	Sujeto 1: 3 referencias (0,82+0,27+0,16) Sujeto 2: 1 referencia (1,05) Sujeto 3: 4 referencias (0,10+0,15+0,53+0,06) Sujeto 4: 1 referencia (0,75)	1,25% 1,05% 0,84% 0,75%
OOL	5	Sujeto 1: 0 referencias Sujeto 2: 1 referencia Sujeto 3: 4 referencias (0,65+1,09+0,09+0,26) Sujeto 4: 0 referencias	0,00% 0,81% 2,08% 0,00%
UDT	1	Sujeto 1: 0 referencias Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 1 referencias (0,46) Sujeto 4: 0 referencias	0,00% 0,00% 0,46% 0,00%

CAD	3	Sujeto 1: 0 referencias	0,00%
		Sujeto 2: 0 referencias	0,00%
		Sujeto 3: 0 referencias	0,00%
		Sujeto 4: 3 referencias (0,58+0,74+0,84)	2,16%
OCD	3	Sujeto 1: 0 referencias	0,00%
		Sujeto 2: 0 referencias	0,00%
		Sujeto 3: 0 referencias	0,00%
		Sujeto 4: 3 referencias (0,19+1,09+0,38)	1,66%
Nº de codificaciones totales: 264			

Nota. Elaboración propia a partir del software NVivo 11

Figura 77. Comparación de códigos por nº de referencias en los 4 sujetos entrevistados



Nota.

Representación obtenida con el software NVivo 11

- b) Depuración de contenido. En esta parte del proceso se ha seleccionado la información de las entrevistas que han sido de interés considerando la pertinencia de las codificaciones. Para ello, se ha tenido en cuenta tanto la vinculación de la información con el objetivo del estudio y el número de codificaciones por categoría.

Las categorías no tenidas en cuenta son las siguientes:

Tabla 89. Categorías no tenidas en cuenta tras la depuración

Categoría	codificaciones totales (nº)	Nº codificaciones por sujeto	% cobertura codificación
PVC	4	Sujeto 1: 2 referencias (0,31+0,78) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 2 referencias (0,88+0,93) Sujeto 4: 0 referencias	1,10% 0,00% 1,80% 0,00%
DPD	1	Sujeto 1: 1 referencia (0,82) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 0 referencias Sujeto 4: 0 referencias	0,82% 0,00% 0,00% 0,00%
LML	3	Sujeto 1: 2 referencias (1,19+0,29) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 1 referencia (0,53) Sujeto 4: 0 referencias	1,49% 0,00% 0,53% 0,00%
ASC	2	Sujeto 1: 1 referencia (0,92) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 1 referencia (0,33) Sujeto 4: 0 referencias	0,92% 0,00% 0,33% 0,00%
TCA	1	Sujeto 1: 1 referencia (3,85) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 0 referencias Sujeto 4: 0 referencias	3,85% 0,00% 0,00% 0,00%
DPI	1	Sujeto 1: 1 referencia (1,77) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 0 referencias Sujeto 4: 0 referencias	1,77% 0,00% 0,00% 0,00%
RRD	1	Sujeto 1: 1 referencia (0,68) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 0 referencias Sujeto 4: 0 referencias	0,68% 0,00% 0,00% 0,00%
RRM	2	Sujeto 1: 2 referencias (0,21+0,13) Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 0 referencias Sujeto 4: 0 referencias	0,34% 0,00% 0,00% 0,00%
OCD	3	Sujeto 1: 0 referencias Sujeto 2: 0 referencias Sujeto 3: 0 referencias Sujeto 4: 3 referencias (0,19+1,09+0,38)	0,00% 0,00% 0,00% 1,66%
Nº de codificaciones no tenidas en cuenta: 18 Nº de categorías no tenidas en cuenta: 9			

Nota. Elaboración propia a partir del software NVivo 11

- b) Establecimiento de patrones de relaciones entre las categorías con mayor número de codificaciones por sujeto entrevistado. Se han establecido relaciones teniendo en cuenta el objetivo del estudio.

Figura 78. Establecimiento de relaciones entre las categorías

- Relación IPJ, PDA y NPD: identificación de persona joven, perfiles de los destinatarios de sus acciones y necesidades de las personas en situación de desempleo. Necesidades de las personas en situación de desempleo.
- Relación UDT, PDA e IPJ: uso que dan los destinatarios a las tecnologías, perfiles de los destinatarios de sus acciones e identificación de persona joven. Uso que hacen las personas desempleadas de las TIC.
- Relación PNP, NPD y PDA: proyectos que tienen en función de las personas o colectivos, necesidades de las personas en situación de desempleo y perfiles de los destinatarios de sus acciones. Actuaciones que desarrollan en función de las necesidades de las personas desempleadas y sus perfiles.
- Relación AAO, VCD y OOL: aspectos centrales de sus acciones y objetivos, visión que tiene el proyecto/entidad de la competencia digital y objetivos de la orientación laboral. Relevancia que tiene para las entidades la adquisición y/o mejora de la competencia digital en la empleabilidad.
- Relación MCD y CCD: manera de abordar la competencia digital y contenidos que trabajan relacionados con la competencia digital. Metodología seguida y contenidos abordados en la capacitación digital de la población desempleada.
- Relación RCD y CCD: red de colaboración para trabajar la competencia digital y contenidos que trabajan relacionados con la competencia digital. Coordinación con otras entidades/proyectos para impartir acciones que mejoren la competencia digital de las personas desempleadas.
- Relación entre MCD, CCD y RCI: manera de abordar la competencia digital, contenidos que trabajan relacionados con la competencia digital y resultados en cuanto a mejora de la competencia digital tras itinerarios de capacitación. Identificación de mejoras tras la realización de acciones de capacitación digital.
- Relación entre MCD, CCD y RCL: manera de abordar la competencia digital, contenidos que trabajan relacionados con la competencia digital y resultados en cuanto a capacitación para la inclusión laboral. Identificación de mejoras tras la realización de acciones de capacitación digital.
- Relación CAD, PNP y CCD: cambios en la actitud digital tras la pandemia, proyectos que tienen en función de las necesidades de las personas o colectivos y contenidos que trabajan relacionados con la competencia digital. Identificación de cambios en la actitud digital de las personas desempleadas.
- Relación entre CAD y UDT: cambios en la actitud digital tras la pandemia y uso que dan los destinatarios a la tecnología. Identificación de cambios en la actitud digital tras la pandemia.
- Relación entre ACP y CAD: actitudes necesarias para la capacitación profesional y cambios en la actitud digital tras la pandemia. Identificación de cambios en la actitud digital para la empleabilidad.
- Relación entre PDS y NPD: percepción que tienen los destinatarios de su situación y necesidades de las personas en situación de desempleo. Percepción de mejora en la inserción laboral a través de la competencia digital.
- Relación entre VCD y PCD: visión que tiene el proyecto/entidad hacia la competencia digital y conocimientos y habilidades que proponen para la propuesta de competencia digital. Propuestas para abordar la competencia digital de la población desempleada en Extremadura.
- Relación entre PCD y CAF: conocimientos y habilidades que proponen para la propuesta de competencia digital y crítica a acciones formativas existentes. Consideraciones acerca de acciones no recomendables para abordar la competencia digital de la población desempleada.

- d) Establecimiento de relaciones. El proceso seguido permite establecer relaciones entre las categorías dando lugar a los resultados.

6.5. Procedimiento

La realización de las entrevistas se llevó a cabo siguiendo los procedimientos propios de la técnica desde un modelo hipotético inductivo en el que “el investigador recopila todos los hechos relevantes tras lo cual los examina, los analiza y los estudia para ver qué teoría le sugieren los mismos. Los hechos son los que sugieren o, incluso, dictan la teorización” (de Souza et al. 2016, p. 28). Adoptando esta perspectiva, en este estudio el proceso seguido ha sido el siguiente: diseño, implementación y análisis.

En la primera fase del proceso ha sido necesario diseñar el instrumento, es decir, la batería de preguntas a realizar de acuerdo con los objetivos perseguidos para después identificar a las personas que serían entrevistadas. La selección de estas personas se hizo teniendo en cuenta la disposición de éstas, su perfil y su experiencia en entidades entre cuyos fines se encuentra la mejora de competencias para la empleabilidad.

En la segunda fase del proceso, se contactó con estas personas para acordar un día y hora para la realización de las entrevistas de manera online a través de la herramienta Zoom. A todas ellas se les hizo conocedoras del propósito del estudio, del procedimiento a seguir y de las temáticas a tratar. Además, se les informó que las entrevistas tenían una duración aproximada de 60 minutos, que el contenido sería tratado de manera anónima y serían grabadas para lo que, se pidió su consentimiento.

El desarrollo de las entrevistas realizadas tuvo un patrón común, definido por el guion de entrevista:

- Inicio: en el que se dio a conocer el objetivo del estudio, se dio las gracias a la persona entrevistada y se comenzó preguntando por cuestiones relacionadas con el puesto de trabajo, la entidad y los objetivos de ésta.

- Desarrollo: en el que se formularon las preguntas de interés para el estudio y con las que se ha pretendido alcanzar los objetivos. Ha sido en esta parte de las entrevistas dónde se ha logrado el grueso de información para conocer tanto la visión que tienen estas personas y entidades de la competencia digital como el perfil digital de las personas en situación de desempleo.
- Cierre: en el que se ha hecho una recapitulación y una síntesis de lo tratado y se ha dado la oportunidad a las personas entrevistadas de comentar cuestiones sobre las que no se ha preguntado o han querido matizar.

La tercera fase la ha constituido el análisis de la información recabada en las entrevistas. Para ello, éstas se han transcrito generando documentos que han sido analizados mediante el programa Nvivo 11. La técnica de análisis utilizada ha sido el análisis de contenido; con ella, se han obtenido los resultados del estudio.

Para que realmente la contribución del estudio sea una realidad, la comunicación de los resultados se ha hecho difundiendo en distintos medios y foros científicos las conclusiones a las que se ha llegado.

A continuación, se muestra un cronograma del procedimiento general llevado a cabo en el estudio:

Tabla 90. Cronograma del procedimiento del segundo estudio empírico (cualitativo)

	Mar 2021	Abr 2021	May 2021	Jun 2021	Jul 2021	Ago 2021	Sep 2021	Oct 2021	Nov 2021	Dic 2021
Diseño										
Formulación de preguntas	■	■	■							
Envío de información a entidades			■	■						
Identificación de las personas entrevistadas			■	■						
Creación espacio online a través de Zoom				■	■					
Implementación										
Contacto con las personas a entrevistar					■	■				
Concreción fecha y hora de entrevistas					■	■				
Grabación					■	■				
Análisis										
Realización transcripciones							■			
Análisis de contenido							■	■	■	
Resultados									■	■
Elaboración informe										
Elaboración informe										■

6.6. Calidad del estudio

La calidad del estudio se ha logrado siguiendo la propuesta de Salgado (2007) para dotar de rigor a las investigaciones de carácter cualitativo. En el caso de este estudio, se logró la credibilidad contrastando las valoraciones y opiniones tanto de la responsable de elaborarlo, la responsable de dirigirlo y las personas entrevistadas. La transferibilidad y dependencia se logró con la representación de las personas entrevistadas ya que éstas desempeñan funciones en programas y proyectos dirigidos a capacitar a la población extremeña en situación de desempleo. En cuanto a la

confirmabilidad, se ha buscado la *naturalidad* al entrevistar de manera equilibrada, en cuanto a los perfiles seleccionados, profesionales que trabajan en programas y proyectos que capacitan a la población desempleada.

7. RESULTADOS

7.1. Resultados del estudio cuantitativo

7.1.1. Resultados del análisis descriptivo

A continuación, se describen los resultados obtenidos en el análisis descriptivo del cuestionario que se ha elaborado. Para ello, se ha utilizado el programa estadístico SPSS. Los resultados se muestran por grupos, coincidiendo estos con los factores/dimensiones que han vertebrado el cuestionario: sociodemográfico, habilidad digital, actitud digital y percepción digital.

A. Análisis descriptivo del factor “sociodemográfico”

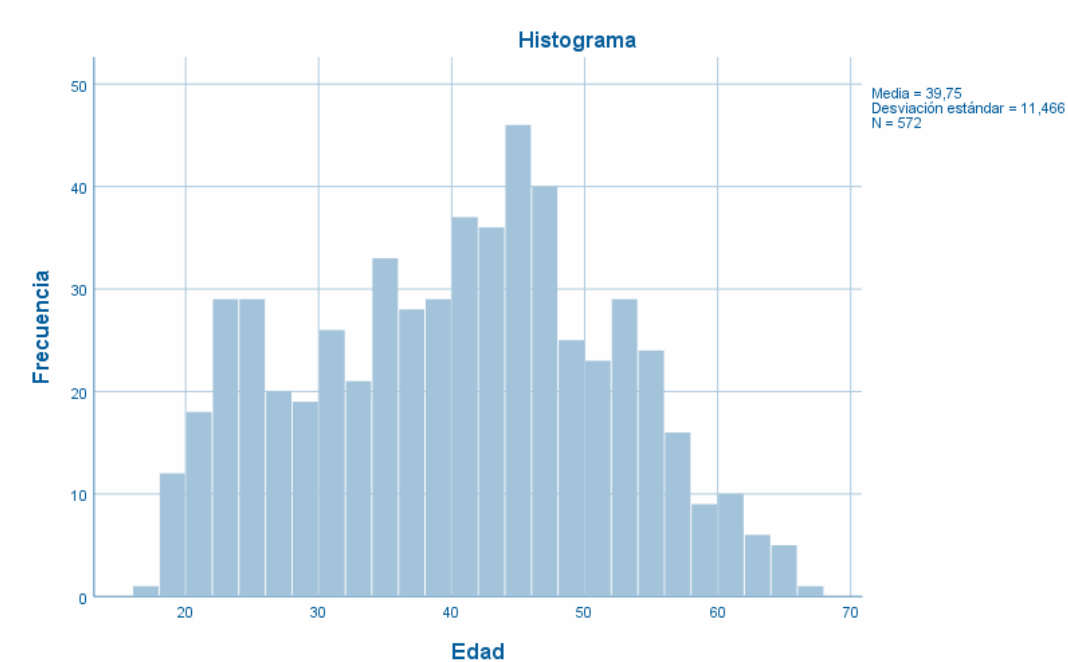
Los datos con respecto a la edad de las personas participantes en el estudio muestran como la media se sitúa en torno a los 40 años teniendo las personas de menos edad que han respondido, 17 años y las de más edad, 67 años.

Tabla 91. Edad de las personas participantes

		Estadístico	Desv. Error	
Edad:	Media	39,75	,479	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	38,81	
		Límite superior	40,69	
	Mediana	40,50		
	Varianza	131,477		
	Desv. Desviación	11,466		
	Mínimo	17		
	Máximo	67		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 79. Edad de las personas participantes. Histograma



Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

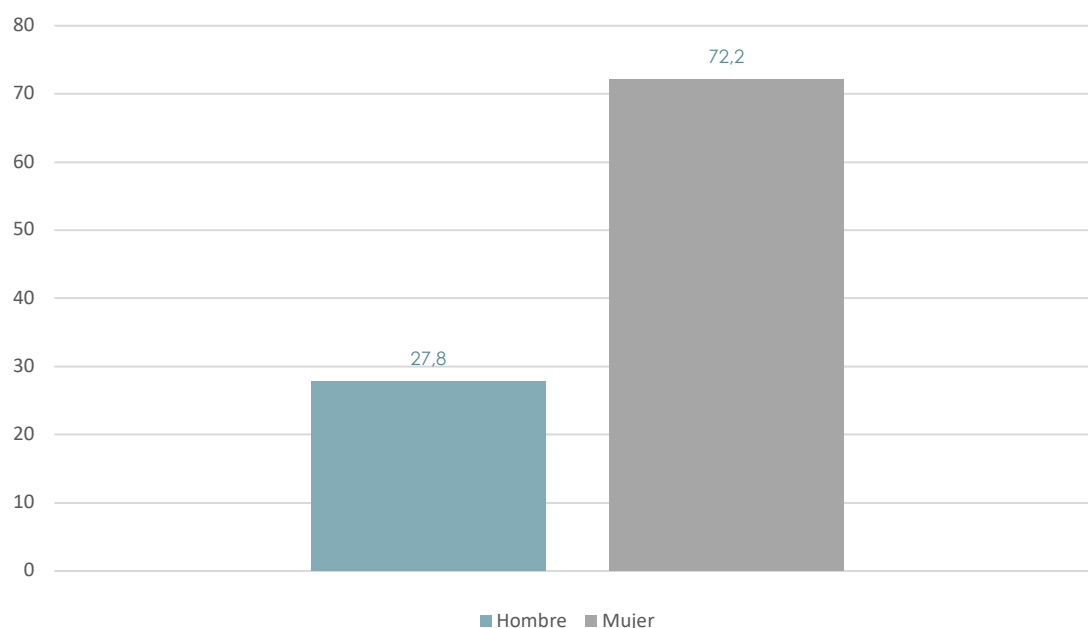
Tabla 92. Sexo de las personas participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	159	27,8	27,8	27,8
Válido Mujer	413	72,2	72,2	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Como se puede observar en la tabla anterior, la participación se ha registrado en mayor medida en el grupo de mujeres, constituyendo éstas, más del 70% de los participantes.

Figura 80. Sexo de las personas participantes



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Sin embargo, los datos reflejan una mayor diversidad con respecto a los estudios de la población participante siendo los estudios de Formación Profesional los más frecuentes (25,5%) entre la población participante en la encuesta seguidos de las personas con estudios correspondientes a la 1ª etapa de Educación Secundaria (21,9%). En el extremo opuesto, se encuentran las personas con estudios postuniversitarios (4,4%) o sin ellos (1,4%). Las personas desempleadas con estudios universitarios se sitúan algo por encima de la media (17,5%) junto con los que poseen estudios primarios (17,8%).

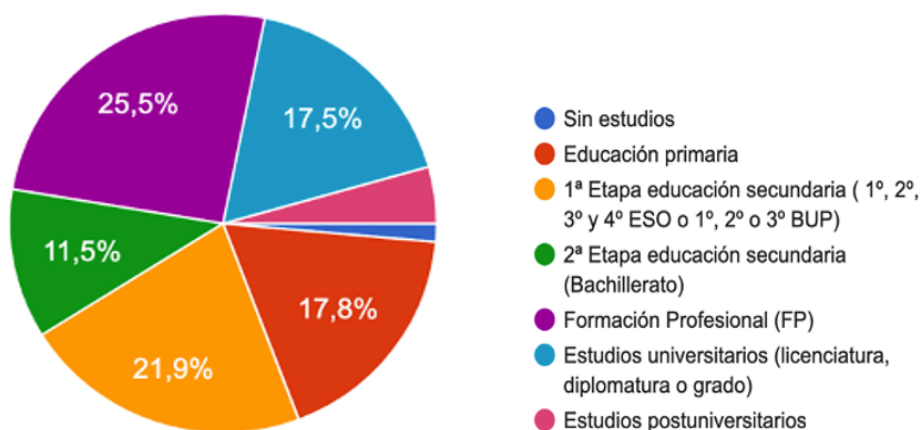
Tabla 93. Estudios de las personas participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1ª Etapa educación secundaria (1º, 2º, 3º y 4º ESO o 1º, 2º o 3º BUP)	125	21,9	21,9	21,9

2ª Etapa educación secundaria (Bachillerato)	66	11,5	11,5	33,4
Educación primaria	102	17,8	17,8	51,2
Estudios postuniversitarios (máster y/o doctorado)	25	4,4	4,4	55,6
Estudios universitarios (licenciatura, diplomatura o grado)	100	17,5	17,5	73,1
Formación Profesional (FP)	146	25,5	25,5	98,6
Sin estudios	8	1,4	1,4	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 81. Estudios de las personas participantes



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

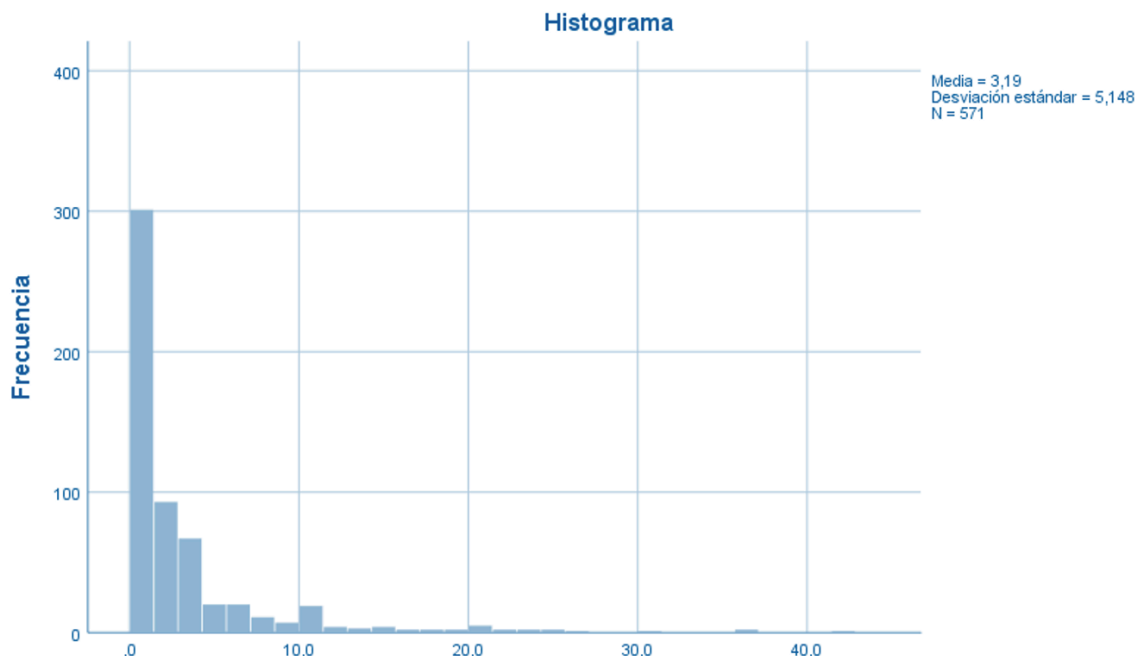
Con respecto al tiempo que las personas participantes llevan en desempleo (años), los resultados muestran como la media se sitúa en algo más de 3 años. Esto supone para gran parte de esta población, ser desempleado de larga duración.

Tabla 94. Años en situación de desempleo de las personas participantes

		Estadístico	Desv. Error	
6. Años en desempleo:	Media	3,191	,2154	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,768	
		Límite superior	3,614	
	Media recortada al 5%	2,358		
	Mediana	1,000		
	Varianza	26,500		
	Desv. Desviación	5,1478		
	Mínimo	,0		
	Máximo	42,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 82. Años en situación de desempleo de las personas participantes. Histograma



Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Habitualmente, el sector profesional de las personas que han participado en este estudio son los relacionados con el comercio (15,6%), la hostelería (13,3%) y salud y asistencia social (11,5%).

Tabla 95. Sector profesional habitual de las personas participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Administraciones públicas	34	5,9	5,9	8,0
Válido Agricultura, forestación, pesca y caza	42	7,3	7,3	15,7
Válido Arte y entretenimiento	9	1,6	1,6	19,1
Válido Comercio	89	15,6	15,6	38,3
Válido Construcción	18	3,1	3,1	41,4
Válido Educación	36	6,3	6,3	49,3
Válido Finanzas y seguros	7	1,2	1,2	52,6
Válido Hostelería	76	13,3	13,3	66,6
Válido Información y comunicación	10	1,7	1,7	68,9
Válido Salud y asistencia social	66	11,5	11,5	89,9
Válido Sector inmobiliario	2	,3	,3	91,4
Válido Sector manufacturero	10	1,7	1,7	93,2
Válido Servicios científicos y/o técnicos profesionales	8	1,4	1,4	95,6
Válido Transporte y/o almacenamiento	13	2,3	2,3	99,7
Válido Otros	152	26,8	26,8	
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Un 26,8% no se ha identificado con ninguna de las opciones dadas y ha seleccionado la opción “otros”. Como se puede apreciar a continuación en la relación de sectores indicados por los participantes dentro de esta opción (véase Anexo AIII-1).

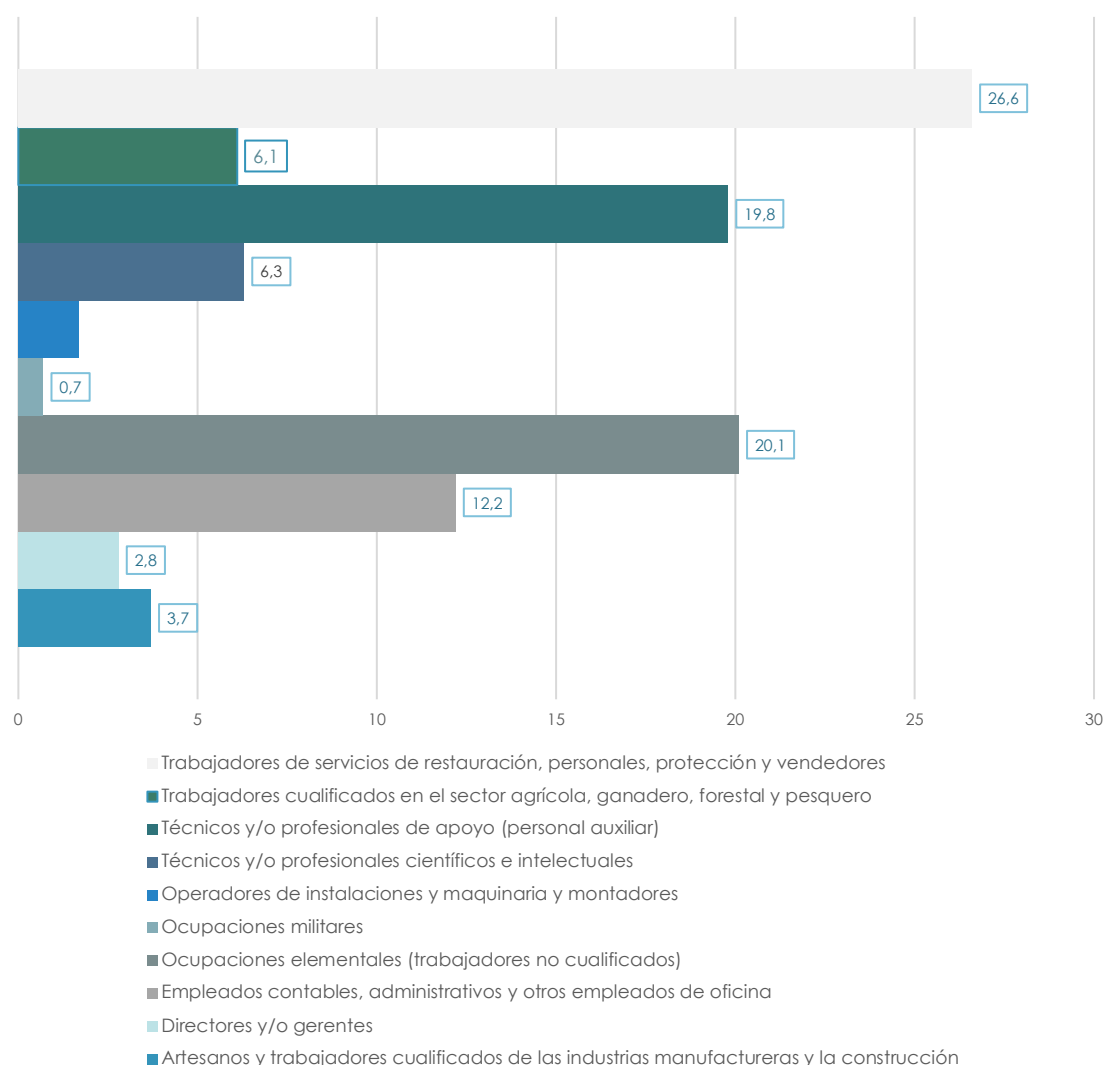
Tabla 96. Categoría profesional habitual de las personas participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción (excepto operadores de instalaciones y maquinaria)	21	3,7	3,7	3,7
Directores y/o gerentes	16	2,8	2,8	6,5
Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	70	12,2	12,2	18,7
Ocupaciones elementales (trabajadores no cualificados)	115	20,1	20,1	38,8
Ocupaciones militares	4	,7	,7	39,5
Válido Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	10	1,7	1,7	41,3
Técnicos y/o profesionales científicos e intelectuales	36	6,3	6,3	47,6
Técnicos y/o profesionales de apoyo (personal auxiliar)	113	19,8	19,8	67,3
Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	35	6,1	6,1	73,4
Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores	152	26,6	26,6	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

De las 572 personas que han conformado la muestra de este estudio, un 26,6% han estado contratadas en la categoría profesional en la que se incluye a los trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores. La categoría profesional que aparece en segundo lugar es aquella en la que se incluyen ocupaciones elementales (trabajadores no cualificados) con un 20,1% seguida de aquella en la que se incluye al personal auxiliar, 19,8%. Estos datos reflejan como la categoría profesional más representada es aquella vinculada a ocupaciones elementales (servicios) y auxiliares.

Figura 83. Categoría profesional habitual de las personas participantes



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Teniendo en cuenta los datos anteriores, es significativa la información recabada en cuanto a las personas que se encontraban realizando acciones formativas en el momento del estudio y la modalidad de la formación. Un 63,1% de los participantes estaba formándose en el momento del estudio siendo similar el número de personas que estaban realizando acciones formativas en modalidad presencial (29,5%) y online (26,4%).

En cuanto al número de horas de formación, la media se sitúa en 149,3 horas. Ello se debe a que muchas de las acciones que están realizando estas personas corresponden a titulaciones de grado o acciones desarrolladas por el SEXPE dirigidas a desempleados, acciones ambas, de larga duración.

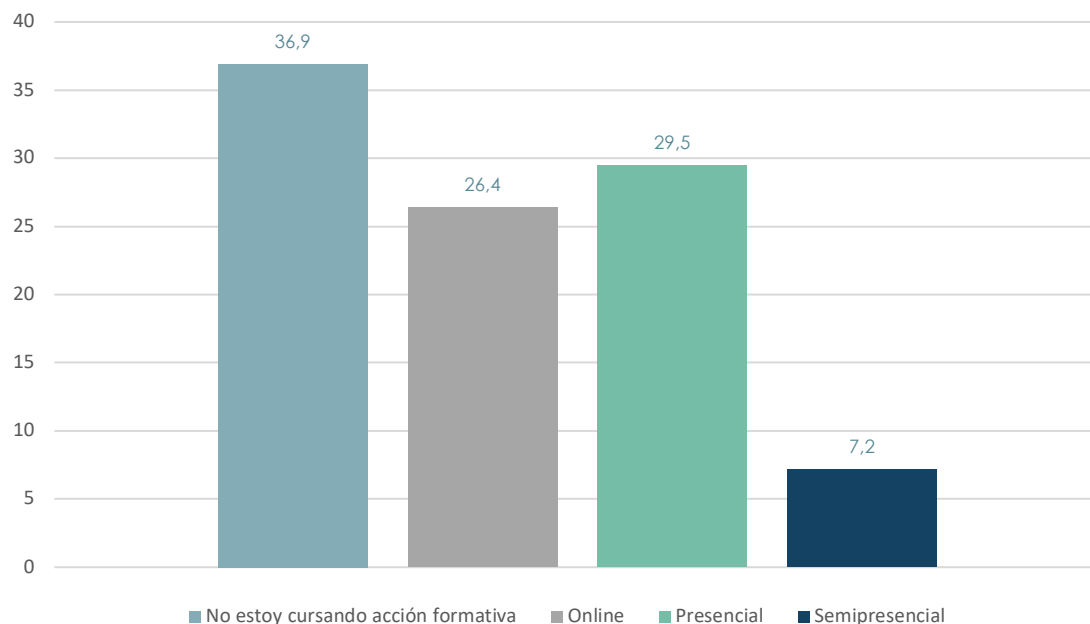
Tabla 97. Modalidad de acción formativa que se está cursando

Si está formándose, la acción formativa que está cursando en estos momentos es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No estoy cursando acción formativa	211	36,9	36,9	36,9
Válido Online	151	26,4	26,4	63,3
Presencial	169	29,5	29,5	92,8
Semipresencial	41	7,2	7,2	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 84. Modalidad de acción formativa que se está cursando



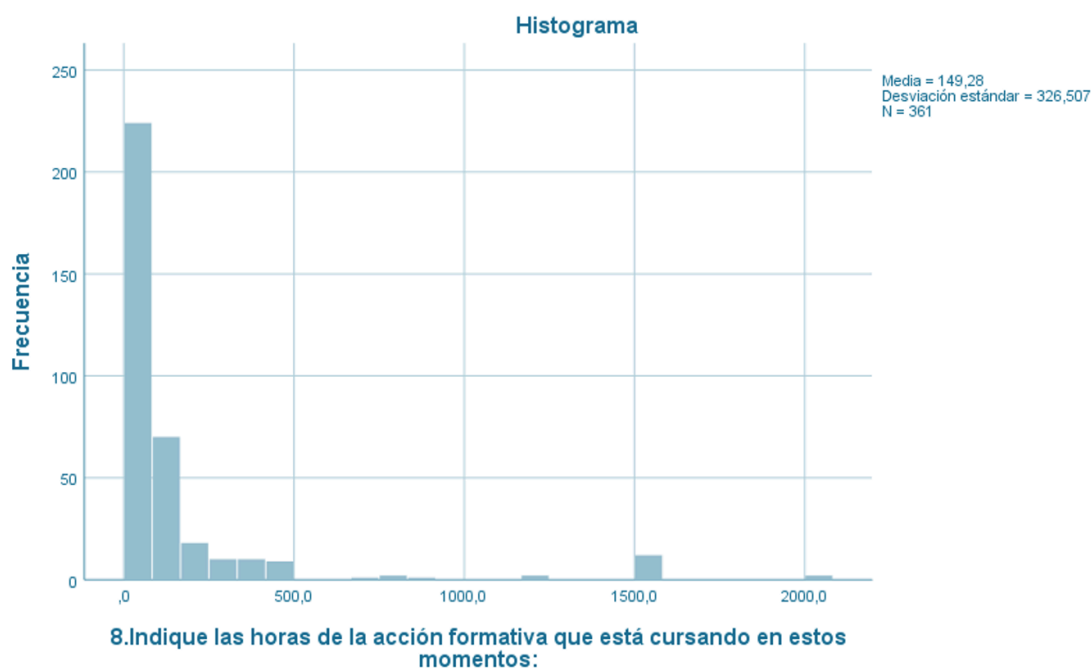
Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Tabla 98. Horas de la acción formativa que están cursando en el momento del estudio

		Estadístico	Desv. Error	
Horas de la acción formativa que está cursando en estos momentos:	Media	149,279	17,1846	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	115,484	
		Límite superior	183,074	
	Media recortada al 5%	85,371		
	Mediana	30,000		
	Varianza	106606,604		
	Desv. Desviación	326,5067		
	Mínimo	,0		
	Máximo	2000,0		
	Rango	2000,0		
	Rango intercuartil	98,0		
	Asimetría	3,663	,128	
	Curtosis	13,583	,256	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 85. Horas de la acción formativa que están cursando en el momento del estudio



Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Se observa, además, como parte de esas acciones formativas están centradas en herramientas digitales útiles para la búsqueda de empleo. Ello se debe, probablemente, al hecho de que las entidades que las llevan a cabo son el propio SEXPE o entidades con financiación de éste para desarrollarlas (ya que existen iniciativas públicas de este organismo para formar a la población desempleada extremeña en el uso de las TIC en la búsqueda de empleo).

Tabla 99. Entidad que imparte la acción formativa que se está cursando

¿Qué entidad imparte la acción formativa que está cursando?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	212	37,1	37,1	37,1
Academia	2	,3	,3	37,4
Academia Torrente	1	,2	,2	37,6
Ballester	1	,2	,2	37,8
Afap	1	,2	,2	37,9
Ahora ninguna pero estado con la cámara de Badajoz hace un mes	1	,2	,2	

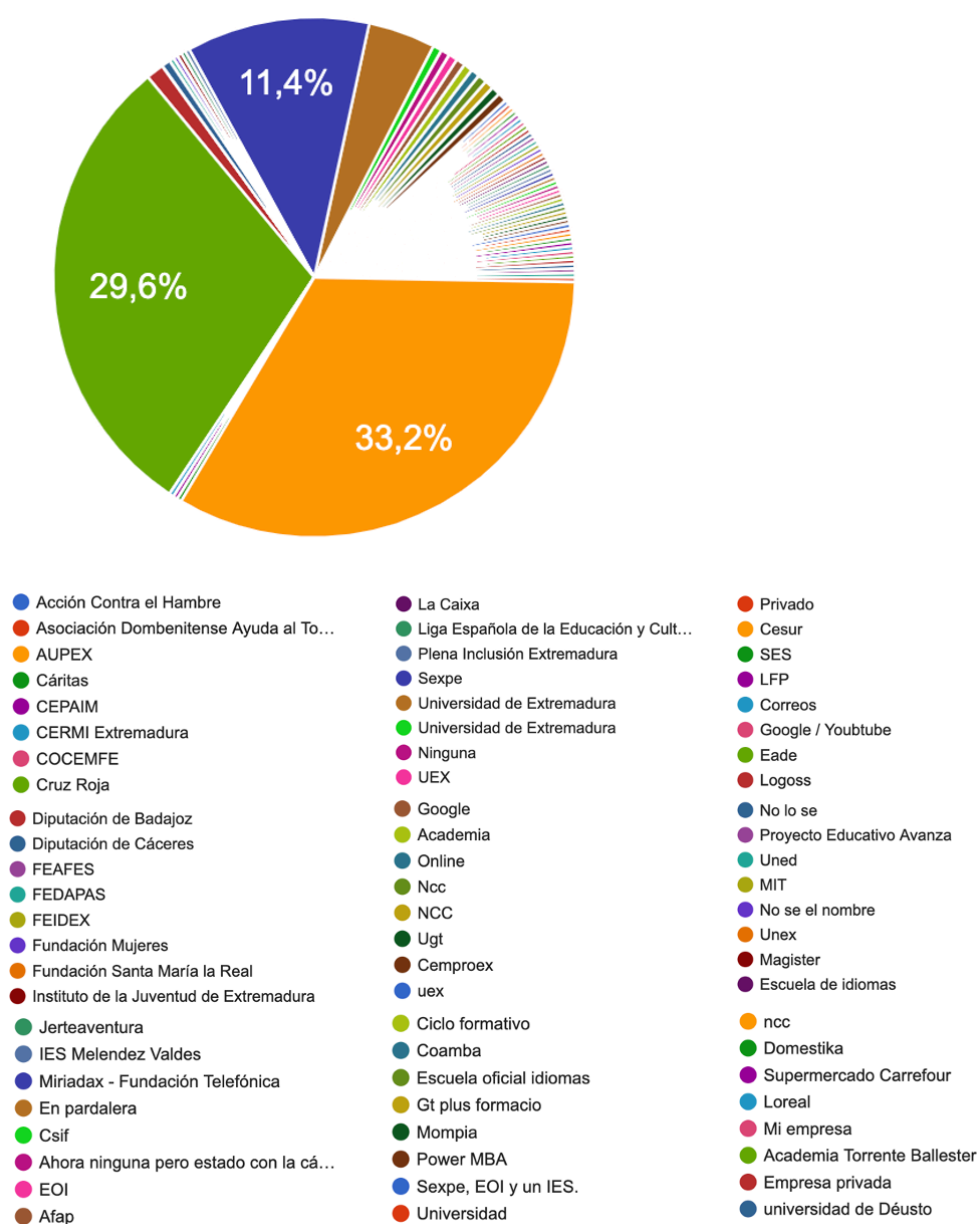
Asociación Dombenitense	1	,2	,2	38,1
Ayuda al Toxicómano				
AUPEX	120	21,0	21,0	59,1
Cáritas	1	,2	,2	59,3
Cemproex	2	,3	,3	59,6
Centro de formacion del medio rural de Don Benito	1	,2	,2	59,8
CEPAIM	1	,2	,2	60,0
CERMI Extremadura	1	,2	,2	60,1
Cesur	1	,2	,2	60,3
Ciclo formativo	1	,2	,2	60,5
Coamba	1	,2	,2	60,7
Correos	1	,2	,2	60,8
Cruz Roja	106	18,5	18,5	79,4
Csif	1	,2	,2	79,5
Diputación de Badajoz	4	,7	,7	80,2
Diputación de Cáceres	2	,3	,3	80,6
Domestika	1	,2	,2	80,8
Eade	1	,2	,2	80,9
Empresa privada	1	,2	,2	81,1
En pardalera	1	,2	,2	81,3
EOI	1	,2	,2	81,5
Escuela de idiomas	1	,2	,2	81,6
Escuela oficial idiomas	1	,2	,2	81,8
FEDAPAS	1	,2	,2	82,0
Fundación Mujeres	1	,2	,2	82,2
Google	2	,3	,3	82,5
Google / Youttube	1	,2	,2	82,7
Gt plus formacio	1	,2	,2	82,9
IES Melendez Valdes	1	,2	,2	83,0
Instituto de la Juventud de Extremadura	1	,2	,2	83,2
Jerteaventura	1	,2	,2	83,4
LFP	1	,2	,2	83,6

Liga Española de la Educación y Cultura Popular	1	,2	,2	83,7
Logoss	1	,2	,2	83,9
Loreal	1	,2	,2	84,1
Magister	1	,2	,2	84,3
Mi empresa	1	,2	,2	84,4
Miriadax - Fundación Telefónica	1	,2	,2	84,6
MIT	1	,2	,2	84,8
Mompia	1	,2	,2	85,0
ncc	1	,2	,2	85,1
Ncc	2	,3	,3	85,5
NCC	2	,3	,3	85,8
Ninguna	2	,3	,3	86,2
No lo se	1	,2	,2	86,4
No se el nombre	1	,2	,2	86,5
Online	2	,3	,3	86,9
Plena Inclusión Extremadura	1	,2	,2	87,1
Power MBA	1	,2	,2	87,2
Privado	1	,2	,2	87,4
Proyecto Educativo Avanza - Junta de Extremadura	1	,2	,2	87,6
SES	1	,2	,2	87,8
SEXPE	41	7,2	7,2	94,9
SEXPE, EOI y un IES.	1	,2	,2	95,1
Supermercado Carrefour	1	,2	,2	95,3
Ucetas	1	,2	,2	95,5
uex	1	,2	,2	95,6
UEX	2	,3	,3	96,0
Ugt	2	,3	,3	96,3
Uned	1	,2	,2	96,5
Unex	1	,2	,2	96,7
Universidad	1	,2	,2	96,9

universidad de Déusto y universidad a distancia de Valencia	1	,2	,2	97,0
Universidad de Extremadura	17	3,0	3,0	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 86. Entidad que imparte la acción formativa que se está cursando

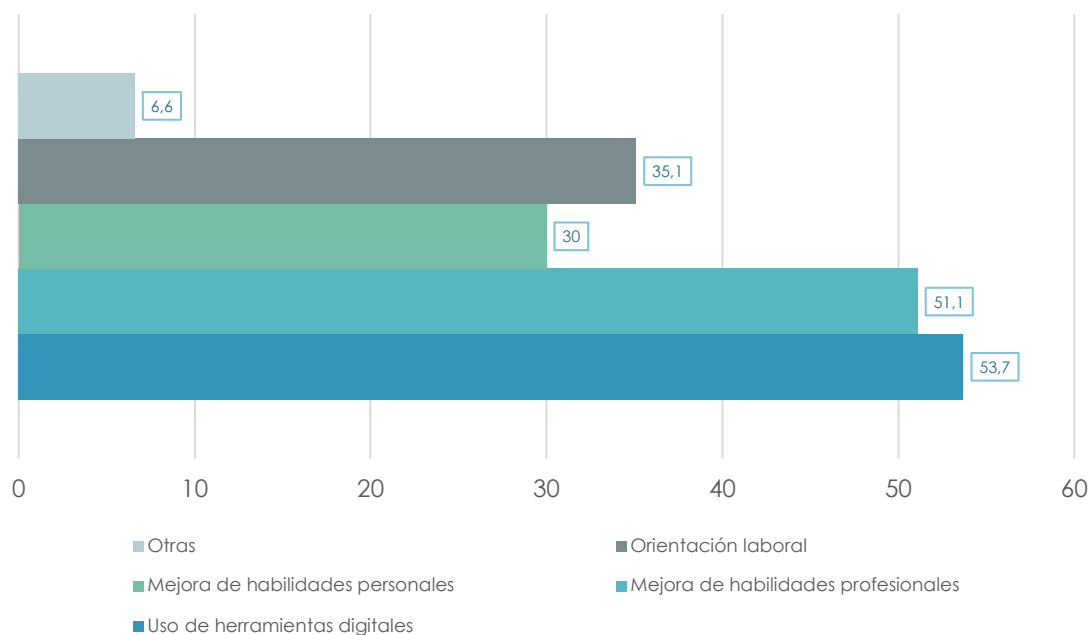


Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Como ya se ha comentado, las entidades cuyas acciones formativas tienen una mayor representación en este (si se tiene en cuenta el número de participantes que las está cursando) son: Asociación de Universidades Populares de Extremadura -AUPEX- (33,2%), Cruz Roja (29,6%) y SEXPE (11,4%). Estas tres entidades estaban formando, en total, al 74,2% de las personas que han participado en este estudio. El resto, son entidades también conocidas en Extremadura que han tenido en este estudio un porcentaje de participación menor.

Con respecto al contenido, se puede decir que las acciones que la población que se está formando (63,1%) en el momento de realizar el cuestionario, ha estado centrada se en el uso de herramientas digitales (53,7%), en primer lugar; en la mejora de habilidades profesionales (51,1%), en segundo lugar; en orientación laboral (35,1%), en tercer lugar; en la mejora de habilidades personales (30%), en cuarto lugar; y, en último, en otras cuestiones (6,6%). Puede apreciarse el interés de las personas participantes en adquirir o mejorar habilidades relacionadas con una profesión o con herramientas digitales.

Figura 87. Temáticas de las acciones formativas que se encontraban realizando los participantes



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

A continuación, se presentan estos datos de forma detallada. Es necesario especificar que las opciones no han sido excluyentes: se ha dado la opción a los participantes de señalar más de una temática en la que pudiera estar centrada la acción formativa que estaban cursando.

Tabla 100. Formación en curso centrada en el uso de herramientas digitales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	162	28,3	46,3	46,3
	Si	188	32,9	53,7	100,0
	Total	350	61,2	100,0	
Perdidos	99	222	38,8		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 101. Formación en curso centrada en la mejora de habilidades profesionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	171	29,9	48,9	48,9
	Si	151	26,4	43,1	92,0
	SI	28	4,9	8,0	100,0
	Total	350	61,2	100,0	
Perdidos	99	222	38,8		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 102. Formación en curso centrada en la orientación laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	227	39,7	64,9	64,9
	Si	123	21,5	35,1	100,0
	Total	350	61,2	100,0	
Perdidos	99	222	38,8		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 103. Formación en curso centrada en la mejora de habilidades personales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	245	42,8	70,0	70,0
	Si	105	18,4	30,0	100,0
	Total	350	61,2	100,0	
Perdidos	99	222	38,8		
Total		572	100,0		

Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Tabla 104. Formación en curso centrada en otras cuestiones/temáticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	327	57,2	93,4	93,4
	Si	23	4,0	6,6	100,0
	Total	350	61,2	100,0	
Perdidos	99	222	38,8		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Además, la denominación de las acciones formativas que estaban desarrollando ponen de manifiesto la información mostrada en las tablas anteriores ya que muchos de los nombres de estas actuaciones reflejan el contenido que abordan (véase AIII-2).

B. Análisis descriptivo del factor “habilidad digital”

El conjunto de ítems del cuestionario relacionado con “habilidades digitales” ha pretendido dar a conocer la situación de los participantes en cuanto a recursos digitales que utiliza (herramientas), acciones que lleva a cabo en su búsqueda de empleo, frecuencia con la que comparte información en sitios web y modo de hacerlo. Ha sido necesario, para ello, y en primer lugar, hacer un análisis descriptivo de la variable media de habilidad digital ya que esta variable se analizará estadísticamente con otras de este estudio. A continuación, se presentan resultados obtenidos y de forma más concreta.

En el análisis descriptivo de la primera variable tenida en cuenta, media de habilidad digital, se obtiene como resultado, con un nivel de confianza del 95%, que las personas de este estudio tienen una media de habilidad digital que se encuentra entre el 24,52 y 25,56.

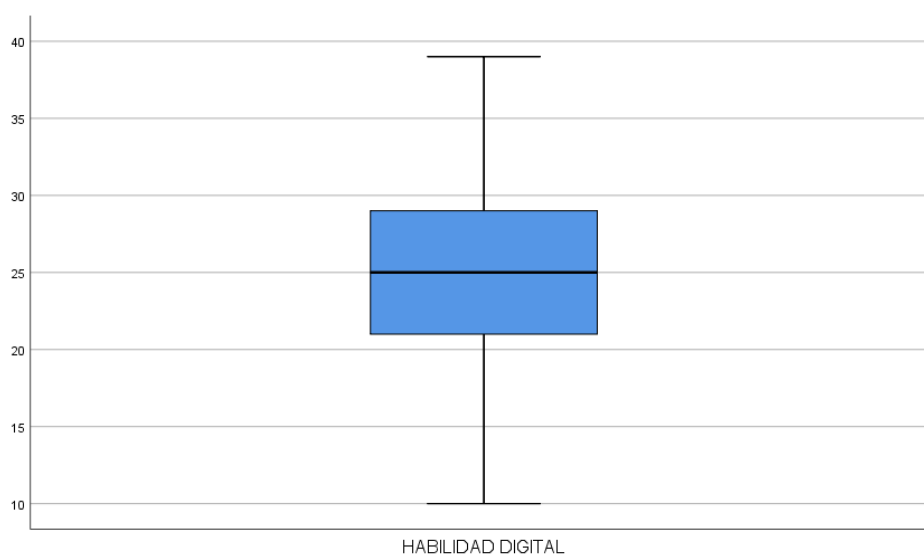
Tabla 105. Media de la variable habilidad digital

Descriptivos			Estadístico	Desv. Error
HABILIDAD DIGITAL	Media		25,04	,265
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	24,52	
		Límite superior	25,56	
	Media recortada al 5%		25,13	
	Mediana		25,00	
	Varianza		25,909	
	Desv. Desviación		5,090	
	Mínimo		10	
	Máximo		39	
	Rango		29	

Rango intercuartil	8	
Asimetría	-,195	,127
Curtosis	-,230	,253

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 88. Media de la variable habilidad digital



Nota. Gráfico obtenido tras el análisis estadístico en SPSS

Con respecto al número de acciones que las personas de la muestra han realizado por internet en los dos últimos años para mejorar profesionalmente puede decirse que la media se encuentra en 3,19. La variación es amplia ya que, puede suponerse, la casuística de cada persona, también lo es.

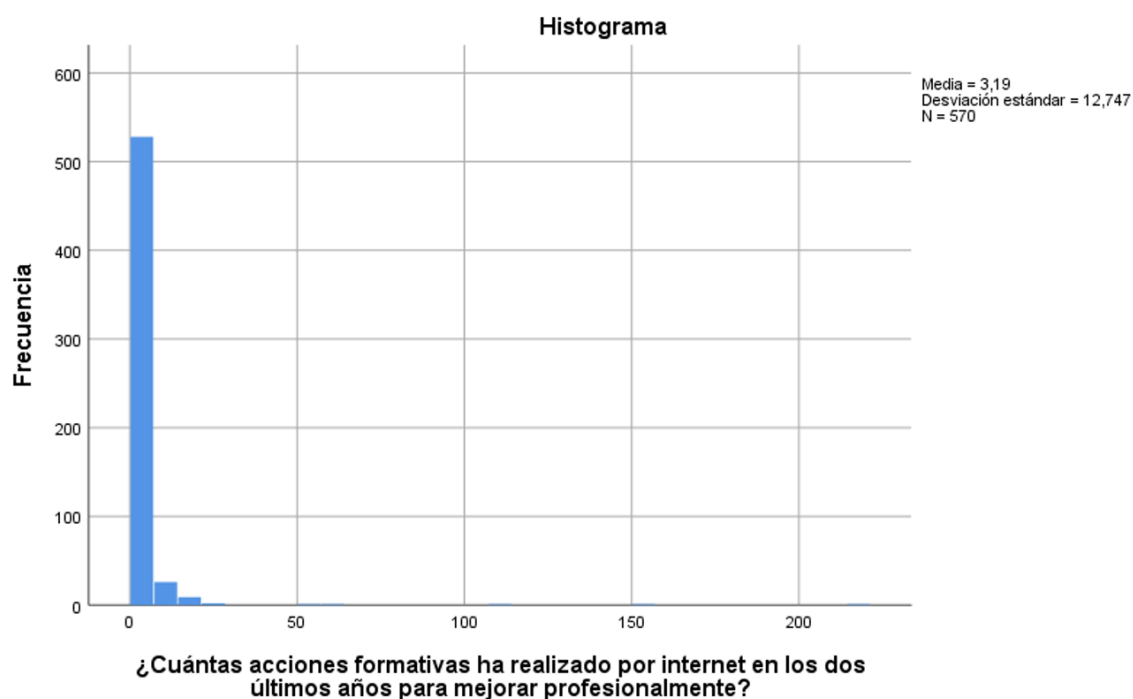
Tabla 106. Acciones formativas realizadas por internet en los dos últimos años

			Estadístico	Desv. Error
¿Cuántas acciones formativas ha realizado por internet en los dos últimos años para mejorar profesionalmente?	Media		3,19	,534
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,14	
		Límite superior	4,24	
	Media recortada al 5%		1,73	
	Mediana		1,00	

Varianza	162,487	
Desv. Desviación	12,747	
Mínimo	0	
Máximo	220	
Rango	220	
Rango intercuartil	3	
Asimetría	12,693	,102
Curtosis	186,697	,204

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 89. Acciones formativas realizadas por internet en los dos últimos años. Histograma



Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

En cuanto a los recursos digitales (herramientas) que poseen los participantes o, al menos, los resultados se muestran a continuación teniendo en cuenta cuáles son necesarios y básicos para comenzar a buscar empleo por internet, hasta llegar a otros más avanzados que no tienen que ser utilizados por toda la población.

Prácticamente todas las personas encuestadas tienen correo electrónico (99,4%) aunque no todas lo utilizan de la misma forma ni con la misma frecuencia. Como se

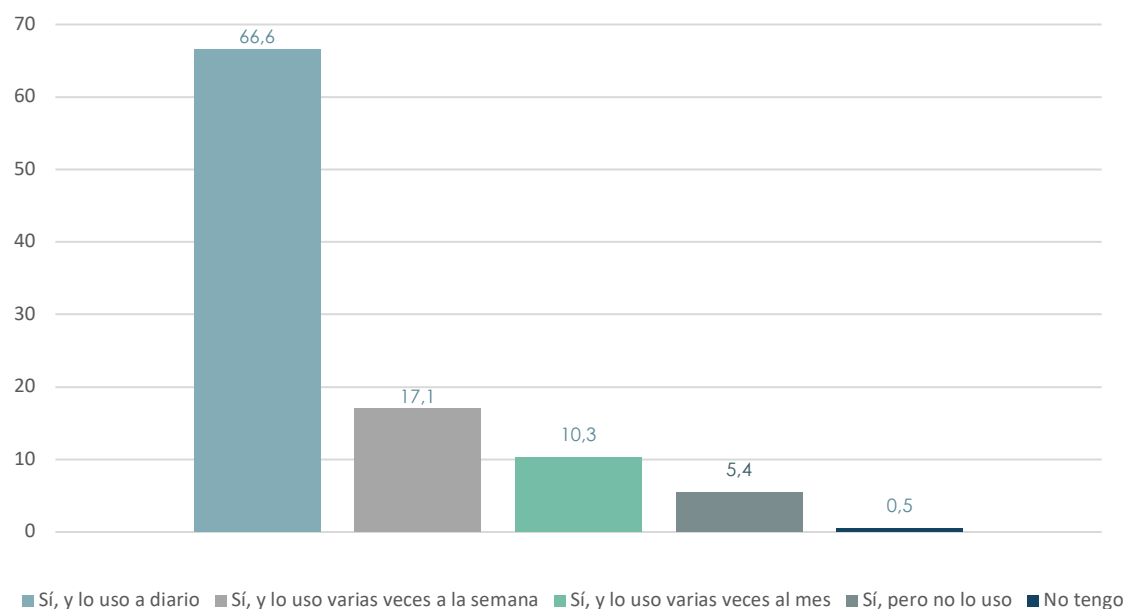
observa en la tabla siguiente, más de la mitad (66,6%) lo usa a diario. Las personas que lo utilizan varias veces a la semana o al mes constituyen casi la mitad de este grupo (27,4%).

Tabla 107. Posesión de correo electrónico

¿Tiene correo electrónico?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
Sí, y lo uso a diario	381	66,6	66,6	66,6
Si, lo uso varias veces a la semana	98	17,1	17,1	83,7
Si, lo uso varias veces al mes	59	10,3	10,3	94,1
Si, pero no lo uso	31	5,4	5,4	99,5
No tengo	3	,5	,5	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 90. Posesión de correo electrónico



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

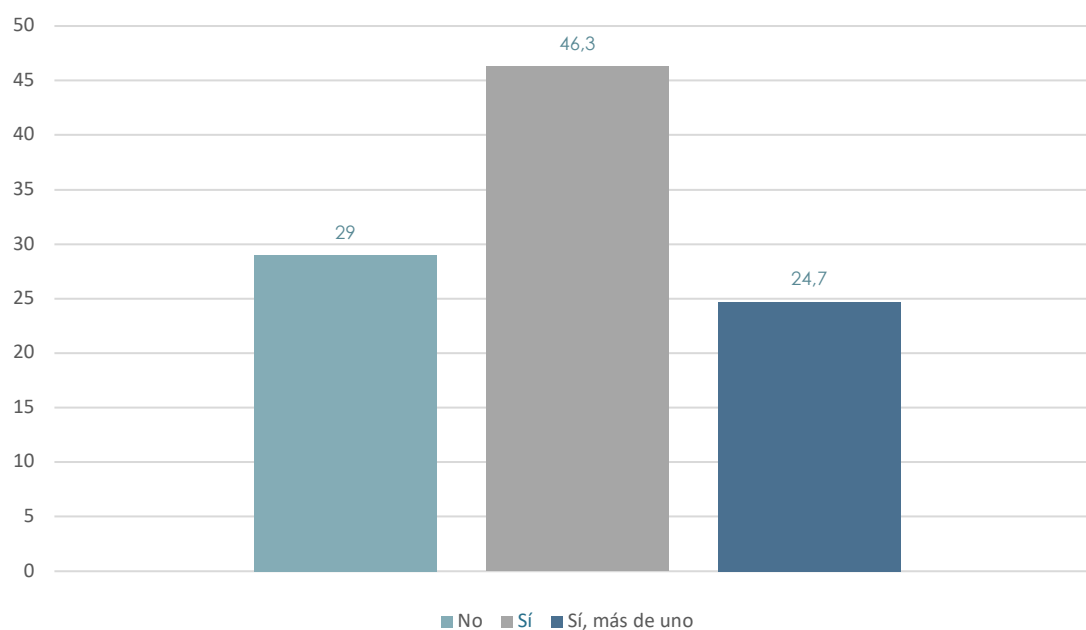
Sin embargo, los resultados muestran información interesante con respecto a la posesión de currículum digital. Un 29% ha respondido no tener un currículum realizado con herramientas digitales cuando, en la actualidad, gran parte del envío de candidaturas se hace de manera online.

Tabla 108. Posesión de currículum digital y frecuencia de uso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	166	29,0	29,0	29,0
Sí	265	46,3	46,3	75,3
Sí, más de uno	141	24,7	24,7	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

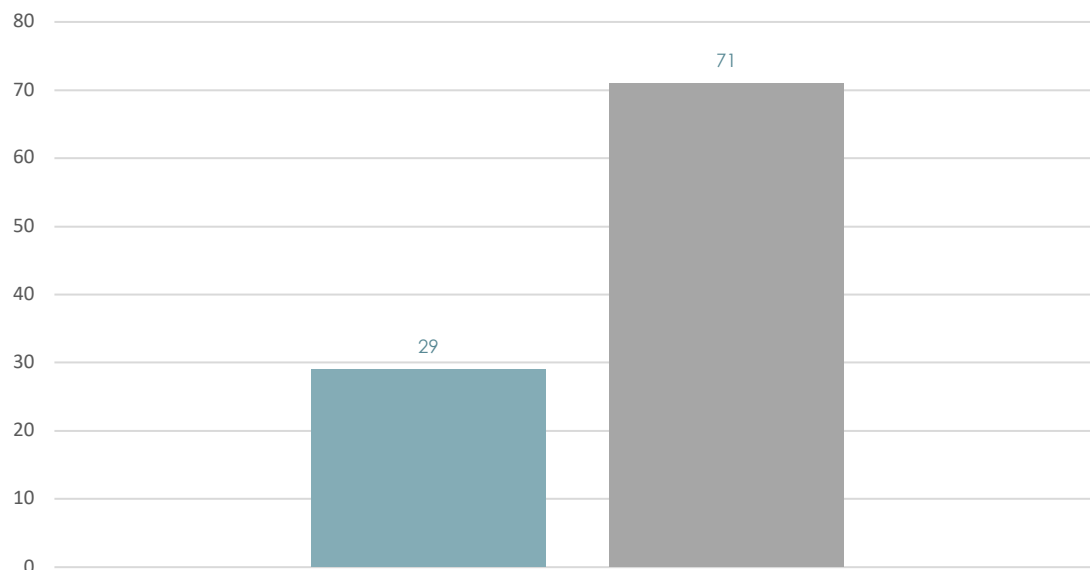
Figura 91. Posesión de currículum digital y frecuencia de uso



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

En la figura siguiente se muestra simplificada la información anterior indicando únicamente la posesión o no de currículum digital.

Figura 92. Posesión de currículum digital



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

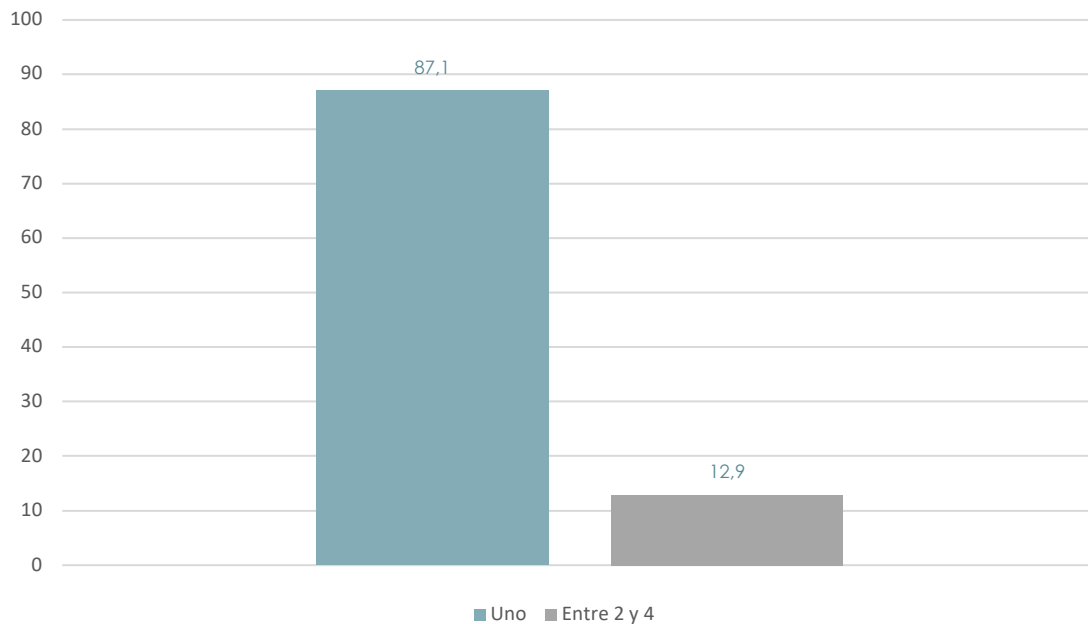
La información recogida también alude a las herramientas digitales con las que han creado su currículum digital y cuántas han utilizado. Este último dato evidencia como muchas personas han utilizado varios recursos obteniendo, de ese modo, varios currículums digitales.

Tabla 109 Nº de herramientas digitales con las que han creado el CV digital

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Uno	351	61,4	87,1	87,1
	Entre 2 y 4	52	9,1	12,9	100,0
	Total	403	70,5	100,0	
Perdidos	Sistema	169	29,5		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

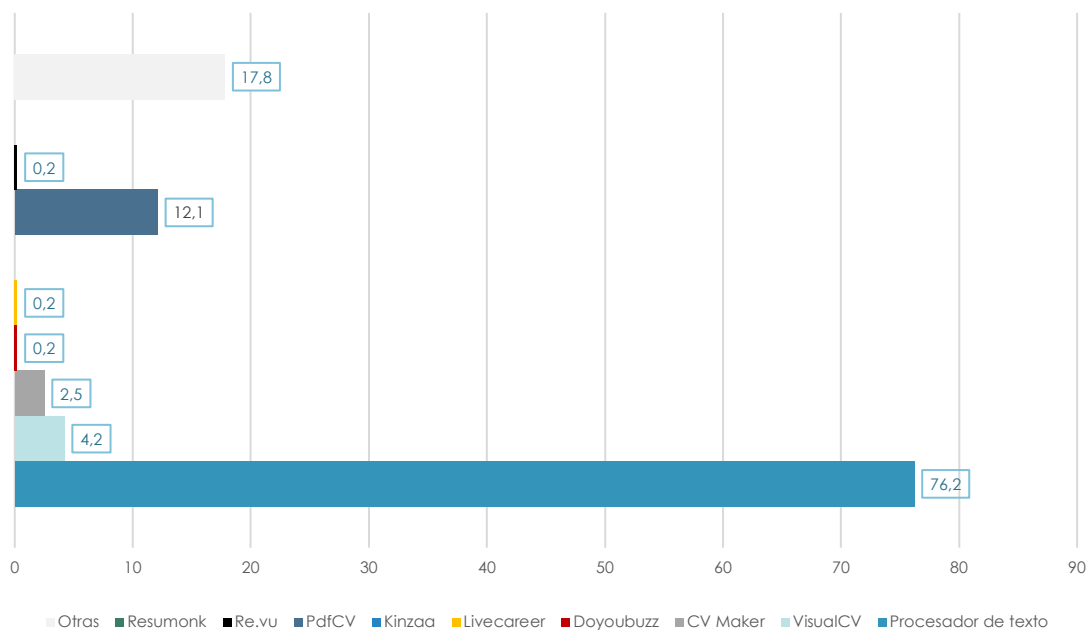
Figura 93. Nº de herramientas digitales con las que han creado el CV digital



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

La diferencia entre los participantes también se aprecia en el uso que hacen de herramientas digitales concretas para elaborar el currículum digital. Como muestran los resultados, el 76,2% utiliza el procesador de texto y un 17,8% utiliza PdfCV. Son muy pocos los que utilizan también herramientas creativas como VisualCV (4,2%), CV Maker (2,5%), Doyoubuzz (0,2%), Livecareer (0,2%), Re.vu (0,2%) para elaborar el currículum. Kinzaa y Resumonk son herramientas que no utilizan las personas que han formado parte de esta encuesta.

Figura 94. Herramientas digitales utilizadas para crear el CV digital



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Tabla 110. Creación de currículum digital con procesador de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	96	16,8	23,8	23,8
	Sí	307	53,7	76,2	100,0
	Total	403	70,5	100,0	
Perdidos	Sistema	169	29,5		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 111. Creación de currículum digital con VisualCV

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	387	67,7	95,8	95,8
	Sí	17	3,0	4,2	100,0
	Total	404	70,6	100,0	
Perdidos	Sistema	168	29,4		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 112. Creación de currículum digital con CV Maker

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	394	68,9	97,5	97,5
	Sí	10	1,7	2,5	100,0
	Total	404	70,6	100,0	
Perdidos	Sistema	168	29,4		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 113. Creación de currículum digital con Doyoubuzz

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	403	70,5	99,8	99,8
	Sí	1	,2	,2	100,0
	Total	404	70,6	100,0	
Perdidos	Sistema	168	29,4		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 114. Creación de currículum digital con Kinzaa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	404	70,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	168	29,4		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 115. Creación de currículum digital con Livecareer

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	403	70,5	99,8	99,8
	Sí	1	,2	,2	100,0
	Total	404	70,6	100,0	
Perdidos	Sistema	168	29,4		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 116. Creación de currículum digital con PdfCV

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	355	62,1	87,9	87,9
	Sí	49	8,6	12,1	100,0
	Total	404	70,6	100,0	
Perdidos	Sistema	168	29,4		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 117. Creación de currículum digital con Re.vu

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	403	70,5	99,8	99,8
	Sí	1	,2	,2	100,0
	Total	404	70,6	100,0	
Perdidos	Sistema	168	29,4		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 118. Creación de currículum digital con Resumonk

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	404	70,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	168	29,4		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 119. Creación de currículum digital con otras herramientas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	332	58,0	82,2	82,2
	Sí	72	12,6	17,8	100,0
	Total	404	70,6	100,0	
Perdidos	Sistema	168	29,4		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

El 21,1% de los encuestados han respondido que en el CV no introducen una fotografía, aspecto valorado en muchos procesos de selección de personal. Entre aquellos que han comentado que sí la incorporan existen diferencias en su uso ya que el 20,1% (115 personas de las 572 encuestadas) ha comentado que la fotografía que

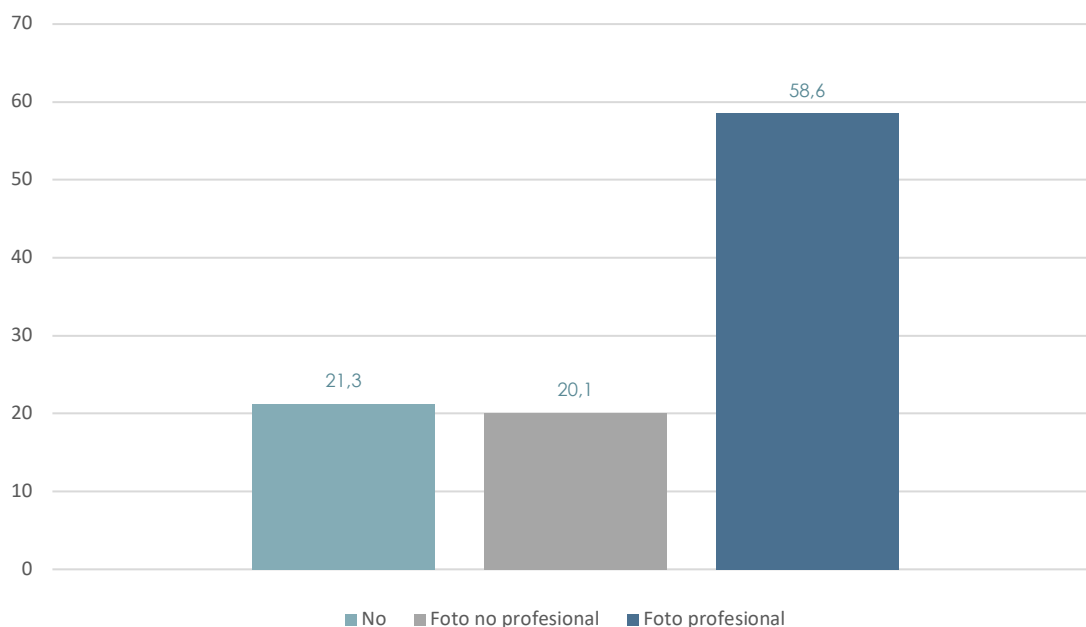
incorporan al CV es no profesional (no tienen en cuenta el fondo, si es de primer plano y/o la indumentaria con la que aparecen). Más de la mitad, un 58,6% (335 personas de las 572 encuestadas), afirma incorporar una fotografía profesional (en la que tienen en cuenta el fondo, si es de primer plano y/o la indumentaria con la que aparecen).

Tabla 120. Foto insertada en el currículum profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	122	21,3	21,3	21,3
Válido Foto no profesional	115	20,1	20,1	41,4
Foto profesional	335	58,6	58,6	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 95. Foto insertada en el CV profesional



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Los datos muestran también que el 88,1% (504 de las 572 personas encuestadas) no ha enviado su currículum de forma creativa a empresas de manera online. Se

entiende en el estudio la creatividad en el envío del currículum si se ha enviado un vídeo, una tarjeta de presentación y/o currículum con poco texto e imágenes.

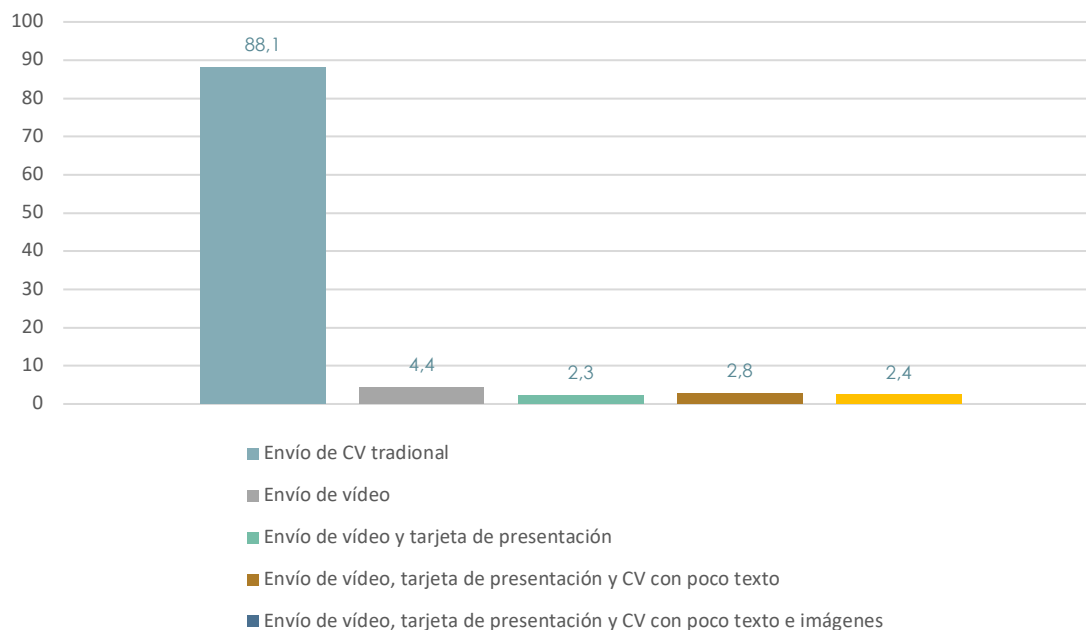
Tabla 121. Envío creativo del currículum

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No, envío cv tradicional	504	88,1	88,1	88,1
Sí, envío video	25	4,4	4,4	92,5
Sí, envío video y tarjeta presentación	13	2,3	2,3	94,8
Válido Sí, envío video, tarjeta presentación y cv con poco texto	16	2,8	2,8	97,6
Sí, envío video, tarjeta presentación, cv con poco texto e imagenes	14	2,4	2,4	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

De entre quienes sí lo han hecho, el 4,4% (25 personas de las 572 encuestadas) ha enviado un vídeo; el 2,3% (13 personas de las 572 encuestadas) ha enviado un vídeo y una tarjeta de presentación; el 2,8% ha enviado un vídeo, tarjeta de presentación y CV con poco texto (16 personas de las 572 encuestadas) y el 2,4% (14 personas de las 572 encuestadas) ha enviado un vídeo, tarjeta de presentación y CV con poco texto.

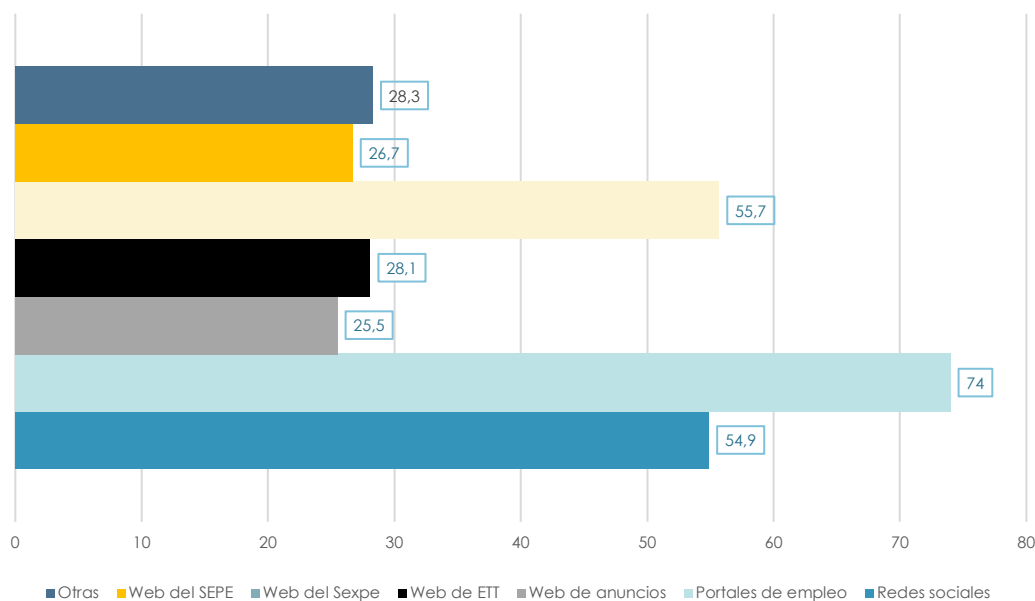
Figura 96. Envío creativo del currículum



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Los datos muestran también como las personas que han formado parte de este estudio, y utilizan internet para buscar ofertas de empleo relacionadas con su profesión, lo hacen utilizando distintas webs.

Figura 97. Webs en las que buscan ofertas de empleo relacionadas con su profesión



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Tabla 122. Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en redes sociales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	258	45,1	45,1	45,1
Válido Sí	314	54,9	54,9	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 123. Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en portales de empleo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	149	26,0	26,0	26,0
Válido Sí	423	74,0	74,0	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 124 Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en webs de anuncios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	426	74,5	74,5	74,5
Válido Sí	146	25,5	25,5	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 125. Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en webs de ETT

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	411	71,9	71,9	71,9
Válido Sí	161	28,1	28,1	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 126. Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en la web del SEXPE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	253	44,2	44,3	44,3
	Sí	318	55,6	55,7	100,0
	Total	571	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 127. Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en la web del Sepe

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	418	73,1	73,3	73,3
	Sí	152	26,6	26,7	100,0
	Total	570	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,3		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 128. Búsqueda de ofertas de empleo relacionadas con su profesión en otras webs

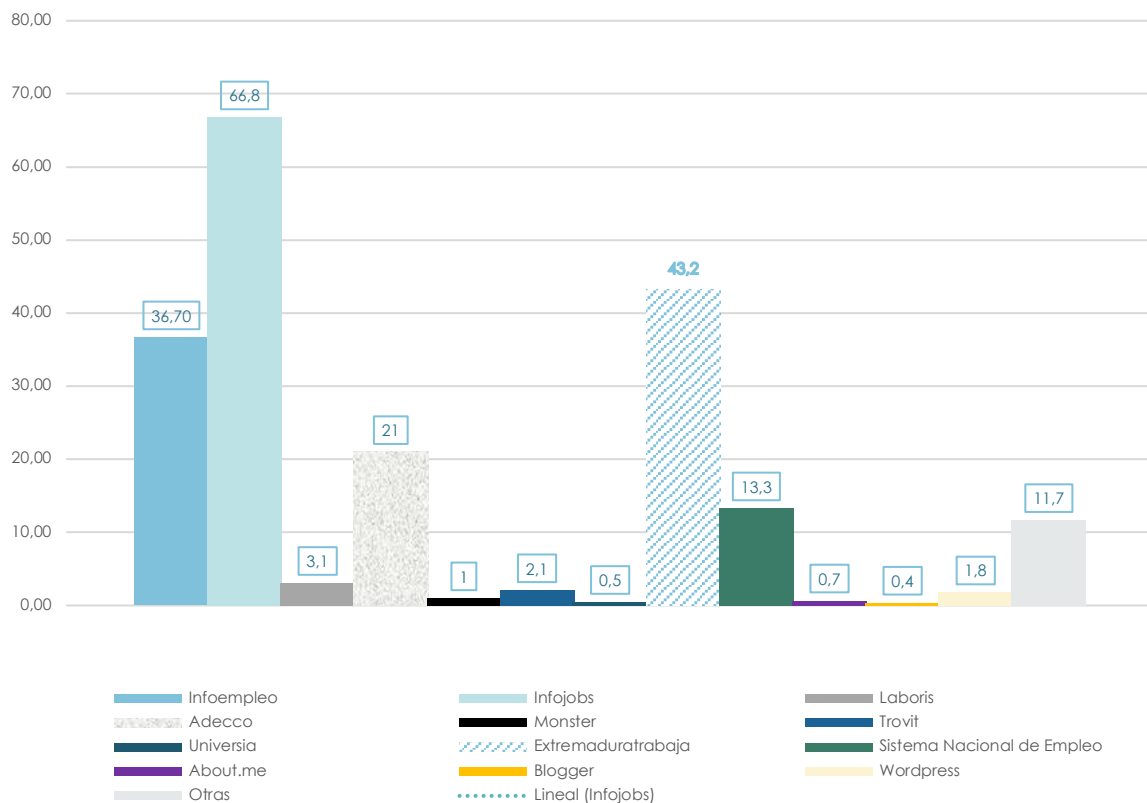
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	410	71,7	71,7	71,7
	Sí	162	28,3	28,3	100,0
	Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Es relevante para este estudio no solo conocer en qué sitios webs busca empleo sino también, en cuáles ha creado un perfil (han podido seleccionar más de una opción). Las respuestas muestran cómo, de entre los propuestos, InfoJobs es el más utilizado. Este sitio web es utilizado por 382 personas de las 572 encuestadas (66,8%). En segundo

lugar se sitúa Extremaduratrabaja ya que tienen perfil en esta web 247 personas de las 572 encuestadas (43,2%). En tercer lugar, se encuentra Infoempleo, con 210 personas de las 572 encuestadas (36,7%). En el resto de sitios webs propuestos, no suelen tener perfiles las personas encuestadas.

Figura 98. Perfiles creados en sitios webs



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

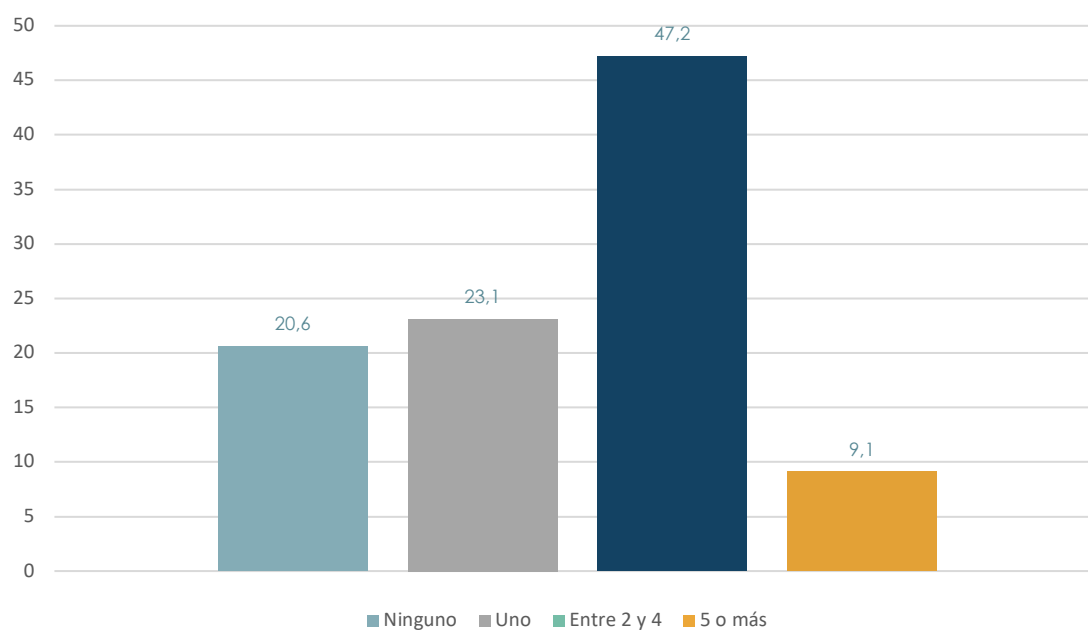
También se ha tenido en cuenta el número de perfiles web que ha creado cada persona encuestada siendo llamativo el hecho de que casi la mitad, 270 personas del total de la muestra (47,2%), ha creado entre 2 y 4 perfiles web; 132 personas (23,1%) han creado tan solo 1 perfil; 52 personas (9,1%) más de 5 perfiles; y 118 personas (20,6%) han comentado no haber creado perfil en ninguna web de empleo.

Tabla 129. Nº de perfiles creados en sitios webs individualmente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguna	118	20,6	20,6	20,6
una	132	23,1	23,1	43,7
Entre 2 y 4	270	47,2	47,2	90,9
5 o más	52	9,1	9,1	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 99. Nº de perfiles creados en sitios webs individualmente



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en el programa estadístico SPSS para cada uno de los sitios webs propuestos.

Tabla 130. Perfiles creados en Infoempleo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	362	63,3	63,3	63,3
Válido Sí	210	36,7	36,7	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 131. Perfiles creados en Infojobs

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	190	33,2	33,2	33,2
Válido Sí	382	66,8	66,8	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 132. Perfiles creados en Laboris

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	554	96,9	96,9	96,9
Válido Sí	18	3,1	3,1	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 133. Perfiles creados en Adecco

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	452	79,0	79,0	79,0
Válido Sí	120	21,0	21,0	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 134. Perfiles creados en Monster

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	566	99,0	99,0	99,0
Válido Sí	6	1,0	1,0	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 135. Perfiles creados en Trovit

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	560	97,9	97,9	97,9
Válido Sí	12	2,1	2,1	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 136. Perfiles creados en Universia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	569	99,5	99,5	99,5
Válido Sí	3	,5	,5	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 137. Perfiles creados en Extremadura trabaja

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	325	56,8	56,8	56,8
Válido Sí	247	43,2	43,2	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 138. Perfiles creados en el Sistema Nacional de Empleo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	496	86,7	86,7	86,7
Válido Sí	76	13,3	13,3	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 139. Perfiles creados en About.me

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	567	99,1	99,3	99,3
Válido Sí	4	,7	,7	100,0
Total	571	99,8	100,0	
Perdidos Sistema	1	,2		
Total	572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 140. Perfiles creados en Blogger

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	569	99,5	99,6	99,6
Válido Sí	2	,3	,4	100,0
Total	571	99,8	100,0	
Perdidos Sistema	1	,2		
Total	572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 141. Perfiles creados en Wordpress

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	561	98,1	98,2	98,2
	Sí	10	1,7	1,8	100,0
	Total	571	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 142. Perfiles creados en otras webs

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	504	88,1	88,3	88,3
	Sí	67	11,7	11,7	100,0
	Total	571	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

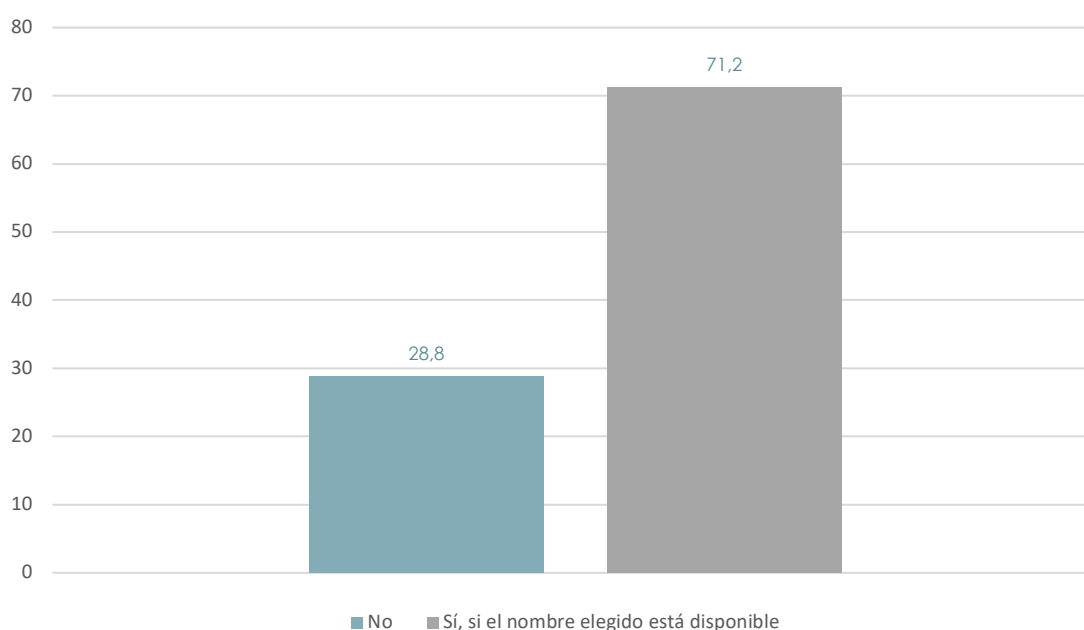
348 de los encuestados afirma utilizar el mismo nombre de usuario en todos los sitios web que posee, dato significativo en las acciones que se emprenden en la búsqueda de empleo.

Tabla 143. Personas que utilizan el mismo nombre de usuario en todas las webs

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	141	24,7	28,8	28,8
Válido Sí, si el nombre elegido está disponible	348	60,8	71,2	100,0
Total	489	85,5	100,0	
Perdidos Sistema	83	14,5		
Total	572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 100. Personas que utilizan el mismo nombre de usuario en todas las webs

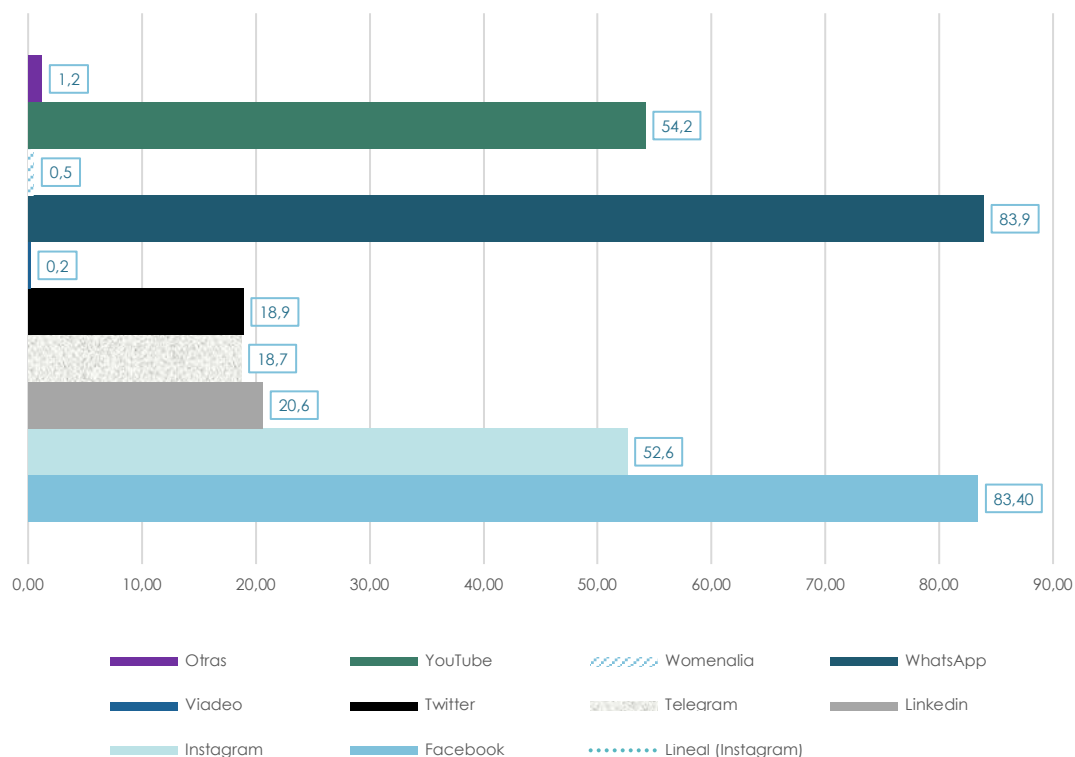


Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

En la actualidad, las redes sociales son una fuente de información que permiten conocer y estar actualizado constantemente. Por este motivo, el interés también se ha centrado en conocer qué redes sociales utilizan las personas encuestadas. Al respecto, los datos muestran como 480 personas de las 572 encuestadas (83,9%), utilizan WhatsApp; 477 personas de las 572 encuestadas (83,4%), utilizan Facebook; 310

personas de las 572 encuestadas (54,2%), utiliza YouTube; y 301 personas de las 572 encuestadas (52,6%), utilizan Instagram. Estas cuatro redes sociales son las más utilizadas situándose a mucha diferencia de otras como LinkedIn (20,6%), Twitter (18,9%) o Telegram (18,7%).

Figura 101. Redes sociales utilizadas habitualmente



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

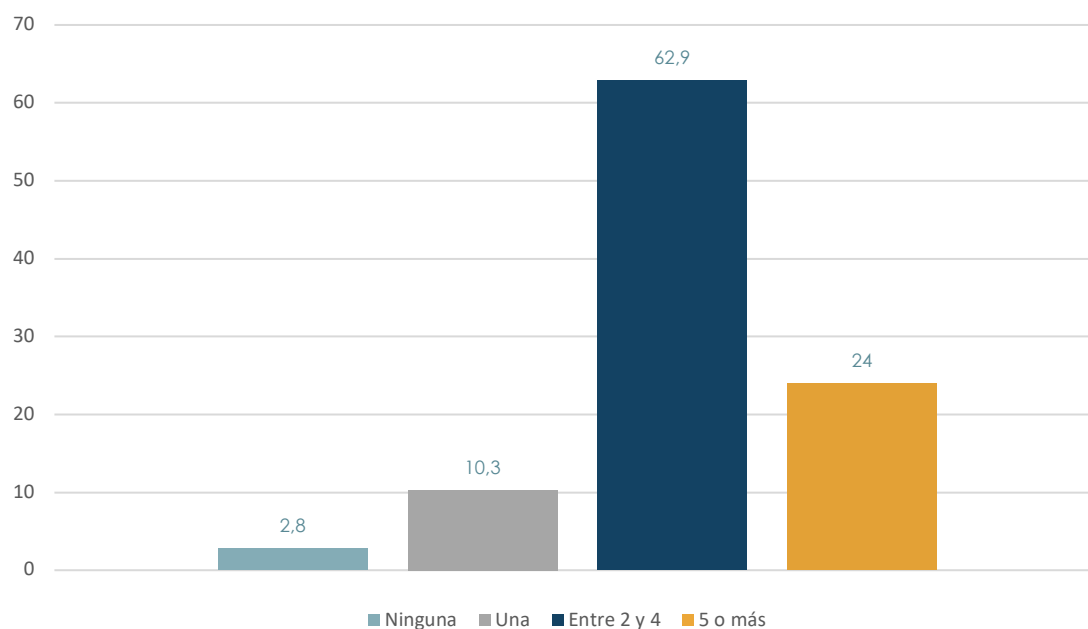
Teniendo en cuenta los datos obtenidos de los encuestados puede decirse que más de la mitad (360 personas de las 572 encuestadas, un 62,9%) utiliza entre 2 y 4 redes sociales.

Tabla 144. Nº de redes sociales utilizadas habitualmente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguna	16	2,8	2,8	2,8
una	59	10,3	10,3	13,1
Válido Entre 2 y 4	360	62,9	62,9	76,0
5 o más	137	24,0	24,0	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 102. Nº de redes sociales utilizadas habitualmente



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

En las tablas siguientes se muestra información más concreta de las redes sociales utilizadas.

Tabla 145. Uso de la red social Facebook de manera habitual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	95	16,6	16,6	16,6
Válido Sí	477	83,4	83,4	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 146. Uso de la red social Instagram de manera habitual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	271	47,4	47,4	47,4
Válido Sí	301	52,6	52,6	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 147. Uso de la red social LinkedIn de manera habitual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	454	79,4	79,4	79,4
Válido Sí	118	20,6	20,6	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 148. Uso de la red social Telegram de manera habitual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	465	81,3	81,3	81,3
Válido Sí	107	18,7	18,7	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 149. Uso de la red social Twitter de manera habitual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	464	81,1	81,1	81,1
Válido Sí	108	18,9	18,9	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 150. Uso de la red social Viadeo de manera habitual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	571	99,8	99,8	99,8
Válido Sí	1	,2	,2	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 151. Uso de la red social WhatsApp de manera habitual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	92	16,1	16,1	16,1
Válido Sí	480	83,9	83,9	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 152. Uso de la red social Womenalia de manera habitual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	569	99,5	99,5	99,5
Válido Sí	3	,5	,5	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 153. Uso de la red social YouTube de manera habitual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	262	45,8	45,8	45,8
Válido Sí	310	54,2	54,2	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 154 Uso de otras redes sociales habitualmente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	565	98,8	98,8	98,8
Válido Sí	7	1,2	1,2	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

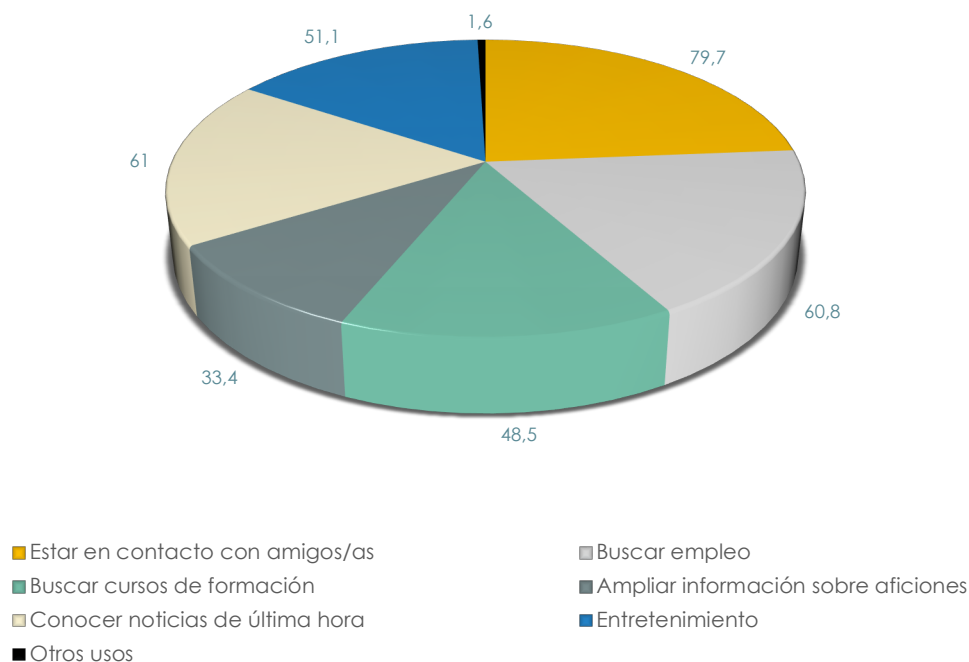
Si se centra la atención en el uso concreto que se le da a las redes sociales se aprecian diferencias, aunque el fin por el que se usa está diversificado.

Tabla 155. Uso de redes sociales. Datos globales

Uso	Nº personas	%
Estar en contacto con amigos/as	455	79,7%
Buscar empleo	348	60,8%
Buscar cursos de formación	277	48,5%
Ampliar información sobre aficiones	191	33,4%
Conocer las noticias de última hora	349	61%
Entretenimiento	292	51,1%
Otros usos	9	1,6%

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 103. Uso de redes sociales. Datos globales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Tabla 156. Uso de redes sociales para estar en contacto con amigos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	116	20,3	20,3	20,3
	Sí	455	79,5	79,7	100,0
	Total	571	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 157. Uso de redes sociales para buscar empleo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	224	39,2	39,2	39,2
	Sí	348	60,8	60,8	100,0
	Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 158. Uso de redes sociales para buscar cursos de formación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	294	51,4	51,5	51,5
	Sí	277	48,4	48,5	100,0
	Total	571	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 159. Uso de redes sociales para ampliar información. Aficiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	381	66,6	66,6	66,6
	Sí	191	33,4	33,4	100,0
	Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 160. Uso de redes sociales para estar informado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	223	39,0	39,0	39,0
	Sí	349	61,0	61,0	100,0
	Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 161. Uso de redes sociales para entretenimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	279	48,8	48,9	48,9
	Sí	292	51,0	51,1	100,0
	Total	571	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 162. Uso de redes sociales por otros motivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	562	98,3	98,4	98,4
	Sí	9	1,6	1,6	100,0
	Total	571	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

En la frecuencia con la que los encuestados actualizan o comparten información profesional en sitios web destaca el grupo de personas que afirma no actualizar o compartir su información profesional (27,5%). Aunque las diferencias entre quienes lo hacen y quienes no lo hacen no es muy significativa, destaca el dato de quiénes no lo hacen.

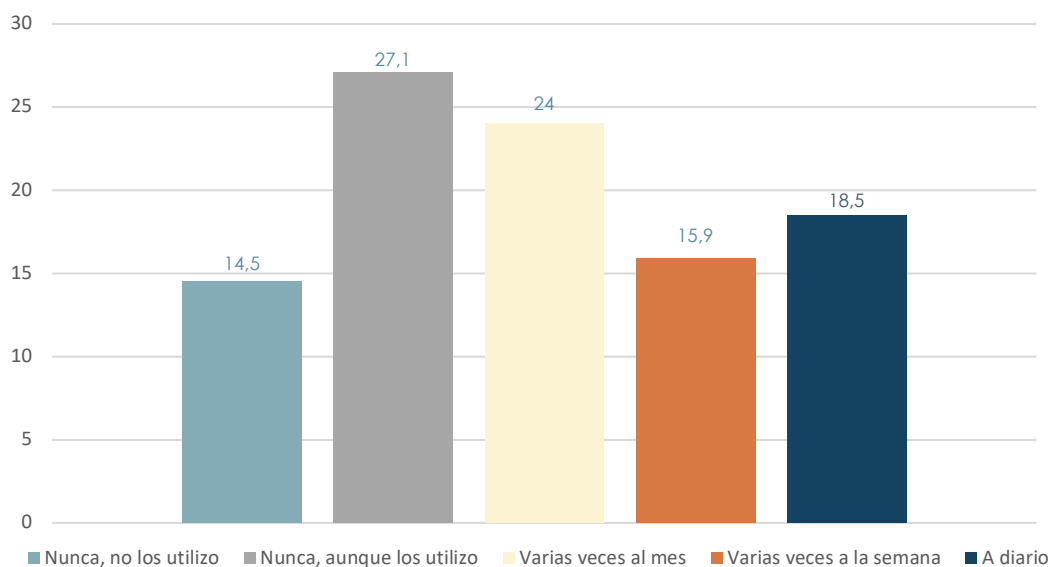
En cuanto al número de visitas que reciben en sus perfiles profesionales destaca tanto el grupo que no conoce este dato, 157 personas de las 572 encuestadas (32,1%) y el grupo de aquellos que reciben visitas varias veces al mes, 163 personas de las 572 encuestas (33,3%).

Tabla 163. Frecuencia con la que se actualiza o comparte información profesional en sitios web

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca, no los utilizo	83	14,5	14,5	14,5
	Nunca, aunque los utilizo	155	27,1	27,1	41,6
	Varias veces al mes	137	24,0	24,0	65,6
	Varias veces a la semana	91	15,9	15,9	81,5
	A diario	106	18,5	18,5	100,0
	Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 104. Frecuencia con la que se actualiza o comparte información profesional en sitios web



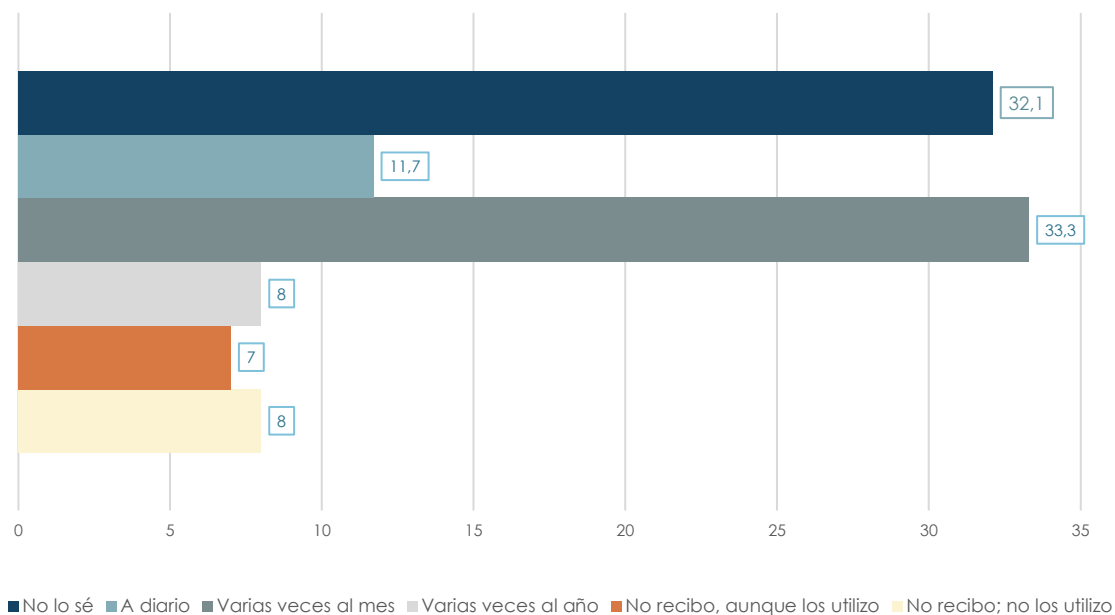
Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Tabla 164. Frecuencia con la que reciben visitas en sus perfiles profesionales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No, no los utilizo	39	6,8	8,0
	No, aunque los utilizo	34	5,9	14,9
	Varias veces al año	39	6,8	22,9
	Varias veces al mes	163	28,5	56,2
	A diario	57	10,0	67,9
	No lo sé	157	27,4	32,1
Total	489	85,5	100,0	
Perdidos	Sistema	83	14,5	
Total		572	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 105. Frecuencia con la que reciben visitas en sus perfiles profesionales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

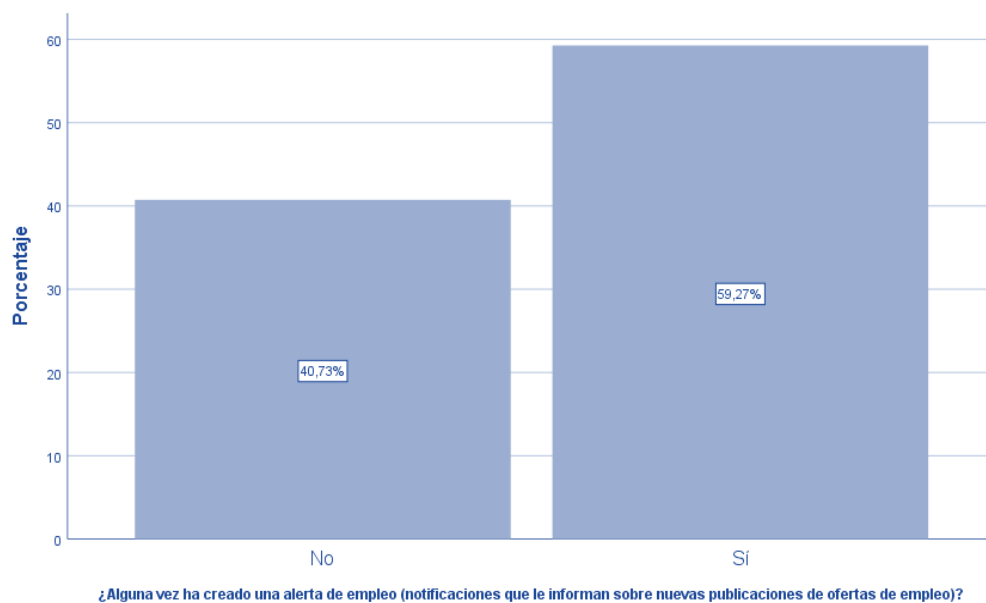
Parece que las alertas de empleo no solo son conocidas por gran parte de la población encuestada, sino que algo más de la mitad de los participantes ha manifestado utilizarlas (59,3%).

Tabla 165. Personas que han creado alertas de empleo en alguna ocasión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	233	40,7	40,7	40,7
Válido Sí	339	59,3	59,3	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 106. Personas que han creado alertas de empleo en alguna ocasión



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

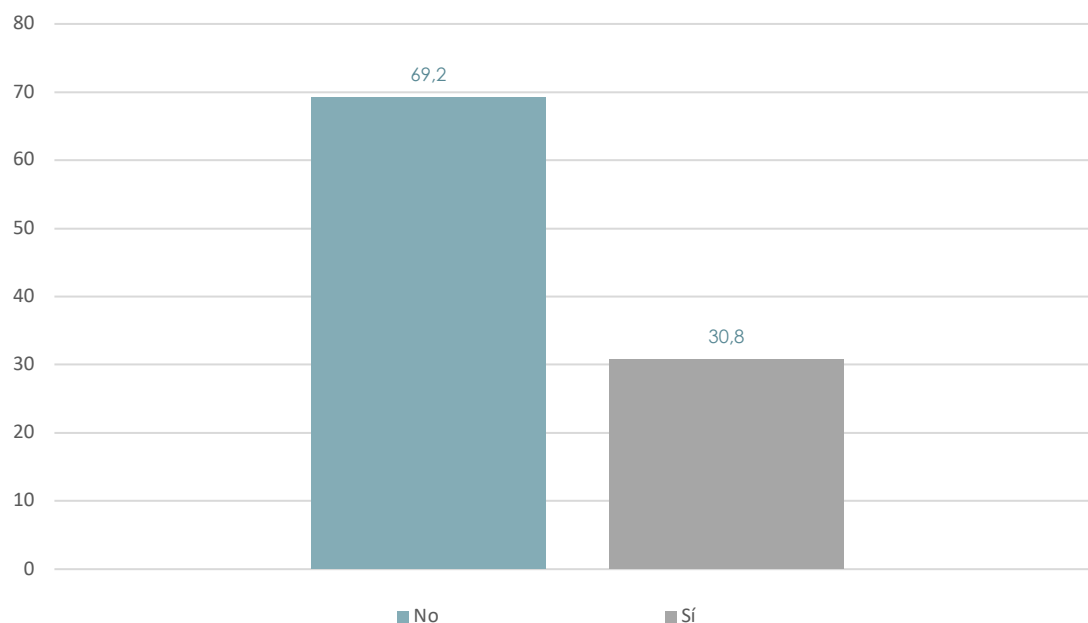
Casi un 70% de la población encuestada (396 personas) ha comentado que nunca le han seleccionado para participar en una entrevista a través de internet. En la siguiente tabla se muestran los datos concretos.

Tabla 166. Seleccionados para entrevistas a través de sitios web

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	396	69,2	69,2	69,2
Válido Sí	176	30,8	30,8	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 107. Seleccionados para entrevistas a través de sitios web



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

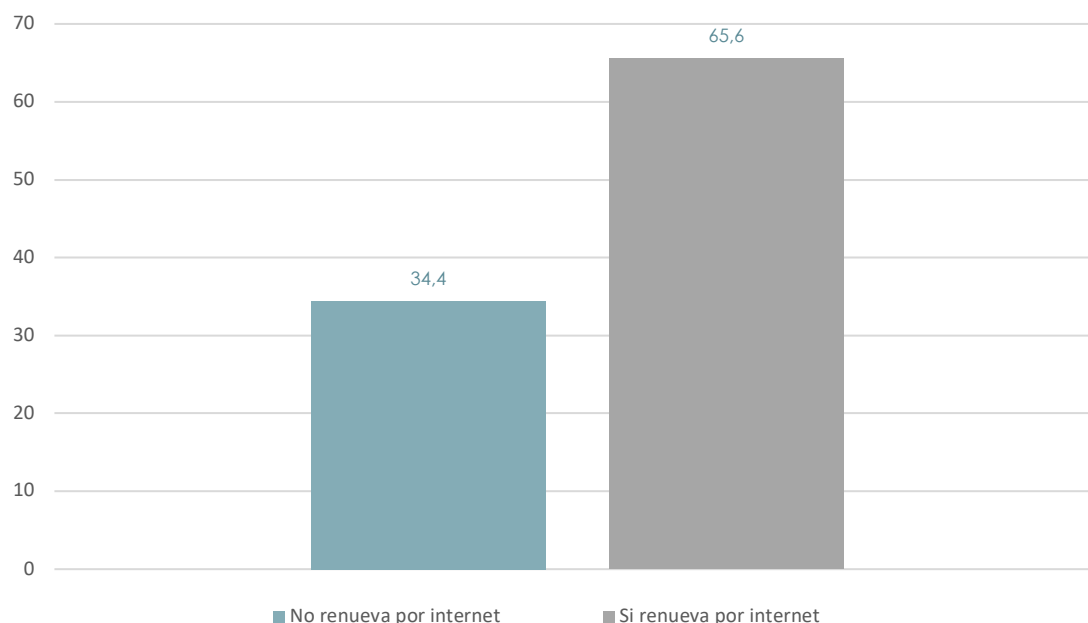
En Extremadura, el 65,5% de la población utiliza la web del SEXPE para renovar su demanda de empleo por internet en vez de hacerlo de manera presencial en las oficinas de empleo que le corresponden. Esta situación implica que estas personas han tenido que recibir información o formación sobre cómo hacerlo.

Tabla 167. % de personas que renueva su demanda de empleo del SEXPE por internet

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	197	34,4	34,4	34,4
Válido Sí	375	65,6	65,6	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 108. Personas que renueva su demanda de empleo del SEXPE por internet



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

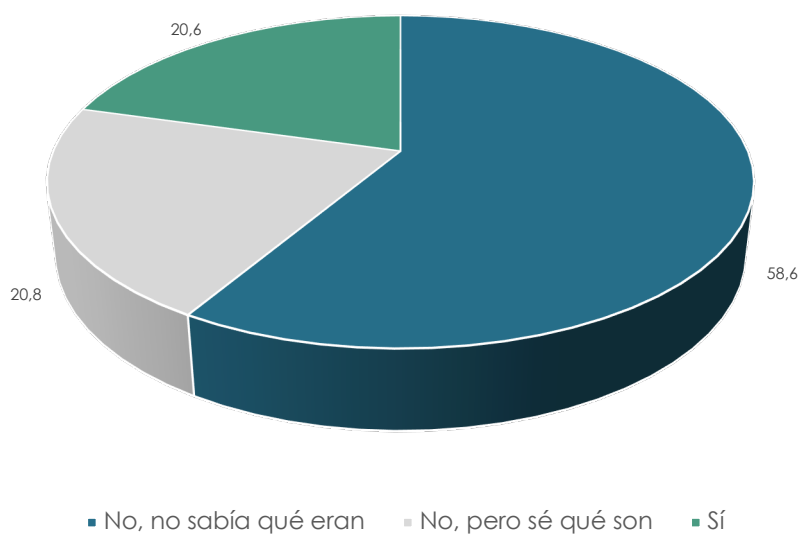
Éste ha sido uno de los motivos por los que se les ha preguntado tanto por las acciones formativas que han realizado, cómo son esas acciones y, más concretamente, si han utilizado las plataformas MOOC para aprender y mejorar profesionalmente. El dato resultante ha sido significativo ya que el 58,6% de las personas encuestadas afirman no saber qué son estas plataformas, aspecto importante para tener en cuenta en la actualidad debido al grado de penetración de las TIC en la sociedad.

Tabla 168. Personas que han utilizado plataformas MOOC para mejorar profesionalmente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No, no sabía que eran	335	58,6	58,6	58,6
Válido No, pero se que son	119	20,8	20,8	79,4
Válido Sí	118	20,6	20,6	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 109. Personas que han utilizado plataformas MOOC para mejorar profesionalmente



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

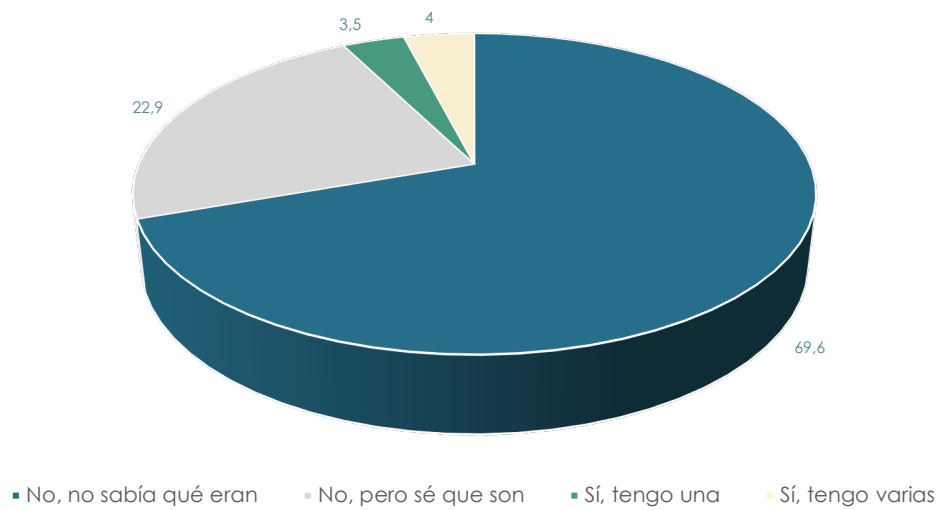
Al igual que ha ocurrido con el uso de plataformas MOOC, ocurre con la posesión de insignias digitales. El 69,6% de los encuestados ha comentado no saber qué son (298 personas de las 572 encuestadas) y se reduce el número de personas que las poseen (7,5%).

Tabla 169. Personas que poseen insignias digitales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No, no sabía que eran	398	69,6	69,6	69,6
Válido No, pero se que son	131	22,9	22,9	92,5
Válido Sí tengo una	20	3,5	3,5	96,0
Válido Sí tengo varias	23	4,0	4,0	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

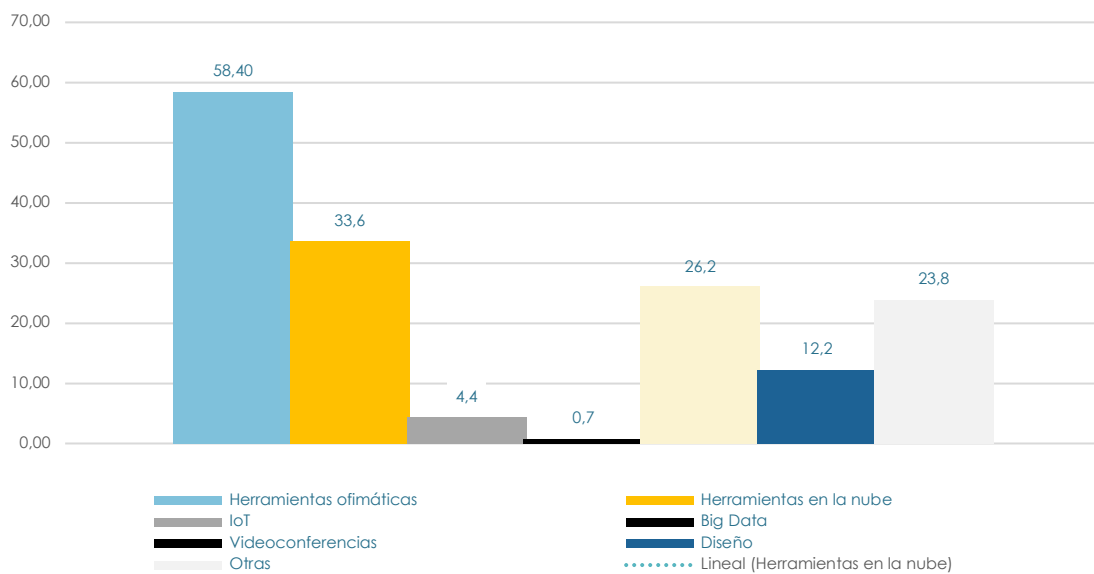
Figura 110. Personas que poseen insignias digitales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Las herramientas digitales más utilizadas por la población encuestada para trabajar en su sector profesional son las ofimáticas: 334 personas de las 572 participantes (58,4%) las usan. Las menos utilizadas son las relacionadas con la IoT (4,4%) y el Big Data (0,7%). En el gráfico siguiente se muestran los datos de forma global.

Figura 111. % de herramientas digitales utilizadas para trabajar en su sector profesional. Datos globales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

En las tablas siguientes se puede conocer con más detalle las herramientas que utiliza la población extremeña encuestada para trabajar en su sector profesional.

Tabla 170. Personas que utilizan herramientas ofimáticas para trabajar en su sector profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	238	41,6	41,6	41,6
Válido Sí	334	58,4	58,4	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 171. Personas que utilizan herramientas en la nube para trabajar en su sector profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	380	66,4	66,4	66,4
Válido Sí	192	33,6	33,6	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 172. Personas que utilizan herramientas IoT para trabajar en su sector profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	546	95,5	95,6	95,6
Válido Sí	25	4,4	4,4	100,0
Total	571	99,8	100,0	
Perdidos Sistema	1	,2		
Total	572	100,0		

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 173. Personas que utilizan Big Data para trabajar en su sector profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	568	99,3	99,3	99,3
Válido Sí	4	,7	,7	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 174. Personas que utilizan herramientas de videoconferencia para trabajar en su sector profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	422	73,8	73,8	73,8
Válido Sí	150	26,2	26,2	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 175. Personas que utilizan herramientas de diseño para trabajar en su sector profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	502	87,8	87,8	87,8
Válido Sí	70	12,2	12,2	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

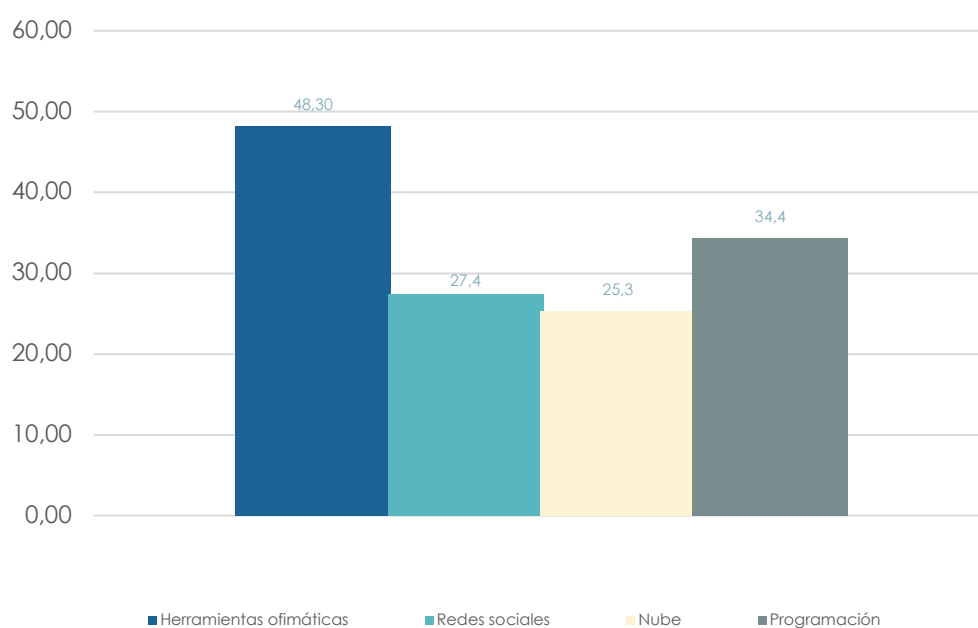
Tabla 176. Personas que utilizan otras herramientas para trabajar en su sector profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	436	76,2	76,2	76,2
Válido Sí	136	23,8	23,8	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Con respecto a las herramientas que necesitan aprender a utilizar para cambiar de profesión siguen siendo consideradas muy necesarias las herramientas ofimáticas (48,3%), seguidas por las herramientas de programación (34,4%). Otras herramientas que las personas encuestadas han nombrado han sido las redes sociales (27,4%). En la tabla siguiente se muestra información de forma global y, después, de manera detallada para cada herramienta.

Figura 112. Herramientas digitales que se necesitan necesarias para cambiar de profesión. Datos globales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Tabla 177. Personas que consideran necesario aprender a utilizar herramientas ofimáticas para cambiar de profesión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	296	51,7	51,7	51,7
Válido Sí	276	48,3	48,3	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 178. Personas que consideran necesario aprender a utilizar redes sociales para cambiar de profesión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	415	72,6	72,6	72,6
Válido Sí	157	27,4	27,4	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 179. Personas que consideran necesario aprender a utilizar herramientas de la nube para cambiar de profesión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	427	74,7	74,7	74,7
Válido Sí	145	25,3	25,3	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 180. Personas que consideran necesario aprender a utilizar herramientas de programación para cambiar de profesión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	375	65,6	65,6	65,6
Válido Sí	197	34,4	34,4	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

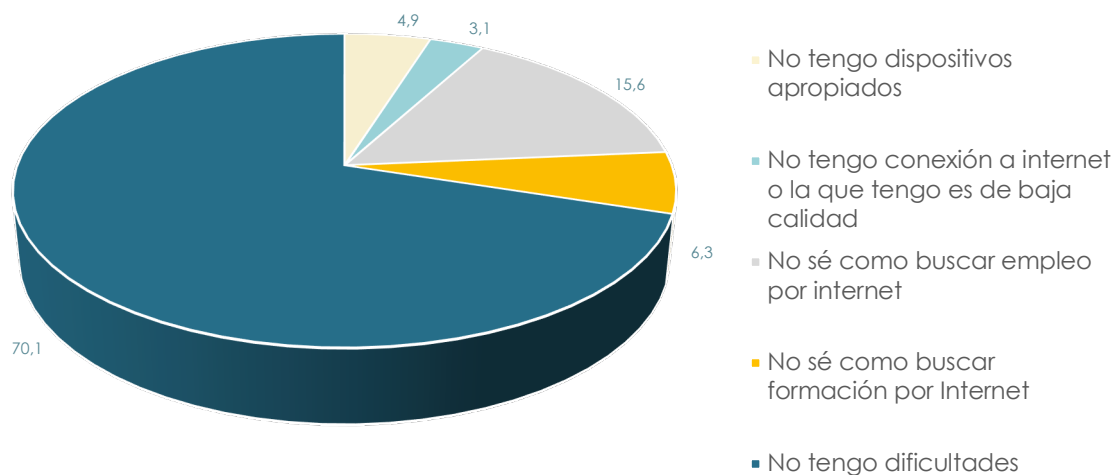
Todos los datos que se han recogido hasta el momento permiten definir un perfil de persona desempleada extremeña con respecto al uso que hace de la tecnología. Los últimos datos que se han recogido sobre el factor habilidad digital y que contribuyen a este fin aluden a la dificultad que tienen las personas encuestadas para buscar empleo a través de internet. Los resultados muestran cómo el 70% de estas personas (401 de las 572 encuestadas) afirman no tener dificultad. Destaca como tan solo un 15% comenta no saber buscar empleo por internet.

Tabla 181. Dificultades para buscar empleo por internet

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No tengo dificultades	401	70,1	70,1	70,1
No se como buscar empleo por internet	89	15,6	15,6	85,7
No se como buscar formación por internet	36	6,3	6,3	92,0
No tengo internet o de baja calidad	18	3,1	3,1	95,1
No tengo dispositivos apropiados	28	4,9	4,9	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 113. Dificultades para buscar empleo por internet



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

C. Análisis descriptivo del factor “actitud digital”

En este estudio se entiende la actitud digital como la manifestación de un estado de ánimo que determina una manera de actuar o iniciar actuaciones relacionadas con la tecnología. El grupo de ítems relacionados con este factor se han planteado para conocer

una parte menos evidente del perfil de las personas desempleadas extremeñas con respecto a la competencia digital.

Ha sido necesario, para ello, y en primer lugar, hacer un análisis descriptivo de la variable media de actitud digital ya que esta variable se analizará estadísticamente con otras de este estudio. A continuación, se presentan resultados obtenidos y de forma más concreta.

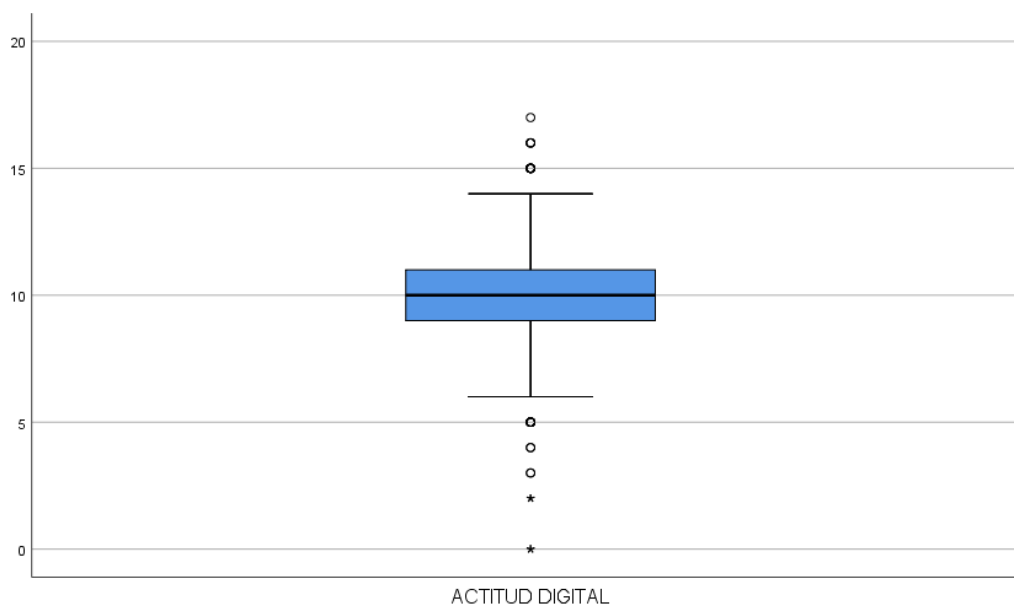
En el análisis descriptivo de la primera variable tomada en cuenta, media de actitud digital, se obtiene como resultado, con un nivel de confianza del 95%, que las personas de este estudio tienen una media de actitud digital que se encuentra entre el 9,68 y 10,06.

Tabla 182. Media de la variable actitud digital

Descriptivos			Estadístico	Desv. Error
ACTITUD DIGITAL	Media		9,87	,096
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	9,68	
		Límite superior	10,06	
	Media recortada al 5%		9,89	
	Mediana		10,00	
	Varianza		5,238	
	Desv. Desviación		2,289	
	Mínimo		0	
	Máximo		17	
	Rango		17	
	Rango intercuartil		2	
	Asimetría		-,320	,102
	Curtosis		1,537	,204

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 114. Media de la variable actitud digital



Nota. Gráfico obtenido tras el análisis estadístico en SPSS

Con este propósito enunciado al comienzo de este apartado, se ha preguntado a los participantes en el estudio si consideran necesario utilizar la tecnología para trabajar en ocupaciones distintas a las que poseen. Los resultados muestran como el 85% consideran que es necesario (han respondido “bastante” o “mucho”).

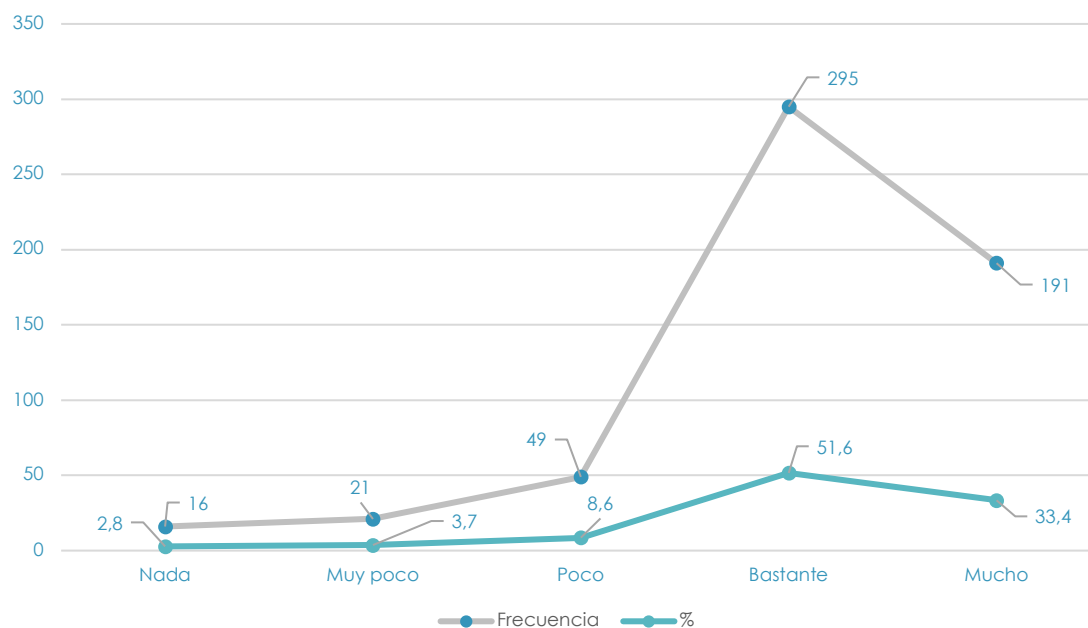
Tabla 183. Necesidad de utilizar la tecnología para trabajar en ocupaciones distintas a las que se tiene

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	16	2,8	2,8	2,8
Muy poco	21	3,7	3,7	6,5
Poco	49	8,6	8,6	15,0
Bastante	295	51,6	51,6	66,6
Mucho	191	33,4	33,4	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

A continuación, se muestran también los datos de forma gráfica: frecuencia y porcentaje.

Figura 115. Necesidad de utilizar la tecnología para trabajar en ocupaciones distintas a las que se tiene



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

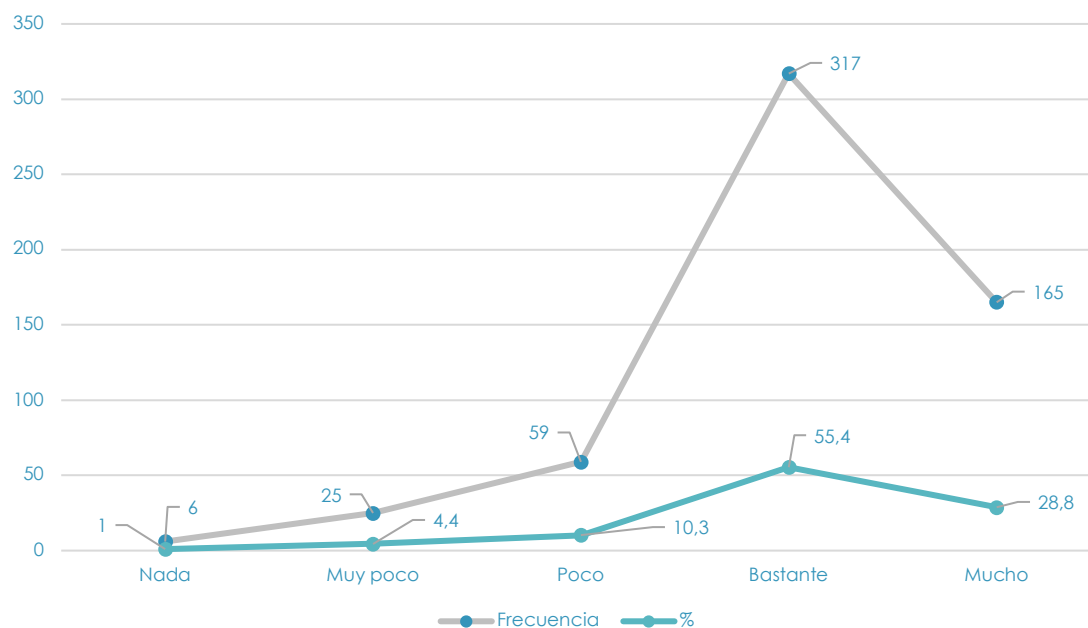
482 personas de las 572 encuestadas (84,2%) se consideran capaces de mejorar en el uso que hacen de la tecnología (55,4% han respondido “bastante” y, un 28,8% han respondido “mucho”). Se muestran los datos concretos para cada opción de respuesta, pero también un gráfico en el que se puede apreciar la proporción en cada una de ellas.

Tabla 184. Capacidad para mejorar en el uso que se hace de la tecnología

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	6	1,0	1,0	1,0
Muy poco	25	4,4	4,4	5,4
Válido Poco	59	10,3	10,3	15,7
Bastante	317	55,4	55,4	71,2
Mucho	165	28,8	28,8	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 116. Capacidad para mejorar en el uso que se hace de la tecnología



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

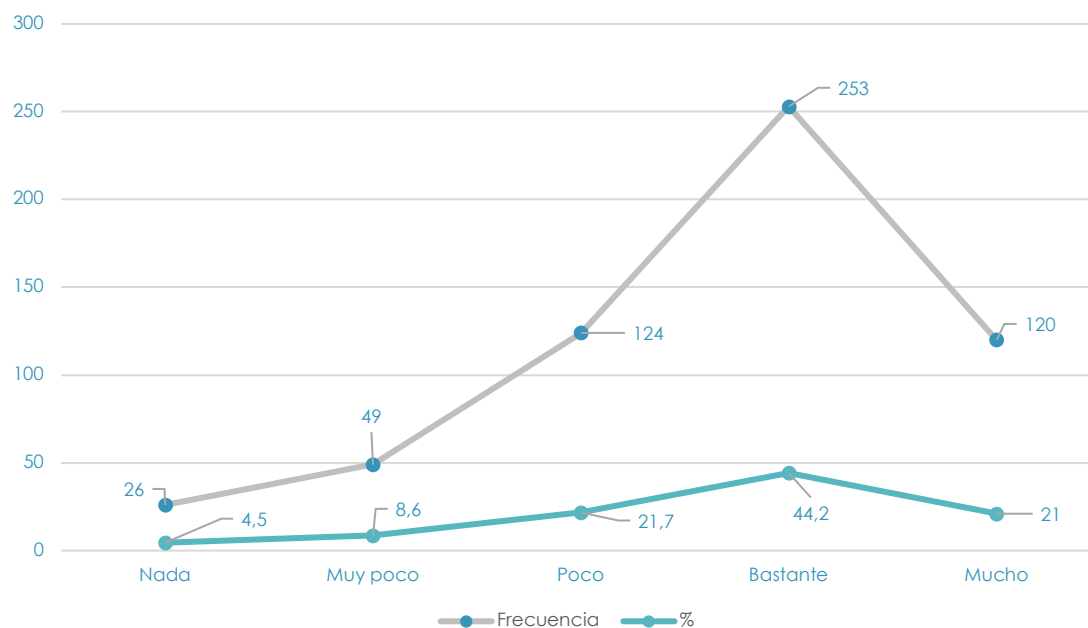
Con respecto a si la situación de los encuestados podría mejorar si utilizaran más las tecnologías los resultados muestran como 373 personas de las 572 encuestadas (65,2%) considera que mejoraría “bastante” o “mucho”. Aunque el grupo de estas personas sigue siendo el más numeroso, se aprecia como la diferencias con respecto a los que consideran que “poco” o “muy poco” (30,3%) es más pequeña que en las cuestiones en las que se les ha preguntado por la necesidad de utilizar las tecnologías o la capacidad de mejorar en su uso.

Tabla 185. Mejora de la situación profesional si se utilizara más la tecnología

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	26	4,5	4,5	4,5
Muy poco	49	8,6	8,6	13,1
Válido Poco	124	21,7	21,7	34,8
Bastante	253	44,2	44,2	79,0
Mucho	120	21,0	21,0	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 117. Mejora de la situación profesional si se utilizara más la tecnología



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

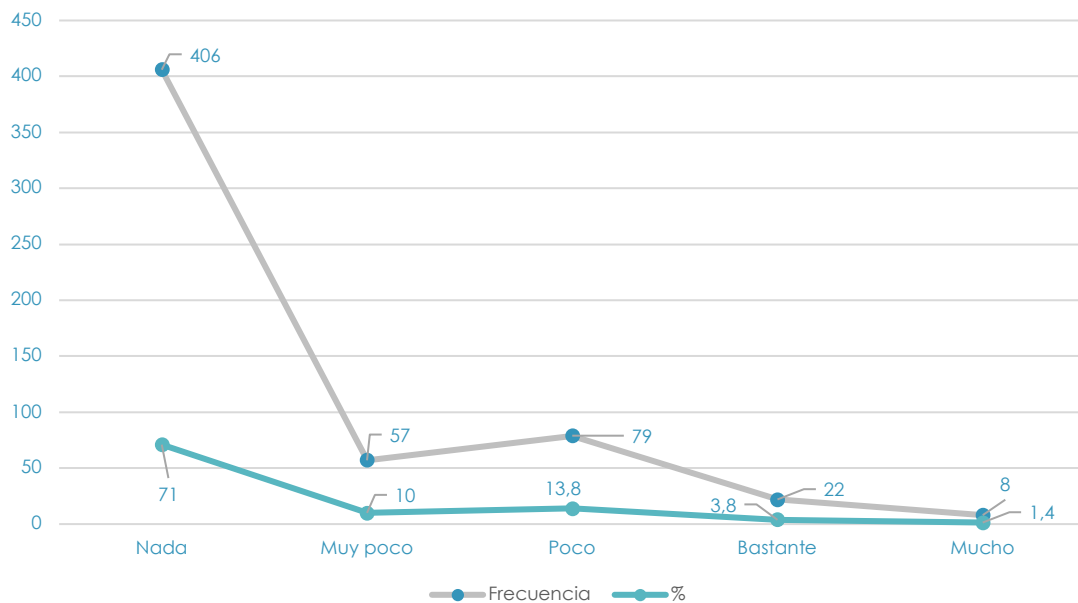
De nuevo los resultados muestran como existe homogeneidad entre los encuestados cuando se les pregunta si se enfadan/molestan si les dicen que para mejorar profesionalmente tienen que utilizar las tecnologías. Un 71% ha respondido no molestarse nada, sin embargo, un 23,8% reconoce que se enfada “muy poco” o “poco” y un 5,2% ha respondido “bastante” o “mucho”.

Tabla 186. Sentimiento de enfado cuándo se les comenta que para mejorar profesionalmente tienen que utilizar la tecnología

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	406	71,0	71,0	71,0
Muy poco	57	10,0	10,0	80,9
Poco	79	13,8	13,8	94,8
Bastante	22	3,8	3,8	98,6
Mucho	8	1,4	1,4	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 118. Sentimiento de enfado cuándo se les comenta que para mejorar profesionalmente tienen que utilizar la tecnología



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

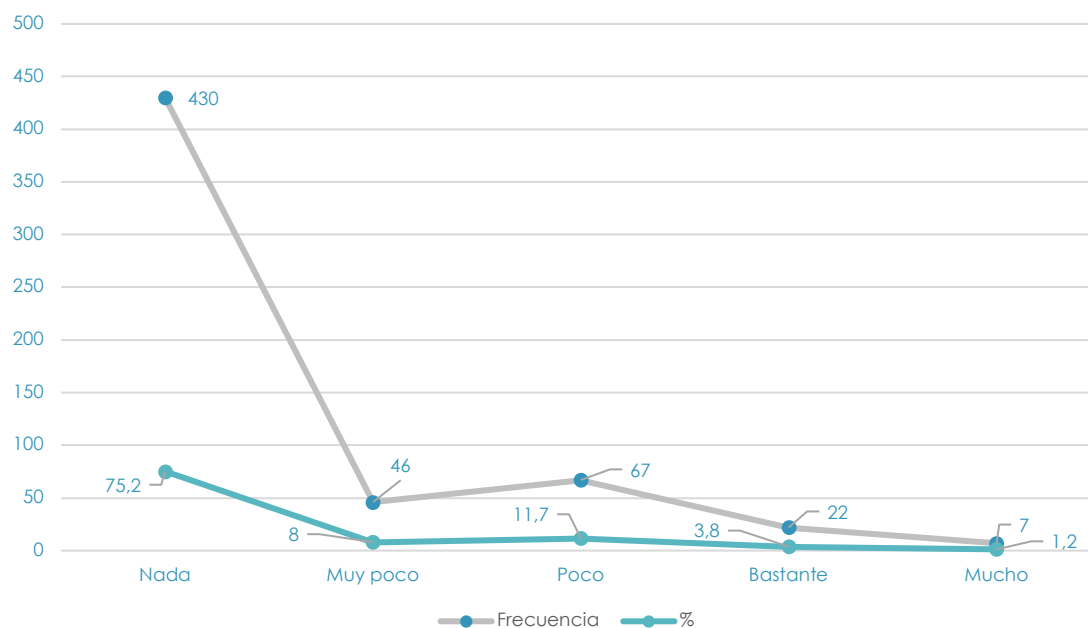
Las respuestas obtenidas sobre si consideran que es una pérdida de tiempo buscar trabajo por internet muestran coherencia en las respuestas dadas si se comparan éstas con las respuestas de las cuestiones anteriores. Esto se evidencia al conocer que el 75,2% (430 personas de las 572 encuestadas) ha respondido que no supone ninguna pérdida de tiempo buscar trabajo por internet (opción “nada”). Sin embargo, no se puede dejar de atender al dato de aquellas personas que consideran que supone cierta pérdida de tiempo, el 19,7% (personas que han respondido “muy poco” o “poco”).

Tabla 187. Consideración de que buscar trabajo por internet es una pérdida de tiempo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	430	75,2	75,2	75,2
Muy poco	46	8,0	8,0	83,2
Poco	67	11,7	11,7	94,9
Bastante	22	3,8	3,8	98,8
Mucho	7	1,2	1,2	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 119. Consideración de que buscar trabajo por internet es una pérdida de tiempo



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

D. Análisis descriptivo del factor “percepción digital”

El último bloque de preguntas del estudio se ha centrado en conocer la percepción que tienen las personas desempleadas de su competencia digital, es decir, reconocer el grado en que la poseen e identificar sus posibilidades con respecto a ellas. Han sido tres las cuestiones sobre las que se ha obtenido información: si han cambiado su forma de buscar empleo, si consideran que tienen los conocimientos digitales necesarios para buscar empleo y si les resulta difícil utilizar las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales. Sin embargo, en primer lugar, ha sido necesario conocer la media de la variable media de percepción digital ya que esta variable se utilizará en el análisis estadístico para conocer la relación que tiene con otras variables de este estudio.

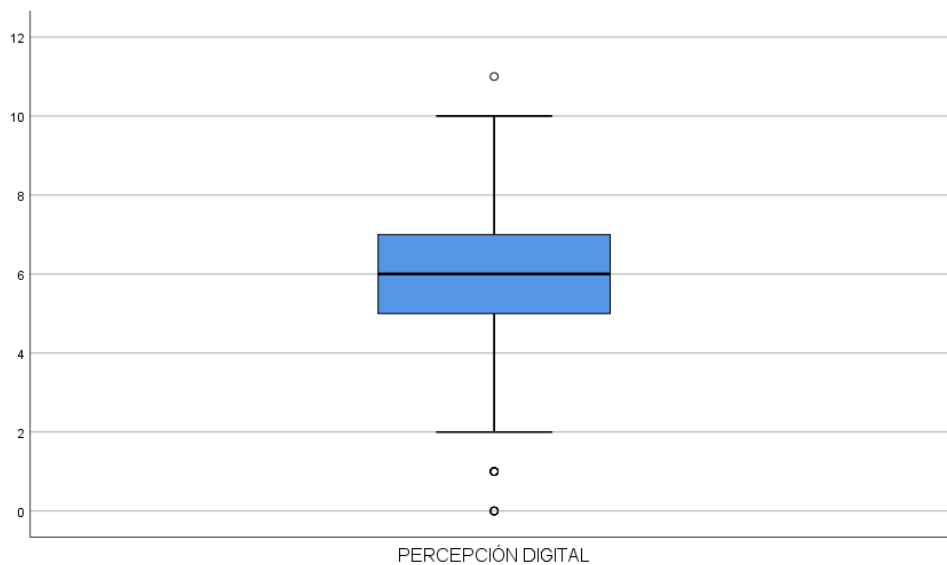
En el análisis descriptivo de la primera variable tenida en cuenta, media de percepción digital, se obtiene como resultado, con un nivel de confianza del 95%, que las personas de este estudio tienen una media de percepción digital que se encuentra entre el 5,62 y 5,93.

Tabla 188. Media de la variable percepción digital

Descriptivos			Estadístico	Desv. Error
PERCEPCIÓN DIGITAL	Media		5,77	,078
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	5,62	
		Límite superior	5,93	
	Media recortada al 5%		5,81	
	Mediana		6,00	
	Varianza		3,447	
	Desv. Desviación		1,857	
	Mínimo		0	
	Máximo		11	
	Rango		11	
	Rango intercuartil		2	
	Asimetría		-,342	,102
	Curtosis		,008	,204

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 120. Media de la variable percepción digital



Nota. Gráfico obtenido tras el análisis estadístico en SPSS

Con respecto a si han modificado su forma de buscar empleo se observan diferencias entre los encuestados.

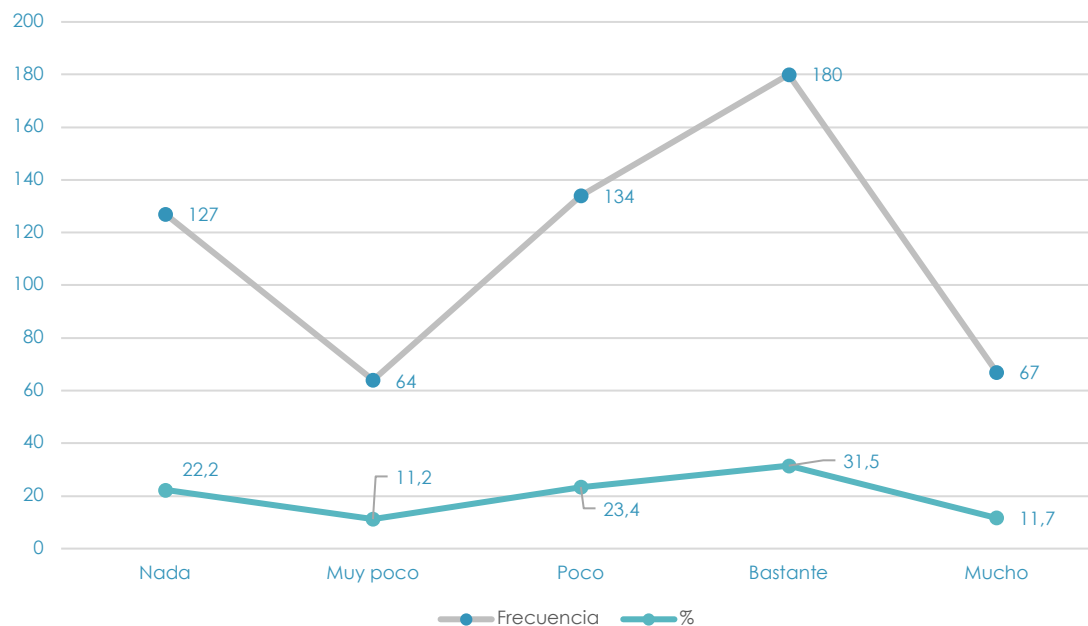
Tabla 189. Personas que han cambiado su forma de buscar empleo desde que están desempleadas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	127	22,2	22,2	22,2
Muy poco	64	11,2	11,2	33,4
Poco	134	23,4	23,4	56,8
Bastante	180	31,5	31,5	88,3
Mucho	67	11,7	11,7	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Si se observan los datos de la tabla, se puede apreciar cómo es más elevado el grupo de personas que considera que ha cambiado bastante su forma de buscar trabajo, 31,5%. Sin embargo, no existen diferencias significativas con aquellos que lo han cambiado poco (23,4%) o nada (22,2%). En el gráfico siguiente se puede ver la dispersidad.

Figura 121. Personas que han cambiado su forma de buscar empleo desde que están desempleadas



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

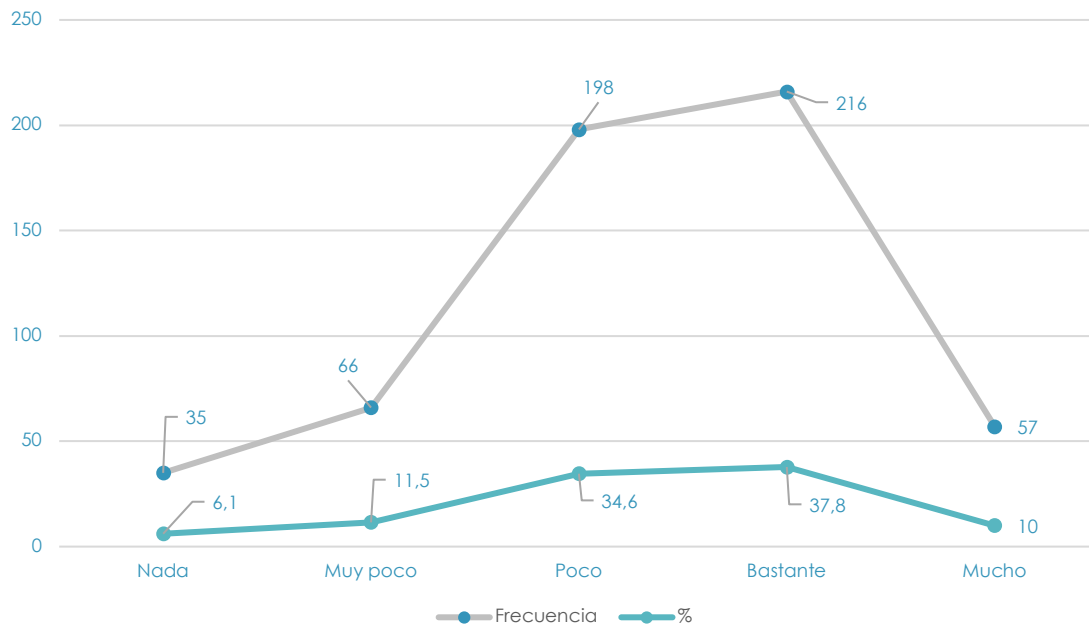
Las diferencias también son evidentes en cuanto a los conocimientos digitales que consideran que poseen las personas encuestadas. Sin embargo, sí es destacable el hecho de que el grupo más numeroso es el que considera que tiene “bastantes” conocimientos digitales (37,8%) seguido del grupo que considera que tienen “pocos” conocimientos digitales (34,6%).

Tabla 190. Personas que consideran que tienen conocimientos digitales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	35	6,1	6,1	6,1
Muy poco	66	11,5	11,5	17,7
Poco	198	34,6	34,6	52,3
Bastante	216	37,8	37,8	90,0
Mucho	57	10,0	10,0	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 122. Personas que consideran que tienen conocimientos digitales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

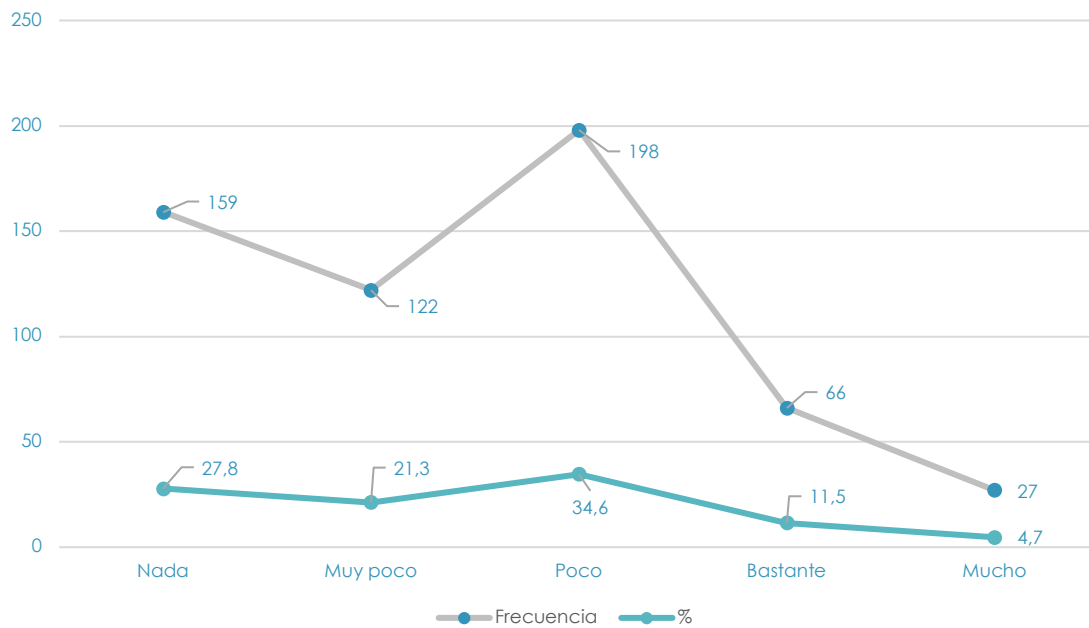
La última cuestión que se ha hecho a las personas participantes se ha orientado a conocer su percepción en cuanto a si les resulta difícil utilizar las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales. Los resultados muestran como al 83,7% le resulta “poco” difícil usar las tecnologías para adaptarse (34,6%), “muy poco” difícil (21,3%) o “nada” difícil (27,8%).

Tabla 191. % de personas a las que les resulta difícil utilizar las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	159	27,8	27,8	27,8
Muy poco	122	21,3	21,3	49,1
Poco	198	34,6	34,6	83,7
Bastante	66	11,5	11,5	95,3
Mucho	27	4,7	4,7	100,0
Total	572	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 123. Personas a las que les resulta difícil utilizar las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

7.1.2. Resultados del análisis inferencial

En este apartado se describen los resultados obtenidos en el análisis inferencial. Con este análisis se contrastan empíricamente las hipótesis de trabajo formuladas.

Teniendo en cuenta que las variables utilizadas en la formulación de las hipótesis de esta investigación son cuantitativas y cualitativas el proceso de análisis ha sido distinto según las variables de cada hipótesis.

En primer lugar, se ha tenido que determinar si se utiliza para el análisis de cada hipótesis pruebas paramétricas o no paramétricas. De forma general, se aplica una prueba paramétrica cuando se cumplen los siguientes requisitos:

1. Las muestras proceden de una población que se distribuye normalmente, se contrasta a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

2. Las poblaciones de referencia deben tener homoscedasticidad, es decir, las diferencias entre las varianzas no son estadísticamente significativas. Se contrasta con la prueba de Levene.
3. La variable dependiente es cuantitativa continua y se mide en una escala de intervalos.
4. La selección de la muestra se ha hecho de forma aleatoria. Se contrasta con la prueba de Rachas.

En el caso de esta investigación, los resultados proceden de una muestra con una distribución considerada no normal por lo que, ya no se cumple el primer requisito para utilizar pruebas paramétricas. Por tanto, las pruebas que se han utilizado en esta investigación son no paramétricas. La prueba de normalidad que se ha utilizado ha sido la prueba de Kolmogorov-Smirnov para aquellos casos en los que se ha tenido que analizar variables cuantitativas (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico).

La tabla 192 muestra las hipótesis de trabajo y las pruebas no paramétricas utilizadas para su contraste empírico.

Tabla 192. Pruebas utilizadas para el contraste de hipótesis de trabajo y resultados

Hipótesis de trabajo	Prueba no paramétrica	Resultado
H1. A mayor habilidad digital, mayor actitud digital	Rho de Spearman	Aceptada H1
H2. A mayor habilidad digital, mayor percepción digital	Rho de Spearman	Aceptada H2
H3. A mayor actitud digital, mayor percepción digital	Rho de Spearman	Aceptada H3
H4. Los hombres tienen mayor habilidad digital que las mujeres	U de Mann-Whitney	Rechazada H4
H5. Los hombres tienen mayor actitud digital que las mujeres	U de Mann-Whitney	Aceptada H5
H6. Los hombres tienen mayor percepción digital que las mujeres	U de Mann-Whitney	Rechazada H6
H7. Las personas desempleadas mayores de 45 años tienen menos habilidad digital que las de 30 años o menos	Rho de Spearman	Aceptada H7
H8. Las personas desempleadas mayores de 45 años tienen menos actitud digital que las de 30 años o menos	Rho de Spearman	Aceptada H8

H9. Las personas desempleadas mayores de 45 años tienen menos percepción digital que las de 30 años o menos	Rho de Spearman	Rechazada H9
H10. Las personas con estudios de Formación Profesional, estudios universitarios y estudios postuniversitarios tienen mayor habilidad digital que las que no los tienen	Kruskal-Wallis	Aceptada H10
H11. Las personas con estudios de Formación Profesional, estudios universitarios y estudios postuniversitarios tienen mayor actitud digital que las que no los tienen	Kruskal-Wallis	Aceptada H11
H12. Las personas con estudios de Formación Profesional, estudios universitarios y estudios postuniversitarios tienen mayor percepción digital que las que no los tienen	Kruskal-Wallis	Rechazada H12
H13. Las personas con estudios primarios tienen más de 40 años mientras que los menores, tienen estudios superiores	Kruskal-Wallis	Aceptada H13
H14. Existen diferencias en el nivel de habilidad digital de las personas que llevan menos de dos años en desempleo y más de dos años en desempleo	U de Mann-Whitney	Aceptada H14
H15. Existen diferencias en el nivel de actitud digital de las personas que llevan menos de dos años en desempleo y más de dos años en desempleo	U de Mann-Whitney	Rechazada H15
H16. Existen diferencias en el nivel de percepción digital de las personas que llevan menos de dos años en desempleo y más de dos años en desempleo	U de Mann-Whitney	Rechazada H16
H17. Las personas que realizan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales poseen mayor habilidad digital que las que no las realizan	U de Mann-Whitney	Rechazada H17
H18. Las personas que realizan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales poseen mayor actitud digital que las que no las realizan	U de Mann-Whitney	Rechazada H18
H19. Las personas que realizan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales poseen mayor percepción digital que las que no las realizan	U de Mann-Whitney	Rechazada H19
H20. Las personas que están cursando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales tienen más de 40 años	U de Mann-Whitney	Aceptada H20
H21. El personal directivo y técnico posee mayor habilidad digital que quienes no poseen esta categoría profesional	Kruskal-Wallis	Aceptada H21
H22. El personal directivo y técnico posee mayor actitud digital que quienes no poseen esta categoría profesional	Kruskal-Wallis	Rechazada H22
H23. El personal directivo y técnico posee mayor percepción digital que quienes no poseen esta categoría profesional	Kruskal-Wallis	Rechazada H23

H24. Las personas que están realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales permanecen menos tiempo en desempleo	U de Mann-Whitney	Rechazada H24
H25. Las personas que más dificultades tienen para buscar empleo por internet son las que no están realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales	Chi-Cuadrado	Rechazada H25
H26. Las personas desempleadas menores de 45 años consideran que tienen menos dificultades para buscar empleo por internet que los mayores de 45 años	Chi-Cuadrado	Aceptada H26
H27. Los universitarios o postuniversitarios tienen más perfiles en sitios web de empleo que quienes no lo son	Chi-Cuadrado	Aceptada H27
H28. Las personas desempleadas que han realizado acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales han creado más perfiles en web de empleo que quienes no lo han hecho	Chi-Cuadrado	Aceptada H28
H29. Las personas desempleadas que han realizado acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales han creado más curriculum digitales que quienes no las han realizado	Chi-Cuadrado	Rechazada H29
H30. Las personas desempleadas con estudios universitarios o postuniversitarios utilizan más plataformas MOOC para mejorar profesionalmente que los que han estudiado Formación Profesional	Chi-Cuadrado	Aceptada H30
H31. La edad influye en la creencia de que buscar empleo por internet es una pérdida de tiempo	Kruskal-Wallis	Rechazada H31
H32. Las personas desempleadas que llevan más tiempo en situación de desempleo se enfadan más que las que llevan menos tiempo si les dicen que para mejorar profesionalmente tienen que utilizar las tecnologías	Kruskal-Wallis	Rechazada H32
H33. Las personas que llevan más de dos años en desempleo han cambiado más su forma de buscar empleo que los que llevan menos de dos años en desempleo	Kruskal-Wallis	Rechazada H33
H34. A menor edad mayor consideración de poseer conocimientos digitales y, al contrario.	Kruskal-Wallis	Aceptada H34
H35. Las personas desempleadas que no tienen currículum digital han cambiado menos su forma de buscar empleo que las que tienen uno o más de uno	Chi-Cuadrado	Aceptada H35
H36. Las personas que han realizado acciones formativas por internet en los dos últimos años para mejorar profesionalmente consideran que su situación profesional puede cambiar.	Chi-Cuadrado	Aceptada H36

H37. Las personas que llevan más tiempo en desempleo tienen más dificultades para utilizar las tecnologías y adaptarse a los cambios laborales que quienes llevan menos tiempo en desempleo.	Kruskal-Wallis	Aceptada H37
H38. Las personas que realizan acciones formativas presenciales poseen menor habilidad digital que las que las realizan de manera online o semipresencial	Kruskal-Wallis	Aceptada H38
H39. Las personas que realizan acciones formativas presenciales poseen menor actitud digital que las que las realizan de manera online o semipresencial	Kruskal-Wallis	Rechazada H39
H40. Las personas que realizan acciones formativas presenciales poseen menor percepción digital que las que las realizan de manera online o semipresencial	Kruskal-Wallis	Aceptada H40
H41. Las personas desempleadas menores de 45 años prefieren realizar acciones formativas online a diferencia de los mayores de 45 años, que las prefieren presenciales	Chi-Cuadrado	Aceptada H41
H42. Las personas desempleadas mayores de 45 años renuevan menos su demanda de empleo del SEXPE por Internet que los menores de 45 años	Chi-Cuadrado	Aceptada H42

A. Contraste de las hipótesis de trabajo H1, H2 y H3

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de las hipótesis de trabajo H1 (a mayor habilidad digital, mayor actitud digital), H2 (a mayor habilidad digital, mayor percepción digital) y H3 (a mayor actitud digital, mayor percepción digital) y el resultado obtenido en el análisis inferencial.

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a cada variable (habilidad digital, actitud digital y percepción digital) muestra que la distribución no es normal (*véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico*) y que en cada una de las hipótesis de trabajo (H1, H2 y H3) hay dos variables cuantitativas, se aplica una prueba no paramétrica: Correlación de Spearman. Esta prueba se utiliza para conocer el grado de relación que existe entre las variables cuantitativas.

Tabla 193. Correlación existente entre “habilidad digital”, “actitud digital” y “percepción digital”

CORRELACIONES				
Rho de Spearman		HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
HABILIDAD DIGITAL	Coefficiente de correlación (r)	1,000	,157**	,150**
	Sig. (bilateral)	.	,003	,004
	N	369	369	369
ACTITUD DIGITAL	Coefficiente de correlación (r)	,157**	1,000	,230**
	Sig. (bilateral)	,003	.	,000
	N	369	572	572
PERCEPCIÓN DIGITAL	Coefficiente de correlación (r)	,150**	,230**	1,000
	Sig. (bilateral)	,004	,000	.
	N	369	572	572

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Como puede observarse en la tabla 193 la relación que existe entre la variable habilidad digital y la variable actitud digital es muy baja al ser $r = ,157$ (muy baja: $0 < r < 0,2$). Esto indica que puede haber una ligera tendencia en cuanto a que, si aumenta la habilidad digital de una persona, lo hace de forma muy baja la actitud digital. Lo mismo podemos decir de la variable habilidad digital si se la relaciona con percepción digital ($p = ,150$).

Como también puede apreciarse en la tabla 193, y aunque el valor es ligeramente mayor, los datos muestran como el incremento de la actitud digital incrementa algo más la percepción que la persona tiene sobre su nivel digital pero la relación no es significativa ya que la correlación sigue siendo baja al ser $r = ,230$ (baja: $0.2 < r < 0,4$). Por tanto, puede decirse que el hecho de que una persona tenga habilidades digitales no repercute de forma significativa en su actitud y en su percepción digital.

Teniendo en cuenta que el resultado de las relaciones es baja o muy baja se pueden aceptar las hipótesis de trabajo H1, H2 y H3, pero, siendo cautelosos ya que los resultados, son bajos. De esta manera, se rechazan las hipótesis nulas.

B. Contraste de las hipótesis de trabajo H4, H5 y H6

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de las hipótesis de trabajo H4 (los hombres tienen mayor habilidad digital que las mujeres), H5 (los hombres tienen mayor actitud digital que las mujeres) y H6 (los hombres tienen mayor percepción digital que las mujeres).

El contraste de estas hipótesis se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en dos grupos. Para ello es necesario comparar las medias en ambos grupos. Para hacerlo, se necesita una variable cuantitativa (variables de estudio: habilidad digital, actitud digital y percepción digital) y otra cualitativa (la que define los grupos: hombre y mujer). Para iniciar el análisis, en primer lugar, hay que conocer el valor medio de hombres de la muestra y el valor medio de mujeres de la muestra para cada variable y, después, realizar el análisis estadístico.

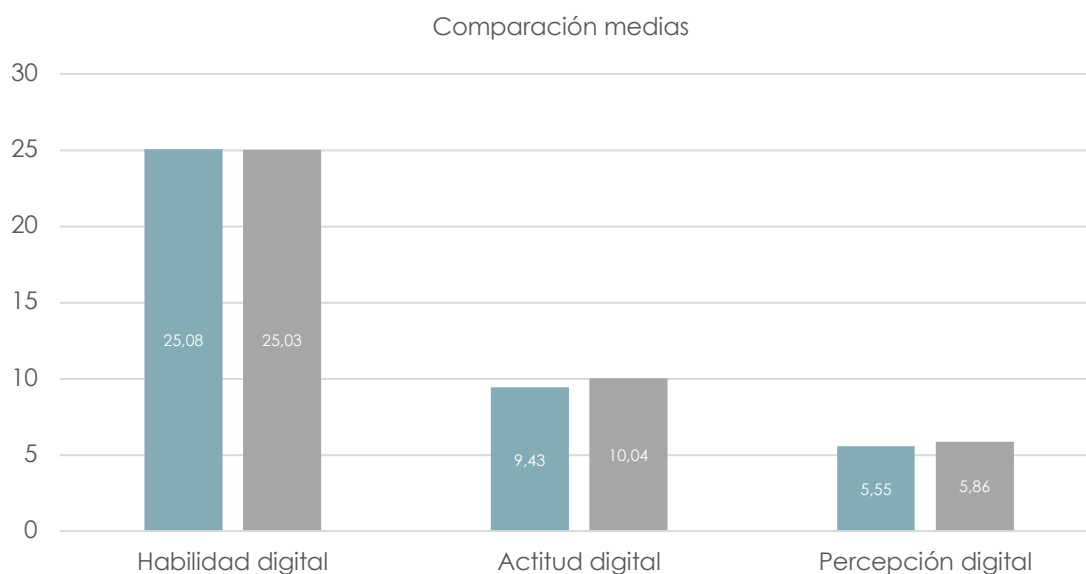
Tabla 194. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre hombres y mujeres

		Informe		
Sexo		HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
HOMBRE	Media	25,08	9,43	5,55
	Desv. Desviación	5,667	2,741	1,888
MUJER	Media	25,03	10,04	5,86
	Desv. Desviación	4,857	2,068	1,840
Total	Media	25,04	9,87	5,77
	Desv. Desviación	5,090	2,289	1,857

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Como puede observarse en la tabla 194 con respecto a las medias, parece no existir diferencias significativas con respecto a la habilidad digital, actitud digital y percepción digital de las personas si se tiene en cuenta el sexo (si se es hombre o si se es mujer).

Figura 124. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre hombres y mujeres



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a cada variable cuantitativa (habilidad digital, actitud digital y percepción digital) muestra que la distribución no es normal (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico) y que en cada una de las hipótesis de trabajo hay una variable cuantitativa y otra cualitativa, se aplica una prueba no paramétrica: U de Mann-Whitney. Esta prueba se utiliza para conocer el grado de independencia que existe entre estas dos variables. Se utiliza esta prueba cuando, además, la variable cualitativa tiene solo dos categorías.

Tabla 195. Prueba estadística U de Mann-Whitney

	Estadísticos de prueba ^a		
	HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
U de Mann-Whitney	13583,000	28732,500	29863,500
W de Wilcoxon	48828,000	41452,500	42583,500
Z	-,214	-2,345	-1,700
Sig. asintótica(bilateral)	,830	,019	,089

a. Variable de agrupación: Sexo

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS se puede afirmar, con un 95% de confianza, que sí hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de la variable actitud digital entre hombres y mujeres ($p < 0,05$). Sin embargo, estas diferencias no existen si se tienen en cuenta los datos obtenidos en el análisis de las variables habilidad digital y percepción digital, ($p > 0,05$ en ambos casos). Por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo H5 y se rechaza la hipótesis nula. Además, se rechazan las hipótesis de trabajo H4 y H6 y se aceptan las hipótesis nulas.

Por tanto, no existen diferencias en la habilidad digital que poseen hombres y mujeres. Tras el análisis estadístico aparece una diferencia no significativa y esto puede apreciarse en las medias de habilidad digital que poseen los hombres (25,08) y las mujeres (25,03). Tampoco existe diferencia en el nivel de percepción digital entre hombres (5,55) y mujeres (5,86).

Sin embargo, existen diferencias en la actitud digital de hombres y mujeres. Tras el análisis estadístico aparece una diferencia significativa que puede apreciarse en la diferencia existente entre la media en la actitud digital de hombres (9,43) y mujeres (10,04).

C. Contraste de las hipótesis de trabajo H7, H8 y H9

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de las hipótesis de trabajo H7 (las personas desempleadas mayores de 45 años tienen menos habilidad digital que las de 30 años o menos), H8 (las personas desempleadas mayores de 45 años tienen menos actitud digital que las de 30 años o menos) y H9 (las personas desempleadas mayores de 45 años tienen menos percepción digital que las de menos de 30 años).

El contraste de estas hipótesis se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en dos grupos. Al igual que en el caso anterior, al ser las dos variables objeto de estudio cuantitativas, es necesario conocer si estas variables tienen una distribución normal o no. Debido a que la prueba de normalidad aplicada a

cada variable (habilidad digital, actitud digital y percepción digital) muestra que la distribución no es normal (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico) y que en cada una de las hipótesis hay dos variables cuantitativas, se aplica una prueba no paramétrica: Correlación de Spearman. Esta prueba se utiliza para conocer el grado de relación que existe entre las variables cuantitativas.

Tabla 196. Correlación existente entre la edad y la habilidad digital, la actitud digital y la percepción digital

CORRELACIONES		
Rho de Spearman		Edad
HABILIDAD DIGITAL	Coeficiente de correlación (r)	-,116*
	Sig. (bilateral)	,026
	N	369
ACTITUD DIGITAL	Coeficiente de correlación (r)	,017
	Sig. (bilateral)	,680
	N	572
PERCEPCIÓN DIGITAL	Coeficiente de correlación (r)	,030
	Sig. (bilateral)	,468
	N	572

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Los datos de la tabla 196 muestran cómo, de forma general, la edad no influye en la posesión de habilidades digitales, en la actitud digital y en la percepción digital ya que el análisis realizado muestra valores muy próximos a 0 o negativos ($r = 0$). Puede considerarse una correlación nula ya que r se encuentra muy próximo al valor 0.

Sin embargo, si se tiene en cuenta la edad por franjas de edad (personas menores de 30 años, entre 31 y 45 años, y mayores de 45 años) el análisis muestra resultados en los que ya se aprecia una cierta relación entre la edad y la percepción digital aunque ésta es muy baja en las personas menores de 30 años, $r = ,157$, (tabla 197) y personas con edades comprendidas entre los 30 y 45 años, $r = ,163$ (tabla 198). Estos datos muestran cómo puede existir una ligera relación entre la edad y el reconocimiento que las

personas hasta 45 años tienen de su nivel digital: cuanto más edad tienen estas personas algo más son capaces de reconocer su nivel digital (relación muy baja: $0 < r < 0,2$). Esta relación no existe en las personas que superan esta edad ya que los valores que adopta “r” para habilidad digital, actitud digital y percepción digital son negativos (al ser negativos se considera una relación nula).

Tabla 197. Correlación existente entre las personas menores de 30 años y la habilidad digital, actitud digital y percepción digital

Personas menores de 30 años			Edad	HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
	(r)		1,000	,105	,078	,157
Rho de Spearman	Edad	Sig.	.	,289	,353	,062
	N		143	104	143	143

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 198. Correlación existente entre las personas con edades entre 31 y 45 años y la habilidad digital, actitud digital y percepción digital

CORRELACIONES						
Personas entre 30-45 años			Edad	HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
	(r)		1,000	-,002	,083	,163
Rho de Spearman	Edad	Sig.	.	,976	,201	,011
	N		241	161	241	241

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tabla 199. Correlación existente entre las personas mayores de 45 años y la habilidad digital, actitud digital y percepción digital

Personas mayores de 45 años			Edad	HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
	(r)		1,000	-,393**	-,113	-,146
Rho de Spearman	Edad	Sig.	.	,000	,122	,045
	N		188	104	188	188

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Teniendo en cuenta que el resultado de la relación es baja o muy baja se pueden aceptar las hipótesis de trabajo H7 y H8 y se rechazan las hipótesis nulas pero siendo cautelosos ya que los resultados, son bajos. Sin embargo, se rechaza la hipótesis de trabajo H9, aceptándose la hipótesis nula, ya que parece no existir relación entre la edad y la percepción digital por lo que no se puede afirmar que las personas mayores de 45 años tienen mayor percepción digital que las de menos de 30 años.

D. Contraste de las hipótesis de trabajo H10, H11 Y H12

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de las hipótesis de trabajo H10 (las personas con estudios de Formación Profesional, estudios universitarios y estudios postuniversitarios tienen mayor habilidad digital que las que no los tienen), H11 (las personas con estudios de Formación Profesional, estudios universitarios y estudios postuniversitarios tienen mayor actitud digital que las que no los tienen) y H12 (Las personas con estudios de Formación Profesional, estudios universitarios y estudios postuniversitarios tienen mayor percepción digital que las que no los tienen).

El contraste de estas hipótesis se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en varios grupos. Para ello es necesario comparar las medias en esos grupos. Para hacerlo, se necesita una variable cuantitativa (variable de estudio: habilidad digital, actitud digital y percepción digital) y otra cualitativa (la que define los grupos: en este caso, cada nivel de estudios). En primer lugar, hay que conocer el valor medio de las personas de la muestra con cada nivel de estudios para cada variable y, después, realizar el análisis estadístico.

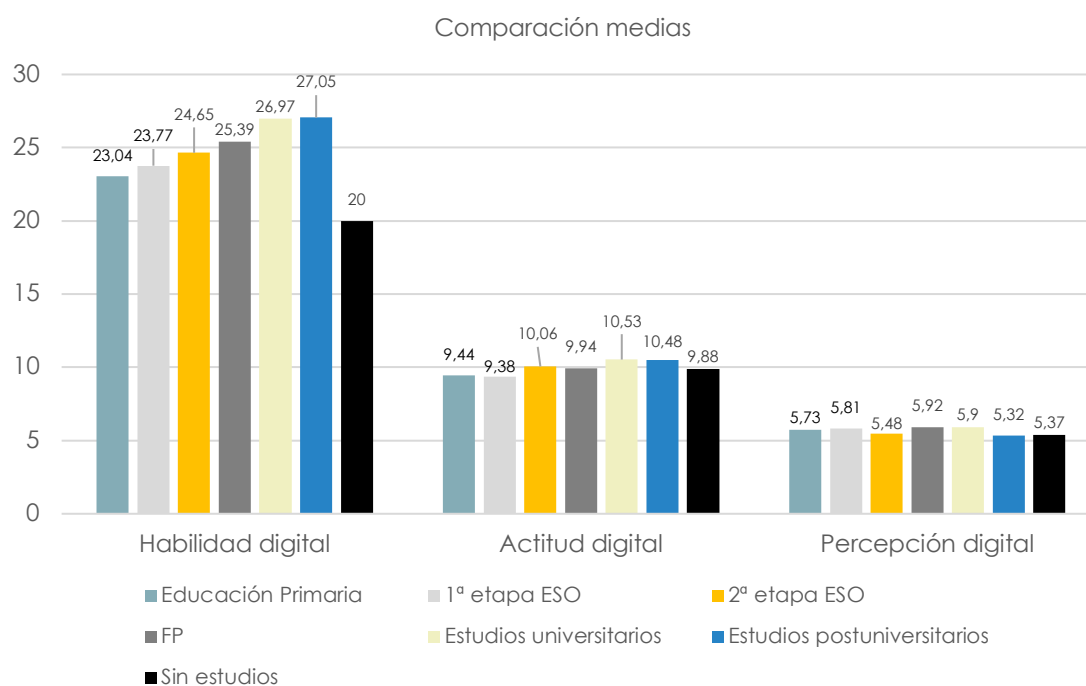
Tabla 200. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre en los diferentes niveles educativos

Media

Estudios	HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
Educación Primaria	23,04	9,44	5,73
1º etapa ESO	23,77	9,38	5,81
2º etapa ESO	24,65	10,06	5,48
FP	25,39	9,94	5,92
Estudios universitarios	26,97	10,53	5,90
Estudios postuniversitarios	27,05	10,48	5,32
Sin estudios	20,00	9,88	5,37
Total	25,04	9,87	5,77

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 125. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre en los diferentes niveles educativos



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a cada variable cuantitativa (habilidad digital, actitud digital y percepción digital) muestra que la distribución no es normal (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico) y que en cada una de las hipótesis hay una variable cuantitativa y otra cualitativa, se aplica una prueba no paramétrica: Kruskal-Wallis. Esta prueba se utiliza para conocer el grado de independencia que existe entre estas dos variables. Se utiliza esta prueba cuando, además, la variable cualitativa tiene tres o más categorías.

Tabla 201. Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba a,b			
	HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
H de Kruskal-Wallis	29,422	20,272	5,737
gl	6	6	6
Sig. asintótica	,000	,002	,453

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Estudios

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS (tabla 201) se puede aceptar las hipótesis H10 y H11, y se rechazan las hipótesis nulas, con un 95% de confianza y afirmar que sí hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de las variables habilidad digital y actitud digital en personas con diferentes niveles de estudio ($p < 0,05$). No existen esas diferencias con respecto a la percepción digital y, por tanto, se rechaza la hipótesis H12 ($p > 0,05$) y se acepta la hipótesis nula. Si se tienen en cuenta los datos obtenidos en los resultados de las medias en cada nivel de estudios, se aprecia como las personas con mayor nivel de estudios, poseen mayor habilidad digital y actitud digital.

Sin embargo, existen diferencias en la habilidad digital y actitud digital de los que poseen estudios de FP, universitarios y postuniversitarios. Tras el análisis estadístico aparece una diferencia significativa que puede apreciarse en la diferencia existente en la media de habilidad digital de los que poseen FP (25,39), estudios universitarios (26,97) y estudios universitarios (27,05) con respecto a los que poseen estudios primarios (23,04)

o no tienen estudios (20). Esta diferencia también se observa en la media de actitud digital de los que poseen FP (9,94), estudios universitarios (10,53) y estudios universitarios (10,48) con respecto a los que poseen estudios primarios (9,44) o no tienen estudios (9,87). Sin embargo, esa diferencia no se aprecia en la media de percepción digital por nivel de estudios.

E. Contraste de la hipótesis de trabajo H13

El contraste de la hipótesis de trabajo H13 (las personas con estudios primarios tienen más de 40 años mientras que los menores, tienen estudios superiores) se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en dos grupos. Para ello es necesario comparar las medias en ambos grupos. Para hacerlo, se necesita una variable cuantitativa (variable de estudio: edad) y otra cualitativa (la que define los grupos: nivel de estudios). En primer lugar, hay que conocer el valor medio de la edad para cada grupo de estudios y, después, realizar el análisis estadístico.

Tabla 202. Comparación de medias de la variable edad entre en los diferentes niveles educativos

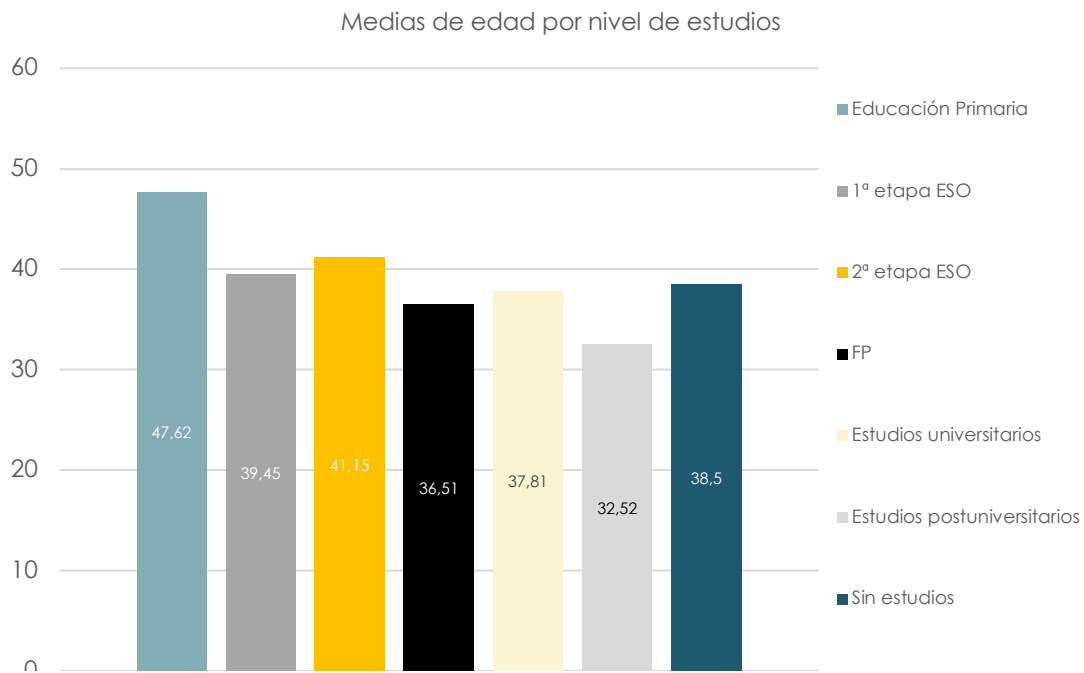
Edad

Estudios	Media	Desv. Desviación
Educación Primaria	47,62	9,761
1ª etapa ESO	39,45	12,265
2ª etapa ESO	41,15	9,842
FP	36,51	10,702
Estudios universitarios	37,81	10,236
Estudios postuniversitarios	32,52	9,980
Sin estudios	38,50	14,402
Total	39,75	11,466

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

La media de las personas que tienen estudios superiores, universitarios y postuniversitarios son más bajas que la media de aquellas personas que tienen estudios primarios por lo que, parece que existen diferencias entre los grupos antes del análisis estadístico.

Figura 126. Comparación de medias de la variable edad en los diferentes niveles educativos



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a la variable cuantitativa (edad) muestra que la distribución no es normal (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico) y que en la hipótesis hay una variable cuantitativa y otra cualitativa, se aplica una prueba no paramétrica: Kruskal-Wallis. Esta prueba se utiliza para conocer el grado de independencia que existe entre estas dos variables. Se utiliza esta prueba cuando, además, la variable cualitativa tiene tres o más categorías.

Tabla 203. Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba, b	
	Edad
H de Kruskal-Wallis	77,178
gl	6
Sig. asintótica	,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Estudios

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS se puede aceptar la hipótesis de trabajo H13 y rechazar la hipótesis nula, con un 95% de confianza, y afirmar que sí hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de la variable edad en personas con diferentes niveles de estudio ($p < 0,05$). Además, se puede afirmar que las personas mayores de 40 años poseen estudios de Educación Primaria, mientras que el valor medio obtenido por las personas menores de 40 años, indica que tienen estudios superiores. Por tanto, se acepta la hipótesis y se puede concluir que *existen diferencias en cuanto a la edad entre las personas sin estudios o estudios primarios y los que poseen estudios superiores. Tras el análisis estadístico aparece una diferencia significativa y esto puede apreciarse en la diferencia existente entre la media de edad de las personas que tienen estudios primarios (47,62 años) con los que tienen estudios universitarios (37,81 años) o postuniversitarios (32,52 años).*

F. Contraste de las hipótesis de trabajo H14, H15 y H16

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de las hipótesis de trabajo H14 (existen diferencias en el nivel de habilidad digital de las personas que llevan menos de dos años en desempleo y más de dos años en desempleo), H15 (existen diferencias en el nivel de actitud digital de las personas que llevan menos de dos años en desempleo y más de dos años en desempleo) y H16 (existen diferencias en el nivel de percepción digital de las personas que llevan menos de dos años en desempleo y más de dos años en desempleo).

Aunque inicialmente en el estudio se contempló la variable “años en desempleo” como una variable cuantitativa, para el contraste de estas hipótesis se ha reconvertido en otra variable categórica para conocer quiénes llevan menos de dos años en desempleo y quiénes llevan más de dos años en desempleo. Esto se ha hecho con el objetivo de comparar las medias en ambos grupos. Teniendo esto en consideración, las hipótesis objeto de contraste contemplan una variable cuantitativa (variable de estudio: habilidad digital, actitud digital y percepción digital) y otra cualitativa (la que define los grupos: personas que llevan menos de dos años en desempleo y las que llevan más de dos años). Para iniciar el análisis, en primer lugar, hay que conocer el valor medio del

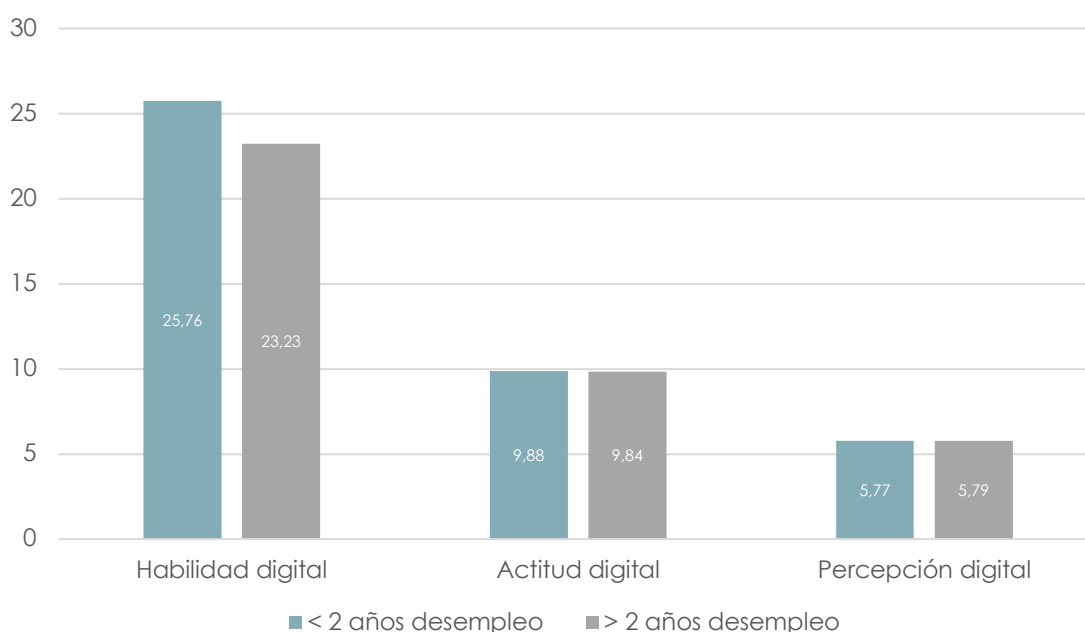
tiempo en desempleo (< 2 años y > de 2 años) para habilidad digital, actitud digital y percepción digital.

Tabla 204. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital con años en desempleo

Años de desempleo		HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
< 2 años	Media	25,76	9,88	5,77
	Desv. Desviación	4,979	2,267	1,831
> 2 años	Media	23,23	9,84	5,79
	Desv. Desviación	4,923	2,348	1,922
Total	Media	25,02	9,87	5,77
	Desv. Desviación	5,087	2,291	1,858

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 127. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital con años en desempleo



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a las variables cuantitativas muestra que la distribución no es normal (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico) y que en cada una de las hipótesis hay una variable

cuantitativa y otra cualitativa, se aplica una prueba no paramétrica: U de Mann-Whitney. Esta prueba se utiliza para conocer el grado de independencia que existe entre estas dos variables. Se utiliza esta prueba cuando, además, la variable cualitativa tiene solo dos categorías.

Tabla 205. Prueba estadística U de Mann-Whitney

Estadísticos de pruebaa			
	HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
U de Mann-Whitney	9937,500	34368,500	34639,000
W de Wilcoxon	15715,500	50299,500	112060,000
Z	-4,353	-,337	-,188
Sig. asintótica(bilateral)	,000	,736	,851

1. Variable de agrupación: Años de desempleo

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS (tabla 205) se puede afirmar con un 95% de confianza, que sí hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de la variable habilidad digital entre los que llevan más de 2 años en desempleo y los que llevan menos de dos años en desempleo ya que el valor obtenido es $p < 0,05$. Sin embargo, estas diferencias no existen si se tienen en cuenta los datos obtenidos en el análisis de las variables actitud digital y percepción digital, $p > 0,05$ en ambos casos. Por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo H14 y se rechaza la hipótesis nula. Sin embargo, se rechazan las hipótesis de trabajo H15 y H16, que dicen que existen diferencias con respecto a la actitud digital y la percepción digital, y se aceptan las hipótesis nulas.

Se puede concluir que existen diferencias en cuanto a la habilidad digital que poseen las personas que llevan menos de dos años en desempleo y más de dos años en desempleo. El análisis estadístico refleja diferencias y éstas se aprecian en la media de la habilidad digital que poseen las personas que llevan menos de dos años en desempleo (25,76) y las que llevan más de dos años (23,23).

Sin embargo, no existen diferencias en cuanto a la actitud digital y percepción digital. Tras el análisis estadístico aparece una diferencia no significativa y esto puede apreciarse en los valores similares que adopta la media de actitud digital en las personas que llevan más de dos años y menos de dos años en desempleo y la media de percepción digital en las personas que llevan más de dos años y menos de dos años en desempleo.

G. Contraste de las hipótesis de trabajo H17, H18 y H19

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de las hipótesis de trabajo H17 (las personas que realizan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales poseen mayor habilidad digital que las que no las realizan), H18 (las personas que realizan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales poseen mayor actitud digital que las que no las realizan) y H19 (las personas que realizan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales poseen mayor percepción digital que las que no las realizan).

Como ya se ha mencionado, el contraste de estas hipótesis se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en dos grupos. Para ello es necesario comparar las medias en ambos grupos. Para hacerlo, se necesita una variable cuantitativa (variable de estudio: habilidad digital, actitud digital y percepción digital) y otra cualitativa: la que define los grupos: personas que cursan acciones formativas centradas en herramientas digitales y las que no cursan acciones centradas en herramientas digitales. En primer lugar, hay que conocer el valor medio para estas dos categorías y, después, realizar el análisis estadístico.

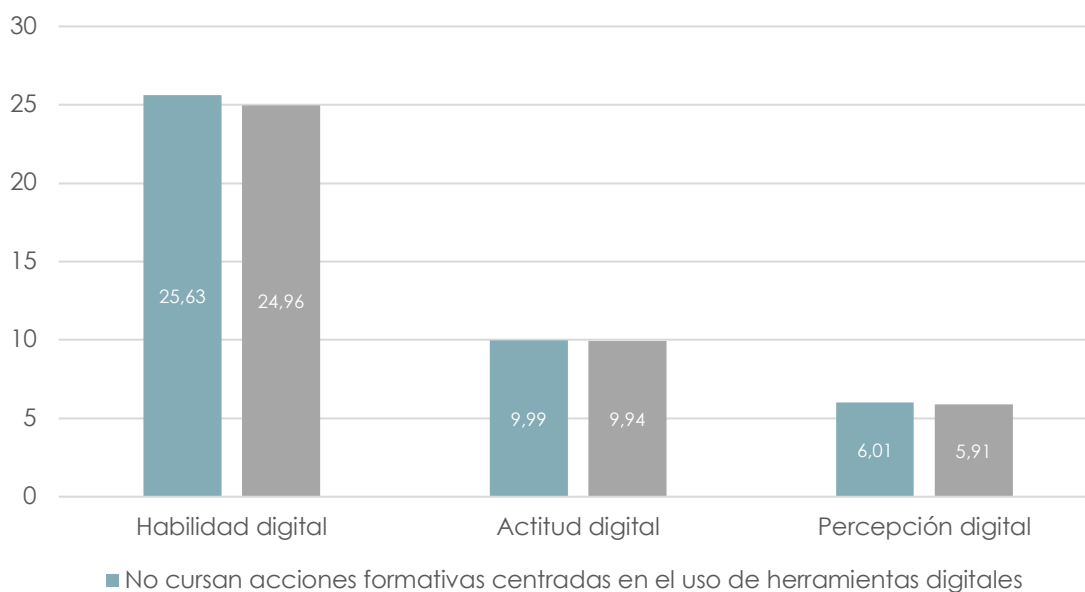
Tabla 206. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre quienes cursan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales

Informe

La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales		HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
No	Media	25,63	9,99	6,01
	Desv. Desviación	4,980	2,079	1,924
Sí	Media	24,96	9,94	5,91
	Desv. Desviación	5,350	2,190	1,833
Total	Media	25,29	9,96	5,96
	Desv. Desviación	5,170	2,137	1,874

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 128. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre quienes cursan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a las variables cuantitativas muestra que la distribución no es normal (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico) y que en cada una de las hipótesis hay una variable cuantitativa y otra cualitativa, se aplica una prueba no paramétrica: U de Mann-Whitney. Esta prueba se utiliza para conocer el grado de independencia que existe entre estas dos

variables. Se utiliza esta prueba cuando, además, la variable cualitativa tiene solo dos categorías.

Tabla 207. Prueba de U de Mann-Whitney

Estadísticos de prueba ^a			
	HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
U de Mann-Whitney	6358,000	15183,000	14527,000
W de Wilcoxon	13261,000	32949,000	32293,000
Z	-,724	-,048	-,754
Sig. asintótica(bilateral)	,469	,961	,451

a. Variable de agrupación: La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS se puede afirmar, con un 95% de confianza, que no hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital ($p > 0,05$) entre los que están cursando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales y los que sí están cursando acciones centradas en el uso de herramientas digitales. Se rechazan las tres hipótesis de trabajo y se aceptan las hipótesis nulas.

Se puede concluir que no existen diferencias de habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre las personas que realizan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales y las que sí las realizan. Tras el análisis estadístico aparece una diferencia no significativa y esto puede apreciarse en cómo no hay apenas variación en la media de estas variables para cada grupo de personas.

H. Contraste de la hipótesis de trabajo H20

El contraste de la hipótesis de trabajo H20 (las personas que están cursando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales tienen más de 40 años) se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en dos grupos. Para ello es necesario comparar las medias en ambos grupos. Para

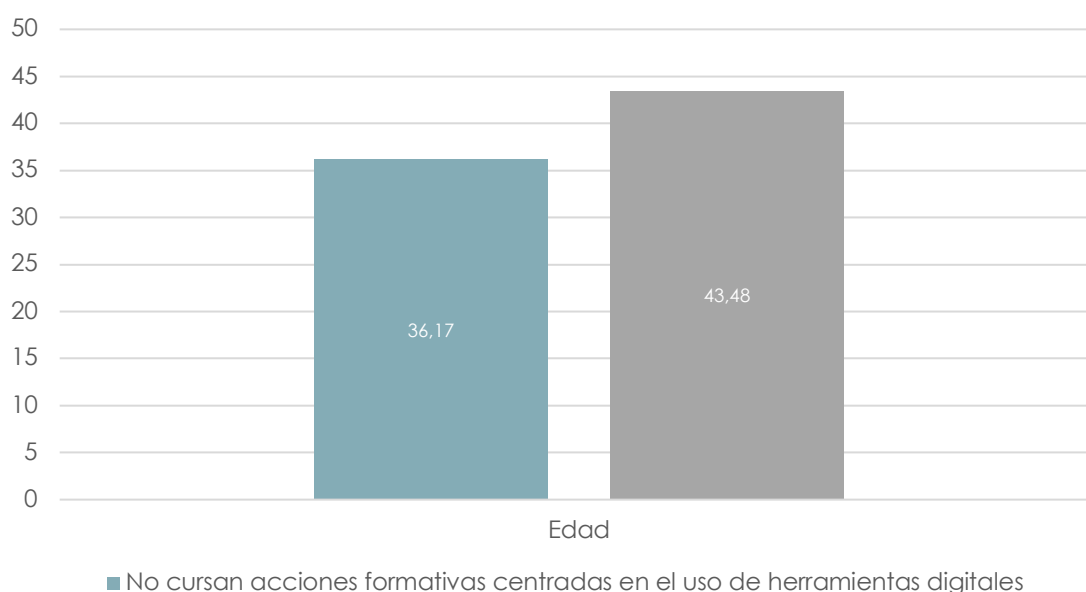
hacerlo, se necesita una variable cuantitativa (variable de estudio: edad) y otra cualitativa (la que define los grupos: si está cursando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales o no está cursando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales. En primer lugar, hay que conocer el valor medio de la edad para cada grupo y, después, realizar el análisis estadístico.

Tabla 208. Comparación de medias de la variable edad entre quienes cursan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales

Edad		
La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales	Media	Desv. Desviación
No	36,17	10,985
Sí	43,48	11,858
Total	40,10	12,013

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 129. Comparación de medias de la variable edad entre quienes cursan acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a la variable cuantitativa muestra que la distribución no es normal (véase anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico) y que en la hipótesis hay una variable cuantitativa y otra cualitativa, se aplica una prueba no paramétrica: U de Mann-Whitney. Esta prueba se utiliza para

conocer el grado de independencia que existe entre estas dos variables. Se utiliza esta prueba cuando, además, la variable cualitativa tiene solo dos categorías.

Tabla 209. Prueba de U de Mann-Whitney

Estadísticos de prueba ^a	
	Edad
U de Mann-Whitney	9862,500
W de Wilcoxon	23065,500
Z	-5,687
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS (tabla 209) se puede afirmar con un 95% de confianza, que sí hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de la variable edad entre los que están cursando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales y los que no, ya que el valor obtenido es $p < 0,05$. Por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula. Entonces, se puede concluir que *existen diferencias en cuanto a la edad entre las personas que están realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales y quienes no las están realizando. Tras el análisis estadístico aparece una diferencia significativa y esto puede apreciarse en la diferencia existente entre la media de edad de los que no las están realizando (36,17 años) y los que sí las están realizando (43,48 años). Por tanto, puede decirse que la edad influye en la realización acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales y, según los datos, que los que las están cursando tienen más de 40 años.*

I. Contraste de las hipótesis de trabajo H21, H22 y H23

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de las hipótesis de trabajo H21 (el personal directivo y técnico posee mayor habilidad digital que quienes no poseen esta categoría profesional), H22 (el personal directivo y técnico posee mayor actitud digital que quienes no poseen esta categoría profesional) y H23 (el

personal directivo y técnico posee mayor percepción digital que quienes no poseen esta categoría profesional).

El contraste de estas hipótesis se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en dos grupos. Para ello es necesario comparar las medias en ambos grupos. Para hacerlo, se necesita una variable cuantitativa (variable de estudio: habilidad digital, actitud digital y percepción digital) y otra cualitativa (la que define los grupos: las diferentes categorías profesionales). En primer lugar, hay que conocer el valor medio de cada categoría profesional de las personas de la muestra para, después, realizar el análisis estadístico.

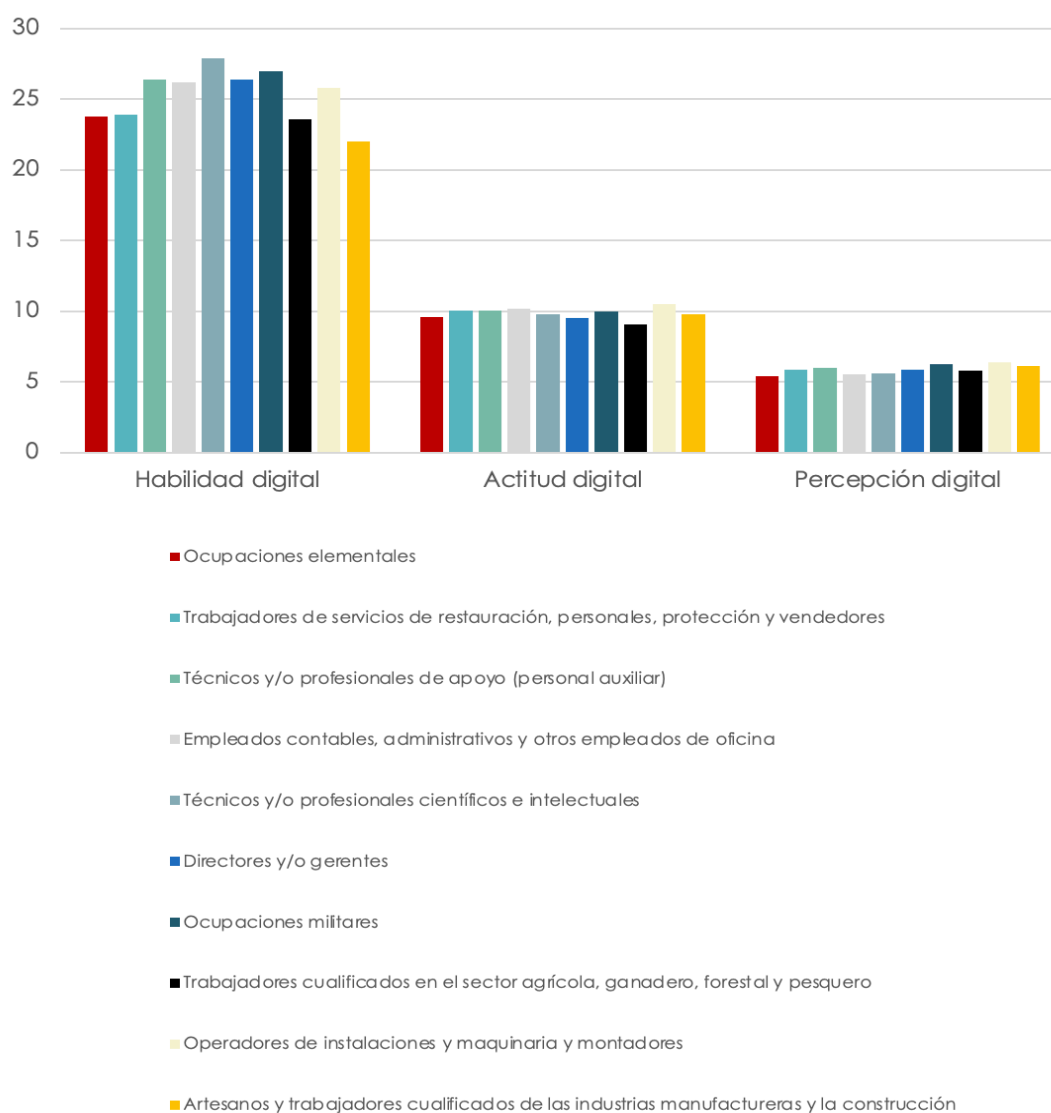
Tabla 210. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre las personas con distintas categorías profesionales

Informe

Categoría profesional habitual		HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
Ocupaciones elementales (trabajadores no cualificados)	Media	23,79	9,59	5,44
	Desv. Desviación	4,609	2,148	1,920
Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores	Media	23,89	10,03	5,84
	Desv. Desviación	4,959	2,290	1,856
Técnicos y/o profesionales de apoyo (personal auxiliar)	Media	26,36	10,02	6,02
	Desv. Desviación	5,153	2,048	1,866
Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	Media	26,19	10,17	5,57
	Desv. Desviación	4,577	1,911	1,885
Técnicos y/o profesionales científicos e intelectuales	Media	27,89	9,81	5,64
	Desv. Desviación	5,209	2,550	1,959
Directores y/o gerentes	Media	26,42	9,50	5,88
	Desv. Desviación	4,582	3,347	1,455
Ocupaciones militares	Media	27,00	10,00	6,25
	Desv. Desviación	.	3,916	2,754
Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	Media	23,56	9,09	5,83
	Desv. Desviación	5,628	2,639	1,723
Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	Media	25,80	10,50	6,40
	Desv. Desviación	2,168	2,593	2,119
Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción	Media	22,00	9,81	6,10
	Desv. Desviación	5,277	2,857	1,261
Total	Media	25,04	9,87	5,77
	Desv. Desviación	5,090	2,289	1,857

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 130. Comparación de medias de las variables habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre las personas con distintas categorías profesionales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Tabla 211. Prueba de Kruskal-Vallis

	Estadísticos de prueba ^{a,b}		
	HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
H de Kruskal-Wallis	33,628	7,260	9,209
gl	9	9	9
Sig. asintótica	,000	,610	,418

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Categoría profesional habitual

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS (tabla 211) se puede afirmar, con un 95% de confianza, que sí hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de la variable habilidad digital entre las diferentes categorías profesionales ya que el valor obtenido es $p < 0,05$. Puede decirse que esta diferencia es significativa entre los que tienen una media mayor (directores y técnicos) y los que tienen una media menor (entre los que se encuentran los que poseen ocupaciones elementales). Por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo H21 en la que se plantea que el personal directivo y técnico posee mayor habilidad digital que quienes no poseen esta categoría profesional y se rechaza la hipótesis nula. Esto no ocurre en el caso de las variables actitud digital y percepción digital (en las que $p > 0,05$). Por tanto, se rechazan las hipótesis de trabajo H22 y H23 que indican que el personal directivo y técnico posee mayor actitud digital y percepción digital.

Por tanto, se puede concluir que hay diferencias en la habilidad digital si se comparan las distintas categorías profesionales. Tras el análisis estadístico aparece una diferencia significativa y esto puede apreciarse en la diferencia existente entre la media de habilidad digital de los directores/gerentes (26,42) y el personal técnico y/o profesionales científicos e intelectuales (27,89) con respecto a aquellas personas que tienen ocupaciones elementales (23,79) o con los trabajadores de servicios (23,89). Por tanto, puede decirse que existe una dependencia entre la habilidad digital que se posee y la categoría profesional.

J. Contraste de la hipótesis de trabajo H24

El contraste de la hipótesis de trabajo H24 (las personas que están realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales permanecen menos tiempo en desempleo) se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en dos grupos. Para ello es necesario comparar las medias en ambos grupos. Para hacerlo, se necesita una variable cuantitativa (variable de estudio (años en desempleo) y otra cualitativa (la que define los grupos: estar realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales o no estar realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales). En primer lugar, hay

que conocer el valor medio de personas de la muestra que sí las está realizando y las que no las está realizando para, después, realizar el análisis estadístico.

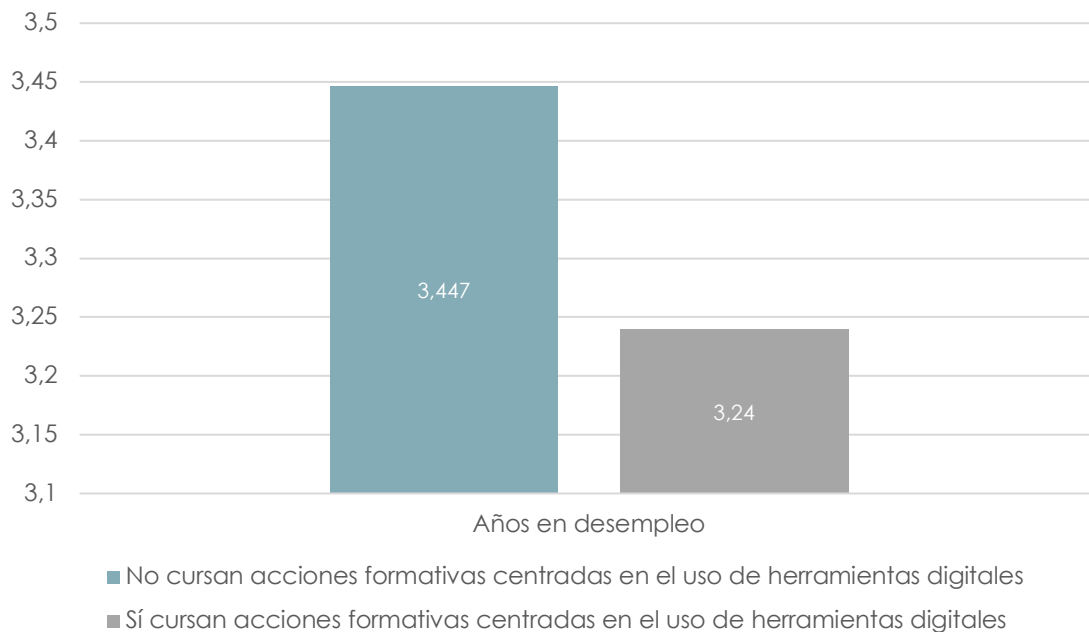
Tabla 212. Comparación de medias de la variable años en desempleo entre quienes están realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales

Años en desempleo

La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales	Media	Desv. Desviación
No	3,447	6,2000
Sí	3,240	4,6460
Total	3,336	5,4159

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 131. Comparación de medias de la variable años en desempleo entre quienes están realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a la variable cuantitativa muestra que la distribución no es normal (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico) y que en la hipótesis hay una variable cuantitativa y otra cualitativa, se aplica una prueba no paramétrica: U de Mann-Whitney. Esta prueba se utiliza para

conocer el grado de independencia que existe entre estas dos variables. Se utiliza esta prueba cuando, además, la variable cualitativa tiene solo dos categorías.

Tabla 213. Prueba de U de Mann-Whitney

Estadísticos de prueba ^a	
	Años en desempleo
U de Mann-Whitney	14571,500
W de Wilcoxon	27774,500
Z	-,622
Sig. asintótica(bilateral)	,534

a. Variable de agrupación: La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS (tabla 213) se puede afirmar, con un 95% de confianza, que no hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de la variable tiempo en desempleo ($p > 0,05$) entre los que están cursando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales y los que sí están cursando acciones centradas en el uso de herramientas digitales. Se rechaza la hipótesis de trabajo H24 y se acepta la hipótesis nula.

Se puede concluir que no existen diferencias en cuanto al tiempo que llevan en desempleo las personas que están realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales y las que no las están realizando. Tras el análisis estadístico aparece una diferencia no significativa y esto puede apreciarse en cómo no hay variación y gran diferencia entre la media del tiempo que llevan en desempleo los que no las están realizando (3,447 años) y los que sí (3,240 años). Por tanto, puede afirmarse que no existe una dependencia para tener en cuenta el tiempo que lleva en desempleo una persona y la realización de formación en herramientas digitales.

K. Contraste de la hipótesis de trabajo H25

En el contraste de la hipótesis de trabajo H25 (las personas que más dificultades tienen para buscar empleo por internet son las que no están realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales) debe tenerse en cuenta que son dos variables cualitativas las que se van a analizar. Por ese motivo, se ha utilizado una tabla de contingencia que muestra las frecuencias observadas.

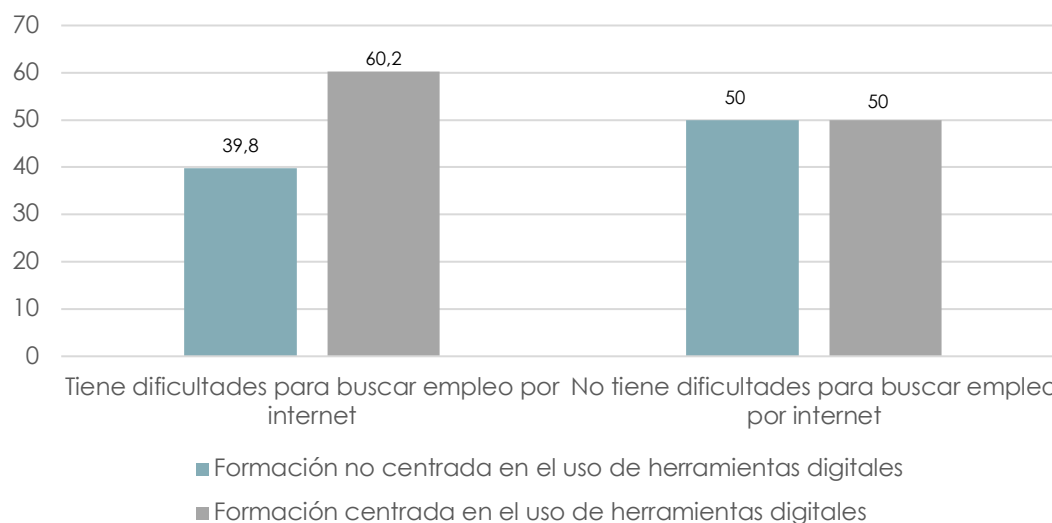
Tabla 214. Tabla de contingencia: frecuencia de las dificultades para buscar empleo por internet y frecuencia de realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales

Tabla cruzada

		La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales		Total
		No	Sí	
Dificultades para buscar empleo por internet	Recuento	51	77	128
	% dentro de Dificultades para buscar empleo por internet	39,8%	60,2%	100,0%
	Sí			
	% dentro de La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales	31,5%	41,0%	36,6%
	Recuento	111	111	222
	% dentro de Dificultades para buscar empleo por internet	50,0%	50,0%	100,0%
Total	No			
	% dentro de La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales	68,5%	59,0%	63,4%
	Recuento	162	188	350
	% dentro de Dificultades para buscar empleo por internet	46,3%	53,7%	100,0%
	% dentro de La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 132. Tabla de contingencia (%): frecuencia de las dificultades para buscar empleo por internet y frecuencia de realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra de esta investigación, $N > 100$, y el número de categorías de cada variable (dos categorías cada una, resultando una tabla de 2×2), se contrasta la hipótesis mediante la prueba estadística no paramétrica Chi-cuadrado con el objetivo de medir el grado de independencia de una variable con otra.

Tabla 215. Prueba Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,368a	1	,066		
Corrección de continuidad ^b	2,972	1	,085		
Razón de verosimilitud	3,385	1	,066		
Prueba exacta de Fisher				,075	,042
Asociación lineal por lineal	3,359	1	,067		
N de casos válidos	350				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 59,25.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2×2

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

El resultado de la prueba de independencia Chi-cuadrado sale no significativo ($p > 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza del 95% se establece que las dos variables son independientes. Se rechaza la hipótesis de trabajo H25 y se acepta la hipótesis nula.

Los resultados muestran cómo no existe una dependencia entre las dificultades para buscar empleo por internet y estar realizando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales. Como se puede apreciar en la tabla de contingencia, el 39,8 % de las personas que tiene este tipo de dificultades no está realizando formación centrada en el uso de herramientas digitales. Sin embargo, las personas que están cursando esta formación y manifiestan tener dificultades, constituyen el 60,2% de la muestra. Esto puede deberse, entre otras cuestiones, a que son más conscientes de sus necesidades.

L. Contraste de la hipótesis de trabajo H26

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de la hipótesis de trabajo H26 (las personas desempleadas menores de 45 años consideran que tienen menos dificultades para buscar empleo por internet que los mayores de 45 años).

Al ser dos variables cualitativas las que se van a analizar, se ha utilizado una tabla de contingencia para mostrar las frecuencias observadas.

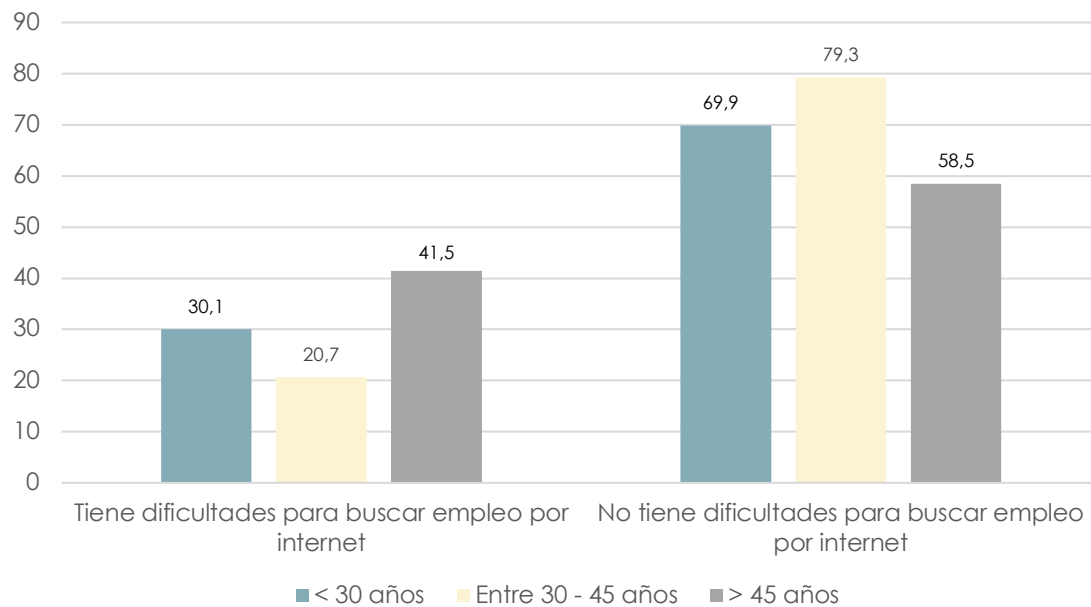
Tabla 216. Tabla de contingencia: frecuencia edad (<30 años, 30-45 años, > 45 años) y frecuencia de las dificultades para buscar empleo por internet

Tabla cruzada EDAD*Dificultades para buscar empleo por internet

		Dificultades para buscar empleo por internet		Total	
		Sí	No		
EDAD	<30	Recuento	43	100	143
		% dentro de EDAD	30,1%	69,9%	100,0%
		% dentro de Dificultades para buscar empleo por internet	25,1%	24,9%	25,0%
	30-45	Recuento	50	191	241
		% dentro de EDAD	20,7%	79,3%	100,0%
		% dentro de Dificultades para buscar empleo por internet	29,2%	47,6%	42,1%
	>45	Recuento	78	110	188
		% dentro de EDAD	41,5%	58,5%	100,0%
		% dentro de Dificultades para buscar empleo por internet	45,6%	27,4%	32,9%
Total	Recuento	171	401	572	
	% dentro de EDAD	29,9%	70,1%	100,0%	
	% dentro de Dificultades para buscar empleo por internet	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 133. Tabla de contingencia: (%) frecuencia edad (<30 años, 30-45 años, > 45 años) y frecuencia de las dificultades para buscar empleo por internet



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra de esta investigación, $N > 100$, se contrasta la hipótesis mediante la prueba estadística no paramétrica Chi-cuadrado con el objetivo de medir el grado de independencia de una variable con otra.

Tabla 217. Prueba Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,684a	2	,000
Razón de verosimilitud	21,681	2	,000
Asociación lineal por lineal	6,753	1	,009
N de casos válidos	572		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 42,75.

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

El resultado de la prueba de independencia Chi-cuadrado sale significativo ($p < 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza del 95% se establece que las dos variables son dependientes. Se acepta la hipótesis de trabajo H26 y se rechaza la hipótesis nula.

Los resultados muestran como existe una dependencia entre la edad y las dificultades para buscar empleo por internet. Como se puede apreciar en la tabla de contingencia, los menores de 45 años tienen menos dificultades (siendo la frecuencia de 30,1% para los < de 30 años y 20,7% para los que tienen entre 30 – 45 años) que los mayores de 45 años (41,5%).

M. Contraste de la hipótesis de trabajo H27

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de la hipótesis de trabajo H27 (los universitarios o postuniversitarios tienen más perfiles en sitios web de empleo que quienes no lo son).

De nuevo, al ser dos variables cualitativas las que se van a analizar, se ha utilizado una tabla de contingencia para mostrar las frecuencias observadas.

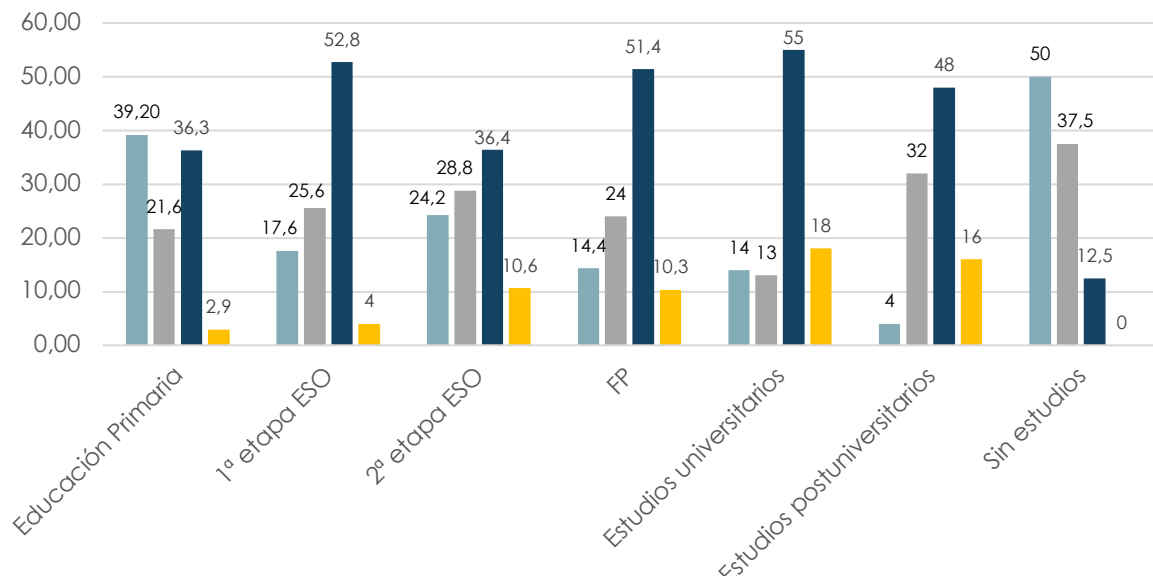
Tabla 218. Tabla de contingencia: frecuencia (%) de nivel de estudios y nº perfiles en webs de empleo

			Nº perfiles en web de empleo				
			Ninguna	1	Entre 2 y 4	5 o más	TOTAL
Estudios	Educación Primaria	Recuento	40	22	37	3	102
		% dentro de Estudios	39,2%	21,6%	36,3%	2,9%	100,0%
		% dentro de Nº perfiles en web de empleo	33,9%	16,7%	13,7%	5,8%	17,8%
1ª etapa ESO		Recuento	22	32	66	5	125
		% dentro de Estudios	17,6%	25,6%	52,8%	4,0%	100,0%
		% dentro de Nº perfiles en web de empleo	18,6%	24,2%	24,4%	9,6%	21,9%
2ª etapa ESO		Recuento	16	19	24	7	66
		% dentro de Estudios	24,2%	28,8%	36,4%	10,6%	100,0%
		% dentro de Nº perfiles en web de empleo	13,6%	14,4%	8,9%	13,5%	11,5%
FP		Recuento	21	35	75	15	146
		% dentro de Estudios	14,4%	24,0%	51,4%	10,3%	100,0%
		% dentro de Nº perfiles en web de empleo	17,8%	26,5%	27,8%	28,8%	25,5%
Estudios universitarios		Recuento	14	13	55	18	100
		% dentro de Estudios	14,0%	13,0%	55,0%	18,0%	100,0%
		% dentro de Nº perfiles en web de empleo	11,9%	9,8%	20,4%	34,6%	17,5%
Estudios postuniversitarios		Recuento	1	8	12	4	25
		% dentro de Estudios	4,0%	32,0%	48,0%	16,0%	100,0%

	% dentro de N° perfiles en web de empleo	0,8%	6,1%	4,4%	7,7%	4,4%
Sin estudios	Recuento	4	3	1	0	8
	% dentro de Estudios	50,0%	37,5%	12,5%	0,0%	100,0%
	% dentro de N° perfiles en web de empleo	3,4%	2,3%	0,4%	0,0%	1,4%
Total	Recuento	118	132	270	52	572
	% dentro de Estudios	20,6%	23,1%	47,2%	9,1%	100,0%
	% dentro de N° perfiles en web de empleo	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0%

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 134. Frecuencia (%) de nivel de estudios y frecuencia n° perfiles en webs de empleo



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra de esta investigación, $N > 100$, se contrasta la hipótesis mediante la prueba estadística no paramétrica Chi-cuadrado con el objetivo de medir el grado de independencia de una variable con otra.

Tabla 219. Prueba Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	64,947	18	,000
Razón de verosimilitud	65,318	18	,000
Asociación lineal por lineal	23,683	1	,000
N de casos válidos	572		

a. 5 casillas (17,9%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,73.

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

El resultado de la prueba de independencia Chi-cuadrado sale significativo ($p < 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza del 95% se establece que las dos variables son dependientes. Se acepta la hipótesis de trabajo H27 y se rechaza la hipótesis nula.

Se puede concluir que el número de perfiles en web de empleo depende del nivel de estudios. Los resultados muestran como más del 50% de los universitarios y el 48% de los postuniversitarios encuestados poseen entre 2 y 4 perfiles web. Sin embargo, el 50% de las personas sin estudios y el 39,2% de los que tienen estudios primarios no tiene ningún perfil web. En el caso de los postuniversitarios, solo el 4% no tiene ningún perfil.

N. Contraste de la hipótesis de trabajo H28

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de la hipótesis de trabajo H28 (las personas desempleadas que han realizado acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales han creado más perfiles en web de empleo que quienes no lo han hecho).

De nuevo, al ser dos variables cualitativas las que se van a analizar, se ha utilizado una tabla de contingencia para mostrar las frecuencias observadas.

Tabla 220. Tabla de contingencia: nº perfiles en web de empleo y realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales

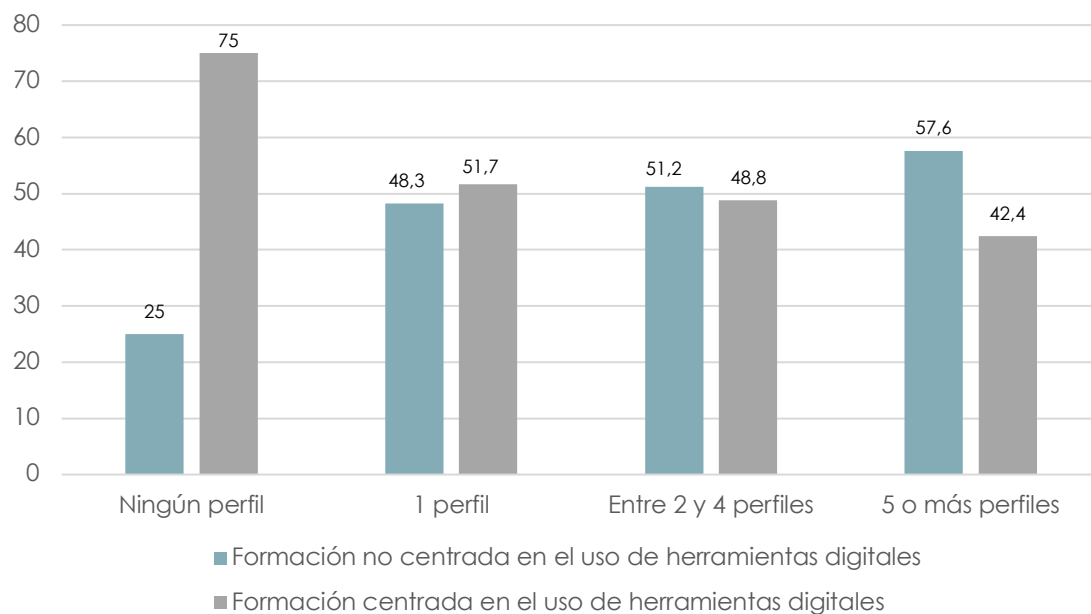
Tabla cruzada

		La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales		Total	
		No	Sí		
Nº perfiles en web de empleo	Ninguna	Recuento	16	48	64
		% dentro de Nº perfiles en web de empleo	25,0%	75,0%	100,0%
	una	% dentro de La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales	9,9%	25,5%	18,3%
		Recuento	42	45	87
	Entre 2 y 4	% dentro de Nº perfiles en web de empleo	48,3%	51,7%	100,0%
		% dentro de La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales	25,9%	23,9%	24,9%
	5 o más	Recuento	85	81	166
		% dentro de Nº perfiles en web de empleo	51,2%	48,8%	100,0%
		% dentro de La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales	52,5%	43,1%	47,4%
		Recuento	19	14	33
		% dentro de Nº perfiles en web de empleo	57,6%	42,4%	100,0%
		% dentro de La formación que está cursando está	11,7%	7,4%	9,4%

Total	centrada en el uso de herramientas digitales			
	Recuento	162	188	350
	% dentro de N° perfiles en web de empleo	46,3%	53,7%	100,0%
	% dentro de La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 135. Frecuencia (%) de nº perfiles en web de empleo y frecuencia de realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra de esta investigación, $N > 100$, se contrasta la hipótesis mediante la prueba estadística no paramétrica Chi-cuadrado con el objetivo de medir el grado de independencia de una variable con otra.

Tabla 221. Prueba Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,109a	3	,002
Razón de verosimilitud	15,771	3	,001
Asociación lineal por lineal	12,187	1	,000
N de casos válidos	350		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,27.

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

El resultado de la prueba de independencia Chi-cuadrado sale significativo ($p < 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza del 95% se establece que las dos variables son dependientes. Se acepta la hipótesis de trabajo H28 y se rechaza la hipótesis nula. *Existe, por tanto, una dependencia entre la realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales y la creación de perfiles en web de empleo. Los resultados muestran como más del 50% de las personas que están cursando este tipo de formación tienen más de 2 perfiles en web de empleo (si se suman los que tienen entre 2 y 4 webs de empleo y más de 5).*

O. Contraste de la hipótesis de trabajo H29

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de la hipótesis de trabajo H29 (las personas desempleadas que han realizado acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales han creado más curriculum digitales que quienes no las han realizado).

De nuevo, al ser dos variables cualitativas las que se van a analizar, se ha utilizado una tabla de contingencia para mostrar las frecuencias observadas.

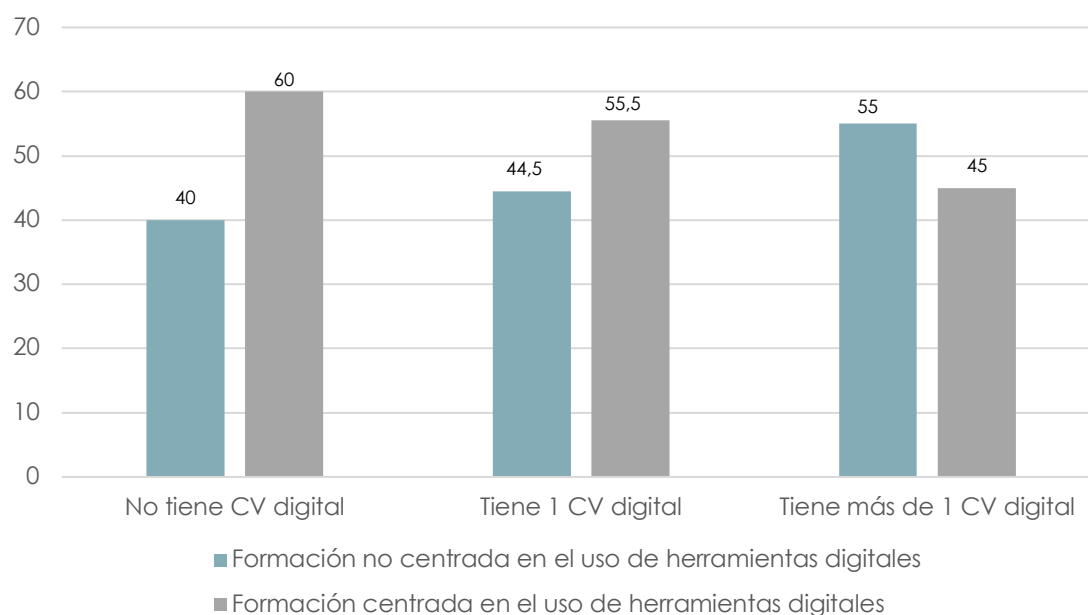
Tabla 222. Tabla de contingencia: frecuencia en la posesión de CV digital y frecuencia de realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales

Tabla cruzada

			La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales		Total
			No	Sí	
¿Tiene currículum digital?	No	Recuento	38	57	95
		% dentro de ¿Tiene currículum digital?	40,0%	60,0%	100,0%
		% dentro de La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales	23,5%	30,3%	27,1%
	Sí	Recuento	69	86	155
		% dentro de ¿Tiene currículum digital?	44,5%	55,5%	100,0%
		% dentro de La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales	42,6%	45,7%	44,3%
Total	Sí, más de uno	Recuento	55	45	100
		% dentro de ¿Tiene currículum digital?	55,0%	45,0%	100,0%
		% dentro de La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales	34,0%	23,9%	28,6%
	Total	Recuento	162	188	350
		% dentro de ¿Tiene currículum digital?	46,3%	53,7%	100,0%
		% dentro de La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 136. Frecuencia (%) en la posesión de CV digital y realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra de esta investigación, $N > 100$, se contrasta la hipótesis mediante la prueba estadística no paramétrica Chi-cuadrado con el objetivo de medir el grado de independencia de una variable con otra.

Tabla 223. Prueba Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,759a	2	,093
Razón de verosimilitud	4,762	2	,092
Asociación lineal por lineal	4,437	1	,035
N de casos válidos	350		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 43,97.

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

El resultado de la prueba de independencia Chi-cuadrado sale no significativo ($p > 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza del 95% se establece que las dos variables son independientes y se rechaza la hipótesis de trabajo H29 y se acepta la hipótesis nula. No

existe una dependencia entre la posesión de currículum digital y la realización de acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales. Los resultados muestran cómo no se aprecia variación, es decir, no se aprecia que el hecho de estar realizando formación centrada en el uso de herramientas digitales suponga poseer más currículums digitales.

P. Contraste de la hipótesis de trabajo H30

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de la hipótesis de trabajo H30 (las personas desempleadas con estudios universitarios o postuniversitarios utilizan más plataformas MOOC para mejorar profesionalmente que los que han estudiado Formación Profesional).

De nuevo, al ser dos variables cualitativas las que se van a analizar, se ha utilizado una tabla de contingencia para mostrar las frecuencias observadas.

Tabla 224. Tabla de contingencia: frecuencia de nivel de estudios y frecuencia en el uso de plataformas MOOC para mejorar profesionalmente

Tabla cruzada

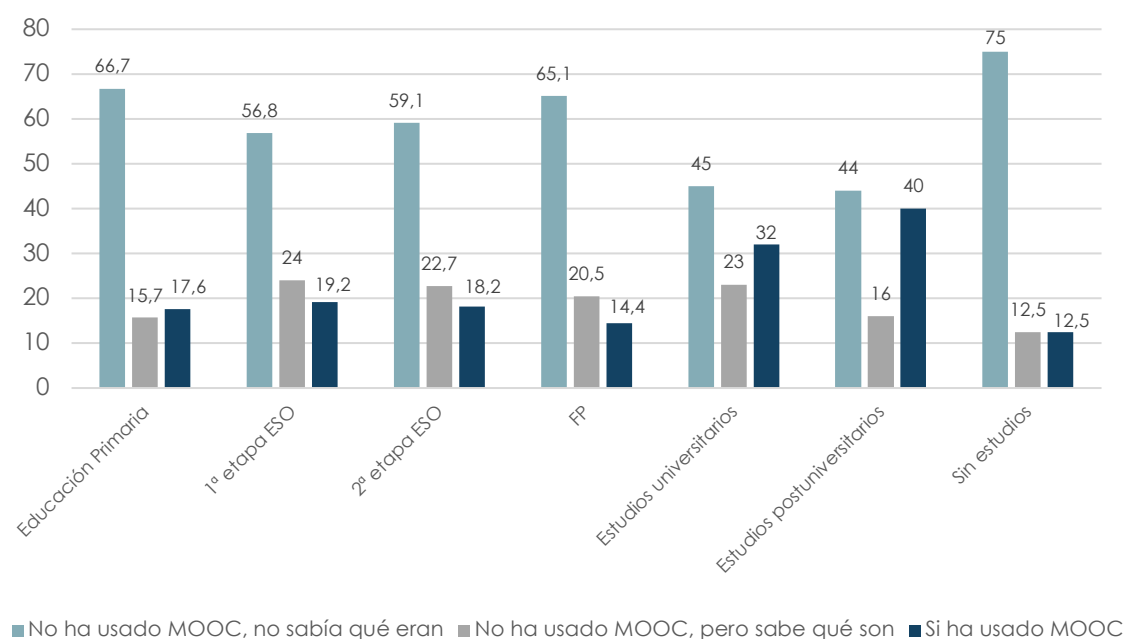
		¿Ha utilizado en alguna ocasión plataformas MOOC para mejorar profesionalmente?			Total
		No, no sabía que eran	No, pero sé que son	Sí	
Educación Primaria	Recuento	68	16	18	102
	% dentro de Estudios	66,7%	15,7%	17,6%	100,0%
Estudios	% dentro de ¿Ha utilizado en alguna ocasión plataformas MOOC para mejorar profesionalmente?	20,3%	13,4%	15,3%	17,8%
	Recuento	71	30	24	125
1ª etapa ESO	% dentro de Estudios	56,8%	24,0%	19,2%	100,0%

	% dentro de ¿Ha utilizado en alguna ocasión plataformas MOOC para mejorar profesionalmente?	21,2%	25,2%	20,3%	21,9%
	Recuento	39	15	12	66
2ª etapa ESO	% dentro de Estudios	59,1%	22,7%	18,2%	100,0%
	% dentro de ¿Ha utilizado en alguna ocasión plataformas MOOC para mejorar profesionalmente?	11,6%	12,6%	10,2%	11,5%
	Recuento	95	30	21	146
	% dentro de Estudios	65,1%	20,5%	14,4%	100,0%
FP	% dentro de ¿Ha utilizado en alguna ocasión plataformas MOOC para mejorar profesionalmente?	28,4%	25,2%	17,8%	25,5%
	Recuento	45	23	32	100
	% dentro de Estudios	45,0%	23,0%	32,0%	100,0%
Estudios universitarios	% dentro de ¿Ha utilizado en alguna ocasión plataformas MOOC para mejorar profesionalmente?	13,4%	19,3%	27,1%	17,5%
	Recuento	11	4	10	25
	% dentro de Estudios	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%
Estudios postuniversitarios	% dentro de ¿Ha utilizado en alguna ocasión plataformas MOOC para mejorar profesionalmente?	3,3%	3,4%	8,5%	4,4%
	Recuento	6	1	1	8
Sin estudios	% dentro de Estudios	75,0%	12,5%	12,5%	100,0%

Total	% dentro de ¿Ha utilizado en alguna ocasión plataformas MOOC para mejorar profesionalmente?	1,8%	0,8%	0,8%	1,4%
	Recuento	335	119	118	572
	% dentro de Estudios	58,6%	20,8%	20,6%	100,0%
	% dentro de ¿Ha utilizado en alguna ocasión plataformas MOOC para mejorar profesionalmente?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 137. Frecuencia (%) estudios y uso de plataformas MOOC para mejorar profesionalmente



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra de esta investigación, $N > 100$, se contrasta la hipótesis mediante la prueba estadística no paramétrica Chi-cuadrado con el objetivo de medir el grado de independencia de una variable con otra.

Tabla 225. Prueba Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,064a	12	,020
Razón de verosimilitud	22,965	12	,028
Asociación lineal por lineal	5,533	1	,019
N de casos válidos	572		

a. 3 casillas (14,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,65.

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

El resultado de la prueba de independencia Chi-cuadrado sale significativo ($p < 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza del 95% se establece que las dos variables son dependientes. Se acepta la hipótesis de trabajo H30 y se rechaza la hipótesis nula. Se puede decir que, efectivamente *existe una dependencia entre el uso de MOOC y el nivel de estudios. Como se puede apreciar en la tabla de contingencia, el 70% de personas con estudios superiores (universitarios y postuniversitarios) utiliza los MOOC mientras que el grupo de personas con estudios primarios o de 1ª etapa o 2ª etapa de la ESO no llega al 40% (17,6%, 19,2% y 18,2% respectivamente). Lo mismo ocurre con las personas que han cursado estudios de FP, tan solo lo utiliza un 14,4%.*

Q. Contraste de la hipótesis de trabajo H31

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de la hipótesis de trabajo H31 (la edad influye en la creencia de que buscar empleo por internet es una pérdida de tiempo).

El contraste de estas hipótesis se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en dos grupos. Para ello es necesario comparar las medias en ambos grupos. Para hacerlo, se necesita una variable cuantitativa (variable de estudio: edad) y otra cualitativa (la que define los grupos: consideración de perder el tiempo al buscar empleo por internet - nada, muy poco, poco, bastante y mucho -). En

primer lugar, hay que conocer el valor medio de cada grupo y, después, realizar el análisis estadístico.

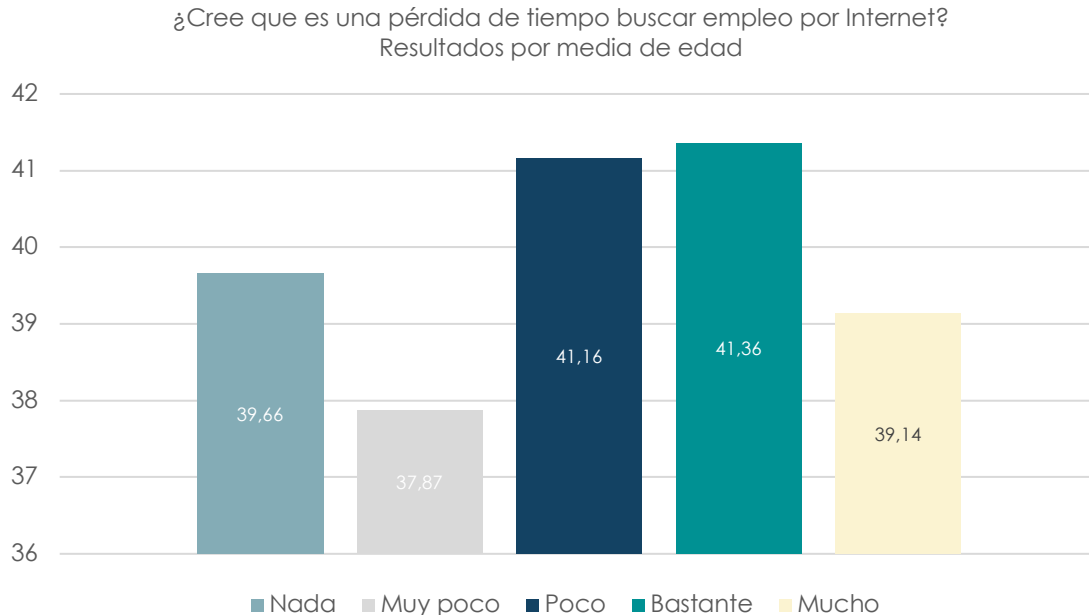
Tabla 226. Comparación de medias de la variable edad entre las personas que tienen distinta consideración con respecto a qué buscar empleo por internet es una pérdida de tiempo

Edad

¿Cree que es una pérdida de tiempo buscar trabajo por internet?	Media	Desv. Desviación
Nada	39,66	11,496
Muy poco	37,87	12,343
Poco	41,16	10,466
Bastante	41,36	13,149
Mucho	39,14	7,105
Total	39,75	11,466

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 138. Comparación de medias de la variable edad entre las personas que tienen distinta consideración con respecto a qué buscar empleo por internet es una pérdida de tiempo



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a las variables cuantitativas muestra que la distribución no es normal (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar

el modelo de análisis estadístico) y que en las hipótesis hay una variable cuantitativa y otra cualitativa, se aplica una prueba no paramétrica: Kruskal-Wallis. Esta prueba se utiliza para conocer el grado de independencia que existe entre estas dos variables. Se utiliza esta prueba cuando, además, la variable cualitativa tiene tres o más categorías.

Tabla 227. Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Edad
H de Kruskal-Wallis	3,289
gl	4
Sig. asintótica	,511

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: ¿Cree que es una pérdida de tiempo buscar trabajo por internet?

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS (tabla 227) se puede afirmar, con un 95% de confianza, que no hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de la variable edad ($p > 0,05$) entre los que consideran que no es una pérdida de tiempo buscar empleo por internet y entre quienes sí lo consideran. Se rechaza la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis nula. *No existen diferencias de edad entre las personas que consideran que es una pérdida de tiempo buscar empleo por internet y quienes no lo consideran así. Tras el análisis estadístico aparece una diferencia no significativa y esto puede apreciarse en cómo no hay variación y gran diferencia entre la media de edad de quienes consideran que no es una pérdida de tiempo (el 39,66% ha respondido "nada") y quienes si lo consideran una pérdida de tiempo (el 39,14% ha respondido "mucho").*

R. Contraste de la hipótesis de trabajo H32

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de la hipótesis de trabajo H32 (las personas desempleadas que llevan más tiempo en situación de desempleo se enfadan más que las que llevan menos tiempo si les dicen que para mejorar profesionalmente tienen que utilizar las tecnologías).

El contraste de esta hipótesis se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en dos grupos. Para ello es necesario comparar las medias en ambos grupos. Para hacerlo, se necesita una variable cuantitativa (variable de estudio: años en desempleo) y otra cualitativa, la que define los grupos: sentimiento de enfado cuando les dicen que necesitan aprender a usar las tecnologías (nada, muy poco, poco, bastante y mucho). En primer lugar, hay que conocer el valor medio de cada grupo y, después, realizar el análisis estadístico.

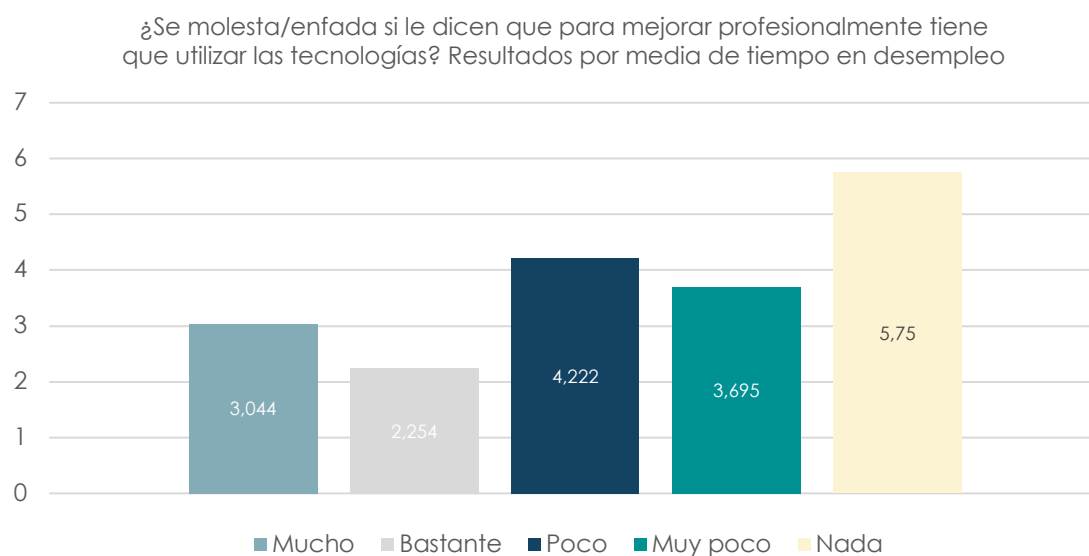
Tabla 228. Comparación de medias entre la variable tiempo en desempleo con respecto al sentimiento de enfado cuando les dicen que necesitan aprender a usar las TIC

Años en desempleo

¿Se molesta/enfada si le dicen que para mejorar profesionalmente tiene que utilizar las tecnologías?	Media	Desv. Desviación
Mucho	3,044	4,8649
Bastante	2,254	3,3659
Poco	4,222	7,1089
Muy poco	3,695	4,6552
Nada	5,750	6,6708
Total	3,191	5,1478

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 139. Comparación de medias entre la variable tiempo en desempleo con respecto al sentimiento de enfado cuando les dicen que necesitan aprender a usar las TIC



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a las variables cuantitativas muestra que la distribución no es normal (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico) y que en las hipótesis hay una variable cuantitativa y otra cualitativa, se aplica una prueba no paramétrica: Kruskal-Wallis. Esta prueba se utiliza para conocer el grado de independencia que existe entre estas dos variables. Se utiliza esta prueba cuando, además, la variable cualitativa tiene tres o más categorías.

Tabla 229. Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba, b	
	Años en desempleo
H de Kruskal-Wallis	2,545
gl	4
Sig. asintótica	,637

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: ¿Se molesta/enfada si le dicen que para mejorar profesionalmente tiene que utilizar las tecnologías?

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS se puede afirmar, con un 95% de confianza, que no hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de la variable tiempo en desempleo ($p > 0,05$) entre los que se molestan/enfadan si les dicen que para mejorar profesionalmente tienen que utilizar la tecnología y entre quienes no se molestan/enfadan. Se rechaza la hipótesis de trabajo H32 y se acepta la hipótesis nula. *Tras el análisis estadístico aparece una diferencia no significativa y esto puede apreciarse en cómo no hay variación y gran diferencia entre la media del tiempo que llevan en desempleo los que más se enfadan o molestan (3,044 años los que han respondido “mucho”) y los que se enfadan o molestan muy poco (3,695 años).*

S. Contraste de la hipótesis de trabajo H33

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de la hipótesis de trabajo H33 (las personas que llevan más de dos años en desempleo han

cambiado más su forma de buscar empleo que los que llevan menos de dos años en desempleo).

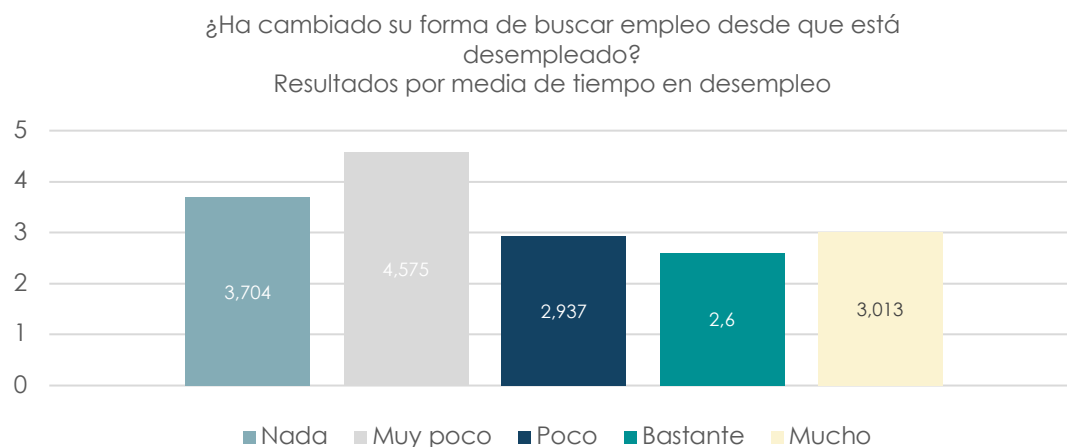
El contraste de esta hipótesis se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en dos grupos. Para ello es necesario comparar las medias en ambos grupos. Para hacerlo, se necesita una variable cuantitativa (variable de estudio: años en desempleo) y otra cualitativa (la que define los grupos: cambio en la forma de buscar empleo desde que está desempleado - nada, muy poco, poco, bastante y mucho -). En primer lugar, hay que conocer el valor medio de cada grupo y, después, realizar el análisis estadístico.

Tabla 230. Comparación de medias entre la variable tiempo en desempleo con respecto a si ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado

Años en desempleo		
¿Ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado?	Media	Desv. Desviación
Nada	3,704	6,3710
Muy poco	4,575	7,3724
Poco	2,937	5,1459
Bastante	2,600	3,2482
Mucho	3,013	3,8587
Total	3,191	5,1478

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 140. Comparación de medias entre la variable tiempo en desempleo con respecto a si ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a las variables cuantitativas muestra que la distribución no es normal (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico) y que en las hipótesis hay una variable cuantitativa y otra cualitativa, se aplica una prueba no paramétrica: Kruskal-Wallis. Esta prueba se utiliza para conocer el grado de independencia que existe entre estas dos variables. Se utiliza esta prueba cuando, además, la variable cualitativa tiene tres o más categorías.

Tabla 231. Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Años en desempleo
H de Kruskal-Wallis	5,245
gl	4
Sig. asintótica	,263

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: ¿Ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado?

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS (tabla 231) se puede afirmar, con un 95% de confianza, que no hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de la variable tiempo en desempleo ($p > 0,05$) entre los que han cambiado su forma de buscar empleo y los que no la han cambiado. Se rechaza la hipótesis de trabajo H33 y se acepta la hipótesis nula. *Por tanto, puede concluirse, que no existen diferencias en cuanto al tiempo que llevan en desempleo las personas que han cambiado su forma de buscar empleo y las que no lo han cambiado. Tras el análisis estadístico aparece una diferencia no significativa y esto puede apreciarse en cómo no hay variación y gran diferencia entre la media del tiempo que llevan en desempleo los que han cambiado mucho (3,013 años) y los que no han cambiado nada (3,704 años).*

T. Contraste de la hipótesis de trabajo H34

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de la hipótesis de trabajo H34 (a menor edad mayor consideración de poseer conocimientos digitales y, al contrario).

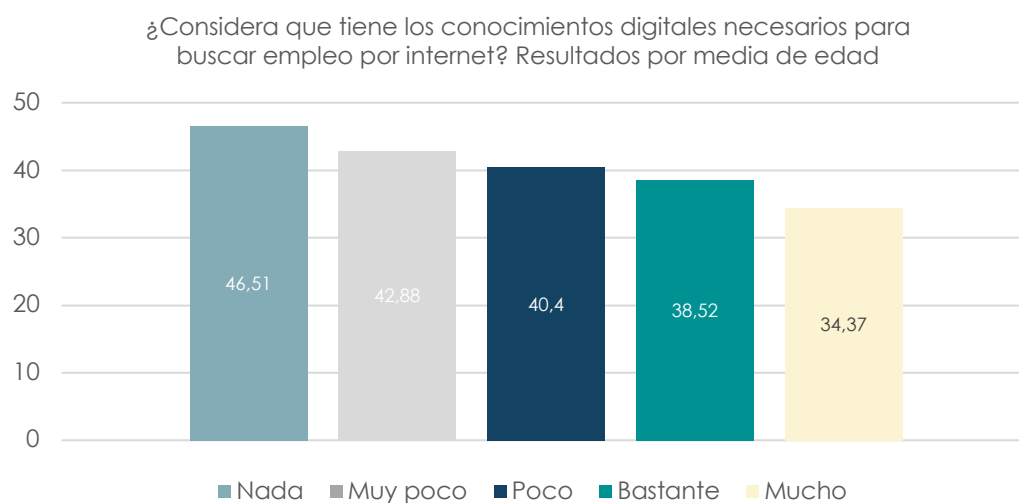
El contraste de esta hipótesis se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en dos grupos. Para ello es necesario comparar las medias en ambos grupos. Para hacerlo, se necesita una variable cuantitativa (variable de estudio: edad) y otra cualitativa, la que define los grupos (consideración de poseer los conocimientos digitales necesarios para buscar empleo por internet - nada, muy poco, poco, bastante y mucho -). En primer lugar, hay que conocer el valor medio de cada grupo y, después, realizar el análisis estadístico.

Tabla 232. Comparación de medias de la variable edad con respecto a la consideración de poseer conocimientos digitales para buscar empleo por internet

Edad		
¿Considera que tiene los conocimientos digitales necesarios para buscar empleo por internet?	Media	Desv. Desviación
Nada	46,51	11,134
Muy poco	42,88	12,333
Poco	40,40	11,857
Bastante	38,52	10,365
Mucho	34,37	10,236
Total	39,75	11,466

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 141. Comparación de medias de la variable edad con respecto a la consideración de poseer conocimientos digitales para buscar empleo por internet



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a las variables cuantitativas muestra que la distribución no es normal (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico) y que en las hipótesis hay una variable cuantitativa y otra cualitativa, se aplica una prueba no paramétrica: Kruskal-Wallis. Esta prueba se utiliza para conocer el grado de independencia que existe entre estas dos variables. Se utiliza esta prueba cuando, además, la variable cualitativa tiene tres o más categorías.

Tabla 233. Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Edad
H de Kruskal-Wallis	30,557
gl	4
Sig. asintótica	,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: ¿Considera que tiene los conocimientos digitales necesarios para buscar empleo por internet?

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS (tabla 233) se puede aceptar la hipótesis de trabajo H34 y rechazar la hipótesis nula con un 95% de confianza, y afirmar que sí hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de la variable edad con respecto a la consideración de si poseen los conocimientos digitales necesarios para buscar empleo por internet ($p < 0,05$). Por tanto, puede concluirse que existen diferencias en cuanto a la edad entre las personas que consideran que tienen los conocimientos digitales necesarios para buscar empleo por internet y quienes no lo consideran así. Tras el análisis estadístico aparece una diferencia significativa y esto puede apreciarse en la diferencia existente entre la media de edad de los que consideran que tienen muchos conocimientos digitales (34,37 años) y los que consideran que no los poseen (46,51 años).

U. Contraste de la hipótesis de trabajo H35

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de la hipótesis de trabajo H35 (las personas desempleadas que no tienen currículum digital han cambiado menos su forma de buscar empleo que las que tienen uno o más de uno).

De nuevo, al ser dos variables cualitativas las que se van a analizar, se ha utilizado una tabla de contingencia para mostrar las frecuencias observadas.

Tabla 234. Tabla de contingencia: frecuencia de cambio en la forma de buscar empleo desde que se está desempleado y frecuencia en la posesión de currículum digital

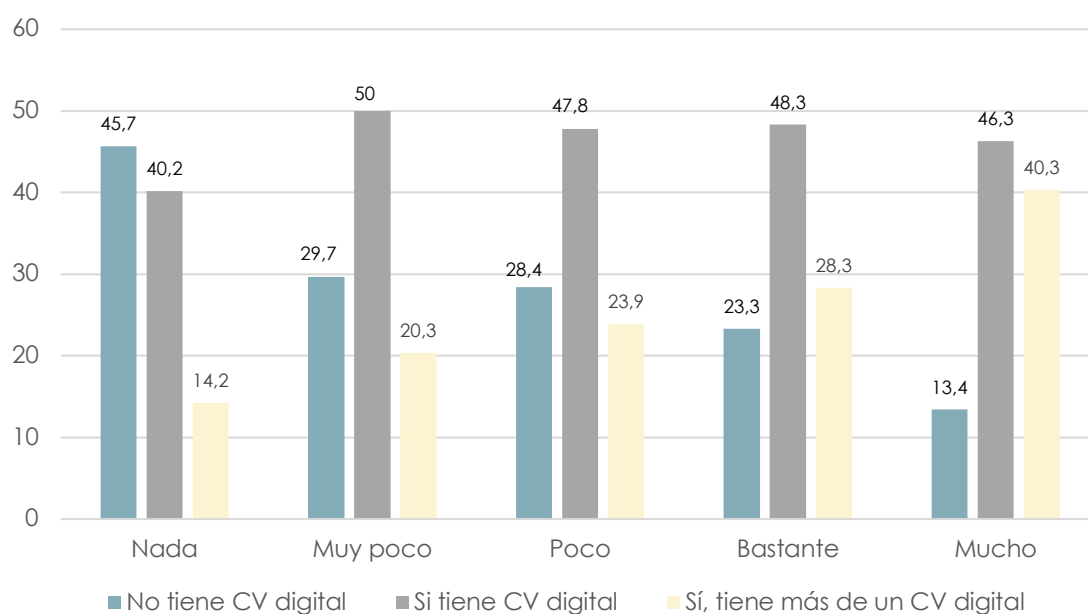
**Tabla cruzada ¿Ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado?
¿Tiene currículum digital?**

		¿Tiene currículum digital?			Total	
		No	Sí	Sí, más de uno		
¿Ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado?	Nada	Recuento	58	51	18	127
		% dentro de ¿Ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado?	45,7%	40,2%	14,2%	100,0%
		% dentro de ¿Tiene currículum digital?	34,9%	19,2%	12,8%	22,2%
	Muy poco	Recuento	19	32	13	64
		% dentro de ¿Ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado?	29,7%	50,0%	20,3%	100,0%
		% dentro de ¿Tiene currículum digital?	11,4%	12,1%	9,2%	11,2%
	Poco	Recuento	38	64	32	134
		% dentro de ¿Ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado?	28,4%	47,8%	23,9%	100,0%
		% dentro de ¿Tiene currículum digital?	22,9%	24,2%	22,7%	23,4%
Bastante	Recuento	42	87	51	180	
	% dentro de ¿Ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado?	23,3%	48,3%	28,3%	100,0%	

		desde que está desempleado?				
		% dentro de ¿Tiene currículum digital?	25,3%	32,8%	36,2%	31,5%
		Recuento	9	31	27	67
	Mucho	% dentro de ¿Ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado?	13,4%	46,3%	40,3%	100,0%
		% dentro de ¿Tiene currículum digital?	5,4%	11,7%	19,1%	11,7%
		Recuento	166	265	141	572
		% dentro de ¿Ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado?	29,0%	46,3%	24,7%	100,0%
		% dentro de ¿Tiene currículum digital?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total						

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 142. Frecuencia (%) de cambio en la forma de buscar empleo desde que se está desempleado y en la posesión de currículum digital



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra de esta investigación, $N > 100$, se contrasta la hipótesis mediante la prueba estadística no paramétrica Chi-cuadrado con el objetivo de medir el grado de independencia de una variable con otra.

Tabla 235. Prueba Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,043a	8	,000
Razón de verosimilitud	34,760	8	,000
Asociación lineal por lineal	31,321	1	,000
N de casos válidos	572		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,78.

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

El resultado de la prueba de independencia Chi-cuadrado sale significativo ($p < 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza del 95% se establece que las dos variables son dependientes. Se acepta la hipótesis de trabajo H35 y se rechaza la hipótesis nula. *Por tanto, existe una dependencia entre la posesión de CV digital y la forma de buscar empleo. Como se puede apreciar en la tabla de contingencia, el 45,7 % de personas que no han cambiado nada su forma de buscar empleo no tiene CV digital. Sin embargo, las personas que han cambiado bastante o mucho su forma de buscar empleo tienen al menos un CV digital: 48,3% los que han respondido “bastante” y 46,3% los que han respondido “mucho”.*

V. Contraste de la hipótesis de trabajo H36

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de la hipótesis de trabajo H36 (las personas que han realizado acciones formativas por internet en los dos últimos años para mejorar profesionalmente consideran que su situación profesional puede cambiar).

De nuevo, al ser dos variables cualitativas las que se van a analizar, se ha utilizado una tabla de contingencia para mostrar las frecuencias observadas.

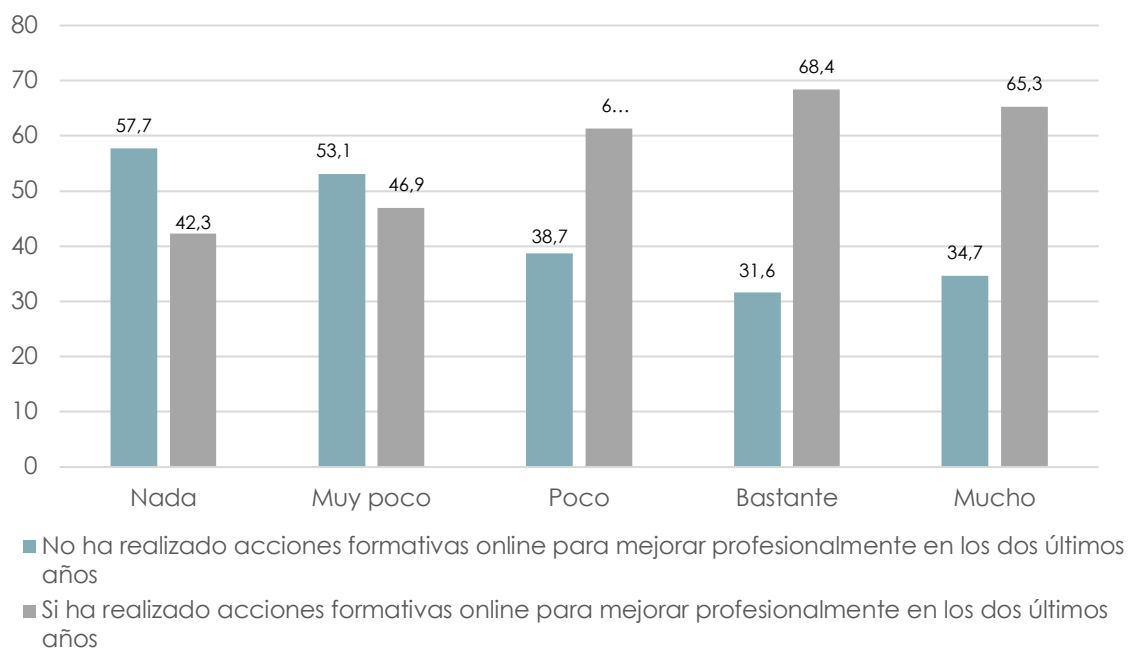
Tabla 236. Tabla de contingencia: frecuencia en la consideración de que su situación profesional podría mejorar si utilizara más la tecnología y frecuencia en la realización de acciones formativas por internet en los dos últimos años

		Realización de acciones formativas por internet en los dos últimos años para mejorar profesionalmente		Total
		No	Sí	
¿Cree que su situación profesional podría mejorar si utilizara más las tecnologías?	Nada	Recuento 15	11	26
		% dentro de ¿Cree que su situación profesional podría mejorar si utilizara más las tecnologías? 57,7%	42,3%	100,0%
		% dentro de ¿Cuántas acciones formativas ha realizado por internet en los dos últimos años para mejorar profesionalmente? 7,1%	3,1%	4,6%
	Muy poco	Recuento 26	23	49
		% dentro de ¿Cree que su situación profesional podría mejorar si utilizara más las tecnologías? 53,1%	46,9%	100,0%
		% dentro de ¿Cuántas acciones formativas ha realizado por internet en los dos últimos años para mejorar profesionalmente? 12,4%	6,4%	8,6%
Poco		Recuento 48	76	124
		% dentro de ¿Cree que su situación profesional podría mejorar si utilizara más las tecnologías? 38,7%	61,3%	100,0%
		% dentro de ¿Cuántas acciones formativas ha realizado por internet en los 22,9%	21,1%	21,8%

		dos últimos años para mejorar profesionalmente?			
		Recuento	80	173	253
	Bastante	% dentro de ¿Cree que su situación profesional podría mejorar si utilizara más las tecnologías?	31,6%	68,4%	100,0%
		% dentro de ¿Cuántas acciones formativas ha realizado por internet en los dos últimos años para mejorar profesionalmente?	38,1%	48,1%	44,4%
		Recuento	41	77	118
	Mucho	% dentro de ¿Cree que su situación profesional podría mejorar si utilizara más las tecnologías?	34,7%	65,3%	100,0%
		% dentro de ¿Cuántas acciones formativas ha realizado por internet en los dos últimos años para mejorar profesionalmente?	19,5%	21,4%	20,7%
		Recuento	210	360	570
		% dentro de ¿Cree que su situación profesional podría mejorar si utilizara más las tecnologías?	36,8%	63,2%	100,0%
Total		% dentro de ¿Cuántas acciones formativas ha realizado por internet en los dos últimos años para mejorar profesionalmente?	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 143. Frecuencia (%) en la consideración de que su situación profesional podría mejorar si utilizara más la tecnología y en la realización de acciones formativas por internet en los dos últimos años



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra de esta investigación, $N > 100$, se contrasta la hipótesis mediante la prueba estadística no paramétrica Chi-cuadrado con el objetivo de medir el grado de independencia de una variable con otra.

Tabla 237. Prueba Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,770a	4	,008
Razón de verosimilitud	13,397	4	,009
Asociación lineal por lineal	9,540	1	,002
N de casos válidos	570		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,58.

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

El resultado de la prueba de independencia Chi-cuadrado sale significativo ($p < 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza del 95% se establece que las dos variables son dependientes y se acepta la hipótesis de trabajo H36 y se rechaza la hipótesis nula. *Puede concluirse que existe una dependencia entre la realización de acciones formativas para mejorar profesionalmente por internet en los dos últimos años y la consideración de poder mejorar la situación profesional. Como se puede apreciar en la tabla de contingencia, más del 60% de las personas que han realizado acciones formativas de estas características en los dos últimos años consideran que su situación puede mejorar (un 68,4% los que consideran que bastante y, un 65,3% los que consideran que mucho). Sin embargo, más del 50% de las personas que no han realizado este tipo de acciones formativas en los dos últimos años consideran que su situación no mejorará (un 57,7% los que consideran que no mejorará nada y, un 53,1% los que consideran que mejorará muy poco).*

W. Contraste de la hipótesis de trabajo H37

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el contraste de la hipótesis de trabajo H37 (las personas que llevan más tiempo en desempleo tienen más dificultades para utilizar las tecnologías y adaptarse a los cambios laborales que quienes llevan menos tiempo en desempleo).

El contraste de estas hipótesis se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en dos grupos. Para ello es necesario comparar las medias en ambos grupos. Para hacerlo, se necesita una variable cuantitativa (variable de estudio: años en desempleo) y otra cualitativa (la que define los grupos: dificultad para utilizar las tecnologías y adaptarse a los cambios laborales – mucho, bastante, poco, muy poco, nada -). En primer lugar, hay que conocer el valor medio de cada grupo y, después, realizar el análisis estadístico.

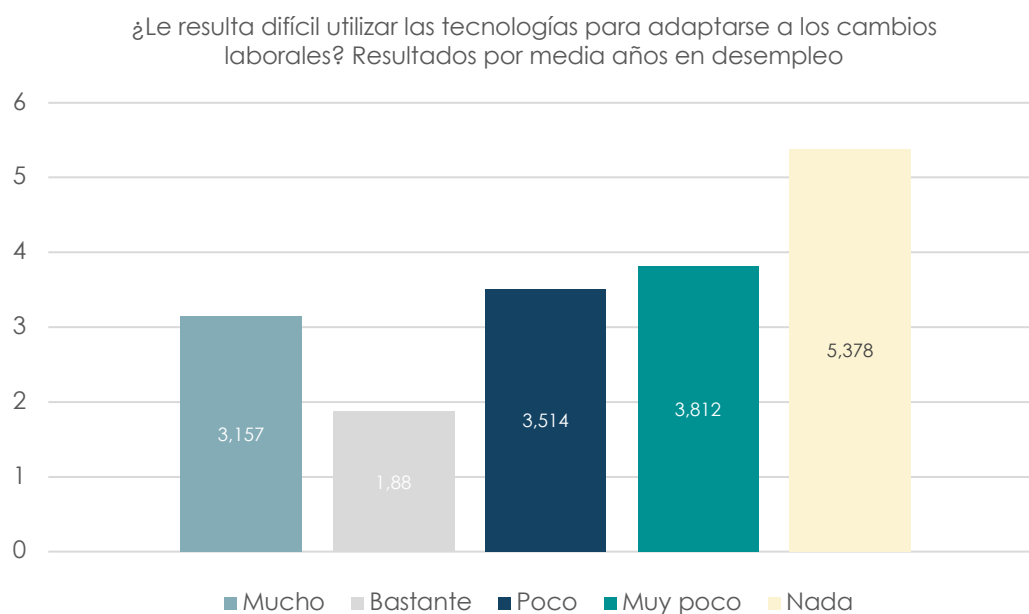
Tabla 238. Comparación de medias de la variable tiempo en desempleo con respecto a la dificultad en el uso de las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales

Años en desempleo

¿Le resulta difícil utilizar las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales?	Media	Desv. Desviación
Mucho	3,157	4,9808
Bastante	1,880	3,8727
Poco	3,514	5,7412
Muy poco	3,812	4,6355
Nada	5,378	6,5401
Total	3,191	5,1478

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 144. Comparación de medias de la variable tiempo en desempleo con respecto a la dificultad en el uso de las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a las variables cuantitativas muestra que la distribución no es normal (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico) y que en las hipótesis hay una variable cuantitativa y otra cualitativa, se aplica una prueba no paramétrica: Kruskal-Wallis. Esta prueba se utiliza para conocer el grado de independencia que existe entre estas dos variables. Se utiliza esta prueba cuando, además, la variable cualitativa tiene tres o más categorías.

Tabla 239. Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Años en desempleo
H de Kruskal-Wallis	17,684
gl	4
Sig. asintótica	,001

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: ¿Le resulta difícil utilizar las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales?

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS (tabla 239) se puede aceptar la hipótesis de trabajo H37 y rechazar la hipótesis nula. Con un 95% de confianza se puede afirmar que *sí hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de la variable años en desempleo con respecto a la dificultad que tienen las personas para adaptarse a los cambios laborales ($p < 0,05$)*. Por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo. Tras el análisis estadístico aparece una diferencia significativa y esto puede apreciarse en la diferencia existente entre la media de años de desempleo de los que consideran que tienen mucha dificultad (3,157 años) y los que consideran que no tienen dificultad (5,378 años).

X. Contraste de la hipótesis de trabajo H38, H39 y H40

El contraste de las hipótesis H38 (las personas que realizan acciones formativas presenciales poseen menor habilidad digital que las que las realizan de manera online o semipresencial), H39 (las personas que realizan acciones formativas presenciales poseen menor actitud digital que las que las realizan de manera online o semipresencial) y H40 (las personas que realizan acciones formativas presenciales poseen menor percepción digital que las que las realizan de manera online o semipresencial) se realiza porque interesa conocer los valores que adopta una variable cuantitativa en dos grupos. Para ello es necesario comparar las medias en ambos grupos. Para hacerlo, se necesita una variable cuantitativa (variables de estudio: habilidad digital, actitud digital y percepción digital) y otra cualitativa (la que define los grupos: realización de acciones formativas presenciales o de manera online o

semipresencial). En primer lugar, hay que conocer el valor medio de cada grupo y, después, realizar el análisis estadístico.

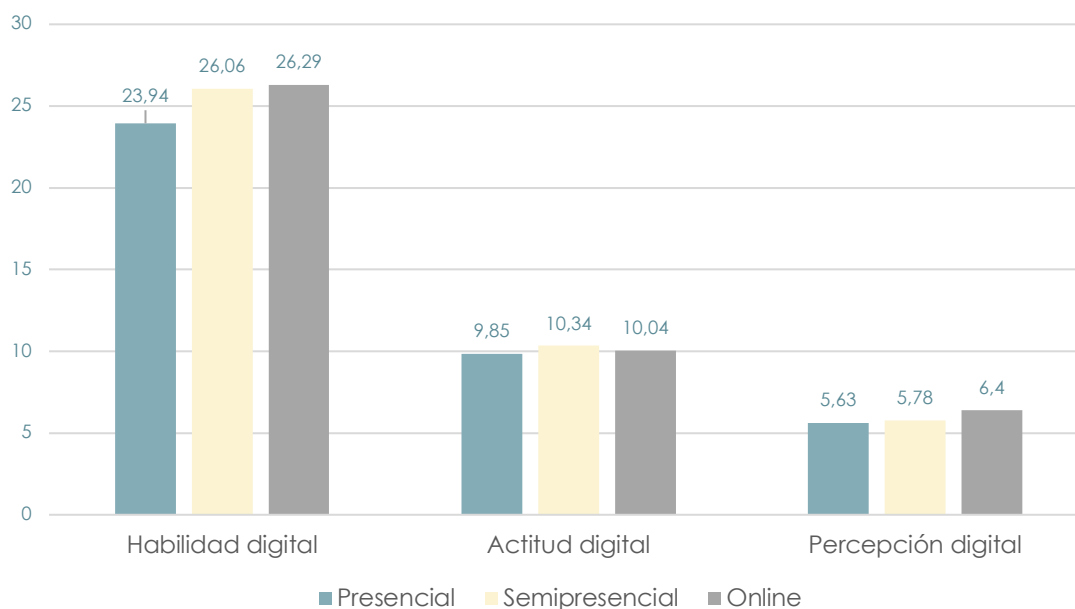
Tabla 240. Comparación de medias de habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre quienes realizan acciones formativas presenciales, online o semipresencial

Informe

Si está formándose, la acción formativa que está cursando en estos momentos es:		HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
Presencial	Media	23,94	9,85	5,63
	Desv. Desviación	5,448	2,115	1,948
Semipresencial	Media	26,06	10,34	5,78
	Desv. Desviación	4,265	2,341	2,006
Online	Media	26,29	10,04	6,40
	Desv. Desviación	4,842	2,119	1,641
Total	Media	25,31	9,99	5,97
	Desv. Desviación	5,134	2,143	1,864

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 145. Comparación de medias de habilidad digital, actitud digital y percepción digital entre quienes realizan acciones formativas presenciales, online o semipresencial



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Debido a que la prueba de normalidad aplicada a las variables cuantitativas muestra que la distribución no es normal (véase Anexo IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico) y que en las hipótesis hay una variable cuantitativa y otra cualitativa, se aplica una prueba no paramétrica: Kruskal-Wallis. Esta prueba se utiliza para conocer el grado de independencia que existe entre estas dos variables. Se utiliza esta prueba cuando, además, la variable cualitativa tiene tres o más categorías.

Tabla 241. Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de 494rueba,b			
	HABILIDAD DIGITAL	ACTITUD DIGITAL	PERCEPCIÓN DIGITAL
H de Kruskal-Wallis	11,738	1,611	12,839
gl	2	2	2
Sig. Asintótica	,003	,447	,002

a. Prueba de Kruskal Wallis

2. Variable de agrupación: Si está formándose, la acción formativa que está cursando en estos momentos es:

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Tras el análisis en SPSS (tabla 241) se pueden aceptar las hipótesis de trabajo H38 y H40, y rechazar las hipótesis nulas. Con un 95% de confianza se puede afirmar que sí hay diferencias estadísticamente significativas en el valor medio de las variables habilidad digital y percepción digital con respecto a la modalidad de formación ($p < 0,05$). Sin embargo, debe rechazarse la hipótesis de trabajo H39 y aceptarse la hipótesis nula ya que no existen diferencias significativas con respecto a la actitud digital ($p > 0,05$). *Por tanto, puede concluirse que existen diferencias, aunque no muy elevadas, tanto en habilidad digital como en percepción digital. Esas diferencias son casi inexistentes en cuanto a la actitud digital.*

Y. Contraste de la hipótesis de trabajo H41

Para contrastar la hipótesis de trabajo H41 (las personas desempleadas menores de 45 años prefieren realizar acciones formativas online a diferencia de los mayores de 45 años, que las prefieren presenciales), debe tenerse en cuenta que se van a analizar

dos variables cualitativas por lo que, se ha utilizado una tabla de contingencia para mostrar las frecuencias observadas.

Tabla 242. Tabla de contingencia: frecuencia de la modalidad de acción formativa que se está cursando y frecuencia de edad

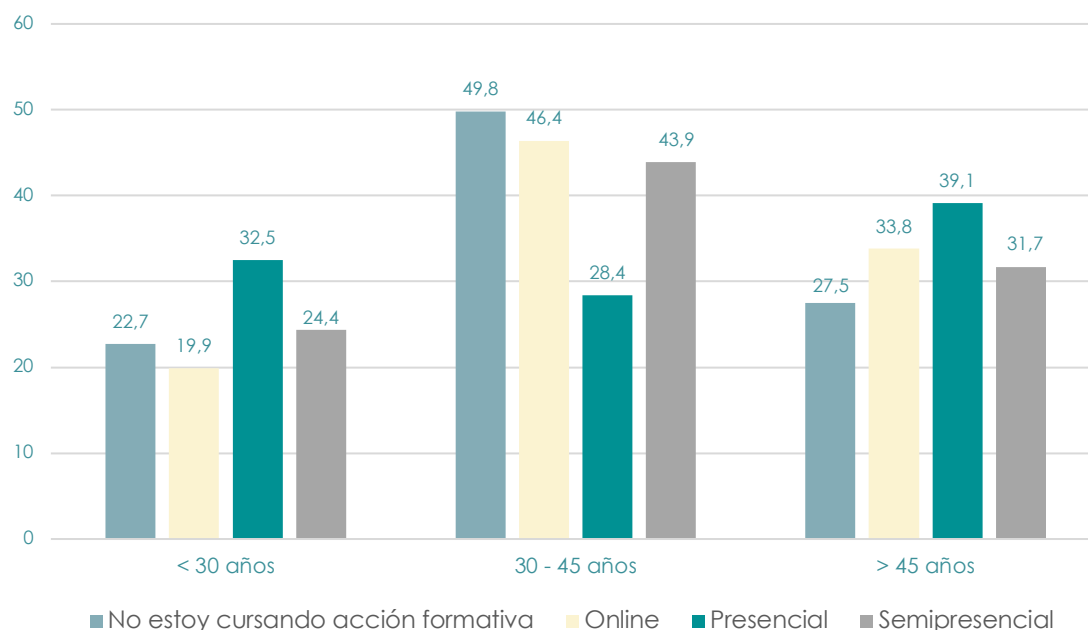
Tabla cruzada

		EDAD			Total
		<30	30-45	>45	
No estoy cursando acción formativa	Recuento	48	105	58	211
	% dentro de Si está formándose, la acción formativa que está cursando en estos momentos es:	22,7%	49,8%	27,5%	100,0%
	% dentro de EDAD	33,6%	43,6%	30,9%	36,9%
	Recuento	30	70	51	151
Si está formándose, la acción formativa que está cursando en estos momentos es: Online	% dentro de Si está formándose, la acción formativa que está cursando en estos momentos es:	19,9%	46,4%	33,8%	100,0%
	% dentro de EDAD	21,0%	29,0%	27,1%	26,4%
	Recuento	55	48	66	169
	% dentro de Si está formándose, la acción formativa que está	32,5%	28,4%	39,1%	100,0%
Presencial	Recuento	55	48	66	169
	% dentro de Si está formándose, la acción formativa que está	32,5%	28,4%	39,1%	100,0%
	% dentro de EDAD	21,0%	29,0%	27,1%	26,4%
	Recuento	55	48	66	169

		cursando en estos momentos es:				
		% dentro de EDAD	38,5%	19,9%	35,1%	29,5%
		Recuento	10	18	13	41
	Semipresencial	% dentro de Si está formándose, la acción formativa que está cursando en estos momentos es:				
		24,4%	43,9%	31,7%	100,0%	
		% dentro de EDAD	7,0%	7,5%	6,9%	7,2%
		Recuento	143	241	188	572
		% dentro de Si está formándose, la acción formativa que está cursando en estos momentos es:				
		25,0%	42,1%	32,9%	100,0%	
Total		% dentro de EDAD	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 146. Frecuencia (%) de la modalidad de acción formativa que se está cursando y frecuencia de edad



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra de esta investigación, $N > 100$, se contrasta la hipótesis mediante la prueba estadística no paramétrica Chi-cuadrado con el objetivo de medir el grado de independencia de una variable con otra.

Tabla 243. Prueba Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,900 ^a	6	,002
Razón de verosimilitud	21,502	6	,001
N de casos válidos	572		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,25.

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

El resultado de la prueba de independencia Chi-cuadrado sale significativo ($p < 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza del 95% se establece que las dos variables son dependientes. Se acepta la hipótesis de trabajo H41 y se rechaza la hipótesis nula. *Puede*

concluirse que existe una dependencia entre la modalidad de acción formativa cursada y la edad. Como se puede apreciar en la tabla de contingencia, los menores de 45 años optan por la formación online (66,3%) mientras que los mayores de 45 años prefieren la presencial (39,1% prefieren la modalidad presencial y tan solo un 33,8% la modalidad online).

Z. Contraste de la hipótesis de trabajo H42

Para contrastar la hipótesis de trabajo H42 (las personas desempleadas mayores de 45 años renuevan menos su demanda de empleo del SEXPE por Internet que los menores de 45 años), debe tenerse en cuenta que las variables que se van a analizar son cualitativas. Por ello, se ha utilizado una tabla de contingencia para mostrar las frecuencias observadas.

Tabla 244. Tabla de contingencia: frecuencia de renovación de la demanda de empleo por internet en los distintos grupos de edad

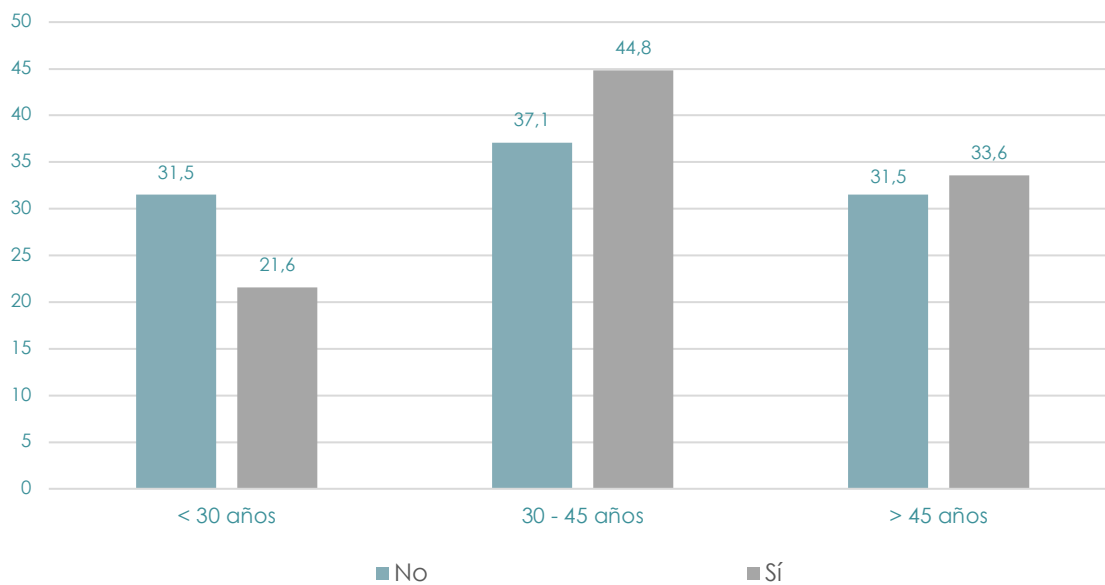
Tabla cruzada ¿Renueva su demanda de empleo del SEXPE por internet?*EDAD

		EDAD			Total
		<30	30-45	>45	
¿Renueva su demanda de empleo del SEXPE por internet?	Recuento	62	73	62	197
	% dentro de				
	¿Renueva su				
	No demanda de empleo del SEXPE por internet?	31,5%	37,1%	31,5%	100,0%
	% dentro de EDAD	43,4%	30,3%	33,0%	34,4%
	Recuento	81	168	126	375
Sí	% dentro de				
	¿Renueva su				
	demanda de empleo del SEXPE por internet?	21,6%	44,8%	33,6%	100,0%
	% dentro de EDAD	56,6%	69,7%	67,0%	65,6%
Total	Recuento	143	241	188	572
	% dentro de ¿Renueva su	25,0%	42,1%	32,9%	100,0%

demanda de empleo del SEXPE por internet?				
% dentro de EDAD	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Figura 147. Frecuencia (%) de renovación de la demanda de empleo por internet en los distintos grupos de edad



Nota. Elaboración propia tras el análisis estadístico en SPSS

Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra de esta investigación, $N > 100$, se contrasta la hipótesis mediante la prueba estadística no paramétrica Chi-cuadrado con el objetivo de medir el grado de independencia de una variable con otra.

Tabla 245. Prueba Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,051a	2	,029
Razón de verosimilitud	6,922	2	,031
Asociación lineal por lineal	3,243	1	,072
N de casos válidos	572		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 49,25.

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

El resultado de la prueba de independencia Chi-cuadrado sale significativo ($p < 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza del 95% se establece que las dos variables son dependientes y se acepta la hipótesis de trabajo H42 y se rechaza la hipótesis nula. *Puede concluirse que existe una dependencia entre la renovación de la demanda de empleo del SEXPE por internet y la edad. Como se puede apreciar en la tabla de contingencia, más de un 60% de los menores de 45 años (66,4%) la renuevan por internet mientras que tan solo el 33,6% de los mayores de 45 años lo hacen.*

7.2. Resultados del estudio cualitativo

Los resultados del estudio cualitativo han sido obtenidos en el análisis de contenido de carácter inferencial. Se ha pretendido identificar, a través de las entidades que trabajan con la ciudadanía en situación de desempleo, aspectos relacionados con los conocimientos, habilidades y actitudes (valor) digitales que posee la población desempleada. También se ha pretendido conocer la percepción digital que posee. En este sentido, y como indican Holsti (1969) y Berelson (1992), este tipo de análisis se realiza para determinar actitudes, intereses y valores de grupos y conocer posibles modificaciones en ellos.

A continuación, se presentan los resultados para los objetivos específicos indicados al comienzo de este capítulo teniendo en cuenta los patrones de relaciones

BÚSQUEDA	19	0,25%
CAMBIO	15	0,20%
CAPACITACIÓN	16	0,21%
CIUDADANO	39	0,51%
CLAVE	13	0,17%
COLABORAMOS	22	0,29%
COMPETENCIAS	156	2,03%
CONOCIMIENTOS	33	0,43%
CONSCIENTES	18	0,23%
COORDINACIÓN	16	0,21%
CORREO	19	0,25%
CREES	14	0,18%
CUESTIONES	14	0,18%
CURRÍCULUM	25	0,33%
CURSO	48	0,63%
DEMANDA	15	0,20%
DESARROLLO	27	0,35%
DESEMPLEADAS	22	0,29%
DESEMPLEO	16	0,21%
DIFÍCIL	14	0,18%
DIGITAL	133	1,73%
DIRECTIVO	19	0,25%
ELECTRÓNICO	19	0,25%
EMPLEABILIDAD	13	0,17%
EMPLEO	78	1,02%
EMPRESAS	31	0,40%
ENTREVISTA	20	0,26%
EQUIPO	20	0,26%
ESPECÍFICOS	28	0,36%
ESTUDIOS	20	0,26%
EXPERIENCIA	17	0,22%
FALTA	14	0,18%
FINAL	14	0,18%
FORMACIÓN	34	0,44%
FORMATIVA	14	0,18%
FUNCIÓN	17	0,22%
GENERAL	27	0,35%
GENTE	29	0,38%
GÉNERO	14	0,18%
GRUPOS	13	0,17%
GUSTO	13	0,17%
HABILIDADES	26	0,34%
IMPORTANTES	37	0,48%
INCORPORA	20	0,26%
INSERCIÓN	24	0,31%
ITINERARIO	17	0,22%

JÓVENES	23	0,30%
LABORAL	52	0,68%
MANERA	62	0,81%
MAYORES	20	0,26%
MEDIDAS	14	0,18%
MEDIOS	17	0,22%
MEJORAR	63	0,82%
MOMENTO	15	0,20%
MOTIVACIÓN	19	0,25%
MUJER	14	0,18%
MUJERES	21	0,27%
NECESARIO	13	0,17%
NECESIDADES	38	0,49%
NIVEL	41	0,53%
NUEVAS	17	0,22%
OBJETIVO	39	0,51%
OFERTAS	14	0,18%
ORGANIZACIÓN	18	0,23%
ORIENTACIÓN	31	0,40%
PARTICIPATIVA	16	0,21%
PERFIL	38	0,49%
PERSONAL	21	0,27%
PERSONAS	179	2,33%
PREGUNTAS	53	0,69%
PROCESO	25	0,33%
PROFESIONAL	65	0,85%
PROGRAMA	33	0,43%
PROPUESTA	13	0,17%
PROYECTOS	36	0,47%
REALIDAD	13	0,17%
RECURSOS	17	0,22%
RELACIÓN	20	0,26%
RESULTADOS	18	0,23%
SERVICIOS	18	0,23%
SEXPE	20	0,26%
SITUACIÓN	13	0,17%
TECNOLOGÍAS	25	0,33%
TERRITORIO	14	0,18%
TÉCNICOS	27	0,35%
TIEMPO	23	0,30%
TRABAJÁIS	273	3,56%
TRANSVERSALES	16	0,21%
USUARIOS	22	0,29%
VALORAR	19	0,25%

Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

Resulta interesante conocer cómo la palabra que aparece en todas las entrevistas con mayor frecuencia es “trabajo” y sus derivadas, seguida de “competencias” y “digital”. Los términos “actitud” y “habilidad” aparecen también, pero con una frecuencia media. Sin embargo, no aparece referenciado el término “percepción”.

7.2.1 Resultados con respecto al objetivo específico: Identificar las habilidades digitales de las personas desempleadas extremeñas para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales

Se han incluido en este apartado los resultados de 3 patrones de relación por considerar que tienen una estrecha vinculación con el objetivo perseguido. Para cada uno de ellos se muestran los resultados partiendo de la frecuencia de las 50 palabras más utilizadas por las cuatro personas entrevistadas.

A. Relación IPJ, PDA y NPD: identificación de persona joven, perfiles de los destinatarios de sus acciones y necesidades de las personas en situación de desempleo.

La relación de la información de estas categorías resulta relevante porque permite conocer las necesidades generales que presentan las personas desempleadas con las que trabajan las personas entrevistadas para promocionar profesionalmente y/o renovar su perfil profesional.

Figura 149. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar IPJ, PDA y NPD: nube de palabras



Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

Tabla 247. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar IPJ, PDA y NPD

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO
ACCIONES	28	0,35%
ACTITUD	47	0,59%
BÚSQUEDA	21	0,26%
CIUDADANO	41	0,51%
COLABORACIÓN	23	0,29%
COMPETENCIAS	167	2,08%
CONOCIMIENTOS	34	0,42%
CORREO	20	0,25%
CURRÍCULUM	25	0,31%
CURSO	48	0,60%
DESARROLLO	30	0,37%
DESEMPLEADO	29	0,36%
DIGITAL	137	1,71%
ELECTRÓNICO	20	0,25%
EMPLEO	87	1,08%
EMPRESAS	33	0,41%
ENTREVISTA	21	0,26%
EQUIPO	20	0,25%
ESPECÍFICOS	30	0,37%
ESTUDIOS	23	0,29%

EXPERIENCIA	22	0,27%
FORMACIÓN	35	0,44%
GENERAL	28	0,35%
HABILIDADES	26	0,32%
INCORPORA	21	0,26%
INSERCIÓN	25	0,31%
JÓVENES	25	0,31%
LABORAL	58	0,72%
MAYORES	25	0,31%
MEJORAR	63	0,78%
MUJERES	25	0,31%
NECESIDADES	45	0,56%
NIVEL	42	0,52%
OBJETIVO	41	0,51%
ORIENTACIÓN	34	0,42%
PERFIL	45	0,56%
PERSONAL	21	0,26%
PERSONAS	203	2,53%
PREGUNTAS	55	0,68%
PROCESO	25	0,31%
PROFESIONAL	68	0,85%
PROGRAMA	33	0,41%
PROYECTOS	39	0,49%
RELACIÓN	20	0,25%
SEXPE	21	0,26%
TECNOLOGÍAS	27	0,34%
TÉCNICOS	27	0,34%
TIEMPO	27	0,34%
TRABAJÁIS	289	3,60%
USUARIOS	22	0,27%

Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

Al relacionar estas tres categorías se observa como los términos más utilizados por las cuatro personas entrevistadas son “competencias”, “digital” y “empleo”. Se observa también como los términos “formación” y “orientación” han sido utilizados en varias ocasiones, aunque no son los que han aparecido con mayor frecuencia. En cuanto a los términos utilizados para hacer referencia al perfil de los destinatarios de sus acciones, las personas entrevistadas se han referido al grupo de “mujeres”, “mayores” y “jóvenes” y no se aprecia un mayor uso de unos términos que otros.

Si se tiene en cuenta la frecuencia de codificación en torno a estos temas, se aprecia como la categoría con mayor número de codificaciones es la que alude a los perfiles de los destinatarios (PDA). Del mismo modo, es esta categoría la que presenta mayor cobertura de codificación, es decir, la que presenta mayor porcentaje de texto en las referencias.

En cuanto al número de codificaciones por categoría y persona entrevistada, el sujeto 2 ha sido el que mayor número ha registrado en la categoría IPJ, el sujeto 4 en la categoría NPD y, han obtenido mismo número de codificaciones el sujeto 3 y 4 en la categoría PDA.

Tabla 248. Frecuencia de codificación en las categorías IPJ, PDA y NPD

CAT	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		TOTAL	
	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	R	% Cobertura*
IPJ	1	0,38%	3	1,18%	2	0,62%	2	0,89%	8	3,07%
PDA	3	1,09%	3	2,37%	8	5,37%	8	3,99%	22	12,82%
NPD	1	0,47%	3	1,90%	6	4,34%	7	3,90%	17	10,61%

Nota. R = referencias codificadas. CAT= Categoría; IPJ= Identificación de persona joven; PDA= Perfiles de los destinatarios de sus acciones; NPD= Necesidades de las personas en situación de desempleo.

*Extracto de la tabla 88: cobertura de cada codificación en el total de entrevistas.

Datos obtenidos a través de NVivo 11

Tras el análisis de las aportaciones más relevantes (véase Anexo AV-5. Aportaciones codificadas con mayor relevancia por patrón de relación) puede apreciarse como las personas que se encuentran en búsqueda activa de empleo y, sobre todo, las que se encuentran desempleadas, presentan necesidades relacionadas con la actualización y reciclaje de manera general, y concretamente en el ámbito digital. Además, requieren de orientación laboral para definir sus perfiles en la búsqueda de empleo, entre otras cuestiones. Algunas aportaciones en esta línea son las siguientes:

“O sea, por un lado, es una cuestión laboral. Por otra parte, una parte más formativa, es decir, necesidades formativas, definirse profesionalmente (...)” (sujeto 2).

“(...) necesidades de competencia sociolaborales. Ahí entraría, también un poco, la competencia digital” (sujeto 2).

“(...) las personas que son desempleadas de larga duración, lo que les suele faltar siempre, es actualización, reciclaje (...)” (sujeto 3).

“(...) la competencia digital sigue avanzando y se siguen incorporando nuevos conceptos, nuevas herramientas y nuevas actitudes y nuevas competencias que tienen que seguir adquiriendo” (sujeto 4).

En cuanto a la edad de las personas que requieren mejorar su capacitación para la inserción laboral, parece existir coincidencia entre las entrevistadas al indicar que atienden a un grupo amplio de población. No obstante, indican que, aunque atienden a personas con perfiles distintos en cuanto a nivel de estudios, gran parte de los participantes de sus proyectos y programas, son personas con niveles de cualificación básicos.

“(...) trabajo con personas que (...), simplemente están en situación de búsqueda de empleo” (sujeto 2).

“Trabajamos con diferentes colectivos: menores de 30 sin experiencia, mayores de 45, personas paradas de larga duración (...)” (sujeto 3).

“(...) jóvenes, que es uno de nuestros objetivos, el tema de mujeres, que también son nuestro objetivo, personas desempleadas o en búsqueda activa de empleo y personas empresarias o emprendedoras. (...) el tema de empleabilidad afecta a todos los colectivos (...)” (sujeto 4).

“(...) mujer de unos 46 años aproximadamente y sin ningún tipo, bueno con estudios primarios (...)” (sujeto 4).

Tabla 249. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar UDT, PDA E IPJ

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO
ACCIONES	28	0,41%
ACTITUD	46	0,67%
APRENDER	19	0,28%
AUTÓNOMOS	17	0,25%
BÚSQUEDA	21	0,31%
CAPACITACIÓN	16	0,23%
COMPETENCIAS	159	2,31%
CONOCIMIENTOS	34	0,49%
COORDINACIÓN	16	0,23%
CORREO	20	0,29%
CURRÍCULUM	25	0,36%
CURSO	48	0,70%
DEMANDA	16	0,23%
DESARROLLO	29	0,42%
DESEMPLEADO	28	0,41%
DESEMPLEO	18	0,26%
DIGITAL	135	1,96%
ELECTRÓNICO	20	0,29%
EMPLEO	86	1,25%
EMPRESAS	32	0,47%
ENTREVISTA	21	0,31%
ESTUDIOS	21	0,31%
EXPERIENCIA	18	0,26%
FORMACIÓN	34	0,49%
HABILIDADES	26	0,38%
INSERCIÓN	24	0,35%
ITINERARIO	17	0,25%
JÓVENES	25	0,36%
LABORAL	55	0,80%
MAYORES	23	0,33%
MOTIVACIÓN	19	0,28%
MUJER	18	0,26%
MUJERES	25	0,36%
NECESIDADES	38	0,55%
OBJETIVO	41	0,60%
ORGANIZACIÓN	18	0,26%
ORIENTACIÓN	33	0,48%
PARTICIPATIVA	18	0,26%
PERFIL	45	0,65%
PROCESO	25	0,36%
PROFESIONAL	65	0,95%
PROGRAMA	33	0,48%

PROYECTOS	38	0,55%
RECURSOS	18	0,26%
SERVICIOS	18	0,26%
TECNOLOGÍAS	26	0,38%
TÉCNICOS	27	0,39%
TIEMPO	25	0,36%
USUARIOS	22	0,32%
VALORAR	19	0,28%

Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

Al relacionar la información codificada en estas tres categorías se observa como los términos “competencias”, “digital” y “empleo” vuelven a ser los más utilizados. Sin embargo, al analizar la información se aprecia como aparecen nuevos términos relacionados con las categorías UDT, PDA e IPJ: “conocimiento”, “búsqueda”, “itinerario”, “curso” o “laboral”, términos que adquieren relevancia.

Con respecto a la codificación realizada en torno a estos temas se observa como la categoría con mayor número de codificaciones en esta ocasión vuelve a ser la que alude al perfil de los destinatarios (PDA). En este caso, al analizar la información se aprecia una diferencia con las categorías IPJ y UDT ya que el número de aportaciones codificadas ha sido mucho menor. Esto se ha visto también reflejado en el global de la codificación de las aportaciones en las categorías. Estos resultados reflejan como tan solo el sujeto 3 ha aportado información relativa a la categoría UDT (uso que dan los destinatarios a las tecnologías) aunque muchas de las aportaciones codificadas en las categorías PDA e IPJ hacen referencia a este tema.

Tabla 250. Frecuencia de codificación en las categorías UDT, PDA e IPJ

CAT	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		TOTAL	
	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	R	% Cobertura*
UDT	0	0%	0	0%	1	0,46%	0	0%	1	0,46%
PDA	3	1,09%	3	2,37%	8	5,37%	8	3,99%	22	12,82%
IPJ	1	0,38%	3	1,18%	2	0,62%	2	0,89%	8	3,07%

Nota. R = referencias codificadas. CAT= Categoría; UDT= Uso que dan los destinatarios a las tecnologías; PDA= Perfiles de los destinatarios de sus acciones; IPJ= Identificación de persona joven.

*Extracto de la tabla 88: cobertura de cada codificación en el total de entrevistas.

Datos obtenidos a través de NVivo 11

Si a las aportaciones más relevantes vistas en el patrón de relación anterior se suman las que indican como existe un grupo de personas desempleadas que habitualmente no utiliza las TIC (véase Anexo AV-5. Aportaciones codificadas con mayor relevancia por patrón de relación) y cómo necesitan elaborar en ciertos momentos un currículum digital y presentarse a una oferta de empleo, se aprecia que no utilizan la tecnología para la empleabilidad.

“(...) encima estamos trabajando con unos perfiles, en su mayoría, personas que no se han sentado más de una hora delante de un ordenador” (sujeto 4).

“(...) nos piden ayuda para elaborar un currículum o para inscribirse en portales de empleo” (sujeto 3).

“(...) a diario utilizan WhatsApp, cada vez se va como implementando más las videollamadas, para cualquier gestión como social, como formativa o de entrevista de trabajo (...)” (sujeto 2).

“Tienen que mandar un adjunto y no saben, tienen que rellenar garantía juvenil para buscar empleo y no lo tienen, tienen que hacer cualquier trámite para la universidad, gente que ha hecho bachiller, que tiene que hacer la matrícula y no sabe” (sujeto 4).

CURSO	48	0,72%
DEMANDA	18	0,27%
DESARROLLO	31	0,46%
DESEMPLEADO	29	0,43%
DESEMPLEO	19	0,28%
DIAGNÓSTICO	13	0,19%
DIGITAL	138	2,07%
ELECTRÓNICO	19	0,28%
EMPLEABILIDAD	16	0,24%
EMPLEO	87	1,30%
ENTREVISTA	20	0,30%
ESTUDIOS	24	0,36%
EXPERIENCIA	23	0,34%
FORMACIÓN	35	0,52%
FORMATIVA	17	0,25%
GRUPOS	16	0,24%
HABILIDADES	26	0,39%
HERRAMIENTAS	13	0,19%
INSERCIÓN	25	0,37%
ITINERARIO	18	0,27%
JÓVENES	29	0,43%
LABORAL	59	0,88%
MAYORES	26	0,39%
MUJER	23	0,34%
MUJERES	30	0,45%
NECESIDADES	47	0,70%
OBJETIVO	42	0,63%
ORIENTACIÓN	35	0,52%
PERFIL	46	0,69%
PROBLEMA	13	0,19%
PROCESO	26	0,39%
PROFESIONAL	70	1,05%
PROGRAMA	35	0,52%
PROYECTOS	47	0,70%
RECURSOS	17	0,25%
TECNOLOGÍAS	27	0,40%
TRANSVERSALES	16	0,24%
USUARIOS	24	0,36%
VALORAR	21	0,31%

Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

A los términos que hasta el momento han aparecido en todos los patrones de relaciones, “competencias” y “digital”, se suman ahora “curso”, “actitud”, “laboral” o “perfil”. En cualquiera de los casos, la frecuencia de estos términos es más baja que la

de “competencias” y “digital”. Ha llamado la atención cómo, aunque con muy poca frecuencia, han aparecido en este análisis los términos “capacitación”, “transversales”, “diagnóstico” o “herramientas”.

La frecuencia de codificación muestra como tres de las cuatro personas entrevistadas han abordado de manera significativa cuestiones de interés relacionadas con los proyectos que tienen en función de las necesidades de las personas que participan y sus perfiles. Además, no se aprecia diferencia en la cobertura total de las aportaciones aunque haya una diferencia de casi el doble en cuanto a codificación de referencias entre la categoría PNP y la categoría PDA. Esto sucede porque, aunque hay diferencias en el número de codificaciones, la cobertura de estas referencias no difiere mucho entre ambas. No obstante, a nivel individual sí que existen diferencias ya que, por ejemplo, el sujeto 1 solo hace una aportación relacionada con las necesidades de las personas en situación de desempleo (NPD).

Tabla 252. Frecuencia de codificación en las categorías PNP, NPD y PDA

CAT	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		TOTAL	
	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	R	% Cobertura*
PNP	4	6,74%	3	2,99%	0	0%	4	1,99%	11	11,72%
NPD	1	0,47%	3	1,90%	6	4,34%	7	3,90%	17	10,61%
PDA	3	1,09%	3	2,37%	8	5,37%	8	3,99%	22	12,82%

Nota. R = referencias codificadas. CAT= Categoría; PNP= Proyectos que tienen en función de las personas o colectivos; NPD= Necesidades de las personas en situación de desempleo; PDA= Perfiles de los destinatarios de sus acciones.

*Extracto de la tabla 88: cobertura de cada codificación en el total de entrevistas.

Datos obtenidos a través de NVivo 11

El análisis de las aportaciones (véase Anexo AV-5. Aportaciones codificadas con mayor relevancia por patrón de relación) muestra como existen propuestas de trabajo encaminadas a la capacitación general y a la orientación laboral. Sin embargo, todos los sujetos entrevistados indican tener acciones en sus entidades dirigidas a grupos vulnerables

como son las mujeres, la población migrante, discapacitados o desempleados de larga duración. Además, tan solo en la entrevista realizada al sujeto 4 se hace constar la necesidad de adquirir y mejorar la competencia digital y cómo desde su entidad, en colaboración con el SEXPE, ponen en marcha acciones de capacitación digital.

“Por ejemplo, tenemos proyectos específicos para mujeres, porque las mujeres que se encuentran en desempleo, por el hecho de ser mujer, por el hecho de ser mujer y no haberse actualizado y formado durante su proceso, porque a lo mejor han sido madres y han dedicado tiempo al cuidado de sus criaturas, o por el hecho de ser mujer han priorizado la promoción de otros miembros de la familia, la pareja o los hijos, en vez de su promoción, porque tienen menos tiempo para hacer todo...” (sujeto 1).

“(...) tenemos proyectos específicos para jóvenes, porque (...) tienen otras inquietudes, otros intereses (...)” (sujeto 1).

“(...) tenemos otro en Plasencia, que tiene otro programa de rehabilitación laboral para personas con enfermedad mental” (sujeto 2).

“(...) competencias digitales básicas que es el que más demandan los centros de empleo, es el que más demandan los propios ciudadanos que no tienen competencias también” (sujeto 4).

“(...) tenemos diferentes proyectos que adaptamos a esas necesidades que valoramos que tienen las personas y a esos colectivos” (sujeto 1).

7.2.2 Resultados con respecto al objetivo específico: Identificar la percepción que la población desempleada extremeña tiene de la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales

En este apartado se muestran los resultados de 1 patrón de relación. Los resultados se muestran partiendo de la frecuencia de las 50 palabras más utilizadas por las cuatro personas entrevistadas.

A. Relación entre PDS y NPD: percepción que tienen los destinatarios de su situación y necesidades de las personas en situación de desempleo

Los resultados de este patrón de relación versan sobre la percepción que tienen las personas desempleadas de su nivel de competencia digital, en concreto, sobre si consideran que pueden mejorar su empleabilidad mejorando su competencia digital.

Tabla 253. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar PDS y NPD

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO
ACTITUD	32	0,53%
ACTITUDES	15	0,25%
APRENDER	12	0,20%
ATENCIÓN	11	0,18%
BÚSQUEDA	19	0,31%
CAPACITACIÓN	11	0,18%
COMPETENCIA	58	0,96%
COMPETENCIAS	111	1,83%
CONOCIMIENTOS	11	0,18%
CONTENIDOS	11	0,18%
CURRICULUM	10	0,16%
CURRÍCULUM	15	0,25%
CURSO	28	0,46%
CURSOS	21	0,35%
DESEMPLEADAS	19	0,31%
DESEMPLEO	16	0,26%
DIFICULTADES	10	0,16%
DIGITAL	87	1,43%
DIGITALES	53	0,87%
ELECTRÓNICO	16	0,26%
EMPLEABILIDAD	15	0,25%
EMPLEABLE	10	0,16%
EMPLEO	80	1,32%
ENTREVISTA	17	0,28%
ESTUDIO	9	0,15%
ESTUDIOS	9	0,15%
EXPERIENCIA	19	0,31%
FORMACIÓN	32	0,53%
HABILIDADES	22	0,36%
INSERCIÓN	25	0,41%
ITINERARIO	13	0,21%
JÓVENES	25	0,41%
LABORAL	52	0,86%

MAYORES	11	0,18%
MUJER	14	0,23%
MUJERES	21	0,35%
NECESIDAD	11	0,18%
NECESIDADES	35	0,58%
OBJETIVO	20	0,33%
OBJETIVOS	19	0,31%
ORIENTACIÓN	22	0,36%
PANDEMIA	10	0,16%
PROCESO	24	0,40%
REALIDAD	15	0,25%
RECURSOS	15	0,25%
TALLERES	11	0,18%
TECNOLOGÍA	10	0,16%
TECNOLOGÍAS	13	0,21%
USUARIOS	16	0,26%
WHATSAPP	13	0,21%

Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

Los términos “competencia” y “digital” distan nuevamente mucho del resto de término al analizar la relación entre estas categorías. En el análisis aparecen otros términos que son de gran relevancia para conocer la percepción que posee la población desempleada de su competencia digital: “estudios”, “experiencia”, “aprender” y “autónomos”. Con menor frecuencia, pero de gran importancia en este estudio, las personas entrevistadas utilizan los términos “problema”, “capaces”, “herramientas”, “atención” o “transversales”.

La codificación, en este caso, muestra como en los totales no hay grandes diferencias ni en el número de aportaciones ni en la cobertura de estas. Sin embargo, sí se aprecian algunas diferencias en el número de aportaciones codificadas en la categoría NPD ya que los sujetos 1 y 2 tan solo aluden a contenido relacionado con estas categorías en un máximo de tres ocasiones mientras que los sujetos 3 y 4 lo hacen entre 6 y 7 ocasiones.

Tabla 254. Frecuencia de codificación en las categorías PDS y NPD

CAT	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		TOTAL	
	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	R	% Cobertura*
PDS	5	3,39%	3	3,33%	5	1,53%	3	1,31%	16	9,56%
NPD	1	0,47%	3	1,90%	6	4,34%	7	3,90%	17	10,61%

Nota. R = referencias codificadas. CAT= Categoría; PDS= Percepción que tienen los destinatarios de su situación; NPD= necesidades de las personas en situación de desempleo.

*Extracto de la tabla 88: cobertura de cada codificación en el total de entrevistas.

Datos obtenidos a través de NVivo 11

Una vez que se ha analizado la información (véase Anexo AV-5. Aportaciones codificadas con mayor relevancia por patrón de relación) las aportaciones de las personas entrevistadas muestran cómo, de manera general, la población en situación de desempleo no considera necesitar la competencia digital, es más, consideran en muchos casos que no van a ser capaces de adquirirla. El único grupo que considera que tiene las competencias suficientes a nivel digital, es el grupo de jóvenes. Algunas aportaciones muestran también cómo tras haber participado en acciones de capacitación su percepción cambia y consideran que pueden aprender en el ámbito digital.

Llama la atención como se nombra a numerosos profesionales que trabajan con población desempleada y se alude a cómo antes de la pandemia consideraban que poseían una competencia digital adecuada. Con la Covid-19, ellos mismos contactaron con algunas entidades para formarse, tras haber identificado sus necesidades.

“(…) de primera, la autovaloración que hacen es que sí, que la tienen (la competencia digital)” (sujeto 1).

“No, no, nosotros la experiencia que tenemos es que hacen una valoración más positiva de la que realmente es” (sujeto 1).

“(…) piensan que no van a ser capaces de manejar determinadas cuestiones o tienen una concepción negativa de autoconfianza, de no poder a llegar a

aprenderlo, que van a tener que estar preguntando constantemente. Y... cuando ya consiguen hacerlo por propia autonomía, en fin, claro... para ellos es sorprendente, digamos” (sujeto 2).

“Por lo general no son conscientes, son conscientes posteriormente, cuando ya han desarrollado esas competencias y ya se han planteado las cosas, en conocer la realidad” (sujeto 2).

“(...) muchas personas que no tienen formación, que como que esto no es suyo, que no tiene que ver con ellos, que no van a ser capaces (...)” (sujeto 4).

“Hay personas de 45 años que no tienen formación porque no han estudiado nunca, que se piensan que esto de las competencias digitales no va con ellos, que no van a ser capaces, que no saber hacer ni que lo van a aprender (...)” (sujeto 4).

“Y... por otro lado está lo contrario, los jóvenes, que lo saben todo” (sujeto 4).

“Al ser referentes E, la gente nos ha llamado, como lo hago porque no puedo salir de mi casa y esto es... lo necesito para comer... así, lo necesito para comer y lo tengo que hacer, un trámite por teléfono (...)” (sujeto 4).

“(...) ellos decían que lo sabían todo, que no lo necesitaban, los agentes... te digo, los agentes de desarrollo local, agentes de igualdad, los bibliotecarios, los funcionarios” (sujeto 4).

7.2.3 Resultados con respecto al objetivo específico: Identificar el valor que la población desempleada extremeña otorga a la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de 4 patrones de conducta en relación con el objetivo específico que pretende identificar la actitud digital de la población desempleada en Extremadura. Al igual que en los resultados que se han

mostrado hasta el momento, estos se muestran partiendo de la frecuencia de los 50 términos más utilizados por las personas entrevistadas.

A. Relación AAO, VCD y OOL: aspectos centrales de sus acciones y objetivos, visión que tiene el proyecto/entidad de la competencia digital y objetivos de la orientación laboral

La información que se muestra a continuación es resultante del análisis realizado a las categorías AAO, VCD y OOL para conocer la relevancia que tiene para las entidades que ponen en marcha programas y proyectos dirigidos a la población desempleada, la adquisición o mejora de la competencia digital para la empleabilidad.

Figura 152. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar AAO, VCD y OOL: nube de palabras



Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

Tabla 255. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar AAO, VCD y OOL

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO
ACTITUD	57	0,95%
APRENDER	20	0,33%
AUTÓNOMOS	22	0,37%
BÚSQUEDA	22	0,37%
CAPACIDAD	12	0,20%
CAPACITACIÓN	17	0,28%

CLAVE	15	0,25%
COMPETENCIAS	172	2,86%
CONOCIMIENTOS	23	0,38%
CONTENIDOS	11	0,18%
CURRÍCULUM	29	0,48%
CURSO	54	0,90%
DESARROLLO	17	0,28%
DESEMPLEADAS	23	0,38%
DESEMPLEO	16	0,27%
DIFICULTADES	10	0,17%
DIGITAL	149	2,48%
ELECTRÓNICO	20	0,33%
EMPLEABILIDAD	14	0,23%
EMPLEO	89	1,48%
ENTREVISTA	26	0,43%
EXPERIENCIA	20	0,33%
FORMACIÓN	44	0,73%
FORMATIVA	14	0,23%
HABILIDADES	29	0,48%
HERRAMIENTAS	11	0,18%
INFORMACIÓN	12	0,20%
INSERCIÓN	27	0,45%
ITINERARIO	19	0,32%
JÓVENES	23	0,38%
LABORAL	60	1,00%
MAYORES	20	0,33%
MUJER	14	0,23%
MUJERES	22	0,37%
NECESIDADES	42	0,70%
OBJETIVO	54	0,90%
ORDENADOR	11	0,18%
ORIENTACIÓN	37	0,62%
PANDEMIA	11	0,18%
PROBLEMAS	11	0,18%
PROCESO	36	0,60%
REALIDAD	15	0,25%
RECURSOS	19	0,32%
RESPONSABLES	10	0,17%
SOCIALES	12	0,20%
TALLERES	12	0,20%
TECNOLOGÍAS	27	0,45%
TRANSVERSAL	17	0,28%
VALORAR	20	0,33%
WHATSAPP	10	0,17%

Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

Los términos más utilizados son de nuevo “competencia”, “digital” y “empleo”. Sin embargo, los resultados muestran como el término “actitud” ha tenido una frecuencia similar al de “empleo”. Además, términos como “formación”, “necesidades” o “habilidades” se encuentran en un lugar privilegiado de la tabla de frecuencias. Hay que destacar como entre los términos que han registrado menor frecuencia, dentro de los 50, se encuentran “dificultades”, “problemas”, “pandemia” o “responsables”.

La frecuencia de codificación en estas categorías indica una diferencia significativa entre las tres. La categoría AAO es la que presenta mayor número de registros y la categoría OOL es la que menos presenta. Con respecto al número de codificaciones por categoría y persona entrevistada, el sujeto 4 es el que mayor número de registros ha presentado en las categorías AAO y VCD. Sin embargo, y como reflejan los datos, no ha hecho ninguna aportación con respecto a los objetivos de la orientación laboral (OOL). Hay que tener en cuenta que, aunque en la categoría AAO, el sujeto 4 ha realizado el mayor número de aportaciones, sin embargo, el porcentaje de cobertura es similar al del sujeto 2, que ha realizado la mitad de las aportaciones.

Tabla 256. Frecuencia de codificación en las categorías PDS y NPD

CAT	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		TOTAL	
	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	R	% Cobertura*
AAO	4	4,12%	8	8,29%	2	2,09%	16	8,03%	30	22,53%
VCD	5	2,66%	1	1,55%	0	0%	12	4,85%	18	9,06%
OOL	1	0,81%	0	0%	4	2,08%	0	0%	5	2,89%

Nota. R = referencias codificadas. CAT= Categoría; AAO= Aspectos centrales de sus acciones y objetivos; VCD= Visión que tiene el proyecto/entidad de la competencia digital; OOL= Objetivos de la orientación laboral. *Extracto de la tabla 88: cobertura de cada codificación en el total de entrevistas.

Datos obtenidos a través de NVivo 11

El modo de implementar las acciones de cada programa y/o proyecto resulta ser muy diferente. De hecho, lo sujetos 1 y 2 muestran como parte de su itinerario de inserción laboral la detección de necesidades, la formación y la intermediación con las

empresas. Sin embargo, los sujetos 3 y 4 se centran más en las técnicas de búsqueda de empleo y en la capacitación digital (véase Anexo AV-5. Aportaciones codificadas con mayor relevancia por patrón de relación).

Para todos ellos, y tal como aparece reflejado en los argumentos que aparecen a continuación, la digitalización es importante y debe formar parte de la mejora de competencias de la población. Además, indican como la actitud positiva hacia la digitalización es la clave para la adquisición y mejora de esta competencia, aunque debe ir acompañada de conocimiento y habilidades digitales. En las manifestaciones aparece como la adquisición de la competencia requiere de cierto nivel de autonomía para poder usar las TIC.

“Hacemos medidas de orientación laboral, medidas de formación y medidas de intermediación con las empresas” (sujeto 1).

“También es muy muy importante la actitud y la competencia de ellos, claro (...)” (sujeto 2).

“El objetivo es facilitar la inserción (...)” (sujeto 2).

“El objetivo general es claro, que es mejorar las competencias digitales de la ciudadanía (...)” (sujeto 4).

“Además, llevamos como 4 años trabajando ya en un marco de referencia que no había y que ya hay, que es el marco DigComp (...)” (sujeto 4).

“(...) el objetivo es mejorar las competencias digitales, adquirir y mejorar y seguir mejorándolas y, sobre todo, trabajar la actitud y el conocer que esto es un proceso que tiene que seguir a lo largo de toda tu vida (...)” (sujeto 4).

“(...) la autonomía es una de las cosas que más intentamos trabajar con el ciudadano” (sujeto 4).

Tabla 257. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar CAD, PNP y CCD

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO
COMPETENCIAS	161	2,77%
DIGITAL	140	2,41%
EMPLEO	86	1,48%
LABORAL	56	0,97%
CURSO	48	0,83%
ACTITUD	46	0,79%
NECESIDADES	40	0,69%
OBJETIVO	40	0,69%
FORMACIÓN	35	0,60%
ORIENTACIÓN	33	0,57%
TECNOLOGÍAS	30	0,52%
JÓVENES	28	0,48%
CURRÍCULUM	27	0,47%
HABILIDADES	26	0,45%
MUJERES	26	0,45%
PROCESO	26	0,45%
INSERCIÓN	24	0,41%
BÚSQUEDA	23	0,40%
DESEMPLEADAS	22	0,38%
ELECTRÓNICO	22	0,38%
MAYORES	21	0,36%
CONOCIMIENTOS	20	0,34%
VALORAR	20	0,34%
APRENDER	19	0,33%
MUJER	19	0,33%
DESARROLLO	18	0,31%
EXPERIENCIA	18	0,31%
ITINERARIO	18	0,31%
AUTÓNOMOS	17	0,29%
DESEMPLEO	17	0,29%
RECURSOS	17	0,29%
CAPACITACIÓN	16	0,28%
FORMATIVA	16	0,28%
TRANSVERSALES	16	0,28%
CLAVE	15	0,26%
SOCIALES	15	0,26%
CONTENIDOS	14	0,24%
INFORMACIÓN	14	0,24%
REALIDAD	14	0,24%
EMPLEABILIDAD	13	0,22%
CAPACIDAD	12	0,21%
HERRAMIENTAS	12	0,21%

PANDEMIA	12	0,21%
PROBLEMAS	12	0,21%
REDES	12	0,21%
TALLERES	12	0,21%
WHATSAPP	12	0,21%
ORDENADOR	11	0,19%
DIFICULTADES	10	0,17%
PROMOCIÓN	10	0,17%

Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

Con respecto a las alusiones que cada persona entrevistada hace de cada categoría se aprecia como tan solo el sujeto 4 alude directamente a los cambios en la actitud digital que se han producido en las personas desempleadas tras la pandemia. Sin embargo, los otros 3 no utilizan directamente el término “actitud” para referirse a los cambios producidos en la manera de abordar y de contemplar la competencia digital, sino que hacen aportaciones que reflejan que es necesaria una adaptación para dar respuesta a las nuevas necesidades.

Tabla 258. Frecuencia de codificación en las categorías CAD, PNP y CCD

CAT	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		TOTAL	
	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	R	% Cobertura*
CAD	0	0%	0	0%	0	0%	3	2,16%	3	2,16%
PNP	4	6,74%	3	2,99%	0	0%	4	1,99%	11	11,72%
CCD	4	2,42%	3	2,45%	10	4,63%	4	0,78%	21	10,28%

Nota. R = referencias codificadas. CAT= Categoría; CAD= Cambios en la actitud digital tras la pandemia; PNP= Proyectos que tienen en función de las necesidades de las personas o colectivos; CCD= Contenidos que trabajan relacionados con la competencia digital.

*Extracto de la tabla 88: cobertura de cada codificación en el total de entrevistas.

Datos obtenidos a través de NVivo 11

El sujeto 4 ha mostrado en sus aportaciones como se ha producido un cambio en la actitud hacia las TIC ya que, desde la pandemia, muestran una disposición más positiva

y, más importante, reconocer su valor y relevancia (véase Anexo AV-5. Aportaciones codificadas con mayor relevancia por patrón de relación).

“(...) ahí hemos avanzado un 500% en el sentido de que, en un año, no hace falta que le digas a la gente que esto es importante, la gente sabe que es importante y es clave y ahí si ha habido un paso importante. Alguna cosa buena tenía que tener la pandemia” (sujeto 4).

“(...) esa parte que a nosotros nos costaba tanto, que era la de sensibilización y de hacer ver la importancia de todo esto, pues evidentemente ya no es necesario. Todo el mundo es consciente ahora de que hay que ponerse las pilas y ponerse al nivel (...)” (sujeto 4).

Las aportaciones del resto de las personas entrevistadas, pese a no ser tan explícitas con respecto al cambio en la actitud digital, ponen de manifiesto cómo es necesario abordar la realidad de una manera distinta para poder dar respuesta a las nuevas necesidades y generar conciencia de inclusión digital en el ámbito laboral.

“(...) hay que trabajar en otras líneas porque tienen otras necesidades, adaptarse a la cultura y a la forma de trabajar y de entender el trabajo (...)” (sujeto 1).

“(...) tenemos proyectos específicos para trabajar con las empresas, con el objetivo de generar mercados inclusivos y que esas diferencias que tenemos los seres humanos entre nosotros no sean un criterio para valorar la idoneidad o no para entrar en un puesto de trabajo” (sujeto 1).

Y, en este sentido, el sujeto 4 indica cómo ellos están abordando sus acciones desde una perspectiva de inclusión digital para que la capacitación en este ámbito suponga una habilitación a tener en cuenta en el ámbito laboral.

“(...) nosotros trabajamos lo que son las tecnologías habilitadoras digitales con parte de la población (...)” (sujeto 4).

DESEMPLEADAS	22	0,42%
DESEMPLEO	16	0,30%
DIFICULTADES	9	0,17%
DIGITAL	133	2,52%
ELECTRÓNICO	19	0,36%
EMPLEABILIDAD	14	0,27%
EMPLEO	78	1,48%
EXPERIENCIA	17	0,32%
EXTREMADURA	9	0,17%
FORMACIÓN	34	0,65%
FORMATIVA	14	0,27%
HABILIDADES	26	0,49%
HERRAMIENTAS	13	0,25%
INFORMACIÓN	11	0,21%
INSERCIÓN	24	0,46%
ITINERARIO	17	0,32%
JÓVENES	23	0,44%
LABORAL	52	0,99%
MAYORES	20	0,38%
MENORES	8	0,15%
MUJER	14	0,27%
MUJERES	21	0,40%
NECESIDADES	38	0,72%
OBJETIVO	39	0,74%
ORDENADOR	11	0,21%
ORIENTACIÓN	31	0,59%
PANDEMIA	12	0,23%
PREFERENCIAS	8	0,15%
PROBLEMA	10	0,19%
PROCESO	25	0,47%
REALIDAD	13	0,25%
RECURSOS	17	0,32%
REDES	9	0,17%
RESPONSABILIDAD	9	0,17%
SEGURIDAD	8	0,15%
SOCIALES	12	0,23%
TECNOLOGÍAS	26	0,49%
TELÉFONO	8	0,15%
TRANSVERSALES	16	0,30%
VALORAR	19	0,36%
WHATSAPP	10	0,19%

Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

Además de los términos que se han utilizado constantemente en todas las entrevistas, “competencia”, “digital” o “empleo”, la relación entre estas categorías muestra cómo el término “tecnologías” ha sido utilizado de manera frecuente. Además, el término “conocimientos” ha aumentado también el número de veces que ha sido utilizado.

Con respecto a la frecuencia de codificación en torno a estos temas, se observa como la cobertura total de la codificación no es muy amplia en ninguno. De hecho, como se observa en la tabla siguiente, ni el sujeto 1 ni el 2 hacen aportaciones explícitas relacionadas con estas temáticas, el 3 no lo hace de la categoría CAD y el 4 de la categoría UDT.

Tabla 260. Frecuencia de codificación en las categorías CAD y UDT

CAT	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		TOTAL	
	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	R	% Cobertura*
CAD	0	0%	0	0%	0	0%	3	2,16%	3	2,16%
UDT	0	0%	0	0%	1	0,46%	0	0%	1	0,46%

Nota. R = referencias codificadas. CAT= Categoría; CAD= Cambios en la actitud digital tras la pandemia; UDT= Uso que dan los destinatarios a la tecnología.

*Extracto de la tabla 88: cobertura de cada codificación en el total de entrevistas.

Datos obtenidos a través de NVivo 11

Sin embargo, la falta de alusiones explícitas de algunos de los entrevistados no significa que no se haya registrado información relevante acerca de si la pandemia ha provocado un cambio en el uso de la tecnología (véase Anexo AV-5. Aportaciones codificadas con mayor relevancia por patrón de relación). Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, el sujeto 4 ha hecho aportaciones muy interesantes del cambio que han identificado en el perfil de sus participantes. Indica como la pandemia ha incrementado la valía de las TIC lo que, a partir de sus aportaciones permite inferir una mayor participación de personas en sus actuaciones para mejorar su nivel de competencia digital.

“(...) esa parte que a nosotros nos costaba tanto, que era la de sensibilización y de hacer ver la importancia de todo esto, pues evidentemente ya no es necesario. Todo el mundo es consciente ahora de que hay que ponerse las pilas y ponerse al nivel (...)” (sujeto 4).

No obstante, no hay que olvidar que todavía, pese al cambio que se haya podido producir, el uso que hacen de la tecnología está muy relacionado con el ocio y el mantenimiento de contactos, como también ha expresado otra de las personas entrevistadas.

“(...) las utilizan para ocio, entretenimiento, contacto con los amigos, pero no le dan, no utilizan como herramienta potencial para la empleabilidad” (sujeto 3).

D. Relación entre ACP y CAD: actitudes necesarias para la capacitación profesional y cambios en la actitud digital tras la pandemia

La información de las personas entrevistadas ha permitido identificar cómo se han producido cambios en la actitud digital de la población en el ámbito de la empleabilidad ya que, ahora, se considera de gran valor para la promoción profesional la implicación, responsabilidad o el querer aprender a lo largo de la vida.

Figura 155. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar ACP y CAD: nube de palabras



Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

Tabla 261. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar ACP y CAD

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO
ACTITUD	51	0,96%
APRENDER	22	0,42%
APRENDIZAJE	9	0,17%
AUTÓNOMOS	19	0,36%
BÚSQUEDA	21	0,40%
CAPACITACIÓN	16	0,30%
COMPETENCIAS	156	2,95%
CONOCIMIENTOS	20	0,38%
CONTENIDOS	11	0,21%
CURRÍCULUM	25	0,47%
DESEMPLEADAS	22	0,42%
DESEMPLEO	17	0,32%
DIFICULTADES	9	0,17%
DIGITAL	134	2,53%
ELECTRÓNICO	19	0,36%
EMPLEABILIDAD	13	0,25%
EMPLEO	80	1,51%
EXPERIENCIA	17	0,32%
EXTREMADURA	9	0,17%
FORMACIÓN	34	0,64%
FORMATIVA	14	0,26%

HABILIDADES	26	0,49%
HERRAMIENTAS	13	0,25%
INFORMACIÓN	11	0,21%
INSERCIÓN	25	0,47%
ITINERARIO	17	0,32%
JÓVENES	23	0,44%
LABORAL	54	1,02%
MAYORES	20	0,38%
MENORES	8	0,15%
MUJER	15	0,28%
MUJERES	21	0,40%
NECESIDADES	39	0,74%
OBJETIVO	39	0,74%
ORDENADOR	11	0,21%
ORIENTACIÓN	31	0,59%
PANDEMIA	13	0,25%
PROBLEMA	10	0,19%
PROCESO	25	0,47%
PROMOCIÓN	9	0,17%
REALIDAD	13	0,25%
RECURSOS	17	0,32%
REDES	9	0,17%
RESPONSABILIDAD	10	0,19%
SEGURIDAD	8	0,15%
SOCIALES	12	0,23%
TECNOLOGÍAS	26	0,49%
TRANSVERSALES	16	0,30%
VALORAR	19	0,36%
WHATSAPP	10	0,19%

Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

Si se presta atención a la terminología utilizada en las entrevistas para explicar los resultados obtenidos, se observa como junto con los términos “competencia”, “digital” y “empleo”, los términos “actitud” y “necesidades” son utilizados de manera frecuente, aunque no tanto el término “empleabilidad”.

En cuanto a la codificación de las aportaciones de las personas entrevistadas en cada uno de los temas, se aprecia como en la categoría que alude a los cambios en la actitud digital (CAD) tan solo hay registros en la entrevista del sujeto 4. En el caso de la categoría ACP, en todas las entrevistas existen aportaciones relacionadas con la actitud necesaria para la capacitación profesional.

Tabla 262. Frecuencia de codificación en las categorías ACP y CAD

CAT	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		TOTAL	
	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	R	% Cobertura*
ACP	3	0,60%	3	2,27%	4	2,45%	2	1,05%	12	6,37%
CAD	0	0%	0	0%	0	0%	3	2,16%	3	2,16%

Nota. R = referencias codificadas. CAT= Categoría; ACP= Actitudes necesarias para la capacitación profesional; CAD= Cambios en la actitud digital tras la pandemia.

*Extracto de la tabla 88: cobertura de cada codificación en el total de entrevistas.

Datos obtenidos a través de NVivo 11

El análisis (véase Anexo AV-5. Aportaciones codificadas con mayor relevancia por patrón de relación) muestra como se ha producido un aumento de la competencia de aprender a aprender debido, en parte, a la pandemia. Gran número de personas que participa en acciones de capacitación lo hacen porque han sido conscientes de sus necesidades en algunos aspectos para la inclusión laboral, y han optado por el reciclaje como respuesta a esas necesidades. Las aportaciones muestran también como es necesario una disposición a querer cambiar para poder adaptarse a los nuevos requerimientos profesionales. Ello incidirá en la motivación que presenta la persona y en las acciones que emprenda para reciclarse a nivel profesional. Algunos ejemplos que evidencia lo anterior son las siguientes aportaciones en las entrevistas:

“(...) reciclaje. Ésa es nuestra función principal, la autonomía en lo que es el mercado laboral (actitud) (...)” (sujeto 3).

“Es verdad que, desde la pandemia, la gente está más predispuesta a aprender (...)” (sujeto 3).

“Y, posteriormente, cuando empezamos a trabajar con ellos, ves un cambio de actitud (...)” (sujeto 2).

“La apertura a la transformación” (sujeto 2).

“(…) para nosotros es súper importante que la persona quiera aprender y que tenga esa actitud de predisposición a ser autónoma, de aprendizaje a lo largo de la vida (...). De querer promocionar, de creer a nivel personal y profesional (...)” (sujeto 4).

7.2.4 Resultados con respecto al objetivo específico: Conocer cómo se está promoviendo la adquisición o mejora de la competencia digital de la población en situación de desempleo

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de cuatro patrones de conducta en relación con el objetivo específico que pretende dar a conocer cómo se está promoviendo la adquisición o mejora de la competencia digital de la población en situación de desempleo en Extremadura. Los resultados se muestran partiendo de la frecuencia de los 50 términos más utilizados por las personas entrevistadas.

A. Relación MCD y CCD: manera de abordar la competencia digital y contenidos que trabajan relacionados con la competencia digital

Para conocer cómo se promueve la mejora de la competencia digital, en este apartado se muestran los resultados obtenidos en cuanto al modo en el que las distintas entidades desarrollan sus programas y proyectos y los contenidos que abordan en las acciones de capacitación.

Tabla 263. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar MCD y CCD

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO
ACCIÓN	9	0,17%
AUTÓNOMOS	17	0,32%
BÚSQUEDA	23	0,44%
CAPACITACIÓN	17	0,32%
COMPETENCIAS	170	3,24%
CONOCIMIENTOS	20	0,38%
CONTENIDOS	12	0,23%
CURRÍCULUM	28	0,53%
DESEMPLEADAS	22	0,42%
DESEMPLEO	16	0,31%

DIFICULTADES	10	0,19%
DIGITAL	151	2,88%
EDUCACIÓN	8	0,15%
ELECTRÓNICO	23	0,44%
EMPLEABILIDAD	13	0,25%
EMPLEO	84	1,60%
EXPERIENCIA	17	0,32%
EXTREMADURA	9	0,17%
FORMACIÓN	37	0,71%
FORMATIVO	17	0,32%
HABILIDADES	26	0,50%
HERRAMIENTAS	12	0,23%
INFORMACIÓN	15	0,29%
INSERCIÓN	24	0,46%
ITINERARIO	17	0,32%
LABORAL	56	1,07%
MÓDULO	9	0,17%
NECESIDADES	38	0,73%
OBJETIVO	39	0,74%
ONLINE	8	0,15%
ORDENADOR	11	0,21%
ORIENTACIÓN	35	0,67%
PANDEMIA	10	0,19%
PRÁCTICAS	8	0,15%
PROBLEMAS	11	0,21%
PROCESO	25	0,48%
PROGRAMAS	11	0,21%
PROMOCIÓN	8	0,15%
REALIDAD	14	0,27%
RECURSOS	18	0,34%
REDES	13	0,25%
RESPONSABILIDAD	9	0,17%
SOCIALES	16	0,31%
TALLER	11	0,21%
TECNOLOGÍAS	30	0,57%
TELÉFONO	9	0,17%
TEMAS	9	0,17%
TRANSFORMACIÓN	9	0,17%
TRANSVERSAL	20	0,38%
WHATSAPP	13	0,25%

Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

En la tabla anterior se aprecia cómo los términos más utilizados por las personas entrevistadas hacen referencia al modo en el que abordan la adquisición de

competencias, de manera general, y la competencia digital, de manera particular. De hecho, aparecen aportaciones en las que se encuentran términos como “acción”, “temas”, “módulo”, “itinerario”, “educación”, “contenidos” o “capacitación”. Aunque muchos de estos términos no han sido los más utilizados, sí que han estado presentes en todas las entrevistas.

Con respecto a la codificación de las aportaciones en cada uno de los temas se aprecia como hay numerosas referencias. De hecho, todos los sujetos han abordado estas temáticas. Sin embargo, sí hay diferencias en cuanto al número de aportaciones de cada uno de ellos ya que, por ejemplo, el sujeto 2 ha hecho 7 aportaciones en la categoría MCD frente al resto que no ha superado las 3. En la categoría CCD el sujeto 3 ha hecho 10 aportaciones, un número más elevado que el del resto que no ha superado las 4. En el cómputo total, el número de referencias de la categoría CCD es superior pero la cobertura de estas referencias ha resultado ser inferior.

Tabla 264. Frecuencia de codificación en las categorías MCD y CCD

CAT	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		TOTAL	
	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	R	% Cobertura*
MCD	3	4,97%	7	5,84%	1	1,53%	2	0,78%	13	13,12%
CCD	4	2,42%	3	2,45%	10	4,63%	4	0,78%	21	10,28%

Nota. R = referencias codificadas. CAT= Categoría; MCD= Manera de abordar la competencia digital; CCD= Contenidos que trabajan relacionados con la competencia digital.

*Extracto de la tabla 88: cobertura de cada codificación en el total de entrevistas.

Datos obtenidos a través de NVivo 11

Los resultados muestran como gran parte de las entidades abordan contenidos relacionados con las TIC a los que denominan competencias digitales básicas. En estos contenidos se incluyen aspectos básicos de manejo de terminales, paquetes ofimáticos básicos, redes sociales en la búsqueda de empleo.

“(...) búsqueda de información y análisis de esa información, redes sociales, cómo manejarlas, cuáles son las mejores para la búsqueda de empleo, que tengan en cuenta también la huella digital y si la van a usar de manera profesional que tengan cuidado de lo que cuelgan y no cuelgan. A ver... información, redes sociales, ofimática, Word. Un mínimo para hacer el curriculum, para transformarlo, umm... También temas para trabajar la imagen, por ejemplo, Canva, programas específicos para hacer un curriculum más vistoso, aplicaciones específicas relacionadas con la elaboración de curriculum, saberse comunicar, saberse presentar en un video de un minuto y medio” (sujeto 1).

“(...) formación online” (sujeto 1).

“(...) dispositivos móviles...” (sujeto 1).

“(...) ciberseguridad. Otro módulo que trabajamos es el manejo del smartphone o los terminales en general. Otro módulo que viene a continuación es el de redes sociales y, por último, el de comercio electrónico. Ése es un poco el paquete formativo básico” (sujeto 2).

“(...) distinguir entre lo que es el uso de las tecnologías de manera personal y el uso de las tecnologías enfocada a la búsqueda de empleo” (sujeto 3).

Sin embargo, no todas las entidades abordan cuestiones como la huella digital, la seguridad y, tan solo una, facilita acciones de capacitación digital más avanzadas (robótica o realidad aumentada).

“(...) generar contenidos” (sujeto 4).

“(...) resolver problemas técnicos” (sujeto 4).

“(...) robótica, toda la parte de la realidad virtual, la parte de la filosofía, toda la parte de nueva fabricación digital (...)” (sujeto 4).

Además, se aprecian diferencias en el modo de desarrollar las acciones de capacitación digital. Algunos sujetos entrevistados han comentado que las acciones de capacitación digital las desarrollan en coordinación con otras entidades. Se muestra también una diferencia amplia en las acciones que las entidades poseen. De hecho, el sujeto 2 comenta tener únicamente una actuación de mejora de la competencia digital para toda la población a diferencia, por ejemplo, del modo en el que la abordan en la entidad del sujeto 1 que indica tener varias líneas para promoverla. Es significativo, además, como el sujeto 4 indica que, aunque tienen diferentes acciones en función de los intereses y grupos, con algunos es necesario “camuflar” la formación digital para atraerlos.

“De momento no, lo que hay es este taller, que son competencias digitales generales para cualquier persona y diferentes ámbitos” (sujeto 2).

“La trabajamos de varias maneras (la competencia digital). A veces con acciones específicas para mejorar esa competencia y, otras veces, de manera transversal” (sujeto 1).

“(…) camuflar la competencia digital detrás de tu interés, tu motivación y por lo que te entra por los ojos” (sujeto 4).

En definitiva, los resultados de este apartado muestran modos muy distintos de trabajar la competencia digital no sólo en cuanto al contenido sino también a la metodología y diseño de acciones.

B. Relación RCD y CCD: red de colaboración para trabajar la competencia digital y contenidos que trabajan relacionados con la competencia digital

A continuación, se muestran los resultados que relacionan las categorías RCD y CCD. Con este análisis se ha podido conocer como generalmente las entidades colaboran para desarrollar acciones que mejoran la competencia digital de las personas en situación de desempleo.

Tabla 265. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar RCD y CCD

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO
APLICACIONES	7	0,14%
APRENDIZAJE	7	0,14%
CAMPAÑAS	7	0,14%
CAPACITACIÓN	16	0,32%
COMPETENCIAS	161	3,21%
CONOCIMIENTOS	20	0,40%
CONTENIDOS	12	0,24%
CONTRASEÑA	7	0,14%
CURRÍCULUM	27	0,54%
DESEMPLEADAS	22	0,44%
DESEMPLEO	16	0,32%
DIFICULTADES	9	0,18%
DIGITAL	140	2,79%
DISPOSITIVOS	7	0,14%
EDUCACIÓN	7	0,14%
ELECTRÓNICO	22	0,44%
EMPLEABILIDAD	13	0,26%
EMPLEO	84	1,67%
EXPERIENCIA	17	0,34%
EXTREMADURA	9	0,18%
FORMACIÓN	35	0,70%
FORMATIVO	15	0,30%
HABILIDADES	26	0,52%
HERRAMIENTAS	11	0,22%
INFORMACIÓN	14	0,28%
INSERCIÓN	24	0,48%
ITINERARIO	19	0,38%
LABORAL	54	1,08%
MÓDULO	9	0,18%
NECESIDADES	38	0,76%
OBJETIVO	39	0,78%
ORDENADOR	11	0,22%
ORIENTACIÓN	32	0,64%
PANDEMIA	10	0,20%
PRÁCTICAS	8	0,16%
PROBLEMAS	11	0,22%
PROCESO	27	0,54%
PROGRAMAS	10	0,20%
PROMOCIÓN	8	0,16%
RECURSOS	22	0,44%
REDES	13	0,26%
RESPONSABLES	10	0,20%

SOCIALES	16	0,32%
TALLER	8	0,16%
TECNOLOGÍAS	28	0,56%
TELÉFONO	9	0,18%
TEMAS	9	0,18%
TRANSFORMACIÓN	8	0,16%
TRANSVERSALES	16	0,32%
WHATSAPP	12	0,24%

Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

El análisis de estas categorías pone de manifiesto cómo en la información suministrada por las personas entrevistadas aparece un término relativo a la colaboración: “redes”. Además, cobran mayor relevancia en cuanto a la frecuencia de uso términos como “aprendizaje”, “transversales”, “contenidos” o “formativo”. No obstante, al analizar la información registrada en estas categorías, vuelven a estar entre los términos utilizados con mayor frecuencia el de “competencias”, “digital” y “empleo”.

En cuanto a la frecuencia de codificación en cada una de estas categorías de las aportaciones de las personas entrevistadas se ha obtenido mayor número de aportaciones en la categoría CCD. La cobertura de estas aportaciones también ha sido mayor en la categoría CCD, relativas al contenido de las acciones que se desarrollan. En la categoría RCD ha sido el sujeto 4 el que ha hecho mayor número de aportaciones y, en la categoría CCD, el sujeto 3, distando mucho del resto de personas entrevistadas.

Tabla 266. Frecuencia de codificación en las categorías RCD y CCD

CAT	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		TOTAL	
	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	R	% Cobertura*
RCD	1	0,40%	3	1,04%	6	2,20%	9	3,42%	19	7,06%
CCD	4	2,42%	3	2,45%	10	4,63%	4	0,78%	21	10,28%

Nota. R = referencias codificadas. CAT= Categoría; RCD= Red de colaboración para trabajar la competencia digital; CCD= Contenidos que trabajan relacionados con la competencia digital.

*Extracto de la tabla 88: cobertura de cada codificación en el total de entrevistas.

Datos obtenidos a través de NVivo 11

Los resultados del análisis muestran como todas las personas entrevistadas han comentado coordinarse y colaborar con otras entidades para desarrollar acciones de capacitación digital (véase Anexo AV-5. Aportaciones codificadas con mayor relevancia por patrón de relación). La diferencia se encuentra en la visión que tienen de esa colaboración y el rol que desempeña cada entidad. De hecho, los sujetos 1 y 4 han aludido a cómo se deriva la capacitación digital a entidades referentes en capacitación digital como son los NCC, actualmente Plan de Competencias Digitales para la Empleabilidad en Extremadura, cuya entrevista corresponde al sujeto 4 en este estudio. Los sujetos 1 y 3 han indicado que derivan a sus participantes a otras entidades y, el sujeto 4, ha indicado como en su entidad son receptores de participantes de otras entidades, públicas o privadas.

“(...) trabajamos mucho en colaboración con los NCC de AUPEX y derivamos a grupos para que trabajen con ellos ciertas competencias (...)” (sujeto 1).

“(...) colaboramos mucho con los NCC (...)” (sujeto 3).

“(...) somos red de colaboración de la administración” (sujeto 4).

“(...) nosotros damos la parte de competencias digitales a la escuela profesional” (sujeto 4).

Además, llama la atención como al mencionar la red de colaboración para promover la competencia digital de la población desempleada los sujetos 1, 2 y 3 lo hacen para aludir a colaboraciones puntuales en cuanto a acciones a desarrollar en esta materia. Sin embargo, el sujeto 4 muestra una visión más amplia y global de lo que supone trabajar en red al aludir a la optimización de recursos en el territorio para no duplicar y mejorar los resultados.

“(...) hay que optimizar y hay que pensar cuáles son los recursos que hay, como los podemos multiplicar con recursos que van a venir, con organizaciones que se pueden sumar” (sujeto 4).

“(…) hay que optimizar recursos, hay que unificar recursos, hay que coordinarse, hay que trabajar en equipo entre organizaciones” (sujeto 4).

C. Relación entre MCD, CCD, RCI y RCL: manera de abordar la competencia digital, contenidos que trabajan relacionados con la competencia digital, resultados en cuanto a mejora de la competencia digital tras itinerarios de capacitación y resultados en cuanto a capacitación para la inclusión laboral.

En este apartado se muestran los resultados del análisis en cuanto a las mejoras identificadas en las personas en situación de desempleo tras participar en acciones de capacitación digital.

Tabla 267. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar MCD, CCD, RCI y RCL

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO
APLICACIONES	7	0,14%
APRENDIZAJE	8	0,16%
CAPACITACIÓN	18	0,36%
CERTIFICADO	6	0,12%
COMPETENCIAS	176	3,54%
CONOCIMIENTOS	20	0,40%
CONTENIDOS	12	0,24%
CURRÍCULUM	30	0,60%
DEMANDAN	6	0,12%
DIFICULTADES	10	0,20%
DIGITAL	156	3,14%
DISPOSITIVOS	7	0,14%
EDUCACIÓN	8	0,16%
ELECTRÓNICO	24	0,48%
EMPLEABILIDAD	14	0,28%
EMPLEABLE	7	0,14%
EMPLEO	85	1,71%
EXPERIENCIA	17	0,34%
EXTREMADURA	9	0,18%
FORMACIÓN	38	0,76%
FORMATIVO	17	0,34%
HABILIDADES	26	0,52%
HERRAMIENTAS	12	0,24%
IGUALDAD	7	0,14%
INFORMACIÓN	15	0,30%
INSERCIÓN	25	0,50%

INTERNET	8	0,16%
ITINERARIO	19	0,38%
LABORAL	58	1,17%
MÓDULO	9	0,18%
NECESIDADES	38	0,76%
OBJETIVO	40	0,80%
ONLINE	9	0,18%
OPORTUNIDAD	7	0,14%
ORDENADOR	12	0,24%
ORIENTACIÓN	35	0,70%
POSIBILIDADES	7	0,14%
PRÁCTICAS	8	0,16%
PROCESO	25	0,50%
PROFESIONALIDAD	8	0,16%
PROMOCIÓN	8	0,16%
RECURSOS	18	0,36%
REDES	13	0,26%
RURAL	7	0,14%
SOCIALES	16	0,32%
TALLER	13	0,26%
TECNOLOGÍAS	30	0,60%
TRANSFORMACIÓN	9	0,18%
TRANSVERSAL	20	0,40%
WHATSAPP	13	0,26%

Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

Los resultados muestran términos que guardan relación con la mejora tras participar en acciones de capacitación digital: “aprendizaje”, “herramientas”, “promoción”, “transformación” o “transversal”. Además, aparecen términos que vinculan la mejora con la inclusión laboral como son: “promoción”, “profesionalidad”, “posibilidades”, “oportunidad” o “certificado”.

Si se presta atención a la frecuencia de codificación se observa cómo hay menor número de registros en la categoría RCL, es decir, menos alusiones a los resultados en cuanto a la mejora de la competencia digital para la inclusión laboral tras participar en itinerarios de capacitación. En esta categoría no hay diferencias significativas ni en cuanto al número de aportaciones codificadas ni en cuanto a la cobertura. Sin embargo, si se aprecian estas diferencias en las categorías MCD y CCD, de ésta última se ha comentado en el apartado anterior. En la categoría MCD el sujeto 2 hace 7 aportaciones

que se consideran de interés a diferencia, por ejemplo, del sujeto 3 que tan solo hace una. Hay que señalar, en este caso, como la cobertura de las 7 aportaciones del sujeto 2 es similar a las del sujeto 1 aunque en la entrevista de este solo se han tenido en cuenta 3 de sus aportaciones en esta categoría.

Tabla 268. Frecuencia de codificación en las categorías MCD, CCD, RCI y RCL

CAT	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		TOTAL	
	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	R	% Cobertura*
MCD	3	4,97%	7	5,84%	1	1,53%	2	0,78%	13	13,12%
CCD	4	2,42%	3	2,45%	10	4,63%	4	0,78%	21	10,28%
RCI	1	0,74%	1	2,25%	3	1,52%	4	2,18%	9	6,69%
RCL	2	0,66%	1	1,97%	2	1,52%	1	0,63%	6	4,78%

Nota. R = referencias codificadas. CAT= Categoría; MCD= Manera de abordar la competencia digital; CCD= Contenidos que trabajan relacionados con la competencia digital; RCI= Resultados en cuanto a mejora de la competencia digital; RCL= Resultados en cuanto a capacitación para la inclusión laboral.

*Extracto de la tabla 88: cobertura de cada codificación en el total de entrevistas.

Datos obtenidos a través de NVivo 11

Los resultados de este patrón de relación muestran como todas las personas entrevistadas coinciden en señalar que se produce una mejora en la competencia digital de las personas en situación de desempleo (véase Anexo AV-5. Aportaciones codificadas con mayor relevancia por patrón de relación). Algunas han indicado como esa mejora es observable en actividades que deben realizar en la búsqueda de empleo. Además, el sujeto 2 y el 4 indican claramente la satisfacción que produce conocer los resultados positivos de las acciones.

“Sí, mejoran. Entran, si lo vemos con números, por niveles, en un nivel dos, y pueden salir con un nivel cinco o seis (...)” (sujeto 1).

“(...) pues muchas veces tú te sorprendes de la capacidad de mejora que todos tenemos y de aprendizaje, por supuesto” (sujeto 2).

“Está muy bien ver que realmente han servido los talleres a los que les has derivado” (sujeto 3).

“(…) realmente es una satisfacción muy grande que se produce cuando acaban en un centro, aprenden y se ven que son capaces de hacer cosas que en su vida se habrían planteado que podrían hacer (…)” (sujeto 4).

Los resultados muestran, además, como no se puede establecer en este momento una proporción de personas que se hayan insertado laboralmente por haber participado en acciones de capacitación digital.

“(…) las personas que entran en el itinerario al final salen del itinerario cualificadas y perfectamente capacitadas para desarrollar el puesto de trabajo para el que se han formado” (sujeto 1).

“(…) es complicado medir en qué grado se debe a que ha estado entrenando sus competencias digitales. Es difícil medir eso, pero... (…), pues sí que venimos observando que, aquellas personas que están abiertas (...), se forman, tienen una actitud de centrarse; de formarse y mejorar su empleabilidad. En términos generales, terminan integrándose laboralmente (…)” (sujeto 2).

D. Relación entre PCD, CAF y VCD: conocimientos y habilidades que proponen para la propuesta de competencia digital, crítica a acciones formativas existentes y visión que tiene de la competencia digital la entidad que pone en marcha el programa y/o proyecto

Con los resultados obtenidos tras analizar la información de estas categorías se identifican acciones que no se recomiendan para formar a la población en situación de desempleo en Extremadura.

Tabla 269. Frecuencia de los 50 términos más utilizados al relacionar PCD, CAF y VCD

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO
APLICACIONES	6	0,14%
APRENDIZAJE	7	0,16%
BARRERAS	4	0,09%
CAPACITACIÓN	16	0,38%
COMPETENCIAS	165	3,88%
COMUNICACIÓN	7	0,16%
CONECTIVIDAD	5	0,12%
CONOCIMIENTOS	20	0,47%
CONTENIDOS	11	0,26%
DIFICULTAD	5	0,12%
DIFICULTADES	9	0,21%
DIGITAL	139	3,27%
DIGITALIZACIÓN	5	0,12%
DISPOSITIVO	7	0,16%
DURACIÓN	5	0,12%
EDUCACIÓN	7	0,16%
ELECTRÓNICO	21	0,49%
FORMACIÓN	35	0,82%
FORMATIVA	14	0,33%
HABILIDADES	26	0,61%
HERRAMIENTAS	12	0,28%
HORARIOS	5	0,12%
IMPLICACIÓN	5	0,12%
INFORMACIÓN	11	0,26%
INSERCIÓN	24	0,56%
INTERNET	7	0,16%
ITINERARIO	18	0,42%
LABORAL	52	1,22%

MÓDULO	7	0,16%
NECESIDADES	38	0,89%
OBJETIVO	39	0,92%
ONLINE	6	0,14%
OPCIÓN	5	0,12%
ORDENADOR	12	0,28%
ORIENTACIÓN	33	0,78%
PERCEPCIÓN	5	0,12%
PLATAFORMA	6	0,14%
PRÁCTICAS	8	0,19%
PROCESO	26	0,61%
PROMOCIÓN	8	0,19%
RECURSOS	17	0,40%
REDES	10	0,24%
RURAL	7	0,16%
SENSIBILIZACIÓN	6	0,14%
SOCIALES	13	0,31%
TALLER	8	0,19%
TECNOLOGÍAS	27	0,64%
TRANSFORMACIÓN	7	0,16%
TRANSVERSALES	17	0,40%
WHATSAPP	11	0,26%

Nota. Datos obtenidos a través de NVivo 11

Con respecto a la frecuencia de codificación puede decirse que el sujeto 1 es el que menos aportaciones críticas ha realizado con respecto a las acciones formativas existentes. En lo que respecta a la codificación en la categoría PCD no se aprecian diferencias significativas entre los sujetos ni en cuanto a número de referencias ni a cobertura. En la codificación de la categoría VCD el sujeto 3 no ha hecho aportaciones

sobre la visión que tiene la entidad en torno a la competencia digital y el sujeto 4 ha manifestado 12 referencias.

Tabla 270. Frecuencia de codificación en las categorías PCD, CAF y VCD

CAT	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		TOTAL	
	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	Nº R	% Cobertura	R	% Cobertura*
PCD	3	1,25%	1	1,05%	4	0,84%	1	0,75%	9	3,89%
CAF	1	0,62%	4	2,86%	4	2,86%	3	1,13%	12	7,47%
VCD	5	2,66%	1	1,55%	0	0%	12	4,85%	18	9,06%

Nota. R = referencias codificadas. CAT= Categoría; PCD= Conocimientos y habilidades que proponen para la propuesta de competencia digital; CAF= Crítica a acciones formativas existentes; VCD= Visión que tiene de la competencia digital la entidad que pone en marcha el programa y/o proyecto.

*Extracto de la tabla 88: cobertura de cada codificación en el total de entrevistas.

Datos obtenidos a través de NVivo 11

El análisis realizado muestra como las personas entrevistadas dan a conocer lo que consideran que no debe hacerse para capacitar digitalmente a la población (véase Anexo AV-5. Aportaciones codificadas con mayor relevancia por patrón de relación). Así, podemos encontrar enunciados como los siguientes:

“(...) el SEXPE, la mayoría de las formaciones para cualificaciones que saca, son para personas que mínimamente tienen la ESO, son certificados de profesionalidad de nivel 2” (sujeto 1).

“Si tú le pones los talleres en horarios donde no pueden conciliar, son ellas las que van a quedar fuera. Entonces son ellas las que están siempre perdiendo esas capacidades, esas competencias y de ahí la brecha digital de género” (sujeto 3).

“(...) parece que la competencia digital dura una semana, le doy un curso y ya está, ya tienen la competencia digital” (sujeto 4).

Sin embargo, en las entrevistas perfilan una propuesta de competencia digital que debe tender a promover la competencia de aprender a aprender, favorecer una actitud digital positiva y diseñar un itinerario en el que se abordan las competencias clave de manera integral y transversal. Entre las aportaciones más relevantes se encuentran:

“(...) que perdieran el miedo y que aprendieran a aprender. Te estoy hablando de competencias más transversales que una específica digital porque si tú esas competencias las tienen desarrolladas eres luego capaz de desarrollar la competencia digital” (sujeto 1).

“(...) primero de todo trabajar la actitud (...)” (sujeto 2).

“Es decir, trabajar las competencias claves todas de una manera integral y obedeciendo a un itinerario, creo que es la solución para que nosotros podamos empezar a trabajar realmente y lograr cambios en las personas y que las personas produzcan ese cambio y se pueda desarrollar esta tierra que tanto queremos” (sujeto 4).

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dar a conocer la realidad de la población extremeña en situación de desempleo con respecto a la competencia digital es una necesidad hoy día. Los resultados han puesto de manifiesto cómo este grupo de personas se encuentra en situación de vulnerabilidad social por el hecho de no participar activamente en la sociedad digital. Si se tiene en cuenta que Extremadura sigue siendo una de las comunidades autónomas con una alta tasa de paro según los datos de la EPA del último trimestre de 2021 (INE,2022), existe el compromiso social de identificar aquellos aspectos de la competencia digital que favorecen la inclusión laboral y desarrollar las funciones propias de los puestos de trabajo con efectividad (Blázquez et al., 2019; Sánchez et al., 2021).

Los datos muestran que este grupo de personas no siente la necesidad de utilizar las TIC para la empleabilidad pese a que, tras la pandemia provocada por la Covid-19, se han identificado mejoras en cuanto a su uso. Estos resultados se encuentran alineados

con los datos que tanto el gobierno español como la UE (Gobierno de España, 2021) han dado a conocer en las últimas medidas para articular las políticas en materia social, de empleo y economía. Ello se debe, en gran parte, a que estas personas no son conscientes de las oportunidades que ofrecen las tecnologías y cómo su uso puede suponer un hándicap en su inclusión laboral, lo que supone para esta población, mayor vulnerabilidad al aumentar su brecha digital (Sevilla y Márquez, 2021).

Si se tiene en cuenta el objetivo específico 1 de este estudio, identificar las habilidades digitales de las personas desempleadas extremeñas, se concluye que en Extremadura las personas desempleadas poseen, generalmente, una habilidad digital baja con respecto a las posibilidades de uso de las TIC y la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales. Pese a que prácticamente la totalidad de las personas participantes ha manifestado disponer de dispositivos tecnológicos como teléfono móvil, tablet u ordenador o disponer de perfil en redes sociales como WhatsApp, Facebook, YouTube o Instagram, muy pocas han manifestado utilizarlas en la búsqueda de empleo. De hecho, los datos muestran como tan solo un 20% utiliza redes sociales profesionales como LinkedIn. Ello supone que este grupo carece de la capacidad de adaptación y/o posesión de conocimiento tecnológico que caracteriza a los nuevos perfiles (CEDEFOP, 2021c; Educaweb, 2021) dificultando la inserción laboral. Sin embargo, es llamativo en este sentido, que un alto porcentaje indica que sí utiliza las TIC y las usa para buscar empleo (60,8%) y que no tienen dificultades para buscar empleo por Internet. Sin embargo, casi la mitad indica que no actualizan la información que tienen en internet para buscar empleo o no comparte su información (27,5%).

Si a ello se suma la visión de las entidades que desarrollan acciones para mejorar la capacitación digital de la población desempleada, se confirma el hecho de que la población desempleada extremeña posee un nivel de competencia digital bajo. De hecho, el perfil de la persona desempleada resulta ser el de una persona con una baja cualificación por poseer estudios mínimos o carecer de ellos. Esto significa que en España puede producirse una polarización del mercado de trabajo en la que cohabiten personas con elevada competencia digital y personas que no posean los conocimientos

y habilidades digitales necesarios (CCOO, 2019). Pese a que existe un amplio grupo de personas en esta situación, se identifican como más vulnerables los menores de 30 años, los mayores de 45 años y los parados de larga duración, es decir, las personas que llevan más de 2 años en situación de desempleo, en la línea de estudios llevados a cabo por la Fundación Santa María la Real (2020) e Infoempleo y The Adecco Group (2021), entre otros.

Es preocupante la conclusión que se obtiene con respecto al objetivo específico con el que se ha pretendido identificar la percepción que la población desempleada extremeña tiene de la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales. En consonancia con el estudio realizado por la Fundación Santa María la Real (2020), los resultados indican que esta población posee una percepción no coincidente con su nivel real de habilidad digital. De hecho, se aprecian diferencias con respecto a la edad ya que el grupo de jóvenes considera poseer una competencia digital adecuada en cuanto a conocimientos digitales, pero sin embargo, las personas cuya edad se aproxima a los 45 años, opinan lo contrario. Un dato que resulta alarmante en este sentido es el que pone de manifiesto la existencia de un grupo de personas que lleva una media aproximada de 3 años en desempleo y que considera tener dificultades para adaptarse a los cambios laborales. Sin embargo, aquellos que llevan una media de más de 5 años considera que no las tiene.

La percepción digital supone un aspecto a tener muy en cuenta en estudios futuros que tengan el propósito de conocer el impacto de la competencia digital en el ámbito del empleo tal como señala Gil (2020). Tanto es así que este aspecto se considera un factor clave para el desarrollo de acciones de orientación laboral (Gallardo, 2021). Las personas que consideran que pueden mejorar su situación laboral son aquellas que llevan a cabo acciones para mejorar y aumentar sus posibilidades laborales, estando presente entre estas acciones, la realización voluntaria de acciones de capacitación digital. Los resultados muestran una contribución a la mejora de la percepción y actitud que poseen de las TIC ya que más del 60% de los participantes que han realizado acciones de capacitación en los dos últimos años consideran que su situación laboral

puede mejorar. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que esta percepción no la poseen las personas que no han participado en acciones formativas (un 57%).

En cuanto al objetivo específico con el que se ha pretendido identificar el valor que la población desempleada extremeña otorga a la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales no se aprecian diferencias entre la actitud y percepción digital de la población si se tiene en cuenta el tiempo en desempleo. Tampoco los resultados muestran diferencias con respecto a la creencia de que utilizar las TIC en la búsqueda de empleo no es una pérdida de tiempo (lo ha indicado el 75,2% de las personas entrevistadas). Sin embargo, es llamativo como en la práctica, no las utilizan en la inserción laboral más allá de localizar alguna oferta de empleo.

Con respecto al último objetivo específico de este estudio, conocer cómo se está promoviendo la adquisición o mejora de la competencia digital de la población en situación de desempleo, las entrevistas realizadas al personal directivo y técnico de las entidades que desarrollan programas y proyectos de capacitación, ha sido relevante. La información analizada en estas entrevistas permite concluir que las personas en situación de desempleo requieren de apoyo y asesoramiento en orientación laboral para definir sus perfiles profesionales (Fundación Santa María la Real, 2020). En esta definición se hace patente la importancia de la competencia digital en la búsqueda de empleo y, algunas de las personas entrevistadas, así lo han manifestado.

No obstante, es significativo que entre las propias entidades no se aborda la competencia digital de la misma forma. Esto depende de la visión de lo que para ellas suponga la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales. Los resultados permiten concluir que existen diferencias en la visión que las entidades poseen ya que muchas reducen la adquisición o mejora de la competencia digital de la población desempleada a la mera participación en acciones de formación digital. Sin embargo, otras han evidenciado la importancia de contemplar la competencia digital desde una perspectiva más global y amplia, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes, que deben ser abordados por los agentes del territorio de forma

coordinada y global. En cualquier caso, debe tenerse presente que en la actualidad un bajo nivel de competencia digital dificulta la inserción laboral y el proceso de búsqueda de empleo (Juárez y Marqués, 2019).



CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 5

1. PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

A continuación, se exponen las principales conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación en relación con los objetivos generales planteados en esta tesis doctoral.

Con respecto al objetivo general con el que se pretendía revisar el marco de referencia teórico de la competencia digital para la empleabilidad, especialmente la articulación política que sustenta las acciones de capacitación digital en la Unión Europea, a nivel nacional y en el contexto extremeño.

La fundamentación teórica ha requerido una pormenorizada revisión del contexto político en materia digital. Esta revisión ha puesto de manifiesto la existencia de una serie de medidas, aprobadas recientemente, y cuyo principal objetivo es incentivar la promoción social y económica a través de la mejora de competencias, entre las que se encuentra la competencia digital. De esta forma, desde la UE se han establecido unas políticas marco que, partiendo de la Agenda 2030 y los ODS establecen como eje prioritario la mejora de la competencia digital de la ciudadanía. Se han identificado en esta línea la Agenda Digital para Europa 2020-2030, la Agenda de Capacidades para Europa: Coalición por las Capacidades y los Empleos Digitales e Itinerario de Mejora de Capacidades, la Recomendación de la Comisión sobre las Competencias Clave y el Aprendizaje Permanente, la Agenda de Capacidades Europea para la Competitividad Sostenible, la Equidad Social y la Resiliencia: Pacto por las Capacidades, el Fondo de Recuperación *Next Generation UE*, el Plan de Educación Digital 2021-2027 y la Brújula Digital 2030: el Enfoque de Europa para el Decenio Digital. Itinerario hacia la Década Digital.

Esta normativa a nivel europeo ha establecido las directrices para que en España se materialice la implementación de acciones orientadas a la mejora de la competencia digital de la ciudadanía. Así, se ha identificado una normativa que articula las actuaciones a llevar a cabo para mejorar la competencia digital de la ciudadanía con

adaptaciones al contexto español. Son destacables en este estudio la Agenda Digital para España, el Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia, las Políticas Palanca y componentes, España Digital 2025 y el Plan Nacional de Competencias Digitales (C19). Este último, supone una referencia a nivel normativo ya que en él se establecen de manera muy concreta acciones a desarrollar para incluir la competencia digital, no solo como competencia clave en el sistema educativo sino como una competencia transversal necesaria y de gran valor para la participación plena en la sociedad.

Tal como se ha mostrado en esta investigación, en Extremadura se han adoptado medidas acordes a las propuestas por la UE y por el Gobierno de España para mejorar la empleabilidad de la población desempleada: la Estrategia de Empleo y Competitividad Empresarial de Extremadura 2020-2025 y distintos Planes de Empleo dirigido a personas consideradas de especial vulnerabilidad, entre las que se encuentran las personas desempleadas. En el planteamiento de estas políticas regionales, también cobra especial relevancia la competencia digital.

Todas estas medidas suponen el contexto de intervención para implementar acciones que mejoren la competencia digital, en el caso de este estudio, de la población desempleada en Extremadura.

La contextualización política realizada a través de la normativa existente ha permitido, además, conocer los marcos de referencia conceptuales que se han propuesto de la competencia digital para abordarlos en la implementación de actuaciones. Pese a que se considera como el más extendido el marco DigComp existen otros marcos que conceptualizan la competencia digital como el propuesto por la Unesco o la OCDE. El marco propuesto por la Unesco en 2018 identifica la competencia digital con la alfabetización digital, necesaria para acceder, gestionar, comprender, integrar comunicar, evaluar y crear información de forma segura y adecuada para, por ejemplo, la empleabilidad (Martínez-Bravo et al., 2021). El marco propuesto por la OCDE otorga a la competencia digital una conceptualización más global de tal forma que el concepto es dinámico y se interrelaciona con muchas alfabetizaciones y numerosas áreas (Martínez-Bravo et al., 2021). En este sentido, se identifica la posibilidad de considerar la

competencia digital como una competencia transversal para la vida y los contextos profesionales, una visión más acorde con el modelo DigComp.

Sin embargo, y pese a la existencia de otros marcos de referencia, se considera a la DigComp, propuesta por la UE, como el marco de referencia de la competencia digital por excelencia. Se la considera el instrumento necesario para que la ciudadanía adquiera la competencia digital (Díaz-Arce y Loyola-Illescas, 2021; González-Fernández et al., 2015; Marín et al., 2021; Pereira et al., 2019). La definición de este marco de referencia ha supuesto la base para el desarrollo de la ciudadanía a nivel digital al permitir que ésta pueda mejorar de acuerdo con sus retos cognitivos, la complejidad de las tareas y su autonomía a la hora de afrontarlas (Carretero et al., 2017). Tal es así que se constituye como indicador de la consecución del logro digital en la capacitación de las personas, y en este estudio, de las personas en situación de desempleo.

La repercusión del marco DigComp ha sido tal que se ha utilizado de base para desarrollar el marco de competencia digital del docente (DigCompEdu), para la apertura de las instituciones de Educación Superior (OpenEdu), para desarrollar el marco de competencia para el emprendimiento (EntreComp) o en investigaciones relacionadas con el pensamiento computacional (CompuThink) (AUPEX, 2018).

En el momento de establecer las conclusiones de esta tesis doctoral el marco DigComp está en revisión para adaptarse a las nuevas necesidades de la ciudadanía. Para ello, el JRC ha puesto a disposición de la población europea una encuesta con la finalidad de recabar información que permita su actualización.

Con respecto al objetivo general con el que se pretendía estudiar la capacitación digital que se oferta a la población extremeña desempleada para la promoción profesional y la renovación del perfil profesional, teniendo en cuenta las recomendaciones a nivel europeo.

Los cambios digitales que están transformando la sociedad hacen necesario anticipar las demandas competenciales del trabajador en la actualidad. Entre esas

competencias, adquiere protagonismo la competencia digital. Es necesario conocer aquello que el mercado laboral demanda para proporcionar a la población que se encuentra en edad de trabajar los conocimientos, habilidades y destrezas y, sobre todo, actitudes, necesarios para afrontar los nuevos requerimientos en el ámbito laboral a nivel digital. Los cambios suponen nuevos retos a nivel de capacitación profesional pero también de renovación de puestos de trabajo, lo que hace imprescindible que la fuerza laboral en Extremadura deba estar preparada para seguir teniendo oportunidades de inserción laboral, de promoción profesional y renovación de perfiles profesionales.

Esta nueva realidad, caracterizada por el rápido desarrollo tecnológico, ha configurado un nuevo modelo social en el que las TIC dinamizan el desarrollo del conocimiento y determinan la manera en la que nos comunicamos e interaccionamos. Según Fernández y Mella (2016) los aspectos que contribuyen a esta modificación son el cambio tecnológico y social acelerado, la globalización, la redistribución del conocimiento y la innovación. Por tanto, también en la manera en la que aprendemos (Sánchez y Ruiz, 2013, como se citó en Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2018), lo que hace necesario su dominio y conocimiento (Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2018).

Este proceso de renovación sociolaboral incentivado por las TIC afecta, sobre todo, a la gestión de la información y a la renovación del conocimiento (Fundación Telefónica, 2018) en el ámbito laboral. Las TIC son recursos al servicio del conocimiento (CCOO, 2019) para incentivar la innovación, la creación, motivar la participación y favorecer la inclusión. Ello implica una re-generación de los conocimientos para poder integrar los nuevos a los existentes y a las nuevas formas de hacer en el ámbito laboral, lo que requiere de acciones de capacitación que incluyan la adquisición de competencias profesionales y, sobre todo, digitales. El desarrollo de la competencia digital favorecerá esos conocimientos, habilidades y destrezas, pero también la actitud necesaria para garantizar la participación (Martín, 2020) y evitar brechas digitales que dificulten el acceso a un puesto de trabajo, la promoción profesional o la renovación de perfiles profesionales.

Sin embargo, es necesario señalar la existencia de un compromiso social para favorecer la inclusión laboral y evitar la segregación de las personas desempleadas tal y como se aprecia en el número de programas que proliferan en Extremadura (38 seleccionados) y que se mantienen a lo largo de los años. Esto supone un reto cultural, social, económico y político al que hacer frente (Gobierno de España, s.f., Componente 19: Plan Nacional de Competencias Digitales), y una responsabilidad tanto de las administraciones públicas como de las entidades privadas que proponen acciones de capacitación. En cuanto a las primeras, es necesario que éstas se planteen nuevas estrategias que permitan un articulado de procedimientos que favorezcan la participación e inclusión; en cuanto a las segundas, deben desarrollar propuestas de acciones que incluyan la renovación digital como aspecto clave en la inserción sociolaboral. En cualquier caso, tanto unas como otras a través de sus acciones, deben ofrecer a la población que se encuentra en situación de desempleo la oportunidad de mejorar y desarrollar sus competencias por medio del aprendizaje constante para evitar la desigualdad (OCDE, 2019). Por tanto, el reto actual de las entidades que ponen en marcha estos proyectos debe ser el de adaptar los procedimientos a la nueva concepción cultural y a los requerimientos digitales que se demandan a nivel laboral (Csordás, 2020). Para ello es necesario que comprendan no solo el concepto y definición del término, sino también el alcance del mismo. En estos momentos, la competencia digital, además de ser una competencia clave, es transversal, es decir, que gracias al planteamiento de actuaciones que incluyen el conocimiento y el uso crítico de los recursos digitales, se pueden adquirir otras competencias también consideradas clave, como la lingüística, la de aprender a aprender o la cívica (Ferrari et al., 2012), todas ellas importantes para formar parte activa de la comunidad.

Ahora bien, y de acuerdo con una de las cuestiones iniciales que han motivado esta investigación, ¿sabemos qué se está haciendo en Extremadura para dotar de competencias digitales a la ciudadanía? Realmente, ¿las medidas adoptadas están siendo efectivas para que estas personas en situación de desempleo sean más autónomas y capaces de afrontar los retos digitales que les plantea su situación de búsqueda laboral, promoción profesional y renovación del perfil profesional? Con

respecto a la primera cuestión los resultados de esta investigación permiten concluir que existen numerosas iniciativas, en su mayoría desarrolladas por entidades públicas o entidades privadas pero financiadas con fondos públicos, cuyo fin es mejorar la inserción laboral de las personas en situación de desempleo en Extremadura y que abordan las competencias genéricas y profesionales en sus procesos de capacitación e inserción. Sin embargo, y dando respuesta a la segunda cuestión, los resultados obtenidos no permiten concluir si las personas a las que van dirigidas las acciones de estos programas y proyecto son más autónomas y, sobre todo, capaces de afrontar los retos digitales que plantea el nuevo mercado laboral. No se pueden establecer conclusiones ya que, los resultados, muestran que son muy pocos los programas y proyectos que se centran en dotar de un nivel de competencia digital mínimo a ese sector de población.

El Covid-19 ha puesto de manifiesto la necesidad de poseer competencia digital al posibilitar, a trabajadores y empleadores, enfrentar los nuevos retos que propone la transformación digital de la sociedad. Además, la pandemia ha mostrado la magnitud de la brecha digital existente y como ésta puede incrementarse si no se ponen en marcha mecanismos que capaciten a la población para hacer frente a las nuevas tendencias laborales y la nueva forma de organización del trabajo (CEDEFOP, 2021a). Por ello, es necesario impulsar acciones formativas que incluyan propuestas digitales que promuevan la digitalización de la ciudadanía en el marco de un ecosistema formativo digital de alto rendimiento (Comisión Europea, 2021a). Se pretende garantizar la adquisición de competencias básicas para la población y de otras especializadas para la fuerza laboral que las requiera a la vez que promover actitudes positivas ante las TIC, contribuyendo al derecho de educación permanente, inclusivo y de calidad recogido en el Pilar Europeo de Derechos Sociales (Comisión Europea, 2021c). Por tanto, debería insistirse en la necesidad de que los programas y proyectos puestos en marcha en Extremadura incluyan entre sus objetivos la adquisición y mejora de la competencia digital como elemento clave para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales.

Los resultados han mostrado, sin embargo, que los esfuerzos en Extremadura se ven influidos notablemente por la temporalidad de los programas y proyectos que se ponen en marcha. La financiación por parte de las Administraciones Públicas para el desarrollo de proyectos a corto plazo, un año en muchos casos, limita la posibilidad de continuar con la capacitación ya que o bien el programa finaliza, o bien lo hace en el momento de lograr los objetivos. Por todo ello, se invita a la reflexión acerca de cómo se deben enlazar en las propuestas formativas aspectos educativos básicos, innovadores y relacionados con los avances digitales para generar, como aparece en el informe Política de Formación y Educación (Universidad Carlos III de Madrid [UC3M], 2018), un plan de acción de educación digital que dote de continuidad a las actuaciones que se desarrollan.

La rápida transformación digital hace necesaria la posesión de un nivel de competencia digital suficiente para hacer frente a las necesidades digitales de los nuevos puestos de trabajo (Ananiadou y Claro, 2009, como se citó en Van Laar et al., 2019). Ello supone que la competencia digital se erige como una competencia clave para su adquisición y desarrollo, pero también para la adquisición de otras competencias. Por este motivo, es necesario el planteamiento transversal de ésta en las acciones de formación que se promuevan. Además, en las acciones de capacitación se aprecia la necesidad de abordar la alfabetización digital en entornos formales e informales de enseñanza (Martínez-Bravo et al., 2021). En la Agenda Europea de Capacidades 2020, se coincide en esta aportación ya que consideran que la UE “debe ofrecer oportunidades de mejora y readaptación de las capacidades a todos los adultos, en entornos formales o no formales, en el puesto de trabajo o en cualquier otro lugar” (CEDEFOP, 2021, p. 5). De hecho, España Digital 2025 plantea una serie de actuaciones dirigidas a disminuir la situación “crónica” de desempleo que padecen muchas personas. Para ello, plantea la disminución de la brecha digital mediante la recualificación continua en la vida laboral, prestando atención especial a la formación en habilidades digitales, sobre todo, en el mundo rural (Gobierno de España, s.f.-b).

Esta situación refleja, en parte, cómo los modelos y marcos competenciales a nivel digital no abordan adecuadamente qué hacer para preparar a los trabajadores para

que estén más capacitados digitalmente (Brown, 2017). En este sentido, debería existir un requerimiento por parte de las administraciones para que los programas y proyectos aborden la adquisición o mejora de la competencia digital de la población desempleada ya que, la mayoría de las iniciativas tenidas en cuenta, son propuestas de entidades públicas o privadas, pero financiadas con fondos públicos. Aún más, debería ser así para establecer acciones en consonancia con los acuerdos adoptados en la Estrategia Digital Europea. Tal como aparece en el Plan Nacional de Competencias Digitales es necesario incentivar las tecnologías digitales para promover a nivel económico y social una sociedad abierta, democrática y sostenible. Mediante el Programa Europa Digital 2021-2027, habrá que reforzar las competencias digitales de la población, especializadas y no especializadas.

Además, y como aparece en la Agenda España Digital 2025, instrumento estratégico para el desarrollo de España en consonancia con el resto de agendas digitales europeas, el desarrollo debe producirse en torno a cuatro ejes de acción: “(1) el despliegue de redes y servicios para la conectividad digital; (2) la digitalización de la economía; (3) la mejora de la Administración electrónica, y (4) la formación en competencias digitales” (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, s.f.-b, p. 5). Como indica la Agenda, todavía no se ha logrado un nivel adecuado de capacitación digital de la población. Ello hace necesario que las iniciativas que se pongan en marcha deben contemplarlo para lograr un aumento de “la productividad, una mejora de las condiciones laborales, de la conectividad y de las oportunidades de desarrollo e inclusión del conjunto de la sociedad en todo el territorio nacional” (Ministerio de Asuntos Económico y Transformación Digital, s.f.-a, p. 6).

Por este motivo la Comunidad Autónoma de Extremadura, en consonancia con las 10 políticas palanca adoptadas por el Gobierno de España para impulsar la recuperación económica (Gobierno de España, s.f.-b), debe promover acciones en el territorio extremeño orientadas a la educación digital, concretamente en relación con la política palanca número VII, educación y conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades. Ésta propone el impulso de acciones para que la ciudadanía adquiera la

capacitación suficiente que le permita reforzar sus oportunidades. Dentro de la política palanca VII se encuentra el componente 19, El Plan Nacional de Competencias Digitales, en el que se señala como un reto a abordar “la formación en competencias digitales a lo largo de la vida laboral (upskilling y reskilling, tanto de las personas desempleadas como empleadas), con foco en el desarrollo de competencias digitales para las pymes” (Gobierno de España, s.f.-a, Componente 19: Plan Nacional de Competencias Digitales, párrafo 3).

Todo ello permite establecer como conclusión que, aunque existe un marco normativo común en la UE para formar en competencias digitales a la ciudadanía, parece que en la práctica extremeña no se aplica con la misma generalización con la que se acepta.

Con respecto al objetivo general con el que se pretendía analizar la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada.

El escaso nivel de competencia digital de la ciudadanía tanto a nivel europeo como a nivel estatal (ONTSI, 2019), nuevamente se ha puesto de manifiesto en los resultados de esta investigación. Además, esta situación constata la situación de vulnerabilidad social en la que se encuentra la población desempleada por no poseer competencias digitales (González, 2020), concretamente por la carencia de habilidades digitales (Cabero y Ruiz-Palmero, 2018). Tanto es así que los resultados muestran que la población en situación de desempleo posee dispositivos con los que conectarse a Internet de manera habitual (Sevilla y Márquez, 2021) pero sin embargo no posee el nivel de competencia digital necesario pues el 43% de la población española carece de competencias digitales.

En Extremadura, la situación es un reflejo del panorama nacional y europeo. La población desempleada ha desarrollado habilidades digitales básicas relacionadas con el uso que hacen de la tecnología siendo alarmante como gran parte de la población desempleada se considera parada de larga duración. Por este motivo, es necesario una

renovación de la orientación social y laboral para situar a la competencia digital en el centro de las acciones de desarrollo profesional y garantizar la promoción profesional y, llegado el caso, la renovación de perfiles profesionales. Para ello, se requiere gestionar la información para renovar el conocimiento (Fundación Telefónica, 2018) en el ámbito laboral y se requiere de un nuevo diseño de acciones de capacitación laboral que incluya la competencia digital y el reciclaje del personal responsable de estas acciones.

Con respecto a la implementación de acciones de carácter digital, es necesario favorecer aquellas que se adaptan a las necesidades básicas de las personas en primer lugar para promover aquellas que se requieren en el entorno profesional. De hecho, es necesario seguir impulsando acciones de capacitación digital básica, pero, poco a poco, se debe crear el interés y la necesidad de ampliar tanto los conocimientos, como destrezas digitales. Se trata, en definitiva, de promover una actitud positiva ante la tecnología, muy unida a la competencia de aprender a aprender ya que lo que hoy se considera especializado y avanzado, en un periodo breve de tiempo, se considerará básico. Esta visión ha sido resultante de la investigación y ha puesto de manifiesto cómo, tras la pandemia provocada por la Covid-19, la ciudadanía posee una actitud digital positiva pero, más baja de lo que cabría esperar. Ello puede deberse al desconocimiento de lo que conlleva la competencia digital.

Sin embargo, es necesario resaltar que aquellos que son capaces de lograr un cambio en la actitud son capaces de manifestar comportamientos que inciden tanto en su autoestima como en sus posibilidades de incorporación laboral (Moreno y Martínez, 2017). De hecho, los resultados indican la probabilidad de modificar la actitud digital tras periodos de capacitación ya que gran parte de las personas encuestadas ha manifestado que no es una pérdida de tiempo buscar empleo por internet, que se consideran capaces de mejorar en el uso de la tecnología y que la consideran muy necesaria para trabajar en ocupaciones distintas a las que tienen.

Estas cuestiones cobran gran relevancia en la empleabilidad de la población desempleada y deben constituir elementos sobre los que reflexionar para hacer de la competencia digital un aspecto clave para la inclusión laboral. De hecho, los esfuerzos

deberían centrarse en mejorar la capacitación digital existente partiendo de las necesidades reales de esta ciudadanía, planteando objetivos que permitan la mejora en la búsqueda de empleo y sensibilizando acerca de la necesidad de reciclaje constante a nivel digital. De hecho, tan solo un 50% indica que sí necesita formación (Fundación Santa María la Real, 2020).

Aquí, es donde cobra también relevancia la percepción digital que presenta la población desempleada. En Extremadura, sobre todo el grupo de jóvenes considera que tiene un nivel de competencia digital elevado, pero en la práctica parece ser que no es así. Aunque este grupo pertenece a los considerados más vulnerables, los menores de 30, esa disposición a saber todo lo que concierne a lo digital supone una brecha difícil de eliminar. Estas carencias, resultan de una percepción irreal de lo que saben y son capaces de hacer, lo que hace disminuir sus posibilidades de inserción. Este hecho se constata en las acciones de capacitación.

Todo ello pone de manifiesto la necesidad de mejorar las habilidades digitales, la actitud digital y mostrar la percepción que la población posee de su competencia digital.

Con respecto al objetivo general con el que se pretendía proponer un marco de referencia teórico para incluir la competencia digital en el ámbito laboral a fin de mejorar la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales.

A fin de contribuir a mejorar las prácticas de las entidades que ponen en marcha acciones de capacitación digital para la población desempleada en Extremadura, se han identificado unos aspectos clave para abordar la competencia digital en los entornos laborales. De esta manera se puede optimizar la adquisición de esta competencia relacionándola con el conocimiento que las personas poseen en contextos sociales determinados (Meneses y Rodríguez, 2011).

Si se tiene en cuenta que la población que no ha desarrollado un mínimo de competencia digital se encuentra en situación de especial vulnerabilidad y se tiene en cuenta la tendencia del perfil digital de la población en 2030 (Gil, 2020), es necesario

presentar propuestas que faciliten la transición de perfiles que poseen baja o media competencia digital hacia otros perfiles más avanzados a nivel digital.

Al respecto, no se han localizado en esta investigación propuestas de gran calado, salvo la realizada por Guitert, Romeu y Colas (2020). En esta propuesta, que se adopta como eje para la implementación de la competencia digital en el ámbito del empleo, se combinan las tareas propias del puesto con un programa de aprendizaje práctico en el que la persona en situación de trabajar puede sentirse autoeficaz a través de las tecnologías al resolver desafíos digitales en su puesto de trabajo.

Teniendo en cuenta el valor que la experiencia y la práctica adquieren en la adquisición de la competencia digital en el entorno laboral, es fundamental identificar:

- Las competencias digitales básicas que se consideran necesarias en un determinado puesto de trabajo.
- Propuestas viables de capacitación digital orientadas a mejorar tanto el conocimiento digital como la destreza y la actitud digital que el trabajador debe tener con respecto a las TIC en el puesto de trabajo.

La adopción del modelo ADDIE de diseño instruccional (Guitert et al., 2020), se asume como adecuado para analizar problemas prácticos reales en los contextos de trabajo y para obtener *feedback* acerca de la mejora de la competencia digital de las profesionales en estos entornos de trabajo. Se adopta porque permite incorporar el desarrollo de soluciones basadas en el uso de las TIC, ciclos reflexivos en los que se suceden etapas de implementación y refinamiento y espacios en los que reflexionar sobre las soluciones y repercusión de la competencia digital adquirida.

Con propuestas de este tipo, en las que los conocimientos, habilidades y actitudes de carácter digital se adaptan a la profesión y al entorno de trabajo, teniendo como base la DigComp (Carretero et al., 2017), se logra el diseño de una capacitación digital útil y orientada a la práctica con lo que, multiplica la posibilidad de su efectividad (Centeno, 2017). Para ello, es necesario la sensibilización y el trabajo en red entre las

distintas entidades. De esta forma, se puede lograr una visión global a nivel conceptual de la competencia digital, identificar las áreas en las que pueden implementarse acciones para su adquisición o mejora y la identificación de aspectos que la dificultan u optimizan en la búsqueda de empleo.

2. CONTRIBUCIÓN DE ESTA TESIS DOCTORAL A LA REALIDAD EXTREMEÑA

Esta investigación no puede concluir sin que, de forma breve, se expongan aquellos aspectos a los que ha contribuido para la mejora de las intervenciones en Extremadura dirigidas a la población en situación de desempleo. Desde esta perspectiva, y asumiendo el carácter subjetivo (pero necesario) que en determinados momentos ha tenido la investigación, se considera que esta tesis doctoral contribuye a la mejora de la capacitación digital en Extremadura.

Un aspecto relevante en este sentido es la generación de conocimiento que se ha proporcionado en torno a la competencia digital de la población desempleada en Extremadura. Este aspecto cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta que la gran parte de los estudios relacionados con la competencia digital se producen en el ámbito educativo.

Además, es de gran importancia como en esta tesis doctoral se han identificado iniciativas puestas en marcha para capacitar digitalmente a la población desempleada. Así, la investigación es de gran valor por identificar propuestas a nivel autonómico cuyos destinatarios son las personas en búsqueda activa de empleo.

Otro aspecto al que contribuye la presente tesis doctoral es la identificación de iniciativas que abordan la competencia digital en sus objetivos y, por tanto, diseñan acciones en las que se integran contenidos relacionados con la competencia digital. Este aspecto debe ser tenido muy en cuenta ya que, tal como se ha mostrado, muchos de los programas y proyectos son financiados por las administraciones públicas y, las políticas establecen como prioridad la adquisición de la competencia digital y no siempre se aborda.

Fundamental es también el hecho de ser una contribución a la mejora de las prácticas ya que, como se ha visto, no todas las entidades parecen abordar la capacitación digital desde la perspectiva de los marcos de referencia de la competencia digital. Es vital poseer esta información pues, no todas las entidades adoptan el marco DigComp en sus actuaciones o, al menos, no lo dan a conocer. Ello supone un riesgo en la capacitación digital ya que no hacerlo puede suponer carencias digitales en ciertas áreas consideradas hoy necesarias para la ciudadanía en cualquier ámbito, de manera general, y en el ámbito del empleo, en particular.

La identificación de perspectivas que contemplan la competencia digital muy distintas a nivel directivo y técnico en las entidades que promueven acciones para la adquisición o mejora de la competencia digital en Extremadura supone, en muchos casos, duplicidades y pérdida de recursos. Con los resultados, se ha puesto de manifiesto la necesidad de mejorar la visión que de la competencia digital poseen las entidades y agentes implicados que trabajan con la población desempleada como competencia clave, transversal y necesaria en el ámbito del empleo.

Se ha aportado, además, una definición más precisa del perfil digital de las personas desempleadas en Extremadura. Los resultados muestran información relevante relacionada con las habilidades digitales, actitudes digitales y percepción digital de la ciudadanía en situación de desempleo.

Y, de gran interés, es la aportación que se hace con un instrumento validado a nivel científico para conocer la competencia digital que posee la población desempleada en cuanto a habilidad digital, actitud digital y percepción digital.

En definitiva, con los aspectos mencionados, se quiere mostrar como el esfuerzo que ha requerido esta tesis doctoral ha merecido la pena al considerar que, de alguna manera, puede contribuir a mejorar la inclusión laboral de la población desempleada en Extremadura.

3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Numerosos han sido los aspectos abordados en esta investigación, pero es necesario dar a conocer que han sido identificado otros durante el estudio, de gran relevancia, que no han podido ser analizados debido a la complejidad que ha entrañado esta tesis doctoral.

Además, y entre las cuestiones a tener en cuenta en futuras investigaciones, es preciso contemplar cómo este estudio es un reflejo del contexto extremeño en cuanto a capacitación digital para la población desempleada y perfil de ésta, pero no ha podido contar con la participación de las 38 entidades analizadas. Pese a que se ha invitado a participar a todas, la respuesta obtenida en cuanto a participación de población desempleada ha condicionado la muestra del segundo estudio. Sería interesante contrastar los resultados aquí logrados, con resultados en las organizaciones con menor participación para conocer si las conclusiones permiten la aproximación en cuestiones de interés.

Es necesario destacar otras limitaciones como el número elevado de personas desempleadas, la coincidencia de la investigación con la pandemia de la Covid-19, la inexistencia de estudios relacionados con la competencia digital en el ámbito del empleo extremeño y el volumen de datos generados.

Sin embargo, es necesario precisar que los resultados de la investigación han mostrado numerosas cuestiones que deben ser estudiadas con mayor profundidad. Ello debido, bien a la relevancia que han adquirido en el estudio o a la inexistencia de información relevante para conocer la competencia digital que posee la población desempleada en Extremadura.

Se ha detectado la necesidad de sensibilizar acerca del valor de la competencia digital en el ámbito del empleo. Es necesario el desarrollo de acciones que no contemplen la competencia digital desde una concepción tradicional y más puramente academicista de la competencia, es decir, centrada en la consecución de unos

conocimientos digitales relacionados con la mera alfabetización digital. Se trata de abordar la adquisición y mejora de la competencia digital como elemento integrador, global y transversal para el desarrollo ciudadano, para la participación activa y plena en la sociedad digital en la que nos encontramos. Ello requiere abordar no solo los conocimientos digitales sino también las destrezas y la actitud hacia las TIC.

Una segunda propuesta de estudio está relacionada con la aplicación del marco de referencia DigComp en las actuaciones que se desarrollan con la población en situación de desempleo en Extremadura. Es interesante el planteamiento de investigaciones que favorezcan el conocimiento de este marco de referencia, su importancia para el desarrollo personal, social y profesional de la población y la repercusión positiva de su uso en las acciones de capacitación para el empleo.

Como tercera propuesta, sería interesante conocer las redes de trabajo establecidas en el territorio extremeño en torno a la competencia digital. Como se ha visto en los resultados, ni todas las entidades trabajan en red, ni todas establecen planes de trabajo conjunto en torno a la competencia digital. Se trataría de analizar la red de colaboración en torno a la competencia digital para evitar duplicidades, potenciar recursos y posibilitar nuevas acciones.

Además, y en colaboración con el SEXPE, sería interesante conocer el impacto que tiene la participación de la población desempleada en acciones de capacitación digital en su inclusión laboral. En estos momentos, no hay datos objetivos que permitan conocer si la capacitación digital de la población desempleada facilita la incorporación laboral y, mucho menos, si favorece la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales.

Con todo ello, se pretende conocer al máximo los escenarios en los que se encuentra la ciudadanía en situación de desempleo en Extremadura para promover acciones adaptadas a sus necesidades.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aamodt, P.O. y Havnes, A. (2008). Factors Affecting Professional Job Mastery: Quality of Study or Work Experience? *Quality in Higher Education*, 14(3), 233-248. <https://doi.org/10.1080/13538320802507539>
- Adamuz-Povedano, N., Jiménez-Fanjul, N. y Maz-Machado, A. (2013). Búsqueda de descriptores que caractericen una disciplina emergente en WoS y SCOPUS: El caso de la Educación Matemática. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, 50, 1-14. <https://doi.org/10.5195/BIBLIOS.2013.8>
- Adasat (s.f.). Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. España Puede. *Orbalia*. <https://orbalia.es/plan-de-recuperacion/>
- Aliaga, F. (2000). *Bases epistemológicas y proceso de investigación Psicoeducativa*. Valencia: C.S.V. <https://bit.ly/3LNDNk1>
- Alvárez-Flores, E., Núñez-Gómez, P. y Rodríguez, C. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. *Revista Latina de Comunicación Social* (72). <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1178>
- Amber, D. y Domingo, J. (2017). Desempleo y precariedad laboral en mayores de 45 años. Retos de la formación e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1). <https://doi.org/10.35362/rie731129>
- Amber, D., Martos, J.M. y Domingo, J. (2017). Discurso oficial sobre formación y empleo de los mayores de 45 años en España. *Revista de Pedagogía*, 38 (103), pp. 12-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65954978002>
- AMETIC (s.f.). *Se aprueba la Agenda Digital para España*. <https://ametic.es/es/noticias/se-aprueba-la-agenda-digital-para-esp%C3%B1a>
- Andrèu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. <https://bit.ly/3u79G15>

- Arbeláez, M. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. <https://bit.ly/3vBHsw8>
- Arbulú, C.G. y Monteza, C. (2013). Nuevos problemas del aprendizaje en la era digital. Competencias digitales y nuevas formas de aprender. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 191-203. <https://doi.org/10.19052/ap.2338>
- Arnau, J. (30 de junio de 2021). Formación, edad y situación laboral, las brechas 'ocultas' de la competencia digital. *El Español*. <https://bit.ly/3CGPzcx>
- Aroca, J.L. y Conde, J. (28 de enero de 2021). Extremadura redujo el paro en 12.000 personas el año pasado a pesar de la COVID-19. *eDiario.es*. <https://bit.ly/3tYWAS4>
- Asociación Española de Directores de Recursos Humanos, EAE Business School y Fundación ONCE (2021). *Informe EPyCE 2020. Especial COVID-19. Posiciones y competencias más demandadas*. <https://bit.ly/3id6Wbr>
- Asociación Nacional de Centros E-learning y distancia (27 de julio de 2020). *Plan España Digital 2025*. <https://bit.ly/3tceodw>
- Asociación Somos Digital (2020). *Los centros de competencias digitales del futuro*. <https://bit.ly/3tUUpPE>
- AUPEX (2018). *DigComp 2.1. Marco de Competencias Digitales par al Ciudadanía. Con ocho niveles de competencia y ejemplos de uso*. <https://bit.ly/37dXOSg>
- Baca-Tavira, N. y Herrera-Tapia, F. (2016). Proyectos sociales. Notas sobre su diseño y gestión en territorios rurales. *Convergencia* (23), 72, 1405-1435. <https://bit.ly/3NOqscS>
- Bachmann, D.C. (2020). *EU Policy Update including on European Agenda for Adult Learning* [Diapositiva de PowerPoint]. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Gobierno de España. <https://bit.ly/3q7lhdZ>

- Ball, M. (2009). Learning, labour and employability. *Studies in the Education of Adults*, 41(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/02660830.2009.11661572>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. (3ª ed.). Ediciones Akal. <https://bit.ly/3lgxeUX>
- Barrantes, R. y Cozzubo, A. (2015). *Edad para aprender, edad para enseñar: el rol del aprendizaje intergeneracional intrahogar en el uso de la internet por parte de los adultos mayores en Latinoamérica* (Documento de trabajo 411). Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/3uZravl>
- Barricat, I. (24 de enero de 2022). Educación y formación, la base y el necesario motor del mercado laboral. *El Mundo*. <https://bit.ly/3q4DDwe>
- Bassi, J.E. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39-62. <https://bit.ly/3kd9Qre>
- Belassir, A., Calabozo, L. y Tréguer, G. (2019). Empresas de inserción: economía social desde todos los puntos de vista. *Noticias del CIDEDEC* (60). <https://bit.ly/3ClxTxt>
- Bello, H. y Shu'aibu, B. (2013). ICT Skills for Technical and Vocational Education Graduates' Employability, *World Appl. Sci. J.*, 23(2), 204-207. <https://bit.ly/3P61qHd>
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communications Research*. The Free Press.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A.
- Blázquez, M.L., Masclans, R. y Canals, J. (2019). *El futuro del empleo y las competencias profesionales del futuro: la perspectiva de las empresas*. IESE Business School. University of Navarra. <https://media.iese.edu/research/pdfs/ST-0490.pdf>
- Blázquez, M.L., Masclans, R. y Canals, J. (2020). *Las competencias profesionales del futuro: Un diagnóstico y un plan de acción para promover el empleo juvenil después de la COVID-19*. IESE Business School. <https://bit.ly/36kd3bz>

- Bohórquez, M.R. y Checa, I. (2017). Diseño y validez de contenido de una entrevista para la evaluación psicológica de porteros de fútbol. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 1, e3, pp. 1-12. <https://doi.org/10.5093/rpadef2017a3>
- Borrero, C. (2006). La formación profesional reglada: apuntes legislativos desde sus inicios estatuarios hasta la LOGSE. *Revista de Ciencias de la Educación*, 206, 191-210. <https://bit.ly/3KHKi79>
- Brown, M. (5 de octubre de 2017). Una revisión crítica de los marcos para la alfabetización digital: más allá de lo llamativo, endeble y caprichoso - Parte 1. *ASCILITE TELtodo el Blog*. <https://bit.ly/3uWe7Lg>
- Buendia, L, Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/36Wwqlq>
- Cabero-Almenara, J., Fernández-Batanero, J.M. y Córdoba-Pérez, M. (2016). Conocimiento de las TIC aplicadas a las personas con discapacidades. Construcción de un instrumento de diagnóstico. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 157-176. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ctap>
- Cabero-Almenara, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: Reformulando la brecha digital. *IJERI: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (9), 16-30. <https://bit.ly/37s74BK>
- Cabezas, M., Casillas, S., Sanches-Ferreira, M. y Teixeira, F.L. (2017). ¿Condicionan el género y la edad el nivel de competencia digital? Un estudio con estudiantes universitarios. *Fonseca, Journal of Communication*, 15(15), 109-125. <https://doi.org/10.14201/fjc201715109125>
- Cabrera, L.J. (1997). La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970. *Revista de Educación*, 312, pp. 173-190. <https://bit.ly/3KLogly>

- Cabrera, M. (2021). LIFECOMP: El Marco de Referencia Europeo para la competencia personal, social y de aprender a aprender. Relevancia en el contexto de la Covid-19. *Estudios de Deusto*, 69(1), 155-186. <https://bit.ly/3i4y5xh>
- Cabrera, M., Nieto, L.E. y Giraldo, R. (2020). Políticas de adopción de los objetivos de desarrollo sostenible en Colombia. Análisis crítico. *Criterio Libre Jurídico*, 17(1), pp. 1-6. <https://bit.ly/3s9S7Me>
- CaixaBank (2019). *Colección Comunidades Autónomas. La economía de la Comunidad Autónoma de Extremadura: diagnóstico estratégico*. <https://bit.ly/3KEtzlu>
- Campos, G. (2003). Implicaciones económicas del concepto de empleabilidad. *Aportes*, VIII (23), 101-111. <https://www.redalyc.org/pdf/376/37602308.pdf>
- Campos-Carreño, M.L., Velasco, C.B. y Araya, J.P. (2020). Adaptación y validación de escalas de medición en el trabajo. Parte 1: Bienestar social. *Información Tecnológica*, 31(5), 195-204. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500195>
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with with eight proficiency levels and examples of use*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/3DHOEcn>
- Casamayou, A. y Morales, M.J. (2017). Personas mayores y tecnologías digitales: desafíos de un binomio. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 7(2), 199-226. <https://bit.ly/39CejbB>
- Casas, J.R., Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31(8), 527-38. <https://bit.ly/3sa26kZ>
- Castañeda, M.B., Cabrera, A., Navarro, Y. y Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS. Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. EDIPUCRS. <https://bit.ly/3ybQDox>

- Castellví, J. y Massip, M. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41. <https://bit.ly/3kBfMB6>
- Cauas, D. (2015). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*. Biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia. <https://bit.ly/3xjFkun>
- Centeno, P. (2017). A standardization experience using the ADDIE model in the development of subject guides. *E-Ciencias de la Información*, 71, 216–227. <https://bit.ly/3E0pKVP>
- Centeno, G. y Cubo, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las tic del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 536. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.169271>
- Centro de Documentación Europea (4 de febrero de 2022). *La Comisión hace un llamamiento en favor de capacidades nuevas y adicionales para los trabajadores del sector turístico*. <https://bit.ly/3MPigsp>
- Centro de Documentación Europea y Europe Direct (19 de julio de 2018). *Ficha práctica: competencias digitales en la UE. DIGCOMP*. Comunidad de Madrid. <https://bit.ly/3NUC7qQ>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2018). *Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3075>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2020). *Skills forecast 2020: Spain. Cedefop skills forecast*. <https://bit.ly/3t8qCDD>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2021a). *Shifting our perspective on learning: Why we need to focus on the interplay between jobs, work and learning in the COVID-19 world* (Informe nº 9159). <https://bit.ly/3w1Xqyp>

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2021b). *Spotlight on VET 2020 compilation: vocational education and training systems in Europe*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4189>

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2021c). *Tendencias, transiciones y transformación*. <https://bit.ly/3Ksim7Y>

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2021d). *Understanding technological change and skill needs. Technology and skills foresight. Cedefop practical guide 3*. <https://bit.ly/3MHoGZK>

Cepal (2018). *Guía metodológica: planificación para la implementación de la agenda 2030 en América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. <https://bit.ly/35XtzOL>

Cerda, H. (2000). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial El Búho.

CIDEC y REAS Euskadi (2012). *Formación y Exclusión Social. Documento de Síntesis*. Fundación Tripartita para la formación en el empleo. <https://bit.ly/3tc1Xhu>

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge. <https://bit.ly/3lg9pMU>

Colegio Nacional de Ingenieros del ICAIE (28 de abril de 2021). *Los profesionales de niveles intermedios (FP), clave para nuestro desarrollo inmediato y futuro*. <https://bit.ly/3MP3SAn>

Comisión Europea (s.f.-a). *La Década Digital de Europa: metas digitales para 2030*. <https://bit.ly/3KNqdws>

Comisión Europea (s.f.-b). *Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027)*. <https://bit.ly/3Irr0lr>

Comisión Europea (s.f.-c). *Seis prioridades de la Comisión para 2019-2024*. [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024 es](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024_es)

Comisión Europea (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. <https://bit.ly/3JhWueN>

Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una Agenda Digital para Europa* (COM (2010) 245 final). <https://bit.ly/3KPlyKK>

Comisión Europea (10 de junio de 2016a). *Diez acciones para ayudar a equipar a las personas en Europa con mejores habilidades*. <https://bit.ly/3KJHS8n>

Comisión Europea (1 de diciembre de 2016b). *La Comisión despliega la «Coalición por las capacidades y los empleos digitales» para ayudar a los europeos en su carrera y en su día a día*. <https://bit.ly/37n5IZ4>

Comisión Europea (2017). *Itinerarios de mejora de las capacidades: nuevas oportunidades de aprendizaje para adultos*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/34272>

Comisión Europea (2020a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia*. (COM (2020) 274 final). <https://bit.ly/3JelGmo>

Comisión Europea (2020b). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de Acción de Educación Digital 2021 – 2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital*. (SWED (2020) 209 final). <https://bit.ly/3lfh5zh>

Comisión Europea (1 de julio de 2020c). *La Comisión presenta la Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia*. <https://bit.ly/3w7eapR>

Comisión Europea (2021a). *Brújula Digital 2030: el enfoque de Europa para el Decenio Digital*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. <https://bit.ly/3xcNCUM>

Comisión Europea (2021b). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Brújula Digital 2030: el enfoque de Europa para el Decenio Digital (COM (2021) 118 final)*. <https://bit.ly/36iWOve>

Comisión Europea (2021c). *Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales*. Unión Europea. <https://bit.ly/3KmJ4Pb>

Comisión Europea (2021d). *Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece el programa de política “Itinerario hacia la Década Digital” para 2030*. (SWD (2021) 247 final). <https://bit.ly/3tSviwM>

Comisión Europea (28 de octubre de 2021e). *El Índice de Economía y Sociedad Digital (DESI)*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>

Comisión Europea (25 de enero de 2022). *Reformas en la Formación Profesional y en la Educación y Formación de Personas Adultas*. Eurydice. <https://bit.ly/35SRPlj>

Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Centro de Investigaciones Sociológicas. *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, 20, 246–251. <https://doi.org/10.5944/empiria.20.2010.2049>

Consejería de Economía, Hacienda y Agenda Digital (2021). *Evolución del empleo en Extremadura en el Ámbito de la Unión Europea y de España. Año 2020*. Junta de Extremadura. <https://bit.ly/3LTiwoX>

- Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2015). *Estrategia Regional de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente 2015-2020*. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. <https://dspace.carm.es/jspui/handle/20.500.11914/3703>
- Consejería de Educación y Empleo, Confederación Regional Empresarial Extremeña, UGT Extremadura y CCOO Extremadura (2016). *Estrategia de Empleo de Extremadura 2016 – 2019 y Plan de Empleo de Extremadura 2016- 2017*. <https://bit.ly/3KmJDbR>
- Consejería de Educación y Empleo, Confederación Regional Empresarial Extremeña, UGT Extremadura y CCOO Extremadura (2020). *Estrategia de Empleo de Extremadura y competitividad empresarial de Extremadura 2020 - 2025*. <https://bit.ly/3xeicx3>
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* (Informe No. 5680/01 EDUC 18). <https://bit.ly/3LQN4aT>
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea (2018/C 189/01). <https://bit.ly/37tTVIJ>
- Consejo de la Unión Europea (2020). *Conclusiones del Consejo sobre la educación digital en las sociedades europeas del conocimiento*. Diario Oficial de la Unión Europea (2020/C 415/10). <https://bit.ly/3uvNvC1>
- Consejo de Ministros (2018). *Acuerdo de aprobación del “Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030: Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible”*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3JcCSYM>
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos. Un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 12-34. <https://bit.ly/3u27DKe>

- COTEC e Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (2021). *Competencias digitales y colectivos en riesgo de exclusión en España. Determinantes en el contexto de la COVID-19*. <https://bit.ly/37zux4f>
- Craşovan, M. (2016). Transversal Competences or How to Learn Differently. *Trivent Publishing Journal*, 17, 171-178. <https://bit.ly/36gVoiw>
- Csordás, A. (2020). Diversifying Effect of Digital Competence. *Agris on-line Papers in Economics and Informatics*, 12(01), 3-13. <https://bit.ly/3u9PPym>
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.
- De Haro, J.J. (2020). *Ciudadanía e identidad digital*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3Id7SqW>
- Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Deocano, Y. (2018). La participación en los procesos de digitalización social. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A.H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén Martínez. *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 3589-3598). Octaedro.
- De Souza, E.C., de Souza, R.M. y Hernández-Carrera, R.M. (2016). Entrevista cualitativa y la investigación en educación de adultos. *Horizontes*, 34(3), 23-36. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i3.379>
- Deursen, A.J.A.M.V., Helsper, E. J. y Eynon, R. (2014). *Measuring Digital skills: From Digital Skills to Tangible Outcomes project report*. <https://bit.ly/3Km7GYj>

- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://bit.ly/3u6Uil9>
- Díaz, S.M. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa. *Revista portuguesa de pedagogía*, 48(1), 7-23. <https://bit.ly/3udpvTP>
- Díaz-Arce, D. y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120-150. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Discapnet (s.f.). *Planes y programas*. <https://bit.ly/37sK4Tu>
- Domínguez, M.C., Medina R.A., Cacheiro, M.L., López, E., González, R., Medina, D., Sánchez, R.C., Martín, A.M. y Sánchez., M.J. (2019) (eds.). *Formación en competencias a lo largo de la vida y diversidad educativa*. Actas del XXIV Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento. Facultad de Educación (volumen III). <https://bit.ly/37lx7e2>
- Donolo, D.S. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitària*, 10(8), 1-10. <https://bit.ly/3joXNNP>
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Educaweb (s.f.). *Formación Profesional para el Empleo (FPE)*. <https://bit.ly/38un3QI>

- Educaweb (21 de abril de 2021). *El Cedefop advierte que formar en las competencias adecuadas es clave para la recuperación económica*. <https://bit.ly/3KGzAOr>
- El Sensato (1 de septiembre de 2020). *¿Qué es una oferta de trabajo?* <https://elsensato.com/que-es-una-oferta-de-trabajo/>
- Enhancing Digital Skills Across Europe (28 de abril de 2021). *Manifiesto para mejorar las competencias digitales en Europa*. <https://bit.ly/3NMOZ3Z>
- Escudero, J.M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 65-82. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36949/20515>
- Espinoza, E.E. (2018). La hipótesis en la investigación. *MENDIVE. Revista de Educación*, 16(1), 122-139. <https://bit.ly/3LLK68i>
- Esteban, M.P.S. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 223-242. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Esteve, F.M., Llopis, M.A. y Adell, J. (2021). *Nueva visión de la competencia digital docente en tiempos de pandemia*, 96. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.5790340>
- Estrada, J.N. (2015). Análisis de la gestión de proyectos a nivel mundial. *Palermo Business Review* (12), 61-98. <https://bit.ly/3J6V2ey>
- Eurona (30 de septiembre de 2020). *La brecha digital se reduce, pero un 13,4% de las zonas rurales aún no tiene acceso a Internet de banda ancha fija*. <https://bit.ly/3u5wL40>
- Fernández, A.M., Riquelme, P.J. y López, M. (2020). El enfoque de los mercados de trabajo segmentados: origen y evolución. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 38(1), 167-187. <https://doi.org/10.5209/crla.68873>

- Fernández, C. y Mella, Í. (2016). Percepción y uso de las TIC en la formación continua en las spin-off de la universidad de Santiago de Compostela (USC). *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 49, 9-23. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.01>
- Fernández, M. (2017). *Menos aula y más escuela*. Fundación Santillana.
- Ferrando, P.J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>
- Ferrari, A., Punie, Y. y Redecker, C. (2012). Understanding digital competence in the 21st century: An analysis of current frameworks. In *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 79-92). <https://bit.ly/3wXvQVk>
- Florez, M., Aguilar, A.J., Hernández, Y.K., Salazar, J.P., Pinillos, J.A. y Pérez, C.A. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Espacios*, 38(35), 29-51. <https://bit.ly/3MO7cvW>
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. *Dipòsit Digital Universitat de Barcelona*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99003>
- Formichella, M.M. y London, S. (s.f.). *Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad*. https://aaep.org.ar/anales/works05/formichella_london.pdf
- Fortuño, M. (9 de mayo de 2018). ¿Por qué a Andalucía y Extremadura tienen tasas de desempleo tan altas? *El blog Salmón*. <https://bit.ly/3uUyA2V>
- Frías-Navarro, D. y Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (afe) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica*, 19 (1), 47-58. <https://bit.ly/3r789G8>
- Fugate, M., Kinicki, A.J. y Ashforth, B.E. (2004). Employability: a psychosocial construct, its dimensions, and applications. *J. Vocat. Behav.* 65, 14–38.

- Fundación ATRESMEDIA, Fundación MAPFRE e IESE Business School (2018). *Reflexiones sobre la Formación Profesional de Grado medio y Superior en España*. <https://bit.ly/3j1055s>
- Fundación BBVA (2020). *Comparativa regional en indicadores digitales*. Esenciales nº 43/2020. <https://bit.ly/3KdLm35>
- Fundación Dédalos (14 de abril de 2020). *Estudio sobre los Centros de Competencias Digitales del Futuro*. <https://bit.ly/3r0ck6G>
- Fundación Novia Salcedo (26 de noviembre de 2015). *El sentido de la empleabilidad en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Bilbao Youth Employment Forum 2015 (BYEF). Injuve. <https://bit.ly/3LDA4W1>
- Fundación para el Desarrollo de la función de Recursos Humanos (s.f.). *Empleabilidad*. http://www.fundipe.es/archives/FOLLEEMPL_seguro.pdf
- Fundación Santa María la Real (2019). *Informe técnico de investigación sobre el desempleo de larga duración*. <https://bit.ly/3MQUj34>
- Fundación Santa María la Real (2020). *Patrones de búsqueda de empleo en internet: Diagnóstico y retos de las personas en desempleo*. <https://bit.ly/38tpMcX>
- Fundación Telefónica (Ed.) (2018). *50 estrategias para 2050. El trabajo y la revolución digital en España*. <https://bit.ly/37xl4cj>
- Gallardo, M. (29 de agosto de 2021). Extremadura está preparada para afrontar el gran reto de la digitalización que se avecina. *RegiónDigital.com*. <https://bit.ly/3J1KDk1>
- Gamboa, J. P., Gracia, F. J., Ripoll, P., y Peiró, J. M. (2007). *La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral*. IVIE Working Paper. <https://bit.ly/3K7k5PW>

- Gamboa, J.P., Moso-Díez, M., Albizu, M., Lafuente, A., Mondaca, A., Murciego, A., Navarro, M. y Ugalde, E. (2020). *Observatorio de la Formación Profesional en España. Informe 2020*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25612.13448>
- García, Y. (2018). ¿A qué comunidades les cuesta más reducir el desempleo? Radiografía de los parados españoles por regiones. *ElEconomista.es*. <https://bit.ly/3LOuDDO>
- García-Vera, V.E., Roig-Vila, R. y García, P. (2016). Construcción de un instrumento para medir la utilidad percibida de las TIC usadas en la docencia por estudiantes de arquitectura técnica. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 49, 121-134. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.08>
- Generalitat Valenciana (2018). *Guía para el seguimiento y evaluación de proyectos financiados por la Generalitat valenciana en el ámbito de la cooperación al desarrollo*. <https://bit.ly/3kD9eIB>
- Gil, G. (26 de marzo de 2020). Diseñando los centros de competencias digitales del futuro. *Blogs TECNALIA*. <http://blogs.tecnalia.com/inspiring-blog/>
- Gobierno de España (s.f.-a). *Componente 19: Plan Nacional de Competencias Digitales (digital skills)*. <https://bit.ly/3x8xweL>
- Gobierno de España (s.f.-b). *Políticas palanca y componentes*. <https://bit.ly/3NXPSoz>
- Gobierno de España (1986). Ley 1/1986, de 7 de enero, por la se crea el Consejo General de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado* (9), pp. 1-3. <https://bit.ly/3uiXwSD>
- Gobierno de España (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. *Boletín Oficial del Estado* (238), pp. 28927-28942. <https://bit.ly/3DRTROY>
- Gobierno de España (2015). *Ley del Estatuto de los Trabajadores*. Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre. <https://bit.ly/3jbSroX>

- Gobierno de España (2018). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3Jk3uXZ>
- Gobierno de España (2020a). *España Digital 2025*. <https://bit.ly/3jeLcwt>
- Gobierno de España (2020b). *Plan Nacional de Competencias Digitales*. <https://bit.ly/3LJM0Ws>
- Gobierno de España (2020c). *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia*. <https://bit.ly/37pRIha>
- Gobierno de España (23 de julio de 2020d). *Sánchez presenta la Agenda España Digital 2025, que movilizará una inversión pública y privada de 70.000 millones de euros en el periodo 2020 - 2022*. <https://bit.ly/3LMfvXk>
- Gómez, M. J. (2016). El papel de la alfabetización digital en la empleabilidad de los trabajadores mayores. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 49, 25-38. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.02>
- Gómez, M.L. y de la Torre, I. (2021). *Brecha digital social y defensa de los derechos humanos. Análisis cualitativo*. <https://bit.ly/3r0G43c>
- Gómez, V. (2017). *La formación para el empleo en España. Propuestas para consolidar un sistema de formación para el empleo de calidad, eficiente, competitivo y profesionalizado*. <https://bit.ly/3LDLB7L>
- Gómez-Jarabo, I., Saban, C., Sánchez, B., Barriguete, L.M. y Saenz-Rico, B. (2019). Formación de profesionales para una ciudadanía planetaria. La educación para el desarrollo sostenible en los títulos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad*, 1(1), 1-13. <https://bit.ly/3la8ZaQ>

- Gómez Sánchez, T.V. (2017). *La formación para el empleo en España. Propuestas para consolidar un sistema de formación para el empleo de calidad, eficiente, competitivo y profesionalizado*. <https://bit.ly/38lkdx3>
- González, C. (2020). Evaluación de la competencia digital de personas en búsqueda activa de empleo. En E. Sánchez, E. Colomo, J. Ruiz y J. Sánchez (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 733-742). UMA Editorial. <https://bit.ly/3t61qOi>
- González, I. (2021). *Estudios de la Formación Profesional en España. Percepción social de los estudios de Formación Profesional de Hostelería y Turismo en la localidad de Ciudad Real* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. DIGITUM. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/105082>
- González, S., González-Arratia, N.I. y Valdez, J.L. (2016). Significado psicológico de sexo, sexualidad, hombre y mujer en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 274-281. <https://bit.ly/3KlyesC>
- González, V., Román, M. y Prendes, M.P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DigComp. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 1-15. <https://bit.ly/3LGbaW9>
- González-Fernández-Villavicencio, N. (2015). DigComp o la necesaria adecuación al marco común de referencia en competencias digitales. *Anuario ThinkEPI*, v. 9, 30-35. <http://dx.doi.org/10.3145/thinkepi.2015.04>
- González-Teruel, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información*, 24(3), 321-328. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.mar.12>

- Granda, J.I., García, F. y Callol, L. (2003). Importancia de las palabras clave en las búsquedas bibliográficas. *Rev. Esp. Salud Pública* (77), 6, 765-767. <https://www.redalyc.org/pdf/170/17077610.pdf>
- Gray, J. y Densten, I. (1998). Integrating quantitative and qualitative analysis. Using latent and manifest variables. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 32, 419-431. <https://bit.ly/3jkK2zr>
- Guerra-Báez, S.P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Guitert, M., Romeu, T. y Colas, J.F. (2020). Basic digital competences for unemployed citizens: conceptual framework and training model. *Cogent Education*, 7, 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1748469>
- Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación* (44), 51-65. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.04>
- Himmel, E., Olivares, M.A. y Zabalza, J. (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender*. Vol. I. Puc y Mineduc.
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA. Addison Wesley. <https://bit.ly/3KbeHLp>
- Huber, G., Fernández, G., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2001). *Análisis de datos cualitativos con Aquad Cinco para Windows*. Grupo Editorial Universitario. <https://bit.ly/3K7RXfy>
- Huitrón, A. (2020). La Agenda 2030 como instrumento constitutivo de una ciudadanía global desde el enfoque de derechos humanos: Retos y estrategias. *Comillas Journal of International Relations*, (19), 12-31. <https://bit.ly/3P54DGW>

- Hütt, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. *Reflexiones*, 91(2), 121-128. <https://bit.ly/3E3hleR>
- Infoempleo y The Adecco Group Institute (2021). *Oferta y demanda de empleo en España*. 2020. <https://bit.ly/3NXh9aW>
- Instituto Nacional de Estadística (s.f.-a). *Clasificación Nacional de Ocupaciones. CNO-11*. <https://bit.ly/3xbEAY7>
- Instituto Nacional de Estadística (s.f.-b). *Parados de larga duración (mayor o igual a 12 meses) según grupos de edad*. <https://bit.ly/3ugzfn1>
- Instituto Nacional de Estadística (25 de julio de 2019). *Encuesta Población Activa (EPA). Segundo trimestre 2019*. <https://bit.ly/3u8N4go>
- Instituto Nacional de Estadística (28 de octubre de 2021a). *Encuesta de Población Activa. EPA. Tercer trimestre 2021*. <https://bit.ly/3MJECMd>
- Instituto Nacional de Estadística (15 de noviembre de 2021b). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2021*. https://www.ine.es/prensa/tich_2021.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (28 de enero de 2021). *Encuesta de Población Activa. EPA. Cuarto trimestre 2020*. <https://bit.ly/3kAA79K>
- Instituto Nacional de Estadística (27 de enero de 2022). *Encuesta de Población Activa (EPA). 4º trimestre de 2021*. <https://bit.ly/3Jl1Rjr>
- Instituto Nacional de las Cualificaciones (s.f.). *Sistema nacional de cualificaciones y formación profesional. Dirección General de Formación Profesional. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. <https://bit.ly/3r8E5dr>
- Izquierdo, T. (2008). *El Desempleo en los mayores de 45 años*. Consejo Económico y Social de la Provincia de Jaén. <https://bit.ly/3xb9903>

- Jackson, D. y Wilton, N. (2017). Perceived employability among undergraduates and the importance of career self-management, work experience and individual characteristics. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 747-762. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1229270>
- Jauregui, S.Z. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 65–81. <https://bit.ly/3ydbbpq>
- Jiménez-Cercado, M.E., Acosta-Veliz, M.M. y Salas-Narváez, L. (2017). Learnability como característica del empleado del SIGLO XXI. *Dominio de las Ciencias*, 3(4), 54-71. <http://dx.doi.org/10.23857>
- Jiménez-Rojo, Á. (2020). La competencia informacional y el pensamiento crítico en la enseñanza no universitaria: Una revisión sistemática. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 1-18. <https://doi.org/10.6018/riite.431381>
- Jorge, R. (2021). Hacia una nueva línea de acción exterior tecnológica en España y Europa. *Real Instituto Elcano*. <https://bit.ly/3u5DeMm>
- Juárez, J. y Marqués, L. (2019). Aspectos de la competencia digital para la empleabilidad. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 67-84. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25339>
- Junta de Extremadura (11 de junio de 2018). *Junta y agentes sociales firman el Plan de Empleo 2018-2019 dotado con 583 millones de euros*. <https://bit.ly/3jbeWul>
- Junta de Extremadura (15 de octubre de 2020). *La Junta de Extremadura y agentes sociales y económicos acuerdan la Estrategia de Empleo y Competitividad Empresarial y el Plan de Empleo*. <https://bit.ly/3JdAd0N>
- Junta de Extremadura, Organización de Profesionales, Autónomos y Emprendedores de Extremadura, CEAT Badajoz, ATA Autónomos (3 de noviembre de 2020). *Plan de Empleo Autónomo 2020-2023*. <https://bit.ly/3NO2u1H>

- Junta de Extremadura, Unión General de Trabajadores de Extremadura, Comisiones Obreras de Extremadura y Confederación Empresarial Regional Extremeña (2020). *Plan de Empleo de Extremadura 2020-2021*. <https://bit.ly/38ovDA6>
- Kampylis, P., Punie, Y., Devine, J. e Institute for Prospective Technological Studies. (2015). *Promoting effective digital-age learning: A European framework for digitally-competent educational organisations*. Publications Office. <https://bit.ly/3uYaZi1>
- Kashan, P. y Fouzia, N.K. (2013). Measuring Relationship between Digital Skills and Employability. *European Journal of Business and Management*, 5(24), 124-134. <https://bit.ly/37n1W1V>
- Laborda, C., Jariot, M. y González, H. (2021). Calidad de vida y competencias de empleabilidad en personas trabajadoras en centros especiales de empleo. *Educación XX1*, 24(1), 117-139, <https://doi.org/10.5944/educXX1.26570>
- Lamprea, J.A. y Gómez-Restrepo, C. (2007). Validez en la evaluación de escalas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXVI, 2, 340-348. <https://bit.ly/3vCBuKn>
- Lara, D. (15 de junio de 2021). España dejará sin cubrir hasta dos millones de empleos en 2030 por falta de formación de los mayores de 45 años. *El País*. <https://bit.ly/3uhaHna>
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Lázaro, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido en J.M. Tejero (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (1ed., pp. 1-180). <https://bit.ly/3CHhppd>
- Levano-Francia, L., Sanchez, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N. y Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>

- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquirí*. Newbury Park. CA: Sage Publications.
- Llanes, J., Figuera, P. y Torrado, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en pedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2),46-60. <https://bit.ly/3J6HLme>
- Llinares, L., Córdoba-Iñesta, A.I. y González-Navarro, P. (2020). La empleabilidad a debate: ¿qué sabemos sobre la empleabilidad como estrategia de cambio social? *CIRIEC-España, revista jurídica de economía social y cooperativa*, 36, 313-363. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-JUR.36.17017>
- Llinares-Insa, L.I., González-Navarro, P., Zacarés-González, J. J. y Córdoba-Iñesta, A. I. (2018). Employability Appraisal Scale (EAS): Development and Validation in a Spanish Sample. *Frontiers in Psychology*, 9(1437). <https://bit.ly/38RDdUo>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://bit.ly/3F9FN41>
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencias: Un análisis de fuentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49881>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación* (4), 167-179. <https://bit.ly/3x3OhI3>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa* (1 ed). Universitat Autònoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/129382>
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuras con Nvivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci y L. Codina (Eds.), *Anuario de Métodos de Comunicación en Investigación Social* (1 ed., pp. 88-97). <https://repositori.upf.edu/handle/10230/44605>

- Majó, J. (2016). El nuevo paradigma de la economía digital. Transformaciones, retos e incertidumbres de la nueva revolución industrial. *Gaceta Sindical, reflexión y debate* (27), 23-38. <https://bit.ly/3J3LbG9>
- Mareque, M. y de Prada, E. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 203-219. <https://bit.ly/3tH1PqA>
- Marín, D., Cuevas, N., y Gabarda, V. (2021). Competencia digital ciudadana: Análisis de tendencias en el ámbito educativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 329-349. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30006>
- Martin, A.M. (2020). La brecha digital generacional. *Temas Laborales: revista andaluza de trabajo y bienestar social*, 151, 77-93. <https://bit.ly/3NMXdau>
- Martínez, P., González, C. y Rebollo, N. (2018). Competencias para la empleabilidad: Un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Martínez-Bravo, M.C., Sádaba-Chalezquer, C. y Serrano-Puche, J. (2021). Meta-marco de la alfabetización digital: Análisis comparado de marcos de competencias del Siglo XXI. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 76-110. <https://bit.ly/36Sqxfa>
- Martínez-Rueda, N., Galarreta, J. y Aróstegui, I. (2019). Empleabilidad y empresas de inserción: Modelo de prestaciones y apoyos. *Zerbitzuan*, 67, 79-94. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.67.06>
- Matas, A. y Franco, P. (2015). *Aprendizaje y nuevas tecnologías en adultos mayores. Una revisión del estado de la cuestión*. Universidad de Málaga. <http://www.riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/9343>
- Medina-López, C., Marín-García, J.A. y Alfalla-Luque, R. (2010). Una propuesta metodológica para la realización de búsquedas sistemáticas de bibliografía.

WPOM-Working Papers on Operations Management, 1(2), 13–30.
<https://doi.org/10.4995/wpom.v1i2.786>

Mendieta, D. y Esparcia, J. (2018). Aproximación metodológica al análisis de contenido a partir del discurso de los actores. Un ensayo de investigación social de procesos dedesarrollo local (Loja, Ecuador). *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 39, 15-47. <https://doi.org/10.5944/empiria.39.2018.20876>

Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. En S. Fàbregues (Ed.), *Construcción de instrumentos de investigación* (1 ed., pp. 1-1). <https://bit.ly/3t8loa0>

Mesa, A. y Martínez-Monje, P. M. (2015). Directrices e impulso de la inclusión digital desde la Unión Europea. *Revista Española de Ciencia Política*, 38, pp. 115-134. <https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/37665>

Mille, J.M. (2004). *Manual básico de elaboración y evaluación de proyectos*. Barcelona: Torre Jussana. Ajuntament de Barcelona.

Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (s.f.-a). *Plan de Recuperación*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3DSeASN>

Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (s.f.-b). *Objetivos de la Agenda Digital para España*. <https://bit.ly/39EFsLb>

Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2020a). *Configurar el futuro digital de Europa: prioridad de la EU para el periodo 2019-2024*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3Kp7F62>

Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2020b). *España Digital 2025*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3rdNPD7>

Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (24 de enero de 2022). *España Digital 2025*. Gobierno de España. <https://agendadigital.gob.es/>

- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (s.f). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3w4CPtD>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021). *Informe de progresos 2021*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3jjGbCX>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.-a). *La Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral*. Gobierno de España. <https://bit.ly/37e6OH2>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.-b). *Ley de Educación. Competencias clave*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3vCDXW1>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.-c). *Clasificación nacional de la educación. CNED*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3M4P3sD>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *La educación y formación de adultos en la UE: tema prioritario y metodología de trabajo de la Comisión Europea para su actualización en la política educativa*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3NZz2py>
- Ministerio de Trabajo y Economía Social (2021a). *Informe de prospección y detección de necesidades formativas 2021*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3jkUVkR>
- Ministerio de Trabajo y Economía Social (7 de julio de 2021b). *El Consejo de Ministros aprueba el Plan Integral de Empleo de Extremadura 2021*. <https://bit.ly/37oTb7z>
- Montagud, X. (2018). Sobre los límites de la intervención de los servicios sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 153-164. <https://doi.org/10.5209/CUTS.53082>
- Montaudon-Tomas, C., Pinto-López, I. y Yáñez-Moneda, A. (2020). Competencias digitales para las nuevas formas de trabajo: Nociones, términos y aplicaciones. *VinculaTégica (EFAM)*, 1333-1346. <https://bit.ly/3CEDvsx>

- Montoya, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio. *Scientia et Technica*, XIII(35). <https://bit.ly/3uj1WsE>
- Moore, E. y Llompart, J. (2017). Recoger, transcribir, analizar y presentar datos interaccionales plurilingües. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 418-433). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.639>
- Moreno, G.H. y Martínez, G.A. (2017). Propuestas para la empleabilidad. ¿Cómo hacer frente al Desempleo de Larga Duración? En C. Iturrioz (Ed.), *Deusto Social Impact Briefings*. University of Deusto. <https://bit.ly/3vEaDi2>
- Muñoz-Martin, B. (2016). Descriptores y palabras clave. *Rev. ORL*, 7(3), 179-183. <https://doi.org/10.14201/orl.14814>
- Murawski, M. y Bick, M. (2017). Digital competences of the workforce a research topic?. *Business Process Management Journal*, 23(3), 721-734. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-06-2016-0126>
- Nauta, A., Van Vianen, A., Van der Heijden, B., Van Dam, K. y Willemsen, M. (2009). Understanding the factors that promote employability orientation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 233-251. <https://bit.ly/36jQuDB>
- Nedelkoska, L. y G. Quintini (2018). Automatización, uso de habilidades y capacitación. *Documentos de trabajo sobre asuntos sociales, empleo y migración de la OCDE*, 202. <https://doi.org/10.1787/2e2f4eea-es>
- Niño, V.M. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U. <https://fliphtml5.com/blnrt/qzrh/basic>
- Noronha, E. (2020). Empleabilidad y aprendizaje permanente en la economía formal e informal: un análisis del trabajo del futuro en el hipercapitalismo. *E-revista Internacional de la protección social*, 5(2), 314-329. <https://doi.org/10.12795/e-RIPS.2020.i02.14>

Núñez, J. A. (2016). El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina. *Foro De Educación*, 20, 467-488. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.023>

Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2019). *La sociedad en red. Transformación digital en España. Informe Anual 2018*. ONTSI. <http://doi.org/10.30923/1989-7424-2019>

Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2021). *Tecnología + Sociedad en España 2021*. ONTSI. <https://bit.ly/3vENmwk>

Orellana, N., Zavando, S., Gallardo, G. y Cuneo, I. (Eds). (2021). *Educación superior y mundo del trabajo. Perspectivas teóricas, gestión y experiencias colaborativas a 10 años del encuentro BIESTRA en Chile*. Ediciones Fundación OCIDES. <https://bit.ly/3i4IJUO>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1 de octubre de 2018). *Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar*. <https://bit.ly/36MiXmt>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Semana mundial de alfabetización mediática e informacional*. <https://en.unesco.org/commemorations/globalmilweek>

Organización Internacional del Trabajo (2020). *Declaración del Centenario de la OIT para el Futuro del Trabajo*. <https://bit.ly/3r1Ppbc>

Organización Internacional del Trabajo (2004). *Recomendación sobre los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*, 195. <https://bit.ly/38tLwr>

Organización Internacional del Trabajo (2019). *Trabajar para un futuro más prometedor. Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo*. <https://bit.ly/3r2576c>

Organización Internacional del Trabajo (7 de abril de 2020). *El COVID-19 y el mundo del trabajo. Segunda edición. Estimaciones actualizadas y análisis*. <https://bit.ly/3u8zeKY>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2001). *Understanding the Digital Divide*, 49. <https://doi.org/10.1787/236405667766>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *Perspectivas de empleo de la OCDE 2019: el futuro del trabajo*. Resumen ejecutivo. <https://bit.ly/3KzWIPj>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Socioeconómico (2019a). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana. <https://bit.ly/3rbcsjP>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019b). *El futuro del trabajo en cifras* [Infografía]. <https://bit.ly/3v85sF>

Orgaz, F., Moral, S. y Domínguez, C.M. (2018). Actitud y percepción estudiantil con el uso de la tecnología en la universidad. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 253. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.230>

Oro, B. y Diez-Palomar, J. (2018). Aprendizaje de las competencias digitales en colectivos vulnerables a través de los Grupos Interactivos. *Research on Ageing and Social Policy*, 6(1), 53. <https://doi.org/10.17583/rasp.2018.3120>

Padilla-Hernández, A.L., Gámiz-Sánchez, V.M. y Romero-López, M.A. (2019). Niveles de desarrollo de la Competencia Digital Docente: Una mirada a marcos recientes del ámbito internacional. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(2), 140. <https://bit.ly/3ybdTTY>

Paricio, J. (2020). «Diseño por competencias» ¿era esto lo que necesitábamos? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13205>

- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea L 394/10. <https://bit.ly/3jguMnu>
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination. En D. Tawney (Ed.) *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. Macmillan. 84-101. <https://eric.ed.gov/?id=ED167634>
- Peña, T y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 16, 55-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Pereira, N., Ferenhof, H. y Spanhol, F. (2019). Estrategias para la gestión de las competencias digitales en Educación Superior: una revisión en la literatura. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 18(1), 71-90. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.71>
- Pérez, C. (2001). La formación profesional y el sistema nacional de cualificaciones: Una clave de futuro. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 31, 91-114. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668978>
- Pirzada, K. y Naeem, F. (2013). Measuring Relationship between Digital Skills and Emmployability. *European Journal of Business and Management*, 5(24), 124-134. <https://bit.ly/3jgEAh3>
- Pizarro, K. y Martínez, O. (2020). Análisis factorial exploratorio mediante el uso de las medidas de adecuación muestral kmo y esfericidad de barlett para determinar factores principales. *Journal of Science and Research*, 5, 903-924. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4453224>
- Plataforma de Economía Circular (s.f.). *La Economía Circular y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las Américas*. <https://bit.ly/3KoRqWA>

- Ponce, I. (17 de abril de 2012). Monográfico: Redes Sociales – Definición de redes sociales. *Observatorio tecnológico*. <https://bit.ly/3JjRj2>
- Prendes, M.P., Gutiérrez, I. y Martínez, F. (2018). Competencia digital: Una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56. <https://doi.org/10.6018/red/56/7>
- Presidencia del Gobierno (s.f.). *Políticas palanca y componentes*. Gobierno de España. <https://planderecuperacion.gob.es/politicas-y-componentes>
- Punie, Y. (Ed.), Brecko, B. (Ed.), Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: a Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/3LLifEG>
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. Psicología: Tópicos de actualidad. <https://bit.ly/3Kde1p8>
- Ramírez, J., González, F. y López, A. (2020) Desarrollo de un instrumento de recolección de datos para la evaluación del nivel de alfabetización digital de estudiantes universitarios. *Revista de iniciación científica*, 5(2), 59-71. <https://doi.org/10.33412/rev-ric.v5.2.2506>
- Randstad Research (13 de octubre de 2021). *Estudio de Tendencias de RRHH. ¿Qué ha cambiado con el Covid-19? Transformación y adaptación, nuevos retos y soluciones RRHH*. <https://bit.ly/3KaMzly>
- Ratcliff, C., Martinello, B., Ciucci, M., Sofsky, F. y Kaiser, K. P. (2022). Una Agenda Digital para Europa. *Fichas técnicas sobre la Unión Europea*. <https://bit.ly/3DEgWEK>
- Real Academia Española (s.f.-a). Empleabilidad. *En diccionario de la lengua española*. Recuperado el 13 de noviembre de 2021, de <https://dle.rae.es/empleabilidad>
- Real Academia Española (s.f.-b). *Edad*. <https://dle.rae.es/edad>

- Red Extremeña de Desarrollo Rural (s.f.). *Planes territoriales de empleo*.
<https://redex.org/proyectos/planes-territoriales-de-empleo>
- RegiónDigital.com (5 de enero de 2022). *63% extremeños de Centros de Competencias Digitales-NCC han sido mujeres que buscan empleo*. <https://bit.ly/38sy1pG>
- Requena, M., Gómez, E. y Muñoz-Rodríguez, D. (2018). El fetichismo de la transcripción: Cuando el texto pierde el lenguaje analógico. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 39, 79-101. <https://bit.ly/3FdYbbP>
- Rincón, D. (2000). *Metodología cualitativa orientada a la comprensión*. En J. Mateo y C. Vidal (eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://bit.ly/3J2K7SR>
- Rodríguez, H. (2010). *El liderazgo transformacional como antecedente de la empleabilidad: su influencia en el rendimiento individual* [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. TESEO. <https://bit.ly/3Jbbv14>
- Rodríguez, F., Macía, X.C. y Armas, F. X. (2020). De los contenidos a las competencias: Aprender transversalmente a través del conocimiento social. *Innovación educativa*, 30, 41-56. <https://doi.org/10.15304/ie.30.6944>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, S.L.
- Rodríguez, P. (19 de julio de 2021). *Hacia un nuevo mercado de trabajo*. Telos. Fundación Telefónica. <https://bit.ly/3w52i7U>
- Rodríguez-García, A.M., Martínez, N. y Raso, F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 46-65. <https://bit.ly/3jl3agJ>

- Román, A. y Centella, M. (2016). Empleabilidad y política de empleo. *Estudios Latinoamericanos de Relaciones Laborales y Protección Social*, 1(1), 45-72. <https://bit.ly/3x2FDJH>
- Romero, M.P. (2017). Significado del trabajo desde la psicología del trabajo. Una revisión histórica, psicológica y social. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 34(2), 120-138. <https://bit.ly/3t9CXrh>
- Romero-Hermoza, R. (2021). Competencia digital docente: Una revisión sistemática. *Revista EDUSER*, 8, 131-137. <https://doi.org/10.18050/eduser.v8i1.2033>
- Rueda, A., Méndez, J.J., Trinidad, P. y Collado, L. (2021). *Índice de Talento Digital 2020. Empleabilidad y Talento Digital*. Fundación Autónoma de Madrid y Fundación Vass para el Talento Digital. <https://bit.ly/3ueluNZ>
- Ruiz-Corbella, M., Bautista-Cerro, M. J. y García-Blanco, M. (2019). Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, 65-82. <https://doi.org/10.18172/con.3560>
- Ryan, M., Scott, D., Reeves, C.N., Bate, A., Van Teijlingen, E., Russell, H., Napper, A. y Robb, C. (2001). Eliciting public preferences for healthcare: a systematic review of techniques. *Health Technology Assessment*, 5(5), 1-86. <https://bit.ly/3q9dEUj>
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista ESPACIOS*, 39(53). <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Salcedo, J.L.S., Guillén, E.A. y López, M.C. (2013). *La ciudadanía digital: ¿para todas las edades? Estrategias de inclusión digital y usos de TICs en diferentes franjas de edad de personas mayores en España*. Ponencia presentada en el XI Congreso Asociación Española de Ciencia Política (AECPA). Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Sevilla, España. <https://bit.ly/3vZXqIC>

- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y desafíos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 13(13), 71-78. <https://bit.ly/3Jcrwok>
- Sanahuja, J.A. y Tezanos, S. (2017). «Del milenio a la sostenibilidad»: Retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. *Política y Sociedad*, 54(2), 521-543. <https://doi.org/10.5209/POSO.51926>
- Sancha, I. y Gutiérrez, S. (2019). *La Formación Profesional en España 2018*. Fundae. <https://bit.ly/3K8I01r>
- Sánchez, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107–121. <https://bit.ly/3ycBDXO>
- Santamaría, E. y Orteu, X. (2020). ¿Qué ocurre con la empleabilidad? Reflexiones críticas sobre su orientación y desafíos en tiempos de crisis. *Lan Harremanak - Revista de Relaciones Laborales*, 43, 21-40. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.21657>
- Santana, C., Becerra, M.T. y Sánchez, S. (2021). Percepción del alumnado del Grado de maestro de Educación Infantil y Primaria sobre las competencias transversales adquiridas durante su formación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 219-238. <https://bit.ly/3LI2ajo>
- Santana, L.E., Alonso, E. y Feliciano, L. (2017). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 355-369. <https://doi.org/10.5209/RCED.52444>
- Secretaría Confederal de Empleo y Cualificación Profesional de CCOO (2019). *Digitalización, empleo y formación*. Confederación Sindical de CCOO. <https://bit.ly/3LObG46>

- Segado-Boj, F. (14 de abril de 2019). *Fiabilidad en el análisis de contenido: cómo calcular fácilmente el alfa de Krippendorff*. <https://bit.ly/3u7jCaH>
- Serna, C. (11 de noviembre de 2020). *Conoce el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España que guiará la ejecución de los fondos europeos NGEU hasta 2023*. FEU Blog. <https://bit.ly/3j76BaZ>
- Serrano, M.A., Baena, S. y Molins-Correa, F. (2018). Diferencias entre empleabilidad, inseguridad laboral y salud en trabajadores y desempleados. *Acción Psicológica*, 15(1), 87-102. <https://doi.org/10.5944/ap.15.1.20945>
- Servicio Extremeño Público de Empleo (s.f.). Plan de Empleo Joven 2021-2022. *Extremaduratrabaja.es*. <https://bit.ly/3jfx3PD>
- Sevilla, J. y Márquez, J.M. (2021). *Brecha entre analógicos y digitales: Colección Brechas Sociales (septiembre)*. Observatorio Social de la Fundación La Caixa. <https://bit.ly/3KKxkWn>
- Silva, J.E. y Lázaro-Cantabrana, J.L. (2020). La competencia digital de la ciudadanía, una necesidad creciente en una sociedad digitalizada. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 37-50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1743>
- Silva, W.H. y Mazuera, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 17, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e17.1981>
- Stagnaro, D y Da Representação, N. (s.f.). *El proyecto de intervención*. <https://bit.ly/3OXPbfG>
- Soto, N. (2017). *Itinerarios de empleo por cuenta ajena en Gran Canaria para graduados en relaciones laborales y recursos humanos*. [Trabajo Fin de Grado Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. <https://bit.ly/3J8JkQD>

- Suárez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 2016, 67-84. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Tamayo, I, Gutiérrez, L. y Martínez, F.J. (2007). *La percepción de la necesidad del cambio estratégico como fuente de ventaja competitiva. Una aproximación teórica*. El comportamiento de la empresa ante entornos dinámicos: XIX Congreso anual y XV Congreso Hispano Francés de AEDEM, Vol. 1, 2007. <https://bit.ly/3r9njuG>
- The Adecco Group Institute (16 de enero de 2020). *Empleabilidad ett versus empleo*. <https://www.adeccoinstitute.es/articulos/empleabilidad-versus-empleo/>
- The Adecco Group Institute (16 de febrero de 2021). *Informe Adecco sobre perfiles deficitarios y escasez de talento en España*. <https://bit.ly/3q3wfyk>
- Tinto, J.A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia* (29), 135-173. <https://bit.ly/3LFITzN>
- Tito, M.D. y Serrano, B. (2016). Desarrollo de *soft skills* una alternativa a la escasez de talento humano. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n12.2016.81>
- Trindade, V.A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Shettini e I. Cortazzo (Coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, (1 ed., pp. 18-34). Editorial de la Universidad de La Plata. <https://bit.ly/3LJbinp>
- UNED (2013). *Consideraciones técnico-pedagógicas en la construcción de listas de cotejo, escalas de calificación y matrices de valoración para la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia*. <https://bit.ly/3uiEllU>

Unión Europea (2010). *Proyecto Europa 2030. Retos y oportunidades*. Informe al Consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030. <https://www.consilium.europa.eu/media/30761/qc3210249esc.pdf>

Universitat Autònoma de Barcelona e IMANcorp FOUNDATION (2021). *Informe: Indicadores de competencias digitales y empleabilidad*. <https://imancorpfoundation.org/informe/>

Universidad Carlos III de Madrid (2018). *Informe Política de Educación y Formación*. <https://bit.ly/3jfFdHR>

Universidad de Alicante (s.f.). *Midiendo los ODS*. <https://bit.ly/3j4cy8t>

Valle, J.M. (2014). Las competencias clave: De las corrientes europeas a la práctica docente en las aulas. Bloque 1. Aterrizando en competencias. *Formación en red*, pp. 1-11. <https://bit.ly/35Ecc5n>

Van der Heijde, C.M. y Van der Heijden, B.I.J.M. (2006). A Competence based and Multidimensional Operationalization and Measurement of Employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449-476. <https://doi.org/10.1002/hrm.20119>

Van Deursen, A. y Van Dijk, J. (2011). Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, 13(6), 893-911. <https://doi.org/10.1177/1461444810386774>

Van Laar, E., Van Deursen, A.J.A.M., Van Dijk, J.A.G.M. y de Haan, J. (2019). Determinantsof 21st-century digital skills: A large-scale survey among working professionals. *Computers in Human Behavior*, 100, 93-104. <https://bit.ly/36S9VnP>

Vega, G. (27 de enero de 2021). El Gobierno destinará 11.000 millones a digitalizar las pymes, la administración y a mejorar la formación tecnológica. *El País*. <https://bit.ly/3j4VIME>

Vela, A. (23 de marzo de 2017). *Ecuación de la Empleabilidad*. [Diapositiva de PowerPoint]. SlideShare. <https://bit.ly/3LGPLvS>

Vicente, P. (28 de enero de 2022). *Etimología de Emplear*. <https://bit.ly/3x2UaVD>

Villa, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: Desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://bit.ly/3CJhJDH>

Virtus Educando (2020). *Historia de la formación profesional en España*. <https://bit.ly/3LJsnxR>

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. y Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>

Weller, J. (2020). *La pandemia del COVID-19 y su efecto en las tendencias de los mercados laborales* (Documentos de Proyectos LC/TS.2020/67). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/36MoDwN>

Zuta, D.C. (2020). *Empleabilidad y autoeficacia profesional en estudiantes de postgrado de una universidad pública* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Universidad del Perú]. Cybertesis. <https://bit.ly/3u5ODf8>



ANEXOS

ANEXOS

AI. Unidades de registro para las unidades de análisis

AII. Codificación de las unidades de análisis en la escala de estimación

- AII-1. Codificadora 1
- AII-2. Codificadora 2

AIII. Resultados del primer estudio empírico por categorías

- AIII-C1. Resultados de la categoría “Entidad” y subcategorías asociadas a la escala de estimación.
- AIII-C2. Resultados de la categoría “Financiación” y subcategorías asociadas a la escala de estimación.
- AIII-C3. Resultados de la categoría “Descriptorios”
- AIII-C4. Resultados de la categoría “Objetivos” y subcategorías asociadas a la escala de estimación.
- AIII-C5. Resultados de la categoría “Edad de los destinatarios” y subcategorías asociadas a la escala de estimación.
- AIII-C6. Resultados de la categoría “Nivel educativo de los destinatarios” y subcategorías asociadas a la escala de estimación.
- AIII-C8. Resultados de la categoría “Contenidos” y subcategorías asociadas a la escala de estimación.
- AIII-C9. Resultados de la categoría “Temporalización” y subcategorías asociadas a la escala de estimación.
- AIII-1. Resultados sector profesional habitual de las personas participantes en el segundo estudio empírico: cuestionario. Opción “otros”.
- AIII-2. Resultados denominación de las acciones formativas que se está cursando.

AIV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico

AV. Entrevistas

- AV-1. Depuración
- AV-2. Guiones entrevistas
- AV-3. Transcripciones entrevistas
- AV-4. Codificación
- AV-5. Aportaciones codificadas con mayor relevancia por patrón de relación

AVI. Cuestionario

ANEXO I. Unidades de registro para las unidades de contexto

AI1. Unidades de registro para unidad de contexto 1: Proyecto de formación en alternancia con el empleo de Escuelas profesionales. Entidad que la desarrolla: SEXPE

Unidades de registro para unidad de muestreo 1		
Párrafo	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1	Proyectos de formación en alternancia con el empleo, que combinan el aprendizaje y la cualificación con el trabajo efectivo en actividades de utilidad pública o interés social, junto a la adquisición de competencias básicas y genéricas, al mismo tiempo que se fomenta la capacidad creativa y emprendedora mediante el diseño y ejecución de un proyecto emprendedor en su entorno, complementado con la realización de prácticas no laborales en empresas, para permitir la mejora de la inserción laboral a través de la profesionalización y adquisición de experiencias.	Proyectos de formación en alternancia con el empleo, que combinan el aprendizaje y la cualificación con el trabajo efectivo, junto a la adquisición de competencias básicas y genéricas, al mismo tiempo que se fomenta la capacidad creativa y emprendedora para permitir la mejora de la inserción laboral a través de la profesionalización y adquisición de experiencias.
4	Destinatarios finales: personas desempleadas inscritas en los Centros de Empleo del Servicio Extremeño Público de Empleo mayores de 18 años	
9	-----	Condiciones de los proyectos: 45 participantes en proyectos que afecten a un ámbito territorial con una población de más de 20.000 habitantes; 30 participantes en proyectos que afecten a un ámbito territorial con una población de menos de 20.000 y más de 10.000 habitantes y 15 participantes en proyectos que afecten a un ámbito territorial con una población igual o inferior a 10.000 habitantes.
32	El programa de Escuelas Profesionales consiste en el desarrollo de proyectos de formación en alternancia con el empleo, basados en un espíritu dinámico, colaborativo y solidario de las personas participantes, que combinan el aprendizaje y la cualificación con el trabajo efectivo.	
35	El SEXPE formará a 7.500 personas en los programas de alternancia con el empleo hasta 2019.	
37	-----	Van a pasar por las Escuelas Profesionales más de 6.000 personas
39	Ofrece una buena oportunidad para la formación, a la vez que se realiza un trabajo, se adquieren habilidades y se pueden entrenar, los conocimientos y las destrezas en la empresa privada.	
44	-----	Una fórmula de formación en alternancia con el empleo que provienen de las antiguas Escuelas Taller, con las que guardan una vinculación.
45	Han introducido elementos interesantes para la inserción laboral, como los módulos de emprendimiento, el trabajo por proyecto colaborativos la apuesta por especialidades novedosas y estratégicas o las prácticas en empresas.	

46	Proyectos “con mucho más valor que antes, con mucho más potencial de inserción y ofrecen una formación más integral”.	-----
49	Programa mixto de formación y empleo, que tenga por objeto la alternancia de una actividad formativa conducente a la obtención de un certificado de profesionalidad, que permita la cualificación profesional o inserción laboral de trabajadores desempleados.	Conducente a la obtención de un certificado de profesionalidad, que permita la cualificación profesional o inserción laboral de trabajadores desempleados.
50	Diseño de proyectos: adaptación a la estrategia de desarrollo socioeconómico y territoriales, proyectos con suficiente solidez y viabilidad técnica, incorporación de nuevos métodos y técnicas de competencias profesionales, acompañamiento y coordinación para la inserción profesional del alumnado durante y a la finalización de los proyectos y establecimiento de Escuelas Profesionales de nivel 1 y 2.	-----
54	Se fundamenta en el trabajo de las competencias sociales, personales y profesionales, así como en el desarrollo de un espíritu dinámico, colaborativo y solidario como método más efectivo para preparar al alumnado-trabajador en la búsqueda, mantenimiento y creación de empleo. De esta forma, se seguirán orientaciones metodológicas que permitan trabajar entre otras competencias: la autoestima, la participación social, la asertividad, la comunicación, la motivación, el trabajo en equipo, la solución de problemas, el proceso de búsqueda de empleo, etc.	
61	Las Escuelas Profesionales se configuran como una política activa de empleo con la que se persigue mejorar las posibilidades de inserción laboral y cualificación profesional de las personas desempleadas e inscritas en el Servicio Extremeño Público de empleo, mediante actuaciones integradas de empleo y formación especialmente vinculadas al cambio del modelo productivo y a los requerimientos de las actividades económicas emergentes y/o con potencial en generación de empleo.	
64	Financiadas con cargo a los créditos autorizados en el presupuesto de gastos de la Consejería competente en materia en materia de formación para el empleo de la Junta de Extremadura.	
65	Pudiéndose adquirir compromisos de carácter plurianual.	Plurianual
67	Dos etapas: la primera tendrá una duración de 12 meses, en la que el alumnado-trabajador estará contratado por la entidad promotora en la modalidad del contrato de formación y aprendizaje.	Dos etapas: la primera tendrá una duración de 12 meses.
69	-----	Segunda etapa: complementaria de prácticas no laborales en empresas.
71	El número de participantes en cada especialidad formativa será de quince	-----
72-73	Destinatarios: personas desempleadas mayores de 18 años e inscritas en los Centros de Empleo del Servicio Extremeño Público de Empleo que cumplan los siguientes requisitos: encontrarse en su caso, incluidas en el grupo o colectivo concreto de personas desempleadas de difícil empleabilidad.	Destinatarios: personas desempleadas mayores de 18 años e inscritas en los Centros de Empleo del Servicio Extremeño Público de Empleo que cumplan los siguientes requisitos: encontrarse en su caso, incluidas

77	-----	Destinatarios: Si la formación del proyecto está dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad de nivel de cualificación 2 o 3 deberán cumplir los requisitos mínimos exigidos en la normativa para el acceso a los mismos
78	Destinatarios: carecer de titulación, competencia o cualificación profesional en la misma materia específica, igual o superior a la que se adquirirá en el desarrollo de la acción.	
82	Se podrá determinar grupos o colectivos de personas desempleadas de difícil empleabilidad preferentes o la reserva de un porcentaje de plazas para algunos de ellos.	-----
86	Contenidos de la primera etapa: formación profesional para el empleo, formación complementaria, y en su caso, formación básica, junto con la adquisición de competencias básicas y genéricas y el desarrollo de un proyecto emprendedor.	
87	Contenidos: cuando la formación sea conducente a la obtención de certificados de profesionalidad, el plan formativo se adecuará a los contenidos mínimos establecidos en los reales decretos que regulen los certificados de profesionalidad.	
88	Contenidos: se podrá diseñar el itinerario formativo del proyecto con dos certificados de profesionalidad completos cuando corresponda a niveles 1 y 2 de la misma familia y área profesional.	
89	Contenidos: de no tratarse de formación conducentes a la obtención de certificado de profesionalidad, la formación estará constituida por los contenidos de los módulos formativos de la correspondiente cualificación incluida en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, o en su defecto, por los contenidos mínimos orientativos establecidos en el Fichero de Especialidades Formativas para las ocupaciones o especialidades relativas al oficio o puesto de trabajo contemplados en el contrato laboral.	
97-102	Formación complementaria: será contenido necesario del plan formativo la inclusión de los siguientes módulos complementarios: módulo de prevención de riesgos laborales, cuya duración será la menos de 30 horas; módulo de igualdad de género y sensibilización medioambiental, con una duración conjunta de al menos 10 horas; módulo de competencias básicas y genéricas y orientación profesional, con una duración de al menos 20 horas; módulo de fomento de la iniciativa y espíritu emprendedor, con una duración mínimo de 15 horas; módulo de competencia digital, cuya duración será de al menos 20 horas.	Formación complementaria: será contenido necesario del plan formativo la inclusión de los siguientes módulos complementarios: módulo de prevención de riesgos laborales, módulo de igualdad de género y sensibilización medioambiental, módulo de competencias básicas y genéricas y orientación profesional, módulo de fomento de la iniciativa y espíritu emprendedor y módulo de competencia digital.
103	Para la implantación y desarrollo de los módulos complementarios se deberán utilizar preferentemente el personal contratado para el proyecto y recursos de la entidad promotora, aunque cuando no se disponga de ellos se podrá contar con los de otras entidades colaboradoras como la Consejería competente en materia de trabajo o el Servicio Extremeño Público de Empleo.	-----

105	Formación básica. Para el alumnado-trabajador que no haya alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, se podrá impartir formación básica con los contenidos que se recojan en el apartado 3.3.1. y 3.4 de la memoria/proyecto del modelo establecido, que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en la normativa educativa.	Formación básica. Contenidos que se recojan en el apartado 3.3.1. y 3.4 de la memoria/proyecto del modelo establecido, que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en la normativa educativa.
107-113	Orientaciones metodológicas. La metodología del programa formativo facilitará el trabajo por competencias, de forma transversal: el alumno-trabajador debe conocer los objetivos del proyecto, qué va a aprender y qué va a obtener una vez finalizado el mismo; se utilizará una metodología activa, de aprendizaje cooperativo y solidario; se debe favorecer el trabajo individual y grupal, fomentando la motivación, la comunicación, las habilidades sociales, el trabajo en equipo en la consecución de un fin común “encontrar empleo” ya sea por cuenta propia o ajena, utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; el alumno-trabajador debe ser consciente de ser el responsable de su propio aprendizaje.	Orientaciones metodológicas: el alumno-trabajador debe conocer los objetivos del proyecto, qué va a aprender y qué va a obtener una vez finalizado el mismo; se utilizará una metodología activa, de aprendizaje cooperativo y solidario; se debe favorecer el trabajo individual y grupal, fomentando la motivación, la comunicación, las habilidades sociales, el trabajo en equipo en la consecución de un fin común “encontrar empleo”; el docente se entiende como elemento orientador, promotor y facilitador de experiencias y del desarrollo competencial en el alumnado.
117	Las entidades promotoras desarrollarán un Plan de Inserción Laboral (PIL) durante el proyecto con la finalidad de promover la inserción laboral del alumnado-trabajador.	-----
118	Segunda etapa. Complementaria de prácticas no laborales en empresas para las personas participantes que hayan superado con evaluación positiva la totalidad del itinerario formativo y lo soliciten voluntariamente. Dos meses.	Segunda etapa. Complementaria de prácticas no laborales en empresas. Dos meses.
119	-----	Segunda etapa. Las prácticas no laborales serán adecuadas a los contenidos de cada proyecto y similares para todo el alumnado de cada especialidad.
126	Las entidades promotoras por su tutorización y seguimiento y las empresas por su colaboración en la etapa de prácticas no laborales podrán tener derecho a una compensación por alumno/a/hora de prácticas.	
134	La Unidad de Promoción y Desarrollo de la Diputación de Cáceres es un proyecto de ámbito provincial, promovido por el Área de Reto demográfico, Desarrollo Sostenible, Juventud y Turismo de la diputación de Cáceres, con el objetivo de colaborar en el diseño, seguimiento, asesoramiento y evaluación de los programas de formación en alternancia con el empleo.	-----

135	Unidad de Promoción y Desarrollo de la Diputación de Cáceres. Su finalidad es implementar en la provincia de Cáceres los objetivos de la Estrategia de Empleo y Competitividad Empresarial de Extremadura 2020-2025 y el Plan de Empleo de Extremadura 2020-2021, entre ellos conseguir una población activa cualificada que responda a las necesidades del mercado laboral y promover el aprendizaje permanente, facilitando conocimientos y competencias adecuadas para responder a la demanda del mercado de trabajo.	Unidad de Promoción y Desarrollo de la Diputación de Cáceres. Su finalidad es conseguir una población activa cualificada que responda a las necesidades del mercado laboral y promover el aprendizaje permanente, facilitando conocimientos y competencias adecuadas para responder a la demanda del mercado de trabajo.
144	En la provincia de Cáceres en 2020 se ejecutaron 28 proyectos de Escuelas profesionales, habiéndose formado 600 personas.	
146	Unidad de Promoción y Desarrollo de la Diputación de Cáceres. La última etapa consiste en analizar los proyectos de formación en alternancia con el empleo con el fin de determinar y medir su eficacia y la necesidad de establecer medidas de mejora.	-----
148	Este programa supone una apuesta por el mundo rural y la lucha contra la despoblación.	Es un yacimiento importante de empleo. Este programa supone una apuesta por el mundo rural y la lucha contra la despoblación.
153	Aunque la crisis del coronavirus y las restricciones que marcó el estado de alarma provocó la suspensión presencial de la actividad de las Escuelas Profesionales, han continuado su formación de manera telemática a través de diferentes plataformas.	Las Escuelas Profesionales, han continuado su formación de manera telemática a través de diferentes plataformas.
156	El diseño de la parte formativa de estas Escuelas Profesionales fue modificado y ampliado en 2016 para incorporar nuevos módulos que mejorasen la empleabilidad del alumnado. Así, se sumaron los módulos de prevención de riesgos laborales, igualdad de género, sensibilización medioambiental, competencias básicas y genéricas, orientación profesional, fomento de la iniciativa y el espíritu emprendedor y competencia digital.	Así, se sumaron los módulos de prevención de riesgos laborales, igualdad de género, sensibilización medioambiental, competencias básicas y genéricas, orientación profesional, fomento de la iniciativa y el espíritu emprendedor y competencia digital.
157	El objetivo de este programa de formación en alternancia con el empleo es que el alumnado salga en condiciones de afrontar retos laborales, emprendiendo actividades que le permitan cumplir sus proyectos vitales y mejorar su entorno.	
158	Con una alta tasa posterior de inserción laboral ya que, concluido el periodo formativo y de prácticas, el alumnado ya conoce y utiliza el sistema de orientación y asesoramiento continuo del SEXPE, encaminándose así hacia distintas alternativas, bien sea continuar con la formación, la búsqueda de empleo ya con una acreditación de conocimiento y cualificación, o fórmulas de emprendimiento y autoempleo.	
159-162	Requisitos acceso alumnado trabajador para proyectos vinculados a certificados de profesionalidad. Nivel I: no se les exigirán requisitos académicos ni profesionales. Nivel II: título de Graduado en ESO, posesión de un certificado de profesionalidad de nivel II, título de FP Básica, estar en posesión de un certificado de profesionalidad de nivel I de la misma familia y área profesional de que se vaya a realizar, haber superado la prueba de acceso a ciclos formativos	

	de grado medio, tener superada la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años y/o 45 años, tener las competencias clave de nivel II. Nivel III: Título de Bachiller, estar en posesión de un certificado de profesionalidad de nivel II de la misma familia y área profesional del que se vaya a realizar, posesión de un certificado de profesionalidad del nivel III, título de Técnico Superior o Técnico Especialista o equivalente, haber superado la prueba de acceso a ciclos formativos de grado superior, tener superada la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años y/o 45 años, tener las competencias clave de nivel 3, estar en posesión de un Título de Técnico.	
163-167	Requisitos acceso alumnado trabajador para proyectos no vinculados a certificados de profesionalidad. Nivel I: no se les exigirán requisitos académicos ni profesionales. Nivel II: título de Graduado en ESO, posesión de un certificado de profesionalidad de nivel II, estar en posesión de un certificado de profesionalidad de nivel I de la misma familia y área profesional de que se vaya a realizar, cumplir el requisito académico de acceso a ciclos formativos de grado medio, tener superada la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años y/o 45 años, tener las competencias clave de nivel II. Nivel III: Título de Bachiller, estar en posesión de un certificado de profesionalidad de nivel II de la misma familia y área profesional del que se vaya a realizar, posesión de un certificado de profesionalidad del nivel III, haber superado la prueba de acceso a ciclos formativos de grado superior, tener superada la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años y/o 45 años, tener las competencias clave de nivel 3, estar en posesión de un Título de Técnico.	
186	Módulo de competencias básicas y genéricas y orientación profesional. Las competencias básicas y genéricas son aquellas competencias comunes a la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y también valores. Son necesarias para desempeñarse de forma competente en el nivel requerido para el empleo al tiempo que permiten una continua adaptación al cambiante mundo laboral.	
187	Necesidad de desarrollar las competencias genéricas a lo largo de toda la duración del proyecto y, de forma transversal, trabajarlas diariamente mediante el desarrollo profesional.	-----
188	Orientaciones metodológicas que permitan trabajar entre otras competencias: la autoconfianza, la comunicación, el cumplimiento de normas y tareas, interés por aprender, orientación al logro, gestión del tiempo, habilidades profesionales.	-----
197	Listado entidades que promueven el programa en 2019	

A12. Unidades de registro para unidad de contexto 2: Programa Colaborativo Rural de acciones de atención integral a personas en situación o en riesgo de exclusión social. Entidad que la desarrolla: SEXPE

Unidades de registro para unidad de muestreo 2		
Párrafo	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
2	El programa colaborativo rural sigue un modelo basado en el desarrollo de acciones que impulsen el espíritu dinámico, colaborativo y solidario de las personas participantes, así como en el fomento de la intercooperación entre estas personas y las entidades locales para ofrecer productos y servicios generadores de empleo en el propio territorio.	
3	Participantes: mayores de 18 años, estar inscritos en los centros de empleo del SEXPE, ser desempleadas de larga duración y no percibir prestación contributiva por desempleo.	
4	Los proyectos que se van a desarrollar tendrán una duración de seis meses, en los que el alumnado-trabajador tendrá un contrato de formación y aprendizaje.	Duración: seis meses.
8	Hay una población importante de la ciudadanía extremeña, con necesidades en distintos ámbitos de inclusión social, principalmente en materia de inserción sociolaboral que habitan en zonas rurales de la región, y que se localizan principalmente en las poblaciones d menos de 5.000 habitantes.	
9	Mejorar la situación de pobreza y exclusión social en la que se encuentran estas zonas, a través de acciones integradas que mejoren las condiciones de inserción en los ámbitos social y laboral, a través de la participación en itinerarios integrados y personalizados de inserción social y laboral que incluyen un proceso formativo que alterna la formación y experiencia profesional adaptada y la adquisición de competencias básicas y genéricas, fomentando con ello la creatividad, el emprendimiento y la innovación social, en zonas y colectivos donde es más necesario este tipo de intervenciones por sus dificultades territoriales y sociales.	Mejorar la situación de pobreza y exclusión social en la que se encuentran estas zonas, a través de acciones integradas que mejoren las condiciones de inserción en los ámbitos social y laboral.
13	Un programa colaborativo rural de atención integral a personas en situación o en riesgo de exclusión social que consiste en el desarrollo de itinerarios de orientación, tutorización e intermediación y formación en alternancia con el empleo para su inserción sociolaboral en las zonas rurales correspondientes a los municipios de la Comunidad Autónoma de Extremadura con población inferior a 5.000 habitantes, así como las bases reguladoras de las subvenciones públicas para la ejecución de dicho programa.	Un programa colaborativo rural de atención integral a personas en situación o en riesgo de exclusión social que consiste en el desarrollo de itinerarios de orientación, tutorización e intermediación y formación en alternancia con el empleo para su inserción sociolaboral en las zonas rurales correspondientes a los municipios de la Comunidad Autónoma de Extremadura con población inferior a 5.000 habitantes,

14	El referido programa persigue favorecer la creatividad, el emprendimiento y la innovación social, en zonas y con colectivos donde es más necesario este tipo de intervenciones por sus dificultades territoriales y sociales	El referido programa persigue favorecer la creatividad, el emprendimiento y la innovación social, en zonas y con colectivos donde es más necesario este tipo de intervenciones por sus dificultades territoriales y sociales, basado en un espíritu dinámico, colaborativo y solidario de las personas participantes y en el fomento de la intercooperación entre las personas y entidades locales para ofrecer productos/servicios generadores de empleo con impacto social en el territorio.
15	La Estrategia de Empleo de Extremadura 2016-2019, así como el Programa Operativo del Fondo Social Europeo Extremadura 2014-2020, se configuran como planes estratégicos de las subvenciones para la ejecución de los citados programas.	
16	Las subvenciones destinadas a la puesta en marcha de este programa serán financiadas con cargo a los créditos autorizados en el presupuesto de gastos de la Consejería competente en materia de formación para el empleo de la Junta de Extremadura.	Financiadas con cargo a los créditos autorizados en el presupuesto de gastos de la Consejería competente en materia de formación para el empleo de la Junta de Extremadura.
17	Pudiéndose adquirir compromisos de carácter plurianual de acuerdo con lo previsto en la normativa aplicable en la Comunidad Autónoma de Extremadura.	Pudiéndose adquirir compromisos de carácter plurianual.
18	Financiada con cargo al Programa Operativo del fondo Social Europeo Extremadura 2014-2020, dentro del objetivo temático 9 “promover la inclusión social, luchar contra la pobreza y cualquier forma de discriminación”, prioridad de inversión 9.1. “la inclusión activa, en particular para promover la igualdad de oportunidades y la participación activa y mejorar la empleabilidad” y objetivo específico 9.1.1. “mejorar la inserción sociolaboral de personas en situación o riesgo de exclusión social, a través de la activación y de itinerarios integrados y personalizados de inserción”.	
19	Destinatarios: personas desempleadas en situación o en riesgo de exclusión social, mayores de 18 años e inscritas en los centros de empleo del Servicios Extremeño Público de Empleo, y que cumplan los siguientes requisitos.	
20	Tener la titulación y los requisitos específicos establecidos en perfil de acceso del programa formativo del proyecto aprobado.	
24	Carecer de la formación que se adquirirá en el desarrollo del proyecto.	-----
27	Se entiende por persona en situación o en riesgo de exclusión social: personas desempleadas de larga duración que no sean beneficiarias ni receptoras de prestación contributiva por desempleo en las fechas de finalización del plazo de presentación de solicitudes para participar en el proyecto y en la fecha de contratación.	-----
28	Se considera persona desempleada de largad duración aquella que ha permanecido inscrita como desempleada en los centros de empleo del SEXPE durante al menos 360 días en los últimos 18 meses anteriores a la fecha de finalización del plazo de solicitudes y mantenga esta condición a fecha de contratación.	
29	En ausencia de personas desempleadas de larga duración, podrán participar personas jóvenes desempleadas menores de 30 años o mayores de 45 años en el momento de la contratación, que no sean beneficiarias	-----

	ni perceptoras de prestación contributiva por desempleo a fechas de cumplimientos de requisitos.	
33	El programa consiste en el desarrollo de proyectos con acciones de orientación, tutorización e intermediación para la inserción sociolaboral y de formación en alternancia con el empleo.	
34	-----	El trabajo efectivo consistirá en actividades de utilidad pública o interés social de competencias de las entidades locales promotoras.
35	Los proyectos tendrán una duración de seis meses, en la que el alumnado trabajador estará contratado por la entidad promotora en la modalidad del contrato de formación y aprendizaje.	Los proyectos tendrán una duración de seis meses.
36	-----	La duración de la formación teórico-práctica deberá ser como mínimo del 25 por ciento del total de la duración del proyecto.
38	-----	El número de participantes por proyecto no podrá ser superior a 10 ni inferior a 8.
39	Contenidos. Los proyectos contendrán acciones de acompañamiento/tutorización, formación profesional para el empleo y formación complementaria, alternándola con la práctica profesional.	
40	-----	Cuando la formación sea conducente a la obtención de certificados de profesionalidad, el plan formativo se adecuará a los contenidos mínimos establecidos en los reales decretos que regulen los certificados de profesionalidad.
41	-----	De no tratarse de formación conducente a la obtención de certificado de profesionalidad, la formación estará constituida por los contenidos de los módulos formativos de la correspondiente cualificación incluida en el Catálogo Nacional de Cualificaciones profesionales, o en su defecto, por los contenidos mínimos orientativos establecidos en el Fichero de Especialidades Formativas para las ocupaciones o especialidades relativas al oficio o puesto de trabajo contemplados en el contrato laboral o, por los contenidos formativos que se aprueben por el Servicio Extremeño Público de Empleo para el respectivo proyecto de formación-empleo.
42	Cuando el objeto del proyecto sea el desarrollo de un proyecto emprendedor e innovador en el territorio se incluirán en el itinerario formativo los contenidos necesarios para desarrollar las ideas de una manera colaborativa hasta que sean viables.	-----
45	La duración de los contratos de trabajo suscritos con el alumnado-trabajador no podrá exceder de la fecha del final del proyecto.	-----

49	Formación complementaria. Será contenido necesario del plan formativo la inclusión de los siguientes módulos complementarios: módulo de prevención de riesgos laborales, cuya duración será al menos de 30 horas; módulo de igualdad de género y sensibilización medioambiental, con una duración conjunta de al menos 10 horas; módulo de fomento la iniciativa y espíritu emprendedor, con una duración mínima de 15 horas; módulo de competencia digital, cuya duración será de al menos 20 horas.	Formación complementaria. Será contenido necesario del plan formativo la inclusión de los siguientes módulos complementarios: módulo de prevención de riesgos laborales; módulo de igualdad de género y sensibilización medioambiental, módulo de fomento la iniciativa y espíritu emprendedor, módulo de competencia digital.
50	Acompañamiento/tutorización. Acciones de acompañamiento/tutorización, como un proceso de guía, acompañamiento y motivación continuada en el desarrollo personal y profesional de cada participante, fortaleciendo su papel social, contribuyendo a mejorar su capacidad para la toma de decisiones	
51	-----	Acompañamiento/tutorización. Las acciones se instrumentarán mediante técnicas de entrenamiento de habilidades y construcción de equipos, desarrollo de aspectos personales y aquellas que aborden competencias básicas y genéricas.
52	Acompañamiento/tutorización. Objetivos: acoger, fidelizar, motivar e informar acerca de los objetivos del proyecto y compromisos; abordar aspectos de desarrollo personal y social; identificar si la persona se adecúa a las necesidades laborales del entorno o territorio y de las empresas vinculadas al mismo, si domina los instrumentos, métodos y acciones necesarias para ofertarse e insertarse en el mercado de trabajo y si puede establecer contactos con las empresas o explorar las potencialidades del autoempleo y el emprendimiento; realizar sesiones de información y conocimiento del entornos productivo; conocer las necesidades personales, motivaciones, competencias ya adquiridas y sus potencialidades profesionales, así como los aspectos personales y habilidades menos desarrolladas que habría que adquirir y/o fomentar.	
53	Sesiones de evaluación individualizada. Se analizará el perfil formativo y/o laboral, su situación personal, se identificarán cuáles son sus carencias y motivaciones y se adaptarán sus expectativas.	-----
54	Sesiones de orientación y talleres de desarrollo de aspectos personales para el empleo. La persona orientadora llevará a cabo actuaciones de asesoramiento y/o información y se trabajará el autoconocimiento, la gestión de las emociones, la orientación del proceso personal de formación, el descubrimiento de las fortalezas y las motivaciones para abordar el presente y el futuro, las preferencias profesionales y el conocimiento general del mundo laboral, entre otros.	-----
55	-----	Creación de equipos de trabajo para la puesta en marcha de objetivos comunes de búsqueda de empleo o de ideas de proyectos emprendedores similares con el fin de hacerlos viables.

57		Desde la finalización del proyecto, las entidades promotoras prestarán asistencia técnica a las personas participantes, tanto para la búsqueda de empleo por cuenta ajena como para el establecimiento por cuenta propia, de forma individual o en proyectos de economía social.
59	La metodología de la actividad formativa ha de tener en cuenta el perfil de las personas participantes y facilitará el trabajo por competencias, de forma transversal.	-----
60	Orientaciones metodológicas. El/la alumno/a trabajador/a debe conocer los objetivos del proyecto, qué va a aprender y qué va a obtener una vez finalizado el mismo.	
61	Se utilizará una metodología activa que se apoye en estructuras de aprendizaje cooperativo y solidario.	
62	Se debe favorecer el trabajo individual y grupal, fomentando la motivación, la comunicación, las habilidades sociales, el trabajo en equipo en la consecución de un fin común: "encontrar empleo", ya sea por cuenta propia o ajena, utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.	
64	El papel del alumno/a trabajador/a en este proceso es activo y autónomo, debe ser consciente de ser el responsable de su propio aprendizaje.	-----
65	-----	El docente se entiende como elemento orientador, promotor y facilitador de experiencias y del desarrollo competencial en el alumnado.
66	La motivación de estas personas debe ser uno de los elementos esenciales del programa para el cumplimiento de sus objetivos, determinándose la asunción de nuevos retos personales y compromisos con una posición proactiva.	
71	Requisitos de los proyectos. Que se adecuen los módulos formativos a los de los certificados de profesionalidad o, en el caso de que la formación nos sea conducente a la obtención de certificados de profesionalidad, a los de las correspondientes cualificaciones profesionales o, en u su defecto, a los de las especialidades del Fichero de Especialidades del Servicio Estatal Público de Empleo o por los contenidos formativos autorizados por el Servicio Extremeño Público de empleo.	-----
73	Listado de entidades que lo promueven	
74	Listado de entidades que lo promueven	

AI3. Unidades de registro para unidad de contexto 3: Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados. Entidad que la desarrolla: SEXPE

Unidades de registro para unidad de muestreo 3		
Párrafo	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1	Cursos SEXPE en Extremadura.	-----
2	-----	En este listado encontrarás todos los cursos que han sido convocados para los próximos meses en las provincias de Cáceres y Badajoz.
4	Cursos: programación Python; Energía de Hidrógeno; Autómatas Programables; Vehículos Híbridos y Eléctricos; Ciberseguridad; Energía Solar Fotovoltaica; Gestión de Llamadas de Telesistencia; Comunity Manager – herramientas, analítica e informes-; CMS y E-Commerce; La realidad del desarrollo social latinoamericano.	
5	Los cursos SEXPE son un importante medio de formación para todos aquellos que estén interesados en ampliar sus conocimientos en diversos campos profesionales.	
6	Tanto los trabajadores activos como los desempleados pueden beneficiarse de ella, por lo que la ambición del proyecto tiene dos vías: fusión y futuro.	
7	Carácter oficial.	
8	Los estudiantes reciben un certificado que tiene en cuenta todas las habilidades que han adquirido durante la fase de formación.	-----
10	Cursos subvencionados: cursos gratuitos para desempleados y ocupados en diferentes instituciones SEXPE de las provincias de Cáceres y Badajoz.	
11	Cursos no subvencionados: cursos destinados a la obtención de certificados profesionales, que no están subvencionados con fondos públicos y deben ser pagados por los interesados.	
12	-----	Debe aprobar no solo la formación teórica, sino también la formación práctica.
14	Se imparten en forma de formación presencial y remota. La duración varía de 200 a 400 horas, según el tipo de curso.	
15	Destinatarios. A la hora de asignar plazas para cursos SEXPE gratuitos, se dará prioridad a: discapacitados, menores de 25 años, mujeres, mayores de 45 años, inmigrantes, víctimas de género de violencia de género.	
16	Se facilitará una plaza a las personas que nunca hayan asistido al curso.	
17	-----	Solo si hay plazas libres, los empleados pueden acceder a cursos gratuitos principalmente para desempleados.
18	El requisito más importante que exige la administración es estar empadronado en cualquier localidad de la comunidad autónoma de Extremadura.	
19	-----	A partir de ahí, parte de los trabajadores de la empresa y los usuarios desempleados pueden tener cabida en esta oportunidad formativa.
20	-----	Los cursos del Centro Público de Empleo de Extremadura son una herramienta de gran utilidad.
25	-----	Solo necesita hacer clic en la pestaña “formación”.

26	-----	“Busque su curso”, que también incluye dos métodos, uno para desempleados y otro para empleados.
29	-----	Las ventajas más significativas del curso SEXPE es que la probabilidad de éxito es alta.
31	-----	Además, cabe destacar la inclusividad del curso de formación, ya que no solo es gratuito, sino también muy eficiente en cuanto a inserción laboral y estabilidad.
36	¿Cuántas horas de cursos SEXPE máximo? 120 horas.	
37	Tiene un límite de 120 horas de formación por alumno, acumulables entre varios cursos.	
38	¿Cuántos cursos del SEXPE se pueden hacer a la vez? Tantos como quieras.	-----

AI4. Unidades de registro para unidad de contexto 4: Proyecto Vives Emplea. Entidad que la desarrolla: Acción Contra el Hambre

Unidades de registro para unidad de muestreo 4		
Párrafo	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1	Es un programa destinado a promover la adquisición de habilidades sociales y competencias básicas para el empleo de personas con dificultades de inserción sociolaboral, poniendo en valor su talento e iniciativa para mejorar su situación personal y el entorno que les rodea.	
3	Cáceres, Trujillo, Casar de Cáceres, Sevilla, La Rinconada, San Cristóbal de los Ángeles, Ventilla, Rivas, Zaragoza, Sant boi de Llobregat, L'hospitalet de Llobregat, Castellón, Pamplona.	
4	El objetivo del programa es promover la inclusión sociolaboral en entornos con especial dificultad de inserción, generando las condiciones necesarias para el desarrollo del talento y la iniciativa de las personas participantes mediante la adquisición de las habilidades sociales y competencias básicas para el empleo.	
5	Objetivos específicos: fomentar el desarrollo personal de las personas participantes, aprendiendo a identificar sus potencialidades y carencias frente a las dificultades de inserción sociolaboral; aumentar el nivel de empleabilidad; promover la generación de redes y sinergias mediante la puesta en valor de las capacidades y talentos de las personas participantes y el fomento de la cooperación para facilitar procesos de cambio en el entorno; movilizar los recursos y herramientas disponibles en el entorno, tanto de las personas, como de las empresas e instituciones públicas como privadas, en aras de favorecer la igualdad de oportunidades de los colectivos en situación de riesgo de exclusión social.	
6	Duración: cinco meses de trabajo.	
7	Dinámicas de grupo y píldoras formativas.	10 horas semanales de sesiones grupales: dinámicas de grupo y píldoras formativas.
8	Trabajar objetivos profesionales y cómo alcanzarlos.	Una sesión personalizada al mes donde trabajar objetivos profesionales y cómo alcanzarlos.
9	Te permitirán aumentar tus contactos.	Eventos y foros de empleo que te permitirán aumentar tus contactos.
10	Empresas reales que te acercarán al mercado laboral.	Talleres y encuentros con empresas reales que te acercarán al mercado laboral.
11	-----	Asesoría para llevar a cabo tu proyecto emprendedor.
12	Transformación de las personas participantes al través del autoconocimiento y del fortalecimiento de sus competencias personales, sociales y laborales.	Transformación de las personas participantes al través del autoconocimiento y del fortalecimiento de sus competencias personales, sociales y laborales. En el marco de Vives Emplea se promueven procesos de trabajo en equipo en los que la búsqueda de empleo se acelera y las oportunidades se multiplican.
13	Transformación del contexto.	Transformación del contexto. Implica la búsqueda de soluciones no solo a las necesidades personales de los participantes, sino también a las realidades y necesidades del entorno directo.
14	Transformación en las empresas. Voluntariado corporativo. Se promueven relaciones cercanas entre personas trabajadoras de	Transformación en las empresas. Voluntariado corporativo.

	diferentes ámbitos y personas en riesgo de exclusión, fomentando una cultura de la solidaridad.	
15	Entidades públicas locales/autonómicas con las que se trabaja de forma coordinada buscando sinergias en cada territorio.	Entidades públicas locales/autonómicas con las que se trabaja de forma coordinada.
16	Entidades financiadoras que apoyan el proyecto.	
17	Empresas con las que se ha realizado intermediación laboral y que han colaborado con el proyecto a través de visitas, talleres o contrataciones directas.	-----
18	Empresas que han participado en el Programa de Voluntariado Corporativo a través de diferentes acciones.	-----
19	Entidades sociales interesadas en colaborar con el proyecto.	-----
20	Financiadores: UE, Obra Social "La Caixa", Can, Fundación Montemadrid, Gobierno de España, Ayuntamiento de Sevilla, Ayuntamiento de Casar de Cáceres, Ajuntament de L'Hospitalet, Ayuntamiento de Castellón, Ayuntamiento de La Rinconada, Concello de Teo, Ajuntament de Sant Boi de Llobregat, Ayuntamiento de Cáceres, Ayuntamiento de Trujillo.	

AI5. Unidades de registro para unidad de contexto 5: Apoyo al empleo +45. Entidad que la desarrolla: Cruz Roja

Unidades de registro para unidad de muestreo 5		
Párrafo	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1	Plan de Empleo de Cruz Roja	
2	El objetivo es promover la participación de las oficinas territoriales de CRE en proyectos de ámbito estatal cofinanciados por el FSE, como una herramienta financiera que permita seguir desarrollando iniciativas dirigidas a la mejora de la empleabilidad y la inclusión sociolaboral de personas en situación de vulnerabilidad, así como la lucha contra la discriminación y el fomento de la igualdad de género y de trato.	
3	El Plan de Empleo de Cruz Roja Extremadura trabaja con personas desempleadas desde el año 2000.	
4	Desde el Plan de Empleo de Cruz Roja se desarrollan las siguientes actividades: acogida e información laboral para el empleo; orientar a las personas en el proceso de búsqueda de empleo; capacitar para el empleo; formar y cualificar profesionalmente; intermediar con empresas	
6	-----	En Cruz Roja trabajamos para promover la igualdad de oportunidades y, de esta forma, quienes se encuentran en esta situación de desventaja puedan acceder al mercado laboral en igualdad de condiciones.
7	Motivación, activación y acompañamiento hacia el empleo.	
8	Itinerarios integrales de acceso al empleo.	
9	Iniciativas de desarrollo empresarial.	
10	Mercados inclusivos para la inserción laboral.	
12	Apoyo al Empleo + 45 refuerza la empleabilidad de personas mayores de 45 años con trayectorias profesionales descendentes y desempleo prolongado motivado por la crisis, donde la edad y la formación desactualizada están siendo elementos de discriminación para su reincorporación al empleo, con situaciones que se agravan según se acercan a la jubilación.	
13	El objetivo, es favorecer la integración en los espacios laborales de las personas en dificultad social, luchando contra la mayor parte de las barreras y elementos de discriminación con las que se encuentran en el proceso, poniendo especial énfasis en la igualdad de género y de trato, logrando de esta manera una igualdad de oportunidades efectiva en el empleo.	
16	Una iniciativa dirigida a las mujeres y hombres mayores de 45 años que quieran mejorar la situación laboral o de desempleo.	
17	Está destinado a personas mayores de 45 años desempleadas o que necesiten mejorar su actual situación de trabajo. Para que, de esta forma, se reincorporen al empleo en mejores condiciones.	Está destinado a personas mayores de 45 años desempleadas o que necesiten mejorar su actual situación de trabajo.
18	Este proyecto, financiado por el Programa POISES (Programa Operativo de Inclusión Social y Economía Social) del FSE y la cofinanciación de Bankia y fondos propios. Actuaciones: la orientación laboral y la formación y la intermediación laboral son las principales.	Este proyecto, financiado por el Programa POISES (Programa Operativo de Inclusión Social y Economía Social) del FSE y la cofinanciación de Bankia y fondos propios. Actuaciones: la orientación laboral y la formación y la intermediación laboral son las principales. A través de las cuales las personas

		mayores de 45 años descubran las competencias y habilidades de las que disponen.
19	Nuevas técnicas de elaboración y presentación de currículos o cómo afrontar los distintos tipos de entrevistas de trabajo. Además, de trabaja la marca personal, saber analizar ofertas de empleo a través de Internet o adquirir competencias digitales. Todo esto les ayudará a tener una mejora posición en el mercado de trabajo.	Nuevas técnicas de elaboración y presentación de currículos o cómo afrontar los distintos tipos de entrevistas de trabajo. Además, de trabaja la marca personal, saber analizar ofertas de empleo a través de Internet o adquirir competencias digitales.
21	Desarrollo personal y profesional.	

AI6. Unidades de registro para unidad de contexto 6: Primeras oportunidades laborales con jóvenes. Entidad que la desarrolla: Cruz Roja

Unidades de registro para unidad de muestreo 6		
Párrafo	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1	Plan de Empleo de Cruz Roja	
2	El objetivo es promover la participación de las oficinas territoriales de CRE en proyectos de ámbito estatal cofinanciados por el FSE, como una herramienta financiera que permita seguir desarrollando iniciativas dirigidas a la mejora de la empleabilidad y la inclusión sociolaboral de personas en situación de vulnerabilidad, así como la lucha contra la discriminación y el fomento de la igualdad de género y de trato.	
3	El Plan de Empleo de Cruz Roja Extremadura trabaja con personas desempleadas desde el año 2000.	
4	Desde el Plan de Empleo de Cruz Roja se desarrollan las siguientes actividades: acogida e información laboral para el empleo; orientar a las personas en el proceso de búsqueda de empleo; capacitar para el empleo; formar y cualificar profesionalmente; intermediar con empresas	
6	-----	En Cruz Roja trabajamos para promover la igualdad de oportunidades y, de esta forma, quienes se encuentran en esta situación de desventaja puedan acceder al mercado laboral en igualdad de condiciones.
7	Motivación, activación y acompañamiento hacia el empleo.	
8	Itinerarios integrales de acceso al empleo.	
9	Iniciativas de desarrollo empresarial.	
10	Mercados inclusivos para la inserción laboral.	
12	El proyecto Primeras Oportunidades con Jóvenes incide en la activación, mejora de la empleabilidad y apoyo a la inserción laboral a través de acciones de motivación, orientación, formación y acompañamiento a la inserción.	
13	Itinerarios caracterizados por: incorporación de la perspectiva competencial con las personas y las empresas; la participación activa de la empresa en todas las fases del itinerario; y la motivación y acompañamiento al retorno educativo.	
14	La Cruz Roja, mediante su Plan de Empleo, mejoró la empleabilidad de más de 38.000 menores de 30 años durante el año 2020 desarrollando iniciativas dirigidas específicamente a jóvenes que se encuentran más alejados del mercado de trabajo.	La Cruz Roja, mediante su Plan de Empleo, mejoró la empleabilidad de más de 38.000 menores de 30 años durante el año 2020.
15	Las acciones realizadas mediante el Plan de Empleo se basaron en acciones de orientación, donde descubren sus capacidades, intereses y ocupaciones que se ajusten a su perfil; acciones que motivan y acompañan para que retomen y finalicen estudios; acciones que mejoran su cualificación profesional, a través de una formación a la carta diseñada con las empresas dese un enfoque de aprendizaje práctico, y finalmente, en la adquisición de experiencias en entornos reales de trabajo.	
16	-----	Según la EPA, el 2020 ha terminado con una tasa de paro juvenil del 40,13%, por lo que cuatro de cada diez jóvenes con menos de 25 años están en paro en España, la peor tasa de desempleo juvenil en toda la Unión Europea.

17	Nuestro objetivo es generar oportunidades para que mejoren su empleabilidad y accedan al mercado de trabajo y buscar alianzas con empresas para que generen también esas oportunidades que permitan a los jóvenes escribir su propia historia.	
18	-----	Primeras oportunidades laborales para jóvenes con la participación de 3.000 personas menores de 30 años.
19	Todas estas intervenciones son posibles gracias a la colaboración de más de 2.300 empresas con las que se han establecido 9.300 alianzas con el fin de mejorar la empleabilidad de los jóvenes.	
20	Caja Rural de Extremadura y Cruz roja Extremadura han suscrito un nuevo convenio de colaboración con el objetivo de seguir desarrollando iniciativas de inserción sociolaboral para personas vulnerables.	
21	Además, se colaboró con 522 empresas para la gestión de ofertas de empleo (258) y la incorporación de alumnos en prácticas (225).	
26	Objetivos: alcanzar 288 beneficiarios en el programa de formación para primeras oportunidades laborales de jóvenes.	
27	Se pretende reducir las barreras que condicionan la empleabilidad y la reactivación de colectivos con dificultad de acceso al mercado laboral y abrir oportunidades laborales para estas personas.	
30	El Plan ofrece orientación laboral en la búsqueda de empleo, formación sobre habilidades sociales y laborales que mejoren la empleabilidad, capacitación profesional y acciones para reducir la brecha digital.	
31	Los principales colectivos destinatarios son las familias con todos sus miembros en paro, los jóvenes y las mujeres en dificultad social y las personas mayores de 45 años.	

AI7. Unidades de registro para unidad de contexto 7: Itinerarios integrales para personas de difícil inserción. Entidad que la desarrolla: Cruz Roja

Unidades de registro para unidad de muestreo 7		
Párrafo	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1	Plan de Empleo de Cruz Roja	
2	El objetivo es promover la participación de las oficinas territoriales de CRE en proyectos de ámbito estatal cofinanciados por el FSE, como una herramienta financiera que permita seguir desarrollando iniciativas dirigidas a la mejora de la empleabilidad y la inclusión sociolaboral de personas en situación de vulnerabilidad, así como la lucha contra la discriminación y el fomento de la igualdad de género y de trato.	
3	El Plan de Empleo de Cruz Roja Extremadura trabaja con personas desempleadas desde el año 2000.	
4	Desde el Plan de Empleo de Cruz Roja se desarrollan las siguientes actividades: acogida e información laboral para el empleo; orientar a las personas en el proceso de búsqueda de empleo; capacitar para el empleo; formar y cualificar profesionalmente; intermediar con empresas	
6	-----	En Cruz Roja trabajamos para promover la igualdad de oportunidades y, de esta forma, quienes se encuentran en esta situación de desventaja puedan acceder al mercado laboral en igualdad de condiciones.
7	Motivación, activación y acompañamiento hacia el empleo.	
8	Itinerarios integrales de acceso al empleo.	
9	Iniciativas de desarrollo empresarial.	
10	Mercados inclusivos para la inserción laboral.	
12	Objetivo específico: favorecer la igualdad de oportunidades en el ámbito laboral de las personas en dificultad social incrementando su autonomía, cualificación y oportunidades laborales de manera que aumenten sus posibilidades de acceder a un empleo. En estos proyectos se trabaja con personas desempleadas cuyas principales barreras están centradas en el ámbito laboral (paro de larga duración, falta de cualificación, escasos ingresos...).	
13	Se propone el desarrollo de itinerarios integrados y personalizados de inserción sociolaboral con una perspectiva de género, competencial y de diversidad, que combinen medidas de activación, motivación, información, orientación, formación en competencias transversales, capacitación profesional, acceso a las tecnologías, prácticas no laborales en entornos reales, ayudas, acompañamiento e intermediación laboral, así como la tutorización y seguimiento permanente.	
14	Caja Rural de Extremadura y Cruz Roja Extremadura han suscrito un nuevo convenio de colaboración con el objetivo de seguir desarrollando iniciativas de inserción sociolaboral para personas vulnerables.	
20	Objetivo: alcanzar 810 beneficiarios de los itinerarios integrales para personas de difícil inserción.	
21	Reducir las barreras que condicionan la empleabilidad y la reactivación de colectivos con dificultades de acceso al mercado laboral y abrir oportunidades laborales para estas personas.	
24	El Plan ofrece orientación laboral en la búsqueda de empleo, formación sobre habilidades sociales y laborales que mejoren la empleabilidad, capacitación profesional y acciones para reducir la brecha digital.	

25

Los principales colectivos destinatarios son las familias con todos sus miembros en paro, los jóvenes y las mujeres en dificultad social y las personas mayores de 45 años.

A18. Unidades de registro para unidad de contexto 8: Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad. Entidad que la desarrolla: Cruz Roja

Unidades de registro para unidad de muestreo 8		
Párrafo	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1	Plan de Empleo de Cruz Roja	
2	El objetivo es promover la participación de las oficinas territoriales de CRE en proyectos de ámbito estatal cofinanciados por el FSE, como una herramienta financiera que permita seguir desarrollando iniciativas dirigidas a la mejora de la empleabilidad y la inclusión sociolaboral de personas en situación de vulnerabilidad, así como la lucha contra la discriminación y el fomento de la igualdad de género y de trato.	
3	El Plan de Empleo de Cruz Roja Extremadura trabaja con personas desempleadas desde el año 2000.	
4	Desde el Plan de Empleo de Cruz Roja se desarrollan las siguientes actividades: acogida e información laboral para el empleo; orientar a las personas en el proceso de búsqueda de empleo; capacitar para el empleo; formar y cualificar profesionalmente; intermediar con empresas	
6	-----	En Cruz Roja trabajamos para promover la igualdad de oportunidades y, de esta forma, quienes se encuentran en esta situación de desventaja puedan acceder al mercado laboral en igualdad de condiciones.
7	Motivación, activación y acompañamiento hacia el empleo.	
8	Itinerarios integrales de acceso al empleo.	
9	Iniciativas de desarrollo empresarial.	
10	Mercados inclusivos para la inserción laboral.	
12	Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad promueve la igualdad de oportunidades y de trato en el mercado laboral de mujeres muy alejadas del mismo que sufren discriminación múltiple y/o pertenecen a colectivos en riesgo, especialmente responsables de familias monoparentales, víctimas de violencia de género, inmigrantes y/o mayores de 45, con baja o nula cualificación, sin experiencia laboral o escasa o con empleos precarios, o con experiencia y/o formación, pero descualificadas con los requerimientos actuales, deseo de normalizar actividades profesionales no declaradas, salir de tradicionales nichos laborales o mejorar de ocupación dentro de estos sectores por ser trabajadoras pobres.	
13	Estas mujeres tienen puntos de partida desigual que suman a las brechas de género existentes otras brechas respecto al conjunto de la población femenina: menores tasas de actividad y ocupación, mayores tasas de desempleo, mayor segregación, más dificultades para conciliar la vida personal, familiar y laboral, condicionantes de salud, familiares, etc.	
15	Mujeres inmigrantes o víctimas de violencia de género, pero también de aquellas responsables de familias monoparentales o de las mayores de 45 años.	
16	Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad, que cuenta con el apoyo, para el periodo 2016-2019, del Ministerio de Empleo y Seguridad Social y del Fondo Social Europeo a través del POISES, Programa Operativo de Inclusión Social y Economía Social.	Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad, que cuenta con el apoyo, para el periodo 2016-2019, del Ministerio de Empleo y Seguridad Social y del Fondo Social Europeo a través del POISES, Programa Operativo de Inclusión Social y Economía Social. "Se trata de un programa amplio cuyas acciones están dirigidas, por un lado, a activar y a dotar de una profesión a aquellas mujeres que

		<i>carecen de formación y experiencia y, por tanto, a tratar de conseguir una mejora profesional a aquellas que ya tienen experiencia previa”.</i>
17	El programa incide específicamente en los valores positivos asociados al trabajo como pueden ser la independencia económica, la autonomía personal o el reconocimiento social.	-----
18	Se trabaja a través de itinerarios de activación e inserción sociolaboral personalizados para cada caso que combinan la parte de formación transversal, capacitación profesional e intermediación laboral. El proyecto arranca con sesiones grupales e individuales de orientación laboral en las que se trabaja la motivación y la proactividad de las mujeres a la hora de participar, se realiza una toma de conciencia de su punto de partida y se profundiza sobre el significado del conjunto de acciones que tienen que poner en marcha para alcanzar las metas que se propongan.	Se trabaja a través de itinerarios de activación e inserción sociolaboral personalizados para cada caso que combinan la parte de formación transversal, capacitación profesional e intermediación laboral.
20	-----	Además, el proyecto trabaja directamente en el establecimiento de vínculos sociales.
21	-----	<i>“Tras la formación teórica, en todos ellos se han realizado prácticas en empresas que les han permitido acceder a un entorno laboral, en muchos casos tras temporadas en situación de desempleo, adquirir nuevas competencias profesionales para acceder a sectores demandados o salir del régimen del hogar”.</i>
24	Colaboración de 21.096 empresas.	
25	Inclusión Activa, EntrEdades, Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad y Reto Social Empresarial: Alianzas.	
26	Itinerarios individualizados de inserción laboral están basados en la interrelación de dos medidas: la orientación laboral y la formación y la capacitación profesional. Cada participante define junto al orientador/a laboral su objetivo en relación al empleo y se compromete a participar en las actividades que se le proponen para alcanzar su objetivo. Esta metodología común se adapta a las necesidades específicas derivadas de la situación de cada persona respecto al empleo y al mercado de trabajo. De esta adaptación surgen las operaciones aprobadas en esta segunda fase.	Itinerarios individualizados de inserción laboral están basados en la interrelación de dos medidas: la orientación laboral y la formación y la capacitación profesional.
39	Esta operación trabaja con mujeres en dificultad social cuyas dificultades de acceso al empleo son agudizadas por su condición de mujer.	En 2019 han participado 1.079 mujeres, acumulando un total de 5.843 en el periodo global.

41	-----	Estos resultados han sido posibles gracias a la cooperación empresarial desarrollada en el marco de este periodo con 873 con las que se han establecido 2.246 alianzas para la mejora de la empleabilidad y el acceso al empleo de las mujeres en dificultad social (2.616 empresas y 10.290 alianzas en el conjunto del periodo).
----	-------	--

A19. Unidades de registro para unidad de contexto 9: Aprender trabajando. Entidad que la desarrolla: Cruz Roja

Unidad de registro para unidad de muestreo 9		
Párrafo	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1	Plan de Empleo de Cruz Roja	
2	El objetivo es promover la participación de las oficinas territoriales de CRE en proyectos de ámbito estatal cofinanciados por el FSE, como una herramienta financiera que permita seguir desarrollando iniciativas dirigidas a la mejora de la empleabilidad y la inclusión sociolaboral de personas en situación de vulnerabilidad, así como la lucha contra la discriminación y el fomento de la igualdad de género y de trato.	
3	El Plan de Empleo de Cruz Roja Extremadura trabaja con personas desempleadas desde el año 2000.	
4	Desde el Plan de Empleo de Cruz Roja se desarrollan las siguientes actividades: acogida e información laboral para el empleo; orientar a las personas en el proceso de búsqueda de empleo; capacitar para el empleo; formar y cualificar profesionalmente; intermediar con empresas	
6	-----	En Cruz Roja trabajamos para promover la igualdad de oportunidades y, de esta forma, quienes se encuentran en esta situación de desventaja puedan acceder al mercado laboral en igualdad de condiciones.
7	Motivación, activación y acompañamiento hacia el empleo.	
8	Itinerarios integrales de acceso al empleo.	
9	Iniciativas de desarrollo empresarial.	
10	Mercados inclusivos para la inserción laboral.	
12	Aprender Trabajando es una medida específica con fuerte carga formativa vinculada al tejido empresarial, en el que se combina formación en competencias básicas y transversales, capacitación profesional teórico-práctica y aprendizaje en espacios laborales, permitiendo una transición al mercado laboral efectiva y alta tasa de inserción. Dirigido a jóvenes de baja cualificación y de familias de muy pocos recursos, pero altamente motivados y con objetivos profesionales definidos.	
13	Acciones de más de 700 horas de intervención en el que, además de la formación en aula en competencias transversales y técnicas vinculadas a una especialidad concreta, se desarrolla práctica profesional no laboral durante varios meses en centros de trabajo de las empresas. Se acompañan de ayudas sociales a las familias, como estrategia de inclusión activa, que favorezca un entorno.	
14	Oportunidad para jóvenes de entre 18 y 30 años, con baja cualificación (cuya tasa de desempleo se sitúa en el 64%).	Oportunidad para jóvenes de entre 18 y 30 años, con baja cualificación (cuya tasa de desempleo se sitúa en el 64%) y que además se afrontan a otras barreras como la escasez de recursos, discriminación (por etnia u origen), una mínima red de contactos, vivir en zonas empobrecidas, etc.
15	Financiación. Oportunidad de acceso al mercado laboral para la juventud más vulnerable.	-----

16	Inclusión laboral de chicas y chicos jóvenes en exclusión es posible si se ponen en marcha acciones específicas que les sitúen en la mejor posición para la incorporación al mercado laboral. La clave de “Aprender Trabajando” es un itinerario de formación teórica y práctica de varios meses que se lleva a cabo en entornos laborales reales con la implicación directa de diversas empresas murcianas.	La clave de “Aprender Trabajando” es un itinerario de formación teórica y práctica de varios meses que se lleva a cabo en entornos laborales reales con la implicación directa de diversas empresas murcianas.
17	-----	Cruz Roja cuenta con la alianza de empresa STV que acogerá en prácticas formativas a todos y todas las participantes del proyecto y supone un valor añadido en el éxito del proyecto.
18	“Aprender Trabajando” también demostrará ser una motivación para el regreso a las aulas y se espera que, en torno al 40% de los participantes así lo haga, para completar su formación educativa.	-----
19	-----	“Aprender Trabajando” puede ser una herramienta de éxito para combatir el desempleo juvenil.
20	“Aprender Trabajando” es una iniciativa de formación y empleo, enmarcada en el Programa Operativo Empleo Juvenil 2014-2020, del Fondo Social Europeo, adscrita a la Estrategia de Empleo Joven del ministerio de Empleo y Seguridad Social.	“Aprender Trabajando” es una iniciativa de formación y empleo, enmarcada en el Programa Operativo Empleo Juvenil 2014-2020.

AI10. Unidades de registro para unidad de contexto 10: Programa Lanzaderas de Empleo. Entidad que la desarrolla: Fundación Santa María la Real

Párrafo	Unidades de registro para unidad de muestreo 9	
	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1	Lanzaderas de Empleo es un programa gratuito de orientación laboral para ayudar a 20 personas en desempleo a reactivar su búsqueda de trabajo con nuevas técnicas, acordes al nuevo mercado laboral, para lo que cuentan con el asesoramiento de un técnico especializado.	
2	Nuestras Lanzaderas de Empleo se han convertido en todo un referente en la nueva orientación laboral por su innovación metodológica y sus buenos resultados, una media de éxito del 60%.	
3	En estos años hemos desarrollado más de 650 Lanzaderas con más de 17.000 participantes y en decenas de ciudades de toda España.	
4	Lanzaderas Conecta Empleo. En marcha con Fundación Telefónica y financiado por el Fondo Social Europeo entre 2020 y 2023.	
5	Lanzaderas Conecta Empleo. Un programa gratuito de orientación laboral para que personas en desempleo aprendan a diseñar en equipo un plan integral de búsqueda de empleo con nuevas técnicas y herramientas digitales.	
6	Click Empleo busca desarrollar competencias digitales en la búsqueda de empleo entre aquellas personas con menos conocimientos en el ámbito online.	
7	Click Empleo. Descubren aplicaciones de mensajería y videollamada, herramientas digitales de planificación o de almacenamiento en la nube y a realizar gestiones administrativas online.	
8	Fundación Telefónica + Fundación Santa María la Real +Fondo Social Europeo +AAPP = Lanzaderas Conecta Empleo.	
9	Lanzadera Conecta Empleo (LCE). Actividad principal: búsqueda de empleo en equipo; cinco meses de orientación laboral; formato mixto: presencial y online.	
10	Satélites de Empleo (SE).	
11	Alfabetización Digital (AD). Actividades complementarias. Talleres prácticos de menor duración. Formato totalmente online.	
13	Si estás en desempleo, tienes entre 18 y 60 años.	Si estás en desempleo, tienes entre 18 y 60 años y necesitas ayuda para enfocar tu búsqueda de empleo con éxito, apúntate a nuestras actividades.
14	Lanzadera Conecta Empleo (LCE). Formato mixto: presencial + digital. Cinco meses de duración en el que realizarás un plan integral de búsqueda de empleo con nuevas técnicas y herramientas digitales.	
15	Satélites de Empleo (SE). Formato 100% online. Talleres digitales de orientación laboral con contenidos muy prácticos para actualizar tu CV, mejorar en entrevistas y adaptarte al nuevo mercado laboral.	
16	Alfabetización Digital (AD). Formato 100% online. Talleres prácticos que te ayudarán a actualizar tus habilidades digitales básicas para buscar empleo con las herramientas más actuales.	
17	-----	Lanzadera Conecta Empleo (LCE). Es un programa gratuito de orientación laboral para que personas en desempleo aprendan a diseñar en equipo un plan integral de búsqueda de empleo con nuevas técnicas y herramientas digitales.
18	Lanzadera Conecta Empleo (LCE). Refuerzan sus competencias transversales y digitales, aprenden a desarrollar un plan de prospección laboral, actualizan su currículum y hacen simulaciones de entrevistas de trabajo, mapas de empleabilidad y contactos con empresas.	

19	-----	Satélites de Empleo (SE). Formación online para reactivar la búsqueda de empleo con consejos muy prácticos.
20	Satélites de Empleo (SE). Webinars gratuitos que explican las nuevas tendencias del mercado laboral y las principales herramientas para encontrar trabajo.	
21	Alfabetización Digital (AD). es un programa online de orientación laboral para ayudar a personas en desempleo a perder el miedo a la tecnología y adquirir habilidades digitales básicas para la búsqueda de empleo.	
22	Alfabetización Digital (AD). dura tres semanas. Sus participantes aprenden a realizar videoconferencias, a gestionar una cuenta de .gmail para la búsqueda de trabajo, a usar herramientas como Drive para almacenar toda su documentación, aplicaciones como Google Calendar o Trello para diseñar su plan de prospección laboral.	
23	Alfabetización Digital (AD). aprenden a sacar certificados digitales, a usar las redes sociales, especialmente LinkedIn.	
24	-----	Para entrenar una nueva búsqueda de trabajo.
25	Reactivar su búsqueda de trabajo: dinámicas de inteligencia emocional para aprender a desarrollar un plan de prospección laboral; actualización de currículos y simulaciones de entrevistas de trabajo; mapas de empleabilidad y contactos con empresas, entre otras.	
27	Orientación laboral.	-----
29	Innovación en la metodología, colaboración con entidades públicas y privadas.	-----
30	Extensa red de entidades y profesionales colaboradores. Impacto social.	
31	-----	Programa eficaz y eficiente en la lucha contra el paro.
33	Lanzaderas de Empleo. Nuestro programa original de orientación laboral y gratuito que busca impulsar la inserción de personas en desempleo en el mercado laboral actual.	
34	Lanzaderas de Empleo Express. Sigue la estructura original del programa, manteniendo la metodología de Lanzaderas y con una duración más breve.	
35	Lanzaderas Conecta Empleo. Esta modalidad incorpora nuevas técnicas y herramientas digitales acordes al nuevo mercado laboral, que demanda la transformación digital de todas las profesiones. El programa está impulsado junto a Fundación Telefónica, con la cofinanciación del Fondo Social Europeo y se desarrolla entre 2020 y 2023.	
36	Lanzaderas Senior. Dirigidas a personas en situación de desempleo, con edades comprendidas entre los 45 y 60 años, para reactivar su forma de buscar empleo.	
37	Lanzaderas para Mujeres. Destinadas a mujeres en desempleo, desde los 18 hasta los 60 años, con el objetivo de entrenar una nueva búsqueda de empleo.	
38	Lanzaderas de Emprendimiento. Esta modalidad se encarga de apoyar y asesorar a personas en desempleo para que logren emprender su propia idea de negocio.	
39	Lanzaderas Sectoriales. Dedicada a la inserción laboral de personas en desempleo en sectores profesionales con gran impulso: medio ambiente, energías renovables.	
40	Otros impactos del proyecto. Proyecto personal y profesional. Definición del proyecto profesional, satisfacción con su proyecto personal, situación laboral y proyecto de vida en general.	-----

42	Otros impactos del proyecto. Actitudes que inciden en la empleabilidad. Probabilidad de encontrar un empleo, accesibilidad al mercado laboral, oportunidades reales de conseguir un empleo.	
43	Otros impactos del proyecto. Aptitudes relacionadas con la empleabilidad. Eficacia del esfuerzo y preparación para la búsqueda de empleo, gestión del tiempo, ajuste de competencias al mercado laboral.	
44	Impactos netos conseguidos: mejora la definición de los objetivos y del proyecto profesional; los participantes están más satisfechos con su proyecto de vida en general; actitud positiva ante la probabilidad de encontrar un empleo; eficacia con al que ahora realizan el proceso de búsqueda; seguridad a la hora de realizar entrevistas, saben estructura mejor su CV, buscan más información sobre la empresa a la que van a postular.	-----
48	-----	Además, tiene el valor añadido de haber podido involucrar a las organizaciones, personal técnico, participantes y otros grupos de interés desde las primeras etapas y durante todo el proceso, lo que sin duda ha mejorado su calidad, credibilidad y la utilización de los resultados.
61	Alfabetización Digital es un programa online para que personas en desempleo (18-60 años) se acerquen a la tecnología y adquieran habilidades digitales básicas para la búsqueda de empleo.	
63	Alfabetización Digital. Aprender a actualizar su currículum realizar entrevistas online o manejar programas o aplicaciones que demandan las empresas.	Alfabetización Digital. Ocho sesiones virtuales para aprender a actualizar su currículum realizar entrevistas online o manejar programas o aplicaciones que demandan las empresas.
65	Fundación Santa María la Real y Fundación Telefónica ponen en marcha una nueva edición de Alfabetización Digital, programa online de orientación laboral para ayudar a personas en desempleo a perder el miedo a la tecnología, ponerse al día con Internet y adquirir habilidades digitales básicas para la búsqueda de empleo. Para ello, se cuenta con la cofinanciación del Fondo Social Europeo, a través del programa operativo POISES.	
66	Sus participantes aprenderá a gestionar una cuenta de .gmail para la búsqueda de trabajo; a usar herramientas como Drive para almacenar toda su documentación en la nube o aplicaciones como Google Calendar o Trello para diseñar su plan de prospección laboral.	
67	Profundizarán en el modelo de programas informáticos para crear un currículum. Moderno, una base de datos o una presentación profesional. Aprenderán a realizar videoconferencias o entrevistas virtuales, a sacar certificados digitales, además de conocer las oportunidades de las redes sociales para posicionarse y encontrar trabajo.	
68	Lanzadera Conecta Empleo de Badajoz. Es un programa gratuito de orientación laboral para ayudar a personas en desempleo a reactivar su búsqueda de trabajo con nuevas técnicas de orientación laboral y herramientas digitales.	
69	Lanzadera Conecta Empleo de Badajoz. Sus participantes cuentan con asesoramiento de especialistas para impulsar nuevas estrategias de prospección laboral, actualizar su currículum, ensayar entrevistas o contactar con empresas.	
70	Pueden participar hombres y mujeres en desempleo entre 18 y 60 años, con cualquier nivel de estudios y de cualquier sector laboral.	

74	Las personas participantes se reunirán varios días a la semana de forma virtual y presencial.	-----
75	Contarán con el asesoramiento de especialistas en orientación laboral, herramientas digitales y contactos con empresas, que les guiarán para mejorar su empleabilidad y perseguir su inserción. Realizarán dinámicas de inteligencia emocional para aprender a desarrollar un plan de prospección laboral.	-----

AI11. Unidades de registro para unidad de contexto 11: Proyecto REMJO (Refuerzo de la empleabilidad joven). Entidad que la desarrolla: Diputación de Badajoz

Unidades de registro para unidad de muestreo 11		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1, C3	-----	José Ángel Benítez Nogales, diputado del Área de Desarrollo Local de la Diputación de Badajoz, inauguró el 18 de mayo en Zalamea de la Serena el Proyecto REMJO (Refuerzo a la Empleabilidad Joven).
2: C1, C2, C4	El proyecto REMJO es un proyecto del Área de Desarrollo Local de la Diputación de Badajoz, proyecto cofinanciado por el Fondo Social Europeo y cuya finalidad está basada en el Programa Operativo de Empleo Juvenil (eje 5). Para “la integración sostenible de personas jóvenes en el mercado de trabajo, en el contexto del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.	
3: C5, C6	El perfil de los alumnos/as jóvenes mayores de 16 años y menores de 30 es diverso según titulaciones académicas (desde Bachillerato hasta Grado Universitario y procedencia.	
4: C1, C4	Con el propósito de REFORZAR los procesos que aumentan la empleabilidad y favorecen la inclusión de la población joven de la provincia de Badajoz.	La Diputación de Badajoz, respondiendo a las necesidades socioeconómicas y a las dificultades de acceso al empleo de la población joven, ha comenzado el proyecto REMJO (Refuerzo a la Empleabilidad joven) con el propósito de REFORZAR los procesos que aumentan la empleabilidad y favorecen la inclusión de la población joven de la provincia de Badajoz.
5: N	El proyecto REMJO está motivado por la adaptación y la puesta en valor de nuestra población joven y de nuestra provincia de Badajoz, atendiendo a la singularidad de cada zona demarcada según “ámbito territorial de Centros Integrales de Desarrollo (CID)”.	-----
6: N	Durante el proyecto, el equipo técnico MOTIVARÁ la participación, responsable de los jóvenes en un proceso integral de formación y desarrollo profesional y personal.	-----
8: N	Todo el alumnado participante en este proyecto REMJO realizará prácticas no laborales, lo que supondrá que todos los jóvenes pongan en práctica las competencias adquiridas y sumar otras de valor añadido.	-----
6: C1, C3	Durante el proyecto, el equipo técnico MOTIVARÁ la participación, responsable de los jóvenes en un proceso integral de formación y desarrollo profesional y personal.	-----
9: C3, C4	IMPULSAR un crecimiento en competencias tanto grupal (con la realización de talleres de competencias transversales personales y laborales) como individual (con la atención e itinerarios personalizados conjunto de orientación + inclusión).	

10: C4	-----	GENERAR y DESARROLLAR equipos colaborativos para la empleabilidad y la inclusión social, mediante diferentes talleres que se complementarán con una actividad “jóvenes REMJO por la inclusión”.
11: C4	El proyecto REMJO aspira a IMPULSAR una actitud responsable y activa en el joven para “construir su futuro”.	
12: N	Seminario REMJO “Otra Mirada MEJOR”. 30 personas.	
14: C9	Seminario REMJO “Otra Mirada MEJOR”. 10 horas.	
15: N	Seminario REMJO “Otra Mirada MEJOR”. Presencial.	
18: C4	Seminario REMJO “Otra Mirada MEJOR”. Objetivo sesión 1. Reforzar a nuestros/as jóvenes CIUDADANOS/AS REMJO en relación con las “competencias blandas” de forma específica y experta como complemento de las competencias desarrolladas durante el proyecto REMJO en nuestro proceso integral de desarrollo “MEJOR PROFESIONAL – MEJOR PERSONA”.	
19: C4	Seminario REMJO “Otra Mirada MEJOR”. Objetivo sesión 2. Desarrollar la reputación digital en relación con la marca personal debido a la repercusión de nuestra imagen online como posibilidad de empleabilidad e inclusión social, y más con la población joven y en una población tan dispersa como es las localidades que son “objetivo” de la Diputación de la provincia de Badajoz.	
20: C8	Seminario REMJO “Otra Mirada MEJOR”. Contenidos sesión 1. “3 en 1 para el refuerzo competencial”: inteligencia emocional, negociación y flexibilidad cognitiva.	
21: C8	Seminario REMJO “Otra Mirada MEJOR”. Contenidos sesión 2. “La reputación digital en relación con la marca personal” para la mejora de la empleabilidad y la inclusión social: marca personal y reputación digital.	
23: C8	Seminario REMJO “Otra Mirada MEJOR”. Sesión 1: “3 en 1 para el refuerzo competencial. Competencias blandas en las que formaríamos de forma específica y experta como refuerzo a nuestros itinerarios finalizados serían: inteligencia emocional, negociación y flexibilidad cognitiva.	
24: C4, C8	Seminario REMJO “Otra Mirada MEJOR”. Sesión 2: la reputación digital en relación con la marca personal. Tomar conciencia de la necesidad de concretar estratégicamente nuestra marca personal y proyectarla en el entorno virtual para generar una reputación digital que mejore la empleabilidad y la inclusión social.	
25: C1, C2, C3, C4	El proyecto REMJO es un proyecto del Área de Desarrollo Local de la Diputación de Badajoz, proyecto cofinanciado con el Fondo Social Europeo cuya finalidad está basada en el Programa Operativo de Empleo Juvenil (eje 5) para “la integración sostenible de personas jóvenes en el mercado de trabajo”, en el contexto del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.	
26: C1, C3	-----	Seminario “Otra Mirada MEJOR”, del proyecto REMJO, perteneciente al Área de Desarrollo Local de la diputación de Badajoz.
27: C4	-----	Seminario “Otra Mirada MEJOR”, con la intención de ser el último empuje motivacional para el crecimiento personal y profesional de los jóvenes en aquellas competencias cada vez más valoradas por los empleadores.

28: C4	Seminario "Otra Mirada MEJOR". Nuestro propósito final ha sido MOTIVAR el empoderamiento en los jóvenes, en relación a su empleabilidad e inclusión para fijar población "cualificada" en el territorio que en un futuro próximo suponga crecimiento.	
30: C8	Seminario "Otra Mirada MEJOR". Contenidos. Seminario 1 "3 en 1 para el refuerzo competencial": inteligencia emocional, negociación y flexibilidad cognitiva. Seminario 2 "la reputación digital en relación con la marca personal" para la mejora de la empleabilidad y la inclusión social: marca personal y reputación digital.	
33: C1, C2, C3, C4	El proyecto REMJO es un proyecto del Área de Desarrollo Local de la Diputación de Badajoz, proyecto cofinanciado con el Fondo Social Europeo cuya finalidad está basada en el Programa Operativo de Empleo Juvenil (eje 5) para "la integración sostenible de personas jóvenes en el mercado de trabajo", en el contexto del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.	
34: C1	Seminario "Otra Mirada MEJOR". Un seminario por cada uno de los 15 itinerarios que el proyecto REMJO del área de Desarrollo Local de la Diputación de Badajo ha implementado en toda la provincia de Badajoz.	-----
36: C3, C4	Seminario "Otra Mirada MEJOR". MOTIVAR el empoderamiento en los jóvenes, en relación a su empleabilidad e inclusión, para fijar población "cualificada" en el territorio que e en un futuro próximo suponga un crecimiento socioeconómico en la zona y que sea generada "desde la propia población joven REMJO".	-----
37: C5	Seminario "Otra Mirada MEJOR". Especialmente dirigido a nuestra población joven de la provincia de Badajoz.	
39: C8	Seminario "Otra Mirada MEJOR". Contenidos sesión 1: "3 en 1 para el refuerzo competencial". Competencias blandas: inteligencia emocional, negociación y flexibilidad cognitiva.	
40: C4, C8	Seminario "Otra Mirada MEJOR". Contenidos sesión 2: "La reputación digital en relación con la marca personal". Tomar conciencia de la necesidad de concretar estratégicamente nuestra marca personal y proyectarla en el entorno virtual para genera una reputación digital que mejore la empleabilidad y la inclusión social.	
42: C1	El proyecto REMJO del Servicio de Capacitación del Área de Desarrollo Local de la Diputación de Badajoz.	
46: C1, C2, C3, C4	El proyecto REMJO es un proyecto del Área de Desarrollo Local de la Diputación de Badajoz, proyecto cofinanciado con el Fondo Social Europeo cuya finalidad está basada en el Programa Operativo de Empleo Juvenil (eje 5) para "la integración sostenible de personas jóvenes en el mercado de trabajo", en el contexto del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.	
48: N	El proyecto REMJO del Área de Desarrollo Local de la Diputación de Badajoz. Metodología diseñada ad hoc para este proyecto en los 3 pilares que lo han sustentado: orientación, inclusión y formación.	
49: C4	Misión: motivar la participación de los jóvenes en un proceso integral de formación y desarrollo profesional y personal que suponga CREAR oportunidades de inserción e inclusión.	-----

50: C3, C4	Se ha querido incentivar el empoderamiento en los jóvenes en relación a su empleabilidad e inclusión para fijar población “cualificada” 3n el territorio que en un futuro próximo suponga un crecimiento socioeconómico en la zona y que sea generada “dese la propia población joven REMJO”.	
51: N	-----	Han participado 190 jóvenes en 15 itinerarios en 13 ámbitos geográficos pertenecientes a otros tantos Centros Integrales de Desarrollo (CID).
52: C1, C2, C3, C4	El proyecto REMJO es un proyecto del Área de Desarrollo Local de la Diputación de Badajoz, proyecto cofinanciado con el Fondo Social Europeo cuya finalidad está basada en el Programa Operativo de Empleo Juvenil (eje 5) para “la integración sostenible de personas jóvenes en el mercado de trabajo”, en el contexto del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.	

AI12. Unidades de registro para unidad de contexto 12: Proyecto JUVENTAS. Entidad que la desarrolla: Diputación de Cáceres

Unidades de registro para unidad de muestreo 12		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1, C4, C2	La Diputación de Cáceres, a través del Área de Reto Demográfico, desarrollo Sostenible, Juventud y Turismo, se encuentra desarrollando tres proyectos dirigidos a afrontar el reto demográfico en los municipios de menor población, bajo el Programa Operativo e Empleo Juvenil del Fondo Social Europeo (ayudas EMP-POEJ).	
2: C4, C5	El objetivo d afrontar el reto demográfico en los municipios de menor población a través de ayudas a la formación, a la contratación y al emprendimiento de jóvenes menores de 30 años.	
2: C1, C2, C4	El proyecto REMJO es un proyecto del Área de Desarrollo Local de la Diputación de Badajoz, proyecto cofinanciado por el Fondo Social Europeo y cuya finalidad está basada en el Programa Operativo de Empleo Juvenil (eje 5). Para “la integración sostenible de personas jóvenes en el mercado de trabajo, en el contexto del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.	
3: C4	Impulsar proyectos que aumenten la empleabilidad y el emprendimiento de las personas jóvenes en municipios que no formen parte de una gran área urbana, y que tengan una población no superior a 5.000 habitantes.	Impulsar proyectos que aumenten la empleabilidad y el emprendimiento de las personas jóvenes en municipios que no formen parte de una gran área urbana, y que tengan una población no superior a 5.000 habitantes, o una población comprendida entre los 5.001 y los 10.000 habitantes en municipios con saldo demográfico negativo en la última década.
4: C5	Jóvenes menores de 30 años que residen en alguno de los 215 municipios de la provincia de Cáceres, todos excepto los pertenecientes al área urbana de Cáceres, Plasencia, Coria. Y Navalmoral de la Mata y Jaraíz de la Vera.	
5: N	3 modalidades: Juventas-forma; Juventas-emplea; Juventas-emprende.	-----
6: C1, C2, C5, C6, C7	Es la Diputación Provincial a través del proyecto JUVENTAS (cofinanciado al 91,89%) en el marco del Programa Operativo de Empleo Juvenil 2014-2020 y sufragados con recursos de la Iniciativa de Empleo Juvenil y del Fondo Social Europeo, la entidad que gestiona este programa. Le corresponde a ella, diseñar acciones que permitan la integración sostenible de personas jóvenes (que ni trabajan, ni estudian, ni reciben formación) en el mercado de trabajo, a través de itinerarios formativos que den fiel respuesta a las necesidades del territorio y ofrezcan una oportunidad de práctica profesional acompañada de la correspondiente formación específica, en aquellas ocupaciones generadoras de empleo identificadas en el tejido provincial.	
7: C1	El Área de Desarrollo y Turismo Sostenible gestiona servicios estratégicos que mejoran las condiciones de vida y de empleo para sus habitantes. JUVENTAS emplea una doble vía, directamente con el municipio o a través de la coordinación con las Mancomunidades Integrales. En total, 16 mancomunidades y municipios no mancomunados de la provincia (excepto Cáceres) serán beneficiarios de los itinerarios formativos de este proyecto.	JUVENTAS emplea una doble vía, directamente con el municipio o a través de la coordinación con las Mancomunidades Integrales. En total, 16 mancomunidades y municipios no mancomunados de la provincia (excepto Cáceres) serán beneficiarios de los itinerarios formativos de este proyecto.

9: C1	Además, el convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y Empleo, a través del SEXPE y las Diputaciones Provinciales de Badajoz y Cáceres, para la cooperación en programas de orientación, formación profesional para el empleo y programas de desarrollo local, permitirán incluir las acciones formativas que se desarrollen a lo largo del proyecto JUVENTAS, dentro de la programación de formación para el empleo del SEXPE.	
10: C5, C6, C7	Jóvenes mayores de 16 años y menores de 30 años, no ocupados y no integradas en los sistemas de educación no formación, y que estén registradas en el fichero del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.	
14: C3, C4	JUVENTAS-FORMA. A través de la formación específica en autoempleo y en materias concretas propias de la zona, pretende aumentar el emprendimiento de personas jóvenes inscritas en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil y residentes en municipios afectados por retos demográficos.	
15: C4	JUVENTAS-FORMA, consiste en aumentar el emprendimiento de las personas jóvenes, inscritas en el fichero del Sistema Nacional de Garantía Juvenil y residentes en uno de los municipios cacereños afectados por retos demográficos.	
16: C4	JUVENTAS-FORMA. Objetivo general. Ayudar a mejorar las condiciones demográficas y fortalecer las capacidades emprendedoras en las zonas afectadas por retos demográficos en la provincia de Cáceres.	
17: C4	JUVENTAS-FORMA. Objetivos específicos: dinamizar los territorios con mayores desafíos demográficos como el envejecimiento de la población y el despoblamiento territorial; apoyar al joven emprendedor que resida o vaya a residir en áreas rurales afectadas por los desafíos demográficos, mediante la formación, para que inicie una actividad profesional como autónomo.	
18: C5, C6, C7	JUVENTAS-FORMA. Estas acciones van dirigidas a personas jóvenes mayores de 16 años y menores de 30 años, incluidas no ocupadas y no integradas en los sistemas de educación no formación, independientemente de su nivel formativo, inscritas en el fichero del Sistema Nacional de Garantía Juvenil, que habitan en la zona de actuación del proyecto.	
19: C5	JUVENTAS-FORMA. Los destinatarios son jóvenes menores de 30 años que residen en alguno de los 215 municipios de la provincia de Cáceres, todos excepto los pertenecientes al área urbana de Cáceres, Plasencia, Coria y Navalmoral de la Mata y Jaraíz de la Vera.	
23: C4, C5	JUVENTAS-EMPLEA. Su finalidad es subvencionar parcialmente la contratación de personas jóvenes, inscritas en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil y residentes en municipios afectados por retos demográficos, por parte de empresas con centro de trabajo ubicados en el territorio de actuación.	
24: C4, C5, C6, C7	JUVENTAS-EMPLEA. El proyecto tiene como objetivo ayudar a mejorar las condiciones demográficas, fortaleciendo la contratación de carácter estable, al promover la contratación de carácter indefinido de las personas jóvenes, no ocupadas y no integradas en los sistemas de educación o formación, e áreas rurales afectadas por los desafíos demográficos, fomentado la obtención de un empleo de calidad que permita la fijación de población joven en el territorio.	
25: C4, C5, C6, C7	JUVENTAS-EMPLEA. La finalidad de las ayudas recogidas en el proyecto JUVENTAS es incentivar y promover la empleabilidad y el emprendimiento de las personas jóvenes que habitan o vayan. A habitar en municipios que no formen parte de una gran área urbana. Podrán contratar a jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 30 años, no ocupadas y no integradas en los sistemas de educación o formación, independientemente de su nivel formativo, y que estén inscritas en el fichero del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.	JUVENTAS-EMPLEA. Podrán contratar a jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 30 años, no ocupadas y no integradas en los sistemas de educación o formación, independientemente de su nivel formativo, y que estén inscritas en el fichero del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.
26: C1	-----	JUVENTAS-EMPLEA. La Diputación Provincial de Cáceres considera de gran interés para el desarrollo económico de la provincia, la promoción del tejido

		empresarial y, por tanto, del empleo existente y el que se pueda crear. En base a ello, pretende impulsar apoyo del sector empresarial y de las personas desempleadas vinculadas o vinculables al territorio.
27: C3, C5	JUVENTAS-EMPLEA. Palabras clave que acompañan al término DIPUTACIÓN: EMPLEA, INTEGRADA, DESARROLLA, PATRIMONIO Y DIPUTACIÓN EMPRENDE. Con JUVENTAS EMPLEA la actuación se dirige a jóvenes con edad comprendida entre 16 y 30 años.	
28: C5	JUVENTAS-EMPLEA. El proyecto JUVENTAS EMPLEA consiste en subvencionar parcialmente la contratación de personas jóvenes con edad comprendida entre 16 y 30 años, inscritas en el fichero del Sistema Nacional de Garantía Juvenil, y residentes en uno de los municipios cacereños afectados por retos demográficos, por entidades con centros de trabajo ubicados en dicho territorio de actuación.	
31: C5, C6, C7	JUVENTAS-EMPLEA. Edad comprendida entre los 16 y 30 años, situación de desempleo y no estar estudiando.	
32: C2, C9	JUVENTAS-EMPLEA. El periodo subvencionable de dichos contratos será el comprendido entre un mínimo de 6. Meses hasta un máximo de 12.	
33: C4	JUVENTAS-EMPRENDE. El programa concede ayudas económicas a personas jóvenes que vayan a emprender, inscritas en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil y residentes en uno de los municipios afectados por retos demográficos, siempre que inicien y mantenga al menos durante el periodo requerido para una actividad profesional como autónomo.	
34: C4	JUVENTAS-EMPRENDE. Incentivar y promover la empleabilidad y el emprendimiento de las personas jóvenes que habiten o vayan a habitar en municipios que no formen parte de una gran área urbana y que tengan una población inferior o igual a 5.000 habitantes, o una población comprendida entre los 5.001 y los 10.000 habitantes.	
35: C5, C6, C7	JUVENTAS-EMPRENDE. Jóvenes, entre 16 y 29 años no ocupados y no integrados en los sistemas de educación y formación y que estén inscritas en el fichero del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.	
36: C4	JUVENTAS-EMPRENDE. El proyecto tiene como objetivo ayudar a mejorar las condiciones demográficas promoviendo las capacidades y el espíritu emprendedor, ayudando a las personas jóvenes a crear su propio empleo a través de proyectos empresariales viables y sostenibles, que respondan a las demandas reales del mercado laboral actual.	
37: C5	JUVENTAS-EMPRENDE. Palabras clave que acompañan al término DIPUTACIÓN: EMPLEA, INTEGRADA, DESARROLLA, PATRIMONIO Y DIPUTACIÓN EMPRENDE. JUVENTAS EMPLEA se dirige a jóvenes entre 16 y 29 años como colectivo en riesgo y a la vez como oportunidad de empleabilidad para aquellas empresas con necesidad de crecimiento o de reposición laboral.	-----
38: C5, C6, C7	JUVENTAS-EMPRENDE. Personas con edad comprendida entre los 16 y 29 años, encontrarse en situación de desempleo y permanecer no integrados en los sistemas de educación o formación independientemente de su nivel formativo.	
58: C8	Módulos de formación transversal. La formación específica de cada itinerario será complementada con módulos de Formación Transversal para todos los participantes, de las materias siguientes: formación transversal en idiomas, formación transversal en nuevas tecnologías de la información y la comunicación, formación transversal para el fomento de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.	

61: N	-----	Módulos de prácticas profesionales. La posibilidad de realizar unas prácticas profesionales supone la oportunidad de adquirir una experiencia laboral en un entorno real de trabajo que les será de gran ayuda para la adquisición de unos conocimientos y unas aptitudes que posibiliten su acceso al mercado laboral.
67: N	Módulos de prácticas profesionales. La Diputación Provincial de Cáceres, conocedor de la importancia de este módulo en el conjunto de las actuaciones del itinerario, ha programado para cada uno, de modo adicional, el doble de horas de prácticas previstas en el certificado profesional correspondientemente. Con ello se pretende aumentar de manera exponencial las posibilidades de inserción laboral del alumnado.	-----
68: C8	Tutorías y orientación laboral. Los itinerarios establecen actuaciones para la realización de TUTORÍAS INDIVIDUALIZADAS y de ORIENTACIÓN LABORAL, con las personas beneficiarias de la formación para conocer y definir los perfiles profesionales de los participantes, y adecuar las diferentes actividades que se vayan desarrollando.	Tutorías y orientación laboral. Los itinerarios establecen actuaciones para la realización de TUTORÍAS INDIVIDUALIZADAS y de ORIENTACIÓN LABORAL, con las personas beneficiarias de la formación.
72: N	-----	Tutorías y orientación laboral. Las tutorías individualizadas se programarán para su impartición a lo largo de la duración del itinerario, comenzando en la misma fase de acogida (entrevista de selección) y con un desarrollo adaptado a la impartición de la fase teórica (formación específica + formación transversal).
73: C9	Tutorías y orientación laboral. Las tutorías individualizadas se hacen de manera presencial. La duración de cada tutoría puede variar en función del perfil de la persona tutorizada y de la organización prevista de este "servicio" durante el itinerario.	
77: N	Tutorías y orientación laboral. El proceso de la orientación laboral, con un grupo de beneficiarios/as de un itinerario integrado de inserción laboral comprende diferentes actividades de apoyo y acompañamiento en el proceso de búsqueda de empleo.	
78: N	Tutorías y orientación laboral. Dichas actividades se aplicarán con la utilización de las técnicas adecuadas sobre el mercado de trabajo, especialmente el del territorio concreto donde se imparta cada itinerario, y de modo más amplio, el existente en su entorno más próximo, así como las características y el perfil de cada joven participante en el itinerario.	Tutorías y orientación laboral. Dichas actividades se aplicarán con la utilización de las técnicas adecuadas sobre el mercado de trabajo, especialmente el del territorio.
79: C8	Tutorías y orientación laboral. En esta fase, se llevará a cabo el diseño y redacción de un plan de actuación que facilite la consecución de los objetivos previstos tanto desde el punto de vista del orientador como del usuario, a través del establecimiento de actividades, recursos y evaluación conjunta.	
80: C9	Tutorías y orientación laboral. La orientación grupal se desarrollará durante todo el proceso del itinerario (teoría + práctica).	

81: C8	Tutorías y orientación laboral. Durante la fase de teoría: servirá para impartir diferentes materias relacionadas con las habilidades personales y sociales, la adquisición de habilidades, aptitudes y comportamientos adecuados, el aprendizaje de herramientas de BAE (CV, carta de presentación vídeo CV, posicionamiento en redes sociales, perfiles de LinkedIn, InfoJobs y otros, etc.), fomento del emprendimiento (emprendimiento social, autoempleo), etc.	
82: C9	Tutorías y orientación laboral. La duración de una tutoría grupal se puede establecer en función de las necesidades del grupo.	
87: N	Tutorías y orientación laboral. Otro de los ejes señalados, sería el de la búsqueda de prácticas profesionales.	-----
89: N	Tutorías y orientación laboral. La tercera vía de aplicación del módulo de OL, consiste en la realización del seguimiento de las prácticas profesionales (no laborales) e inserción laboral.	-----
90: C4	Tutorías y orientación laboral. Este seguimiento tiene por objeto conocer in situ y de forma permanente, el estado y la evolución de las prácticas profesionales, para detectar posibles anomalías o desviaciones sobre lo programado, para actuar y corregir en caso de que fuese necesario.	-----
94: C2	La concesión directa de subvenciones a entidades locales para la financiación de proyectos de empleo, autoempleo y emprendimiento colectivo, dirigidos a afrontar el reto demográfico en los municipios de menor población, en el marco del Programa Operativo de Empleo Juvenil del Fondo Social Europeo (ayudas EMP-POEJ).	
95: C4	Incentivar y promover los proyectos que aumenten la empleabilidad y el emprendimiento de las personas jóvenes que habiten o vayan a habitar en municipios que no formen parte de una gran área urbana y que tengan una población inferior o igual a 5.00 habitantes, o una población comprendida entre los 5.001 y los 10.000 habitantes.	
97: C4, C6, C7	Objetivo específico (OE) 8.2.3. Aumentar el emprendimiento de las personas jóvenes no ocupadas y no integradas en los sistemas de educación o formación como vía de acceso al mercado laboral a través de la creación de empresas. Medida 8.2.3.1. Formación para el emprendimiento y promoción de la cultura emprendedora. Medida 8.2.3.3. Ayudas al autoempleo. Medida 8.2.3.4. Medidas para favorecer el autoempleo y el emprendimiento colectivo en el marco de la Economía Social.	
98: C4, C6, C7, C9	Objetivo específico (OE) 8.2.4. Aumentar la contratación de carácter indefinido de las personas jóvenes no ocupadas y no integradas en los sistemas de educación o formación, a través de la intermediación y de los incentivos económicos. Medida 8.2.4.2. Ayudas al empleo para la contratación de jóvenes durante un periodo superior a seis meses.	
99: C2	El presupuesto asignado asciende a 80.000.000,00 de euros.	
100: C1, C2	Para la ejecución del proyecto denominado JUVENTAS-FORMA, por importe de 1.072.127,00 euros. RESUELVO: Conceder a la DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE CACERES una ayuda del Fondo Social Europeo, en el ámbito de la Garantía Juvenil para la financiación de proyectos de empleo, autoempleo y emprendimiento colectivo, dirigidos a afrontar el reto demográfico en los municipios de menor población (ayudas EMP-POEJ), para la cofinanciación del proyecto JUVENTAS-FORMA, enmarcado en la medida de actuación 8.2.3.1. Formación.	

105: C5, C6, C7	Jóvenes mayores de 16 años y menores de 30 años, no ocupadas y no integradas en los sistemas de educación o formación, independientemente de su nivel formativo y que estén registradas en el fichero del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.	Jóvenes mayores de 16 años y menores de 30 años, no ocupadas y no integradas en los sistemas de educación o formación, independientemente de su nivel formativo y que estén registradas en el fichero del Sistema Nacional de Garantía Juvenil. A este respecto, se considerarán elegibles para su participación a aquellos que a fecha de inicio de la acción formativa tengan una edad máxima de 30 años y 4 meses.
106: N	Además, los alumnos han de residir en alguno de los 215 municipios de la provincia de Cáceres, todos excepto los pertenecientes al área urbana de Cáceres, Plasencia, Coria y Navalmoral de la Mata, y Jaraíz de la Vera.	-----

AI13. Unidades de registro para unidad de contexto 13: Programa Más Empleo. Entidad que la desarrolla: Fundación Cepaim

Unidades de registro para unidad de muestreo 13		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C9	-----	Desde Fundación Cepaim compartimos este resumen de actividades formativas internas de febrero a julio.
2: C1, C2, C7	El programa Más Empleo, impulsado por Fundación Cepaim en Mérida, está dirigido a personas en situación o riesgo de exclusión social para la mejora de su inserción sociolaboral a través de itinerarios integrados de orientación, formación y prácticas en empresas. Está cofinanciado por la Fundación Bancaria "La Caixa" y el Fondo Social Europeo, dentro de su Programa Operativo de Inclusión Social y Economía Social (POISES).	
3: N	A continuación, te presentamos las seis actividades desarrolladas en el primer semestre del año y te invitamos a continuar informado e informada sobre los programas e iniciativas que llevamos a cabo en nuestros centros en Extremadura.	-----
4: C8	Acciones: formación interna "Empleabilidad 2021". Empoderamiento y digitalización en la que las personas participantes adquirieron conocimientos, herramientas y recursos prácticos para el desarrollo de competencias personales en la búsqueda de empleo.	
5: C8	Acciones: taller "Trámites con la administración online" para el manejo y soltura en el uso de servicios online que ofrecen las administraciones y en particular, los vinculados al empleo, al igual que las medidas de seguridad que se deben tomar cuando se realizan los trámites de internet.	
6: C8	Acciones: formaciones internas en materia de igualdad de oportunidades en el trabajo y en el desarrollo de competencias personales en tareas de apoyo domiciliario y alimentación familiar (tolerancia a la frustración y sentido del humor, habilidades interpersonales y de comunicación, confianza y empatía).	
7: C8	Acciones: sesiones formativas de normativa e interpretación laboral con el objetivo de interpretar los conceptos básicos y elementales en materia de derechos y obligaciones de los trabajadores y empresas de acuerdo con la legislación laboral vigente.	
8: C1, C8	Acciones: espacios formativos compartidos con el programa +ADELANTE MERIDA para difundir el espíritu emprendedor y fomento del autoempleo como salida profesional de las alumnas que cursaron la formación externa Apoyo Domiciliaria y Alimentación Familiar.	
9: N	Acciones: prácticas no laborales de los cursos de apoyo domiciliario y pintura de edificios.	
10: C4, C6, C7	Objetivos del proyecto. Facilitar la inclusión activa de personas en riesgo o situación de exclusión, gracias al desarrollo de itinerarios integrales de inserción sociolaboral, adaptados a necesidades de colectivos vulnerables y empresariado del territorio, y que permitan la inserción laboral de los/las participantes, su autonomía y la mejora de factores de empleabilidad.	
11: N	Se realizarán acciones relacionadas con la orientación sociolaboral y se realizará un acompañamiento continuo al proceso.	-----
12: C3, C8	Acciones. Orientación sociolaboral, preferentemente con un enfoque basado en competencias y en el desarrollo de competencias transversales. Asesoramiento sobre mercado laboral, tejido empresarial local y sectores profesionales. Estrategias y herramientas de búsqueda activa de empleo, general y especializada por sectores. Asesoramiento sobre certificaciones profesionales, homologación y equivalencia de titulaciones (caso de extranjeros),	

	formación reglada y formación para el empleo. Asesoramiento sobre entrenamiento y reconocimiento de competencias NTIC y lingüísticas. Asesoramiento legislación laboral, derechos, convenios colectivos, entre otras cuestiones (gestión de economía doméstica, finanzas, etc.). Derivación a recursos para asesoramiento complementario en materia jurídica, de vivienda, servicios sociales, empleo y formación, etc. Asesoramiento sobre inscripción en Servicios Públicos de Empleo, Agencias Colocación y otros recursos que favorezcan la inserción laboral, asesorando sobre la inscripción presencial y telemática.	
13: C1, C3	-----	Centro territorial de Fundación Cepaim en Mérida.
14: C2	Entidades colaboradoras: Fundación "La Caixa".	

AI14. Unidades de registro para unidad de contexto 14: Programa SARA. Entidad que la desarrolla: Fundación Cepaim

Unidades de registro para unidad de muestreo 14		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C2, C3, C9	Programas Sectoriales (SARA). Programa cofinanciado por el Fondo Social Europeo en su programa Operativo "Lucha contra la discriminación" del periodo 2014-2020.	
4: C1, C3	Para ayudar a afrontar tanto los problemas económicos, laborales y de formación profesional, como la fractura social de las mujeres víctimas de la discriminación múltiple, en situación de especial vulnerabilidad, el Instituto de la Mujer colabora con distintas entidades de carácter sectorial en el marco del Programa SARA, que agrupa diversas actuaciones dirigidas a mujeres.	
5. C1, C4	Desde Fundación Cepaim el objetivo principal es apoyar la mejora de la calidad de vida, y de la incorporación a la actividad sociolaboral, de las mujeres migrantes y en riesgo de exclusión social mediante un asesoramiento permanente, la configuración de itinerarios personalizados e incorporación de las TIC, así como la especial capacitación para la participación social y laboral.	
6: C1, C4, C5	El Programa SARA está dirigido a la motivación y acompañamiento de colectivos de mujeres en situación de especial vulnerabilidad, como son mujeres migrantes, mujeres de etnia gitana, mujeres jóvenes y mujeres mayores de 45 años en situación de exclusión, para su integración social y laboral, y se desarrolla. A través de la Fundación Cepaim, Cruz Roja Española, la Fundación Secretariado Gitano y la Federación Española de Universidades Populares.	
7: C5, C6, C7, C9	El programa está dirigido a mujeres migrantes y en situación de vulnerabilidad, mayores de 16 años, residentes en España y que necesiten mejorar su empleabilidad y capacitación, a través del desarrollo de itinerarios de inserción que tendrán una duración global de 245 horas a lo largo de 9 meses.	
8: C4, C8	Fase I: de motivación personal hacia el empleo, en la que se fomenta el empoderamiento individual y colectivo de las mujeres a través del trabajo de autoestima, autoconocimiento, habilidades sociales y gestión emocional, igualdad, prevención de la violencia machista, activación y motivación hacia el empleo, entre otras.	
9: C4	Fase II: de capacitación profesional. Está destinada a la formación y capacitación a través de la realización de un curso teórico-práctico que incremente las posibilidades de inserción y/o que rompan con estereotipos de género de profesiones tradicionalmente masculinizadas.	
10: N	Fase III: de orientación laboral y fomento del emprendimiento. Esta última fase podrá ser individual y grupal. Puede desarrollarse de manera transversal a lo largo de todo el itinerario.	Fase III: de orientación laboral y fomento del emprendimiento. Esta última fase podrá ser individual y grupal.
11: N	-----	En el programa SARA se trabaja desde un enfoque de género interseccional.
12: C3, C4	Programa SARA. Espacios de desarrollo personal y motivación para el empleo destinado a mujeres.	
13: C6, C7, C9	El programa SARA está dirigido a mujeres, principalmente atravesadas por procesos migratorios, que necesiten mejorar su empleabilidad y capacitación en el mercado laboral. A través del desarrollo de itinerarios de inserción sociolaboral personalizados de 245 horas distribuidas en tres fases.	
14:	Fase I: de motivación personal, empoderamiento y fomento de la autoestima con perspectiva de género a través de talleres grupales.	

C4		
15: C4	Fase II: de formación ocupacional con un curso de capacitación profesional y competencias digitales.	Fase II: de formación ocupacional con un curso de capacitación profesional y competencias digitales. Entre los meses de febrero y abril.
16: C4	Fase III: de orientación a la búsqueda de empleo y al emprendimiento. Transversal a todo el itinerario.	
18: C1, C2	El programa SARA es impulsado y financiado por el Instituto de las Mujeres e implementado por la Fundación Cepaim.	
19: C1, C2	Una iniciativa impulsada y financiada por el Instituto de las Mujeres, e implementada por la Fundación Cepaim.	
20: C5	Los itinerarios de inserción sociolaboral del Programa SARA están orientados a mujeres migrantes, mujeres de etnia gitana, mujeres jóvenes y mujeres mayores de 45 años en situación de exclusión.	
21: C4	A través de ellos se pretende mejorar la calidad de vida de las mujeres y la incorporación a la actividad sociolaboral a través del empoderamiento, la participación social, la formación, la mejora de la empleabilidad y las competencias digitales.	
22: C4, C8	Fines. Mejorar la autoestima de las mujeres participantes, en especial de aquellas que se encuentren en situación de exclusión social; mejorar su calidad de vida a través de un programa integral que tenga en cuenta sus capacidades, necesidades formativas, psicosociales y afectivas, así como la situación social y laboral del entorno donde vive, y las posibles expectativas de empleo; capacitar a las participantes con un programa de formación, en función de sus necesidades, capacidades y posibilidades de búsqueda de empleo en el entorno cercano, que incluya formación en herramientas digitales y que facilite su búsqueda de empleo; formarlas en técnicas de búsqueda de empleo, orientación laboral y/o emprendimiento: videocurrículum, carta de presentación online u otros; combatir los estereotipos y actitudes sexistas a través de la sensibilización en este campo; fomentar su participación en los ámbitos sociales, económicos y culturales de su entorno, así como la creación y participación en redes de apoyo.	-----
23: C4	Fase I: motivación personal, empoderamiento y fomento de la autoestima con perspectiva de género.	
24: C4	Fase II: formación ocupacional con incorporación de las TIC y adquisición de capacidades que faciliten la búsqueda de empleo.	
25: C4	Fase III: orientación a la búsqueda de empleo y fomento del emprendimiento.	

27: C5	-----	Los itinerarios de inserción sociolaboral del programa SARA están orientados a mujeres migrantes, mujeres de etnia gitana, mujeres jóvenes y mujeres mayores de 45 años en situación de exclusión.
30: C4	Objetivo general: mejorar la calidad de vida de las mujeres participantes mediante una mejor capacitación para la participación social y, en particular, para el empleo.	
31: C4	Objetivos específicos: fomentar la autoestima, confianza y otros aspectos personales, tales como habilidades comunicativas y sociales, además de trabajar su proyecto profesional, para que se conviertan en protagonistas activas de su propio proceso de inserción social y laboral, en el país de recepción y en su vida en general.	
32: N	-----	Las dos ópticas combinadas que fundamentan el trabajo realizado en el marco del programa SARA y que se convierten en esta guía en el eje metodológico principal, son la perspectiva de género y la perspectiva intercultural.
33: C4	-----	Los talleres de motivación personal hacia el empleo constituyen un claro ejemplo de acción positiva, en la medida en que son estrategias destinadas a establecer la igualdad de oportunidades y corregir aquellas discriminaciones resultantes de prácticas o sistemas sociales.
34: C5, C6, C7	El trabajo con grupos heterogéneos de mujeres, en cuanto al origen y otras variables, parte de la consideración de que todas las mujeres tienen algo en común: el hecho de ser mujeres en una sociedad patriarcal.	-----
35: C8	Talleres de motivación personal y profesional. Fase 1: motivación personal. Módulos o contenidos: inicio de grupo, comunicación e información, autoestima, habilidades sociales, desarrollo de la motivación.	
36: C8	Talleres de motivación personal y profesional. Fase 2: motivación para el empleo. Módulos o contenidos: motivación hacia el empleo, orientación profesional y planificación de estrategias, conocimiento del medio, búsqueda activa de empleo.	
38: C4	-----	Tutorías individualizadas para tratar aquellos aspectos individuales o personales que son objeto de la intervención grupal y hacer un seguimiento más pormenorizado de cada caso, tanto de las circunstancias personales como de la orientación profesional.
41: C2	El programa SARA está dirigido a mujeres migrantes o de origen extranjero que necesiten mejorar su empleabilidad y capacitación en el mercado laboral, a través del desarrollo de itinerarios de inserción. Está financiado por Fondo Social Europeo y el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades a través del Programa Operativo de Inclusión Social y Economía Social (POISES).	
42: C9	Nueve meses de duración del programa; más de 100 mujeres de diversas nacionalidades y orígenes culturales, han participado en las actuaciones del programa en las localidades.	Nueve meses de duración del programa; más de 100 mujeres de diversas nacionalidades y orígenes culturales, han participado en las actuaciones del programa en las localidades de Zaragoza, Navalmoral de la Mata, Madrid, Ciudad Real y Valencia. Todas ellas han realizado un itinerario distribuido en tres fases con una duración total de 245 horas.

43: C4	-----	La primera fase, de formación de “motivación para el empleo”, donde se ha trabajado en las potencialidades de las participantes, incrementando la autoestima individual y colectiva que mejoran su empleabilidad.
44: C4	-----	Durante la segunda fase del programa SARA, las mujeres participantes han tenido la oportunidad de realizar un curso de formación teórico-práctico de mínimo 75 horas con un periodo posterior de prácticas no laborales que las acerquen de manera más práctica al sector laboral en el que se inscribe la capacitación.
47: C8	Desde el comienzo del programa se realizaron itinerarios de orientación laboral individual y grupal de manera transversal desde el inicio del programa, durante el cual no solamente se han trabajado técnicas de búsqueda activa de empleo sino también asesoramiento laboral, formación en TIC, fomento del emprendimiento, marca personal, información sobre el mercado laboral, derechos laborales, etc.	

AI15. Unidades de registro para unidad de contexto 15: Proyecto Empleo Personalizado. Entidad que la desarrolla: Plena Inclusión

Unidades de registro para unidad de muestreo 15		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
3: C1, C3	Empleo Personalizado. Una oportunidad para crear situaciones únicas. El huerto de ideas.	-----
4: C4, C5	El programa tiene como objetivo favorecer la empleabilidad y las oportunidades de acceso al empleo y promover la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual y /o desarrollo con necesidades complejas, a través de la atención integral y la participación activa de sus familias.	
5: C7	Está dirigido a aplicar las prácticas y estrategias aprendidas sobre la metodología de Empleo Personalizado con personas que presenten necesidades complejas, es decir, grandes necesidades de apoyo u otros aspectos que dificulten el acceso al mercado laboral (ruralidad, privación o ex privación de libertad, madres con discapacidad, otras discapacidades asociadas) o estar en situación de desempleo de larga duración o no haber tenido ningún tipo de experiencia laboral.	Está dirigido a personas que presenten necesidades complejas, es decir, grandes necesidades de apoyo u otros aspectos que dificulten el acceso al mercado laboral (ruralidad, privación o ex privación de libertad, madres con discapacidad, otras discapacidades asociadas) o estar en situación de desempleo de larga duración o no haber tenido ningún tipo de experiencia laboral.
6: C8	-----	Líneas de trabajo: acciones educativas y de divulgación de la metodología de Empleo Personalizado; aplicación de técnicas de Empleo Personalizado en el ámbito estatal; puesta en común y en valor de las experiencias para la identificación de elementos clave de éxito e incorporación de nuevas recomendaciones; acciones dirigidas a familias vinculadas con las personas con discapacidad intelectual en búsqueda de empleo; acciones de apoyo al programa.
8: C3	La estrategia de Empleo Personalizado se enmarca en el lema y las acciones del Proyecto “Todos somos todos”.	
9: C7	Es una oportunidad para aquellas personas que: tengan grandes necesidades de apoyo; vivan en un entorno rural; vivan en otras situaciones de discapacidad además de la intelectual; hayan sido excluidas de procesos de selección laboral en repetidas ocasiones debido a requisitos de puestos de trabajo ofertados en un mercado laboral competitivo; nunca han estado en un recurso de inserción laboral debido a sus necesidades de apoyo; no han participado en ningún proceso de exploración vocacional; tienen escasas relaciones interpersonales.	Es una oportunidad para aquellas personas que: hayan sido excluidas de procesos de selección laboral en repetidas ocasiones debido a requisitos de puestos de trabajo ofertados en un mercado laboral competitivo; nunca han estado en un recurso de inserción laboral debido a sus necesidades de apoyo; no han participado en ningún proceso de exploración vocacional.
10: C1	-----	El Empleo Personalizado es una metodología que fomenta el acceso al empleo, hay una parte muy importante de observación de la persona en su

		entorno y de probar nuevas experiencias para descubrir los talentos de cada persona, también es fundamental negociar con las empresas ordinarias, fuera del empleo protegido.
11: C9	Durante 2019 hemos hecho un esfuerzo por intentar llevar esta metodología al mayor número de comunidades autónomas y entidades posible.	-----
12: C1, C6	Creación de una comunidad de aprendizaje con 25 entidades de 13 comunidades autónomas.	Actividades realizadas: creación de una comunidad de aprendizaje con 25 entidades de 13 comunidades autónomas; formación presencial, en la que participaron 50 personas de 13 comunidades autónomas; evaluación pre y post de todas las personas participando en la experiencia piloto y de los servicios de apoyo.
16: C2	Este proyecto ha sido financiado por el Ministerio de Sanidad, Consumo y bienestar Social a través del IRPF.	
17: C1	Informe anual 2019 – Plena Inclusión.	

AI16. Unidades de registro para unidad de contexto 16: Proyecto Activa tu Emprendimiento. Entidad que la desarrolla: Fundación Mujeres

Unidades de registro para unidad de muestreo 16		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1, C3	Fundación Mujeres abre las nuevas convocatorias de los cursos de formación online para la mejora de la empleabilidad de las mujeres en el marco del proyecto Activa tu Emprendimiento (ATE) para el mes de febrero.	
2: C1, C4	Continuando con nuestro objetivo de fomentar el proceso de empoderamiento de las mujeres orientado al acceso al empleo de las mujeres desempleadas inmigrantes de nacionalidad de países no integrantes en la Unión Europea con permiso de trabajo y/o residencia ponemos en marcha la oferta formativa de la formación online del campus virtual de Fundación Mujeres para el mes de febrero.	
8: C3, C4	El proyecto Activa tu emprendimiento (ATE), dirigido a mejorar la inserción sociolaboral de mujeres inmigrantes de nacionalidad de países no integrantes de la Unión Europea con permiso de trabajo y/o residencia.	
9: C3, C4, C6	El programa Activa tu Emprendimiento (ATE) plantea el apoyo a las mujeres participantes de la realización de un proceso de empoderamiento personal orientado al acceso al empleo y/o emprendimiento que facilita el liderazgo y la toma de decisiones para el desarrollo de sus itinerarios de inserción laboral y capacita para el desarrollo de iniciativas empresariales y/o de autoempleo.	-----
10: C4	Objetivos: motivar el emprendimiento de las mujeres participantes; formar y entrenar sus habilidades y competencias transversales para abordar el proceso de emprendimiento y/o de acceso al empleo de la forma más adecuada y eficaz; fomentar la participación en redes, especialmente las emprendedoras para apoyar la toma de decisiones hacia el emprendimiento, su red de contactos y su visibilidad como emprendedoras. Impulsar la educación financiera y el acceso a financiación, así como el acceso a ofertas de empleo.	Objetivos: motivar el emprendimiento de las mujeres participantes; formar y entrenar sus habilidades y competencias transversales; fomentar la participación en redes.
12: C7, C8	Ejes de intervención: empoderamiento para el emprendimiento, empoderamiento empresarial, sensibilización para el empoderamiento de emprendedoras y empresarias.	Ejes de intervención: empoderamiento para el emprendimiento, dirigido a mujeres con necesidades de inserción laboral que se plantean el emprendimiento como forma de acceso al mundo laboral y que requieren trabajar su empoderamiento para liderar su itinerario de la autonomía personal; empoderamiento empresarial, desarrollo de competencias transversales y empresariales (también se busca fomentar la difusión de las empresas lideradas por mujeres para que sirva de referentes y aumente el número de mujeres potencialmente emprendedoras; sensibilización para el empoderamiento de emprendedoras y empresarias.

14: C1, C3, C4	-----	Activa tu Emprendimiento 2020. Un programa para mejorar la inserción sociolaboral de mujeres migrantes nacionales de terceros países.
19: C3	Con el programa Activa tu Emprendimiento llevamos acompañando en Extremadura desde 2017 a más de 280 mujeres migrantes, facilitando su inserción social y laboral.	
21: C4	Nuestro objetivo: afrontar los nuevos retos que, sin duda, se van a encontrar.	
24: C1	Con la colaboración de las empresarias del Círculo de Empresarias de Fundación Mujeres.	
27: N	Finaliza con éxito el proyecto Activa tu Emprendimiento 2019 con la participación de 53 mujeres procedentes de países tan diversos como Nicaragua, India, Honduras, Marruecos, Perú, República Democrática del Congo, México, Colombia, Brasil, Venezuela, Nigeria, Bolivia, El Salvador, Cuba, Paraguay, Angola.	-----
30: C8	Talleres formativos de comunicación y negociación, de habilidades sociales para el acceso al mercado de trabajo, de elaboración del currículum vitae, de marca personal, de manipulación de alimentos, de detección y refuerzo de valores, capacidades, actitudes, hábitos y aficiones relacionadas con el emprendimiento.	
32: C2	Activa tu Emprendimiento es un proyecto cofinanciado por la Dirección General de Migraciones y el Fondo Social Europeo.	

AI17. Unidades de registro para unidad de contexto 17: Programa Digitalizadas. Entidad que la desarrolla: Fundación Mujeres

Unidades de registro para unidad de muestreo 17		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
0: C3	Descubre digitalizadas.	
1: C1, C4, C8	Fundación Cibervoluntarios, Fundación Mujeres y Google.org ponen en marcha un programa para facilitar y potenciar la participación, empleabilidad y emprendimiento de las mujeres a través de la adquisición de competencias digitales y uso de herramientas tecnológicas.	
2: C3, C4	¿Qué queremos conseguir?: desarrollar competencias tecnológicas, que permitan a mujeres, aumentar su influencia personal y profesional en internet para reducir brechas de género; promover la inserción social y laboral de las mujeres, así como proteger los derechos y seguridad de estas en entornos digitales; generar una red de digitalizadas, una comunidad e mujeres con mayor interés en el uso de la tecnología para fomentar el emprendimiento y el autoempleo; visibilizar digitalizadas embajadoras referentes en el ámbito rural, identificando buenas prácticas que fomenten el crecimiento personal y mejora de la empleabilidad de las mujeres a través del uso de las nuevas tecnologías y como estas puedan tener un impacto positivo en el desarrollo de su propias comunidades.	-----
3: C5, C6, C7, C8	Facilitar a las mujeres la formación necesaria a través de tres tipos de talleres TIC: taller de formación básica y gestión, taller de herramientas online para el emprendimiento, taller de herramientas online para la empleabilidad. Itinerario formativo adaptado a las necesidades de cada grupo de atención.	
4: C4	-----	Digitalizadas ofrece estas actividades formativas de forma gratuita a cualquier organización de mujeres que aúne a un grupo de mujeres, especialmente de ámbito rural, que quieran reducir la brecha de género y formación TIC para fomentar la empleabilidad y el emprendimiento entre sus beneficiarias.
5: C1	Entidades organizadoras: Fundación Cibervoluntarios, Fundación Mujeres.	
6: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ratón, teclado, escritorio.	
7: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: navegador.	

9: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿qué nos aporta navegar por internet?	
10: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿qué es el correo electrónico?	
11: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿qué es Google Workspace?	
12: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿qué son las redes sociales?	
13: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿cómo hacer un uso seguro y responsable en la red?	
14: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿cómo evitar los riesgos en internet?	
15: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo. Contenidos: ¿qué es Google Workspace?	
16: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo. Contenidos: ¿qué información debe incluir mi currículum? ¿Cuál es la mejor forma de hacerlo? Recomendaciones para elaborar un buen currículum.	
17: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo. Contenidos: ¿qué información debe incluir mi currículum? ¿Cuál es la mejor forma de hacerlo? Apartados recomendados que se deben incluir.	
18: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo. Contenidos: ¿qué debo tener en cuenta a la hora de elaborarlo?	
19: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo. Contenidos: ¿qué son los portales de empleo? ¿Para qué sirven?	
20: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo. Contenidos: ¿qué debo tener en cuenta para elaborar un buen perfil?	
21: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo. Contenidos: autocandidatura.	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo. Contenidos: la posibilidad de la autocandidatura.
22: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo. Contenidos: ¿puedo fiarme de todas las ofertas de empleo? ¿Cómo puedo identificar una oferta de empleo fraudulenta?	
23: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el emprendimiento. Contenidos: ¿qué es Google Workspace?	
24: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el emprendimiento. Contenidos: otras herramientas.	
25: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el emprendimiento. Contenidos: ¿qué es el brainstorming?	

26: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el emprendimiento. Contenidos: ¿qué es misión y visión?
27: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el emprendimiento. Contenidos: ¿qué es el DAFO?
28: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el emprendimiento. Contenidos: ¿qué es un blog?
29: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el emprendimiento. Contenidos: diferencia entre blog y web.
30: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el emprendimiento. Contenidos: ¿qué es el comercio electrónico?
31: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el emprendimiento. Contenidos: el marketing digital.
32: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el emprendimiento. Contenidos: ¿a qué nos pueden ayudar las redes sociales?
33: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el emprendimiento. Contenidos: principales riesgos en la red a nivel técnico.
34: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo y emprendimiento a través del teléfono móvil. Contenidos: el teléfono móvil, mi herramienta.
35: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo y emprendimiento a través del teléfono móvil. Contenidos: el manejo del correo electrónico e el teléfono móvil.
36: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo y emprendimiento a través del teléfono móvil. Contenidos: ¿cómo puedo gestionar mi currículum a través del móvil?
39: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo y emprendimiento a través del teléfono móvil. Contenidos: Los portales de empleo en los teléfonos móviles.
40: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo y emprendimiento a través del teléfono móvil. Contenidos: ¿qué otras aplicaciones puedo utilizar en mi búsqueda de empleo?
41: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo y emprendimiento a través del teléfono móvil. Contenidos: Google Workspace.
43: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo y emprendimiento a través del teléfono móvil. Contenidos: redes sociales y redes profesionales.
44: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo y emprendimiento a través del teléfono móvil. Contenidos: LinkedIn como red social profesional.
45: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo y emprendimiento a través del teléfono móvil. Contenidos: seguridad en la búsqueda de empleo y en la gestión empresarial.

46: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales para el empleo y emprendimiento a través del teléfono móvil. Contenidos: recomendaciones de seguridad.
47: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿cómo dar los primeros pasos?
48: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿cómo empezamos a navegar? ¿Cómo buscamos información?
50: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿qué nos aporta navegar por internet?
51: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿qué es el correo electrónico?
52: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿qué son las aplicaciones?
53: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿qué es Google Workspace?
54: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿qué son las redes sociales?
56: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿cómo hacer un uso seguro y responsable en la red?
57: C8	Mini guía: taller de habilidades digitales básicas. Iniciación. Contenidos: ¿Cómo evitar los riesgos en internet?
103: C2	Digitalizadas: 44.119,74 €

AI18. Unidades de registro para unidad de contexto 18: Proyecto DANA. Entidad que la desarrolla: Fundación Mujeres

Unidades de registro para unidad de muestreo 18		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C3	Dana+: empoderamiento y creación de entornos para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el mercado de trabajo.	
2: C1, C4, C5, C6, C7	Proyecto ejecutado por Fundación Mujeres centrado en la lucha contra la discriminación y fomento de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el ámbito del empleo focalizado en: mujeres desempleadas, estructuras y organizaciones laborales, entidades empleadoras corresponsables de la erradicación de las desigualdades y discriminación laborales; dispositivos de empleo y otras estructuras, responsables del fomento del empleo, y población en general.	
3: C4	Objetivo: aumentar la integración sociolaboral de las personas pertenecientes a colectivos más vulnerables, a través de actuaciones que fomenten la igualdad de género y la conciliación de la vida personal y laboral, evitando a su vez, la discriminación múltiple.	
4: C5, C6, C7	Población destinataria: mujeres, especialmente colectivos en riesgo; estructuras y organizaciones del mercado laboral (empresas, entidades públicas, otras organizaciones empleadoras, dispositivos que desarrollan políticas de igualdad, empleo y emprendimiento); población en general.	-----
5: C1, C2, C9	DANA+ es un proyecto promovido por Fundación Mujeres, financiado por el Fondo Social Europeo – Programa Operativo de inclusión Social y Economía que se desarrolla entre 2019 y 2023. Continúa con la intervención desarrollada por el proyecto DANA (2016-2019).	
6: C4	-----	Se dirige a superar las dificultades que encuentran las mujeres en el acceso al empleo y a corregir las desigualdades que operan en el mundo laboral.
7: C1, C7	DANA+ interviene con mujeres desempleadas, emprendedoras y empresarias, organizaciones laborales, estructuras responsables del fomento de empleo e igualdad y población en general de las comunidades autónomas de Andalucía, Asturias, Castilla la Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja y Madrid.	DANA+ interviene con mujeres desempleadas (haciendo hincapié en las que se encuentran especiales barreras para el acceso al empleo), emprendedoras y empresarias, organizaciones laborales, estructuras responsables del fomento de empleo e igualdad y población en general de las comunidades autónomas de Andalucía, Asturias, Castilla la Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja y Madrid.
8: C3	Eje de intervención: empoderamiento de mujeres para el acceso al empleo y autoempleo.	Eje de intervención: empoderamiento de mujeres para el acceso al empleo y autoempleo. Acciones de información y asesoramiento, formación, acompañamiento y seguimiento, intermediación laboral, motivación al emprendimiento, intermediación financiera y promoción de redes empresariales y de emprendimiento.
9: N	Eje de intervención: asesoramiento a estructuras y organizaciones del mercado laboral.	-----

10: C3	Eje de intervención: observatorio de la igualdad y el empleo.	Eje de intervención: observatorio de la igualdad y el empleo. Ofrece información y documentación especializadas para la mejora del conocimiento sobre las brechas de género en los principales indicadores de empleo y emprendimiento y las causas que las producen, así como recomendaciones para integrar la perspectiva de género en el funcionamiento y la actividad de las organizaciones laborales.
11: C3, C9	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Noviembre 2019 - diciembre 2020.	
12: C2, C3, C4	El programa de empoderamiento de mujeres para el empleo del proyecto DANA+, cofinanciado por el Fondo Social Europeo – Programa Operativo de Inclusión Social y Economía tiene como objetivo promover el empoderamiento y la empleabilidad de las mujeres para el acceso y permanencia en el mercado laboral.	
13: C7	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Se dirige a mujeres desempleadas con especiales dificultades de acceso y mantenimiento de empleo y, especialmente víctimas de discriminación múltiple o pertenecientes a colectivos de riesgo y mujeres víctimas de violencias de género y pertenecientes al ámbito rural.	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Se dirige a mujeres desempleadas con especiales dificultades de acceso y mantenimiento de empleo.
14: C3	-----	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Itinerarios de empleo y emprendimiento a través de acciones de información y asesoramiento, formación, acompañamiento y seguimiento, intermediación laboral, motivación al emprendimiento, intermediación financiera y promoción de redes empresariales y de emprendimiento.
15: C3	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Información y orientación laboral, para el empleo y el emprendimiento.	
16: C4, C8	En 2020 hemos proporcionado información sobre el mercado laboral, condiciones y derechos laborales, identificación de ideas de negocio, con objetivo de facilitar la toma de decisiones respecto del objetivo de empleo.	
17: C3, C4	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Formación para el empleo o el emprendimiento y el desarrollo de competencias transversales que mejoren la empleabilidad.	
18: C9	-----	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Formación para el empleo o el emprendimiento y el desarrollo de competencias transversales que mejoren la empleabilidad. Cursos certificados y talleres complementarios a la formación. La formación ha tenido una duración de entre 6 y 70 horas, se ha realizado en modalidad presencial, semipresencial y online.
19: C8	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Formación para el empleo o el emprendimiento y el desarrollo de competencias transversales que mejoren la empleabilidad. Temáticas de las acciones formativas: alfabetización digital, creación de empresas, educación financiera, formación	

	ocupacional, formación pre-laboral, gestión empresarial, habilidades y competencias para el acceso al empleo, habilidades y competencias para el emprendimiento, habilidades y competencias para la búsqueda de empleo, igualdad, motivación al emprendimiento, redes sociales.	
22: N	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Formación para el empleo o el emprendimiento y el desarrollo de competencias transversales que mejoren la empleabilidad. Nº total de mujeres formadas: 799.	-----
23: N	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Formación para el empleo o el emprendimiento y el desarrollo de competencias transversales que mejoren la empleabilidad. Cursos certificados: atención a la clientela, auxiliar de comedor escolar, auxiliar de transporte escolar, competencias y habilidades digitales, creación de empresas, entrenando mis competencias y habilidades para mejorar mi empleabilidad, Excel: iniciación y avanzado, HB e CL: preparación teórica carnet de conducir C-B, manipulación de alimentos, mejorando competencias digitales para la búsqueda de empleo, procesos de selección, técnicas para la búsqueda activa de empleo.	
24: C3	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Acompañamiento al itinerario de inserción laboral.	
25: C8	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Acompañamiento al itinerario de inserción laboral. Hemos acompañado a las mujeres en sus itinerarios de inserción sociolaboral a través de asesorías personalizadas, trabajando la motivación, la toma de decisiones y el apoyo y el seguimiento del proceso de inserción.	-----
27: C3	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Intermediación laboral y financiera.	
28: C1	Programa de Empoderamiento de Mujeres para el Empleo. Intermediación laboral y financiera. Hemos posibilitado a las participantes el acceso a ofertas de empleo y trabajar con las empresas en la gestión de las ofertas y el acceso a la financiación de sus iniciativas emprendedoras.	-----
29: C2	Co-financiadoras: Instituto de la mujer de Castilla la Mancha; Castilla La Mancha; Comunidad de Madrid; Ayuntamiento de A Coruña, Concello de Coruña; Familias, Igualdad y Bienestar Social, Madrid; Fundación Mujeres; Ministerio de Trabajo y Economía Social, Gobierno de España; Fondo Social Europeo, Unión Europea.	
30: C3, C9	Proyecto DANA+. Noviembre 2019 – diciembre 2020.	
31: C1, C2, C9	DANA+ es un proyecto promovido por Fundación Mujeres, financiado por el Fondo Social Europeo – Programa Operativo de Inclusión Social y Economía que se desarrolla entre 2019 y 2023.	
32: C4	Se dirige a superar las dificultades que encuentran las mujeres en el acceso al empleo y a corregir las desigualdades que operan en el mundo laboral con actuaciones que fomentan la igualdad de género y la conciliación de la vida personal y laboral.	

33: C3	Programa de empoderamiento de mujeres para el empleo.	Programa de empoderamiento de mujeres para el empleo. Acciones de motivación, activación, orientación e intermediación laboral, formación para el empleo y el emprendimiento, así como en competencias básicas y transversales, en el marco de un acompañamiento personalizado del proceso de inserción laboral.
39: N	Programa de empoderamiento de mujeres para el empleo. Cursos certificados: atención a la clientela, auxiliar de comedor escolar, auxiliar de transporte escolar, competencias y habilidades digitales, creación de empresas, entrenado mis competencias y habilidades para mejorar mi empleabilidad, Excel: iniciación y avanzado, HB e CL: preparación teórica carné de conducir C-B, manipulación de alimentos, mejorando competencias digitales para la búsqueda de empleo, procesos de selección, técnicas para la búsqueda activa de empleo.	
41: C3	Programa de promoción de la igualdad en las estructuras.	Programa de promoción de la igualdad en las estructuras. Acciones de asesoramiento a entidades públicas y privadas en elaboración de planes de igualdad y conciliación de la vida familiar, laboral y personal, así como formación a profesionales y personal técnico del empresas y administraciones públicas en materia de género e igualdad entre mujeres y hombres.
46: C3	Programa de sensibilización en materia de igualdad y empleo.	
50: C1	La campaña #TuTalentoTuEmprendimiento del Observatorio de Igualdad y Empleo, realizada para conmemorar el 19 de noviembre, Día Internacional de las mujeres Emprendedora, estuvo ligada a la participación de Fundación Mujeres en la Semana Europea de la Formación Profesional 2020.	-----
52: C1	Colaborador oficial Semana Europea de la Formación Profesional 2020.	
53: C1, C4, C9	Durante los próximos tres años Fundación Mujeres seguirá contribuyendo a la mejora social y a la calidad de vida de las mujeres, así como al desarrollo del principio y las políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres con DANA+.	
54: C2	Entidades co-financiadoras: Instituto de la Mujer de Castilla La Mancha; Castilla la Mancha; Comunidad de Madrid; Ayuntamiento de A Coruña; Concello de Coruña; Familias, igualdad y Bienestar Social, Madrid; Diputación de Cáceres, Fundación Mujeres; Ministerio de Trabajo y Economía Social, Gobierno de España; Fondo Social Europeo, Unión Europea.	
55: C1, C3	-----	Fundación Mujeres presenta los resultados del proyecto DANA. Empleo y Emprendimiento en Igualdad en Extremadura.
56: C1, C4	En colaboración con las Diputaciones de Cáceres y Badajoz, como estrategia de intervención para contribuir a reducir las brechas de género en el mercado de trabajo, así como de los resultados obtenidos en la Comunidad Autónoma de Extremadura.	
57: C1, C3	El pasado 11 de diciembre se celebró en Cáceres la jornada "Liderando el camino hacia la igualdad de género en el mercado de trabajo", que se	-----

	ha enmarcado en la campaña #RompeMoslaBrecha, con la que Fundación Mujeres concluye las actuaciones del proyecto DANA. Empleo y Emprendimiento en Igualdad en Extremadura.	
58: C1	El acto ha contado con la presencia de representantes de las entidades que han apoyado la financiación del proyecto en Comunidad Autónoma de Extremadura: Amelia Molero Fragoso, diputada de Políticas Sociales, Igualdad, Participación y Atención a la ciudadanía de la Diputación de Cáceres; Cristina Valadés Rodríguez, diputada de Igualdad y Juventud de la Diputación de Badajoz y Pilar Bonilla Manzano, Directora de la Casa de la Mujer de Cáceres en representación del Instituto de la mujer de Extremadura.	-----
60: C1	-----	Durante sus cuatros años de andadura, el proyecto DANA ha alcanzado en la Comunidad Autónoma d3 Extremadura, logrando que 48 empresas y otro tipo de organizaciones laborales, como fundaciones, asociaciones, federaciones o consorcios públicos hayan recibido asesoramiento para elaborar e implantar planes o medidas de igualdad en su gestión. De estas 48 organizaciones laborales, 28 eran microempresas lideradas por mujeres y empresarias individuales autónomas o que 42 ayuntamientos de ambas provincias hayan recibido informes de diagnóstico y recomendaciones sobre cómo mejorar el nivel de desarrollo de sus políticas de igualdad.
61: C4	-----	En el área de formación, 18 organizaciones laborales, 39 ayuntamientos y 6 mancomunidades han participado en las 18 acciones formativas ofrecidas por el proyecto para contribuir a la capacitación de las entidades participantes en la integración de la igualdad en su gestión y se han formado a un total de 193 trabajadores y trabajadoras, además de 78 profesionales de los dispositivos de apoyo a la creación y consolidación de empresas y a la recuperación integral del mujeres víctimas de violencia de género.

AI19. Unidades de registro para unidad de contexto 19: Proyecto GIRA Mujeres. Entidad que la desarrolla: Fundación Mujeres

Unidades de registro para unidad de muestreo 19		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1	GIRA Mujeres es un proyecto de Coca-Cola, desarrollado en colaboración con entidades como Fundación Mujeres, que apuesta por el emprendimiento femenino como motor de cambio económico y social.	
2: C1, C4	Fundación Mujeres participa en la nueva edición del proyecto con el objetivo de impulsar el emprendimiento de las mujeres mediante un proceso de formación y acompañamiento para la puesta en marcha, en su caso, de la idea de negocio, a través de un itinerario formativo.	
4: C3, C5, C7	Categoría QUIERO EMPRENDER. Dirigido a mujeres de entre 18 y 60 años, empleadas o desempleadas, que ven el emprendimiento como una alternativa al empleo por cuenta ajena y cuentan con idea de negocio que todavía no hayan desarrollado, relacionada con actividades de los sectores de alimentación y bebidas, turismo y ocio.	
5: C9	El itinerario formativo se desarrollará íntegramente en modalidad online y cuenta con diferentes acciones, de un mínimo de 18 horas.	
6: C8	-----	Estructura de las acciones que conforman el itinerario: 12 horas formativas impartidas en 6 sesiones, en las que se trabajarán las diferentes partes del Modelo Canvas Social; 2 tutorías grupales; acompañamiento individualizado en el desarrollo de tu modelo Canvas Social.
7: C1, C5, C7	-----	Categoría TENGO UN NEGOCIO: dirigido a mujeres de entre 18 y 60 años con un negocio activo relacionado con los sectores de alimentación y bebidas, turismo y ocio y que necesiten reinventarse. Esta formación será impartida por Impact HUB.
8: C1	Desde Fundación Mujeres impartiremos la categoría QUIERO EMPRENDER en las siguientes provincias: Madrid, Cáceres, Badajoz, Córdoba, Jaén, Almería, Granada, A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra, Asturias.	-----
9: C1, C4, C5, C7	GIRA Mujeres es un proyecto de Coca-Cola, desarrollado en colaboración con entidades como Fundación Mujeres, que apuesta por el emprendimiento femenino como motor de cambio económico y social. El programa está dirigido a mujeres de entre 18 y 60 años, ya sean empleadas o desempleadas, tanto para mujeres de zonas rurales o urbanas. Pretende fomentar el emprendimiento femenino y ayudar en el desarrollo de las ideas de negocio en sectores vinculados con la cadena de alimentación y bebidas y/o turismo y ocio.	
13: C3, C4, C5	GIRA Mujeres es un proyecto innovador dirigido a impulsar la capacidad emprendedora de mujeres entre 23 y 55 años.	GIRA Mujeres es un proyecto innovador dirigido a impulsar la capacidad emprendedora de mujeres entre 23 y 55 años, invitándolas a realizar un viaje de auto-conocimiento personal y desarrollo de su idea de negocio.

14: C1, C4	El objetivo de GIRA Mujeres es facilitar el conocimiento y las herramientas necesarias a todas aquellas mujeres que quieran desarrollarse profesionalmente, en colaboración con entidades y expertas en la materia y junto a los principales agentes regionales y locales.	
15: C1	GIRA Mujeres es un proyecto de la fundación Coca-Cola de empoderamiento personal y profesional dirigido a mujeres que responde al compromiso 5b y 20 de Coca-Cola en Europa.	
17: C4	El programa tiene como objeto impulsar el emprendimiento de las mujeres mediante un proceso de motivación, formación y acompañamiento que facilite la toma de decisión y la puesta en marcha, en su caso, de la idea de negocio.	
18: C5, C7	GIRA Mujeres está dirigido a mujeres de entre 23 y 60 años de edad que se encuentren en cualquiera de las siguientes situaciones: mujeres empleadas o desempleadas que vean el emprendimiento como una alternativa de empleo o que ya cuentan con una idea de negocio; mujeres empresarias que quieran reinventar su negocio.	GIRA Mujeres está dirigido a mujeres de entre 23 y 60 años de edad que se encuentren en cualquiera de las siguientes situaciones: mujeres empleadas o desempleadas, mujeres empresarias que quieran reinventar su negocio.
19: C4	GIRA Mujeres se ha marcado como objetivos: fortalecer la autonomía personal e intelectual de la mujer; aumentar la motivación y la autoestima; impulsar la capacidad de emprender en función de las oportunidades del entorno; ampliar los conocimientos y el manejo de las herramientas disponibles para emprender.	
21: C1	Coca-Cola ha diseñado la iniciativa junto con Fundación Mujeres, Alma Natura, Cruz Roja Española y Dona Activa Fòrum, además de Impact HUB Madrid.	
27: C8	Modelo de negocio Canvas.	Modelo de negocio Canvas. Es una hoja en la cual, de un simple vistazo, puedes visualizar tu negocio de una manera más práctica y trabajar e innovar en él, nos encantó esta herramienta.
29: N	Segmento de clientes.	Segmento de clientes. Para determinar tu nicho de mercado pregúntate a quién va dirigido tu producto o servicio.
30: N	Propuesta de valor.	Propuesta de valor. Para definir tu propuesta de valor es crítico saber qué problema ayudas a solucionar a tus clientes o, en qué le eres útil.
31: N	Canales.	Canales. Identifica cuál va a ser el medio por el que vas a hacer llegar tu propuesta de valor a tu segmento de clientes objetivo.
32: N	Relación con clientes.	Relación con clientes. Reflexiona sobre cuál va a ser tu relación con los clientes.
33: N	Flujo de ingresos.	
34: N	Recursos clave.	Recursos clave. ¿Qué necesitas para llevar a cabo la actividad de tu empresa?
35: N	Actividades clave.	Actividades clave. Cuáles son las actividades nucleares para tu empresa.

36: N	Asociaciones clave.	Asociaciones clave. Enumera los agentes con los que necesitas trabajar para hacer posible el funcionamiento del modelo de negocio.
37: N	Estructura de costes.	Estructura de costes. Reflexiona sobre los costes que tiene tu empresa.
42: C4	¿Qué aporta GIRA Mujeres? Clarificamos nuestra idea de negocio; práctica y manejo de herramientas empresariales y digitales; afrontar positivamente todos los retos diarios que nos surgen; aprender todo lo que no sabíamos.	-----
44: C4	Programa de capacitación destinado a ofrecer a las mujeres la posibilidad de encontrar una oportunidad de desarrollo laboral tanto en el ámbito rural como en el urbano.	
46: C1	Participación de organizaciones como Cruz Roja, Alma Natura, Fundación Mujeres, Dona Activa e Impact HUB.	
47: C9	GIRA Mujeres comenzará el 25 de febrero y finalizará el 5 de abril y se desarrolla en tres fases.	
48: N	-----	En la primera fase se ofrece una formación presencial de dos días.
49: N	-----	La segunda fase es una formación online de 30 horas.

AI20. Unidades de registro para unidad de contexto 20: Programa In-fórmate Empleo. Entidad que la desarrolla: Liga Española de Educación y Cultura Popular.

Unidades de registro para unidad de muestreo 20		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C4, C5, C7	El programa In-fórmate Empleo tiene como objetivo mejorar la empleabilidad de los y las jóvenes en situación de desempleo y hacerlo con carácter totalmente gratuito.	
2: C5	Mejoramos los recursos y competencias personales de jóvenes de entre 14 y 30 años para facilitar su inserción en el mercado laboral.	A través de actividades de formación y orientación, entre otras, mejoramos los recursos y competencias personales de jóvenes de entre 14 y 30 años para facilitar su inserción en el mercado laboral.
3: C1	Fomentamos el trabajo en red a través de actividades con las familias, con los equipos docentes y con otras entidades.	
4: C3, C8	¿Qué hacemos? Puntos de información y orientación laboral. Itinerarios de inserción laboral con un plan individual de formación y orientación. Actividades formativas grupales. Uso de las nuevas tecnologías para la búsqueda activa de empleo. Acompañamiento a recursos formativos y laborales. Creación de grupos para la mejora del rendimiento escolar. Talleres en los centros. Apoyo a las familias.	¿Qué hacemos? Puntos de información y orientación laboral. Consultas directas y telefónicas. – itinerarios de inserción laboral con un plan individual de formación y orientación. Tutorías y seguimiento personalizados, apoyo al alumnado en orientación laboral. – Actividades formativas grupales. Creación de grupos para la búsqueda de empleo, información y motivación para el autoempleo y el emprendimiento, taller de entrevistas de trabajo, asesoramiento para realizar proyectos empresariales... - Uso de las nuevas tecnologías para la búsqueda activa de empleo. – Acompañamiento a recursos formativos y laborales. Ayuda en gestiones, demanda de empleo... - Creación de grupos para la mejora del rendimiento escolar. – Talleres en los centros. Refuerzo educativo y orientación laboral. – Apoyo a las familias en refuerzo educativo y orientación laboral.
5: C2	Este programa está subvencionado por: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Gobierno de España; Junta de Andalucía; Junta de Extremadura; obra Social, Fundación La Caixa.	
6: C7	En los últimos años se han formado centenares de personas desempleadas y en riesgo de exclusión social.	-----
7: C5, C6, C8	Hemos contribuido a mejorar la empleabilidad de jóvenes entre 16 y 30 años con dificultades de inserción laboral y en riesgo de exclusión tratando de mantener en el sistema educativo formal a los y las más jóvenes. Hemos trabajado en la mejora de factores psicosociales, apoyado en la adquisición y mejora de competencias educativas básicas, reforzando los mecanismos de coordinación de la comunidad educativa e intercediendo con las empresas colaboradoras del programa.	
8:	Inserción sociolaboral para jóvenes: INFÓRMATE EMPLEO.	-----

C3		
9: N	Se ha desarrollado en Extremadura (Cáceres), Andalucía (Cádiz, Sevilla) y Castilla y León (Palencia, Valladolid y Zamora). Han participado 3.268 personas y 63 empresas.	-----
10: C5, C6, C8	En los últimos años hemos formado a centenares de personas desempleadas y en riesgo de exclusión social, contribuyendo a la mejora de la empleabilidad de jóvenes entre 16 y 30 años, tratando de mantener en el sistema educativo formal a los y las más jóvenes.	
11: C8	Trabajamos la mejora de factores psicosociales, apoyamos en la adquisición y mejora de competencias educativas básicas, reforzamos los mecanismos de coordinación de la comunidad educativa e intercedemos con las empresas.	
12: C3	Inserción sociolaboral para jóvenes: INFÓRMATE EMPLEO.	-----
13: N	Se ha desarrollado en Extremadura (Cáceres), Andalucía (Cádiz, Sevilla) y Castilla y León (Palencia, Valladolid y Zamora).	-----
14: C4, C5, C6	Trabajamos para facilitar la inserción sociolaboral de jóvenes entre 14 y 30 años en riesgo de exclusión y preferentemente de zonas más vulnerables con mayores dificultades de acceso al mercado de trabajo. Nos centramos en mejorar los factores psicosociales de ocupabilidad, apoyar en la adquisición y mejora de competencias básicas y fomentar el mantenimiento en el sistema educativo formal de los/as jóvenes con mayor riesgo de abandono para concienciar de la necesidad de una formación, incidiendo en los sistemas de coordinación de la comunidad educativa y entidades sociales.	
15: C9	-----	En 2020 hemos llegado a 2.133 personas.
16: C3	Experiencias profesionales para el empleo (EPES).	-----
17: N	Este programa se desarrolla en Andalucía (Cádiz y Sevilla).	-----
18: C4, C7	Hemos promovido la inserción sociolaboral de las personas desempleadas de sectores de población en riesgo, que requieren de apoyo y orientación personalizada para mejorar su situación. Seguimiento individualizado que unimos a talleres de mejora de la empleabilidad más específicos que han atendido a sus necesidades facilitando un conocimiento directo y su acercamiento al entorno laboral.	Hemos promovido la inserción sociolaboral de las personas desempleadas de sectores de población en riesgo, que requieren de apoyo y orientación personalizada para mejorar su situación. Seguimiento individualizado que unimos a talleres de mejora de la empleabilidad.
19: C9	-----	Hemos intervenido con 135 personas en 2020.
20: C3	Mi primer empleo mejora de la empleabilidad para jóvenes vulnerables.	-----

21: N	Se desarrolla en Andalucía (Cádiz), Castilla y León (Zamora) y Extremadura (Cáceres).	-----
22: C5, C6	Programa dirigido a jóvenes entre 14 y 17 años escolarizados/as que tiene como finalidad contribuir a mejorar los factores de la empleabilidad a través del mantenimiento de los estudios obligatorios y la formación continua.	

AI21. Unidades de registro para unidad de contexto 21: Proyecto Ítaca. Entidad que la desarrolla: Junta de Extremadura

Unidades de registro para unidad de muestreo 21		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C4	El proyecto Ítaca nace con el objetivo de mejorar la empleabilidad de personas que han emprendido un viaje entre el mundo educativo y el laboral, pero que se encuentran desorientadas y sin recursos.	
2: C1, C2, C4	El proyecto Ítaca es una iniciativa de la Junta de Extremadura.	El proyecto Ítaca es una iniciativa de la Junta de Extremadura que nace con el objetivo de mejorar la empleabilidad de aquellas personas que han emprendido un viaje entre el mundo educativo y el laboral, pero que se encuentran desorientadas y sin recursos.
4: C4	Crear un itinerario personalizado de inserción (IPI) que ayudará a las personas a ver la importancia del camino y el aprendizaje mientras se recorre el mismo para llegar al final de viaje: la inserción laboral efectiva y de calidad.	-----
5: C4, C8	Programas. Adquisición del título de graduado en ESO para personas adultas (título en ESO. Medidas de refuerzo. Adquisición del título de grado en Eso para personas adultas); Competencias clave (adquisición de las competencias clave a través de un curso de formación en centros de personas adultas. A través de este programa se realizan cursos para obtención directa del certificado en competencias clave, necesarias para obtener el acceso a Certificados de profesionalidad de nivel 2 y de nivel 3); acreditación competencias profesionales (reconocimiento de la experiencia laboral y vías no formales de formación); formación vinculada a competencias clave (adquisición de competencias clave a través de un curso de formación en municipios de menos de 5.000 habitantes).	-----
6: C3	-----	Protocolo de orientación educativa y laboral. Medidas preventivas. Este protocolo es una de las piezas fundamentales del proyecto Ítaca. La presentación debe estar coordinada tanto en el ámbito educativo como en el laboral.
8: C3, C5, C7	Jóvenes 16-18 años. Medidas de refuerzo. Competencias genéricas para jóvenes entre 16 y 18 años desempleados.	
10: C3, C4	Competencias clave. Medidas de refuerzo. Adquisición de las competencias clave a través de un curso de formación en centros de educación de personas adultas.	

11: C3, C4	Acreditación de competencias profesionales. Medidas de refuerzo. Reconocimiento de la experiencia laboral en vías no formales de formación.	
12: C3, C4	Formación vinculada a competencias clave. Medidas de refuerzo. Adquisición de competencias clave a través de un curso de formación en municipios de menos de 5.000 habitantes.	
13: C3, C4, C5, C6	El proyecto Ítaca es una iniciativa de la Junta de Extremadura que nace con el objetivo de mejorar la empleabilidad de jóvenes de 16 a 18 años sin formación básica sin ESO.	
14: C9	El proyecto sigue activo hasta el 31 de diciembre de 2019.	-----
15: C9	Año 2019.	
16: C4	Objetivo general. El objetivo fundamental de este proyecto es que los jóvenes no graduados en ESO retomen el sistema educativo; esto se conseguirá a través de un nuevo modelo de intervención basado en la "Orientación Ítaca".	
17: C6, C7	Destinatarios 4.1. El colectivo prioritario será el alumnado que va a finalizar la escolaridad obligatoria, con o sin Grado en Educación Secundaria Obligatoria y que tienen interés en incorporarse al mercado de trabajo o se considera que es potencial demandante de empleo, así como las personas usuarias registradas en el SEXPE que quieran reintegrarse en el sistema educativo.	
18: C6	Destinatarios 4.1.1. Alumnado que abandona el sistema educativo sin titulación.	
19: C6, C7	Destinatarios 4.1.1. Alumnado que abandona el sistema educativo sin titulación y /o certificación.	Destinatarios 4.1.1. Alumnado que abandona el sistema educativo sin titulación y /o certificación. Personas usuarias que finalizan alguna de estas enseñanzas con la titulación o certificación correspondiente, pero no tienen intención de continuar en él. Sistema educativo y son potenciales demandantes de empleo.
20: C7	Personas usuarias del Servicio extremeño Público de Empleo (SEXPE) que requieren orientación educativa.	-----
23: C8	Sesiones informativas en IES/IESO/CEPA. 1.1. Servicios del SEXPE: gestión de la demanda de empleo, clasificación de demandantes, programas de formación para el empleo, servicio de orientación, gestión de ofertas de empleo, web extremaduratrabaja.gobex.es/APP SEXPE , otros programas de empleo: lanzaderas, etc.	
24: C8	Sesiones informativas en IES/IESO/CEPA. 1.2. La formación para el empleo y certificados de profesionalidad. 1.2.1. Alumnado que abandona el sistema educativo SIN TITULACIÓN: importancia de la formación y la especialización profesional, centros de referencia (Don Benito, Cáceres, el Anillo, ESHAEX), escuelas profesionales, Sistema de Garantía Juvenil, aulas del Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura (PAT) y acciones, mayores e 18 (competencias clave para acceder a certificados de profesionalidad).	

25: C8	Sesiones informativas en IES/IESO/CEPA. 1.2. La formación para el empleo y certificados de profesionalidad. 1.2.2. Alumnado que abandona el sistema educativo CON TITULACIÓN y/o CERTIFICACIÓN: programas formativos SEXPE, formación para personas desempleadas, formación para personas ocupadas, centros propios SEXPE, programas de formación en alternancia con el empleo, cualificación profesional y certificados de profesionalidad.	
26: C8	Sesiones informativas en IES/IESO/CEPA. 1.3. Quien genera empleo: mercado de trabajo (local, provincial, autonómico, estatal y europeo), oferta pública/privada, dónde está el empleo (cómo buscar direcciones de interés según perfil), qué perfiles están solicitando las empresas y entidades en nuestra oficina (principales ocupaciones y requisitos generales mínimos para cada una de ellas).	
27: C8	Sesiones informativas en IES/IESO/CEPA. 1.4. Autoempleo: información y motivación para el emprendimiento: definición de autoempleo, puesta en marcha de una idea emprendedora, el plan de empresa, trámites administrativos con los diferentes organismos, financiación y subvenciones del SEXPE, bonificaciones de Seguridad Social, dinamización y motivación para el emprendimiento.	
28: C8	Talleres para el entrenamiento en técnicas de búsqueda de empleo. 2.1. Herramientas básicas para encontrar trabajo: tipos y características del currículum vitae y carta de presentación, nuevas tendencias en la confección de currículum, fuentes de empleo (definición y aspectos prácticos de las diferentes fuentes de empleo). 2.2. Procesos selectivos: la entrevista de trabajo y dinámicas de grupo.	
29: C8	Talleres para la adquisición de las competencias transversales: inteligencia emocional, trabajo en equipo, gestión del tiempo, habilidades sociales, comunicación, proactividad, solución creativa de problemas, liderazgo.	
30: C8	Atención individualizada (según requerimiento): puestos de trabajo a los que me quiero dedicar, importancia de analizar/conocer el posible puesto de trabajo (APT), conocer mis puntos fuertes/mis puntos débiles.	
35: C4, C8	Adquisición de competencias genéricas para personas jóvenes entre 16 y 18 años. El objetivo del programa es el de acompañar y reorientar a jóvenes de entre 16 y 18 años para poder capacitarles en competencias genéricas (como las habilidades sociales, la autoestima, y motivación, el trabajo en equipo, la creatividad, la resolución de problemas...) ya ayudarles a crear sus itinerarios personalizados de inserción.	
36: C1, C9	Un año.	Un año. Las entidades colaboradoras (especializadas en el trabajo con personas jóvenes) les guiarán hacia la vuelta al sistema educativo reglado o a la adquisición de una cualificación adecuada para la inserción al mundo laboral.
38: C8, C9	Acciones: de incorporación; de orientación; de adquisición de competencias genéricas y transversales: con una duración de 150 horas mejorando así la autoconfianza, la comunicación, el cumplimiento de tareas, el razonamiento matemático, el interés por aprender, la orientación al logro, la gestión del tiempo, las habilidades sociales, la creatividad e innovación, la iniciativa y trabajo en equipo, la solución de problemas, la flexibilidad y tolerancia a la frustración. Además, se trabajará en la elaboración de un proyecto comunitario en grupo.	-----
39: C2, C3	Este programa está regulado por el DECRETO 67/2018, de 22 de mayo, por el que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para la realización de acciones de orientación y otras actuaciones de Políticas Activas de Empleo. Y su Resolución de convocatoria de 16 de diciembre de 2019 por la que se aprueba la convocatoria de subvenciones correspondiente al ejercicio 2020.	

41: C1, C3, C9	Proyecto Ítaca Extremadura. Oferta formativa. Programa experimental Actívate 2019-2020.	
42: C1	Proyecto Ítaca Extremadura. Responsables: Servicio de Orientación e Intermediación, Servicio Extremeño de Empleo Público (SEXPE) y Servicio de Atención a la Diversidad de Educación.	
43: C6	Proyecto Ítaca Extremadura. Destinatarios: 4º ESO, Programa de Refuerzo y Atención en Grupo Específico (PRAGE). Ciclos formativos.	
44: C4	-----	Proyecto Ítaca Extremadura. Facilitar el tránsito hacia la etapa laboral del alumnado que titula y concienciar al alumnado que abandona sin titular de las escasas posibilidades que ofrece el mercado de trabajo sin las cualificaciones requeridas.

AI22. Unidades de registro para unidad de contexto 22: Programa PLD. Entidad que la desarrolla: SEXPE

Unidades de registro para unidad de muestreo 22		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1, C2	-----	Las entidades privadas sin ánimo de lucro que quieran colaborar con el Servicio Extremeño Público de Empleo en la realización de las acciones de orientación podrán solicitar las subvenciones reguladas en el Decreto 155/2016, de 20 de septiembre.
2: C5, C7	Los destinatarios de esta orientación laboral son las personas demandantes de empleo paradas de larga duración con edades comprendidas entre los 19 y 29 años inclusive.	
4: C2	Decreto 155/2016, de 20 de septiembre, por el que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para la realización de acciones de orientación y actuaciones complementarias.	
5: C1	-----	El artículo 4 del Decreto 26/2009, por el que se aprueban los Estatutos del Servicio Extremeño Público de Empleo, establece entre sus funciones la intermediación laboral, la orientación e inserción profesional para el empleo mediante itinerarios personalizados de acompañamiento y al empleo.
7: C4	-----	La junta de Extremadura y los agentes económicos y sociales han firmado la Estrategia de Empleo de Extremadura 2016-2019 que se configura como el nuevo marco en el que se van a desarrollar las nuevas políticas de empleo y establece entre sus objetivos el plantear un nuevo modelo de intervención con las personas desempleadas para ajustar y concretar las políticas dirigiéndolas a resolver necesidades concretas.
9: C2	-----	Resulta necesario establecer unas nuevas bases reguladoras para la concesión de subvenciones a entidades beneficiarias que realicen actividades de orientación, así como actuaciones complementarias de prospección, prácticas en empresas, inserción y acciones de apoyo.
10: C7	En la actualidad, con un mercado de trabajo precario, la orientación laboral no es una necesidad únicamente de las personas desempleadas, sino también de las personas ocupadas, el presente decreto da cabida también a la orientación para personas ocupadas.	-----
11: C5, C6, C7	En lo que se refiere a los colectivos de personas a atender a través del presente decreto, éste no se dirige a ninguno en concreto, siendo ésta una de las principales novedades.	

17: C4	La finalidad del presente decreto es lograr la mejora de la empleabilidad de las personas desempleadas mediante itinerarios personalizados de inserción, combinados con las actuaciones a las que hace referencia el punto anterior del presente artículo, así como actuar de manera preventiva mediante la orientación de personas ocupadas.	
20: C1	Podrán ser beneficiarios de las ayudas reguladas en este decreto, las entidades privadas sin ánimo de lucro con personalidad jurídica propia que quieran colaborar con el Servicio Extremeño Público de Empleo en la realización de las acciones recogidas en este decreto para el ámbito de la Comunidad Autónoma del Extremadura.	
25: C2	Se consideran gastos subvencionables aquellos que, de manera indubitada, respondan a la naturaleza de la actividad subvencionada, resulten estrictamente necesarios y se realicen en el plazo establecido para la ejecución de las acciones subvencionadas.	-----
32: C3, C8, C9	Acciones de orientación: mínimo 6 horas. 1º Diagnóstico individualizado de 1 hora de duración; 2º diseño de itinerario de 1 hora de duración; 3º acuerdo Personal de Empleo (APE); 4º desarrollo de itinerario, asesoramiento y ayuda técnica; 5º seguimiento y acompañamiento.	Acciones de orientación: mínimo 6 horas. 1º Diagnóstico individualizado de 1 hora de duración: a través del diagnóstico, deberán identificarse las habilidades y competencias, exploración de objetivos y la empleabilidad de la persona demandante de empleo en el momento inicial. 2º Diseño de itinerario de 1 hora de duración: debe contener alternativas/objetivos profesionales, identificación de actuaciones a realizar según calendarios de programas o sesiones. 3º Acuerdo Personal de Empleo (APE). 4º Desarrollo de itinerario, asesoramiento y ayuda técnica: se trabajarán las competencias para la identificación el currículo, se realizará entrenamiento en técnicas y herramientas para la búsqueda de empleo, en adquisición de competencias genéricas y habilidades sociales y en el desarrollo de los aspectos personas para el empleo. 5º Seguimiento y acompañamiento: verificación del cumplimiento de compromisos, reformulación, si procede, de objetivos profesionales, seguimiento de la colocación y/o prácticas no laborales en su caso.
36: C3, C4, C8	Acciones de prospección: la realización de visitas a empresas para difundir información sobre el objetivo del programa subvencionado, detectar necesidades de contratación de personal por parte de las mismas, captar ofertas de empleo y promover, para su cobertura, a las personas candidatas de entre las que han recibido el servicio de orientación a través de la propia entidad o, en ausencia de candidatos o candidatas adecuadas a las ofertas de entre estas personas, de a quienes, siendo demandantes de empleo cumplan los requisitos de acceso a la oferta y sean remitidas desde los centros de empleo del SEXPE.	
39: C3, C4	Acciones de apoyo para la inserción de personas con discapacidad: el conjunto de servicios y actuaciones centras en la persona con discapacidad, que tenga especiales dificultades para promocionarse, acceder y mantenerse en una empresa ordinaria en el mercado de trabajo, dándoles el apoyo profesional que les sea necesario.	

40: C3, C8, C9	Acciones de apoyo para la inserción de personas con discapacidad: con una duración de un máximo de dos horas por persona usuaria, consistirán en un sistema de soporte individualizado mediante la provisión de la ayuda imprescindible y proporcionada a la persona para que pueda desarrollar por ella misma una actividad laboral. Dentro de este servicio se podrán contemplar las tutorías de las prácticas no laborales en empresas, así como el asesoramiento sobre la adaptación al puesto de trabajo entre otras.	
41: C1, C3	Prácticas no laborales: podrán subvencionar prácticas no laborales que se instrumentarán a través de un convenio de colaboración entre la empresa o entidad que vaya a acoger a las personas que realicen las citadas prácticas y el SEXPE.	
43: C1, C3, C9	Prácticas no laborales: el número de las horas subvencionables máximas de las prácticas no laborales será de 150 horas.	Prácticas no laborales: el número de las horas subvencionables máximas de las prácticas no laborales será de 150 horas. La totalidad de las mismas se realizará en una única empresa o entidad.
44: C3, C7, C9	Acciones de inserción laboral: inserción de las personas demandantes de empleo atendidas por la entidad. Beneficiar, que cumpla los siguientes requisitos: provenir de una oferta de empleo registrada en el SEXPE; tener una duración mínima de 3 meses y ser de, al menos el 50% de la jornada laboral, la persona contratada no debe haber tenido una relación laboral u otro tipo de relación profesional con la empresa, grupo de empresas o con la entidad beneficiaria de la ayuda en los doce meses anteriores al inicio del programa, la persona contratada debe haber recibido la totalidad de las acciones de orientación contempladas en el artículo 6.1. a) del presente decreto.	Acciones de inserción laboral: inserción de las personas demandantes de empleo atendidas por la entidad. Beneficiar, que cumpla los siguientes requisitos: provenir de una oferta de empleo registrada en el SEXPE; tener una duración mínima de 3 meses, la persona contratada no debe haber tenido una relación laboral u otro tipo de relación profesional con la empresa, grupo de empresas o con la entidad beneficiaria de la ayuda en los doce meses anteriores al inicio del programa, la persona contratada debe haber recibido la totalidad de las acciones de orientación contempladas en el artículo 6.1. a) del presente decreto.
51: C5, C6, C7	Las correspondientes convocatorias podrán establecer los colectivos y los grupos de población a los que se dirigirán las acciones de orientación y, en su caso, las actuaciones complementarias.	
52: C7	Las personas pertenecientes a estos colectivos podrán ser demandantes de empleo, ocupadas o desempleadas.	

AI23. Unidades de registro para unidad de contexto 23: Programa PIT. Entidad que la desarrolla: SEXPE

Unidades de registro para unidad de muestreo 23		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1, C4	Es un programa de formación en alternancia con el empleo en empresas privadas, de jóvenes tecnólogas y tecnólogos, de carácter experimental e innovador tiene como finalidad la de facilitar la inserción laboral de personas jóvenes desempleadas y potenciar las capacidades del talento de la región.	Tiene como finalidad la de facilitar la inserción laboral de personas jóvenes desempleadas y potenciar las capacidades del talento de la región.
2: C5, C6, C7	Para personas desempleadas e inscritas en el Servicio Extremeño Público de Empleo menores de 30 años y que sean beneficiarias del Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Deben contar con una titulación universitaria o de ciclos formativos de grado medio o superior.	
3: C1, C9	Nueve meses de duración. Se realizará la formación en los centros tecnológicos de Extremadura o en la Universidad de Extremadura (centro de formación) y el trabajo efectivo en la empresa o entidad privada sin ánimo de lucro que promueva el proyecto (entidad promotora).	
4: C1, C5, C7, C8	La formación se combina con la práctica profesional en empresas privadas y facilitando la inserción laboral de personas jóvenes desempleadas y potenciando las capacidades de talento de la región en las siguientes áreas estratégicas: agroalimentaria, tecnologías de la información y comunicaciones, turismo, salud, energías limpias, investigación básica, humanidades y ciencias sociales, economía verde, economía circular y bioeconomía. Además, se complementará con al menos 15 horas sobre competencias colaborativas.	
8: C1, C9	Programa de Innovación y Talento (PIT). Convocatoria 2020.	
9: C1, C4, C5, C7, C8	El programa de Innovación y Talento (PIT) es una medida que combina la formación de tecnólogas y tecnólogos con la práctica profesional en empresas privadas, con la finalidad de facilitar la inserción laboral de personas jóvenes desempleadas y potenciar las capacidades del talento de la región en las siguientes áreas estratégicas: agroalimentaria, tecnologías de la información y comunicaciones, turismo, salud, energías limpias, investigación básica, humanidades y ciencias sociales, economía verde, economía circular y bioeconomía.	
11: C5, C6, C7	Personas destinatarias finales: personas desempleadas menores de 30 años con titulación universitaria o de ciclos formativos de grado medio o superior e inscritos en garantía juvenil.	
12: C2	Cuantía: 4.830.840 euros.	
15: C1	-----	Órgano gestos: Servicio de Escuelas Taller y Programas Especiales.
16: C1, C4, C5, C6, C7	El programa de Innovación y Talento se define como un programa de formación en alternancia con el empleo que persigue mejorar las posibilidades de inserción laboral de personas jóvenes desempleadas tituladas universitarias o de ciclos formativos de grado medio o superior, mediante actuaciones integradas de formación y empleo, especialmente vinculadas al cambio del modelo productivo y a los requerimientos de las actividades innovadoras en las áreas de conocimiento estratégicas.	

17: C1, C9	Duración 9 meses. Formación en centros tecnológicos de Extremadura o en la Universidad de Extremadura (centro de formación) y el 75% restante a trabajo efectivo en la entidad promotora.
18: C5, C6, C7	Podrán participar en los proyectos el Programa de Innovación y Talento las personas desempleadas inscritas en el Servicio extremeño Público de Empleo, menores de 30 años y que sean beneficiarias del Sistema Nacional de Garantía Juvenil que cumplan, además, los siguientes requisitos: ser titulados universitarios o de ciclos formativos de grado medio o superior requeridos para el acceso al proyecto.

AI24. Unidades de registro para unidad de contexto 24: Programa CRISOL-Formación. Entidad que la desarrolla: SEXPE

Unidades de registro para unidad de muestreo 24		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: N	Empleo destaca la aportación social que promueve el Programa CRISOL-Formación.	-----
2: C1	-----	Acto clausura de los proyectos del programa CRISOL-Formación desarrollados por la Asociación Iter Renacimiento, denominados IMPLICA Badajoz, IMPLICA Cáceres e IMPLICA Mérida.
4: C4	Ana Jiménez, ha destacado la aportación social de este programa de empleo que no solo pretende la mejora de la empleabilidad de las personas con difícil inserción laboral sino que, además, busca comprometer a estas personas para que se impliquen en la transformación de su entorno.	
5: C1	La directora general ha agradecido la implicación tanto de la Asociación Iter Renacimiento, entidad comprometida con programas de impulso en zonas más desfavorecidas, como de los ayuntamientos, las empresas y los participantes.	
6: C1	-----	La Asociación Iter Renacimiento ha llevado a cabo este programa en los municipios de Badajoz, Cáceres y Mérida, en los que han participado 45 personas en riesgo de exclusión social.
7: C4	El programa CRISOL-Formación se define como una actuación de formación en alternancia con el empleo para cualificar o recualificar a las personas en situación o riesgo de exclusión social de las zonas urbanas desfavorecidas de los municipios de más de 20.000 habitantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura.	
8: C4	Ofrecen una oportunidad de adquirir nuevas habilidades y competencias que permitan a los participantes recuperar sus hábitos laborales y destrezas profesionales, su concienciación para la mejora de su zona y la motivación para transformar su situación sociolaboral.	
9: C1, C9	Duración: 9 meses, compuestos por dos etapas. Una primera con una duración de seis meses en la que se combina la formación con el trabajo efectivo, estando contratadas las personas participantes en la modalidad de formación y aprendizaje por las entidades promotoras con un sueldo del 75 por ciento del SMI, y otra segunda etapa, de prácticas no laborales en empresas con una duración de tres meses, en las que se percibe una beca por un importe del 120 por ciento del IPREM.	Duración: 9 meses.
10: C1	-----	Son promovidos por entidades sin ánimo de lucro y tienen que contar con la colaboración de empresas para la realización de la etapa de prácticas no laborales.
11: C2, C8, C9	Estos proyectos comenzaron a partir del mes de abril de 2019 y finalizarán entre diciembre de este año y marzo de 2020.	En la primera convocatoria de subvenciones de 2018 a las entidades promotoras se aprobaron 12 proyectos por importe de 1.851.504 euros para

		162 participantes. Estos proyectos comenzaron a partir del mes de abril de 2019 y finalizarán entre diciembre de este año y marzo de 2020.
12: C2, C9	La segunda convocatoria ha sido aprobada por importe de 4.000.000 de euros para beneficiar a 315 participantes y se prevé que puedan comenzar en el primer trimestre de 2020; se trata de una actuación cofinanciada por el Fondo Social Europeo, dentro del objetivo temático 9 “promover la inclusión social, luchar contra la pobreza y cualquier forma de discriminación”.	
13: C3	-----	Programas de formación en alternancia con el empleo.
14: C4	Se trata de un programa específico de formación en alternancia con el empleo en zonas desfavorecidas de las ciudades con población superior a los 20.000 habitantes de la Comunidad Autónoma: Almendralejo, Badajoz, Cáceres, Don Benito, Mérida, Plasencia y Villanueva de la Serena.	-----
15: C5, C7	Personas desempleadas mayores de 16 años e inscritas en los centros de empleo del SEXPE.	
16: C4	Persigue favorecer la integración sociolaboral de las personas que se encuentren en situación o riesgo de exclusión social y sean participantes de los itinerarios integrados y personalizados de inserción social y laboral del Programa CRISOL, a través de un proceso que alterna la formación y experiencia profesional adaptada y la adquisición de competencias básicas y genéricas que favorezcan su inserción sociolaboral.	
17: C1, C9	Los proyectos se dividen en dos etapas: la primera tendrá una duración de seis meses en la que el alumnado trabajador estará contratado por la entidad promotora en la modalidad de contrato de formación y aprendizaje; y una segunda, de prácticas no laborales en empresas, de tres meses de duración.	
21: C2	El importe global de la convocatoria es de 4.000.000 euros.	
24: C1	Novedades: el programa seguirá contando con dos etapas, una primera de seis meses y, una segunda, ahora de cuatro meses, en los que la persona participante tendrá un contrato laboral.	
25: C1	Junta y Ayuntamiento renuevan el programa de Inserción Sociolaboral “CRISOL”.	-----
26: C1, C2, C3, C9	El programa de Crecimiento e Inserción Sociolaboral de personas en situación o riesgo de exclusión social (CRISOL) comenzó en marzo de 2019, a través del convenio por el que se instrumenta la concesión de una subvención de la Consejería de Sanidad y Servicios Sociales de la Junta de Extremadura al Instituto Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Badajoz. Este programa es financiado por el Fondo Social Europeo (2019-2020). Al mismo tiempo comienza desde la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura el programa CRISOL-Formación, por el que se realizan cursos de formación en alternancia con el empleo, siendo las técnicas del programa CRISOL del IMSS las que realizan la preselección del futuro alumnado de dichos cursos en coordinación con el SEXPE y as entidades promotoras, seleccionadoras de entre las personas participantes-beneficiarias de CRISOL.	
27: C4	El programa CRISOL BADAJOZ tiene la finalidad de contribuir a la inclusión social, luchar contra la pobreza y cualquier forma de discriminación, mejorando la inserción sociolaboral de persona en situación o riesgo de exclusión social.	

28: C5, C7	Está dirigido a la población desempleada de Badajoz de entre 16 y 65 años.	Está dirigido a la población desempleada de Badajoz de entre 16 y 65 años, de las zonas de Suerte de Saavedra y una parte de margen derecha del Guadiana (Colorines, Gurugú, Grupo SEPE, La Luneta y El Progreso-Campomayor).
29: C4, C8	Se detectan y previenen situaciones de riesgo o de exclusión social favoreciendo el acceso a los recursos necesarios formativos y laborales mediante un acompañamiento personalizado y adaptado a sus necesidades. Se realizan itinerarios individualizados de inserción sociolaboral, con el objeto de reforzar las habilidades, capacidades y motivación para lograr la integración en el mercado educativo, formativo y laboral. Se llevan a cabo acciones individualizadas y grupales para trabajar la motivación al cambio, las habilidades interpersonales, desarrollo de capacidades orientadas a la inserción sociolaboral y a las nuevas tecnologías: búsquedas activas de empleo, cómo afrontar una entrevista, realización de currículum, acompañamiento en el proceso de distribución de los currículum a través de las redes sociales, inscripciones en ofertas de empleo, obtención de la CL@VE, inscripción en Garantía Juvenil, matrículas formativas, etc. Se organizan actividades comunicativas, seminarios, charlas informativas, para favorecer el sentimiento de pertenencia al barrio y lograr el crecimiento a nivel económico y social.	
31: C1	Entidades del tercer sector con la que tenemos una estrecha coordinación y colaboración.	-----
33: N	-----	Desde que se inició el programa (marzo 2019), se han atendido un total de 311 personas de las cuales 124 son hombres y 187 mujeres, de ellas a fecha de hoy, 158 han obtenido una inserción formativa o laboral, de los cuales, 61 son hombres y 97 mujeres.
34: C7	Señalar que el 49% son paradas de larga duración.	-----
35: C6	Señalar que el 83% carece de estudios básicos obligatorios (graduado en ESO) y solo un 15% cuenta con esta titulación.	-----

AI25. Unidades de registro para unidad de contexto 25: Programa INCORPORA. Entidad que la desarrolla: La Caixa

Unidades de registro para unidad de muestreo 25		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1, C4	Programa Incorpora: impulsamos la integración sociolaboral de personas en riesgo de exclusión gracias al compromiso de los técnicos Incorpora y de las empresas colaboradoras.	
3: C4	Diseñamos itinerarios de inserción laboral personalizados a través del programa Incorpora y del resto de líneas que lo componen.	Ofrecemos oportunidades laborales a las personas que más lo necesitan. Diseñamos itinerarios de inserción laboral personalizados a través del programa Incorpora y del resto de líneas que lo componen.
5: C4	En Extremadura, el programa Incorpora se focaliza directamente en la labor de intermediación entre las personas que buscan trabajo y las empresas que ofertan puestos. Para ello, se presta asesoría gratuita a las empresas y se evalúan las competencias profesionales de los aspirantes.	En Extremadura, el programa Incorpora se focaliza directamente en la labor de intermediación entre las personas que buscan trabajo y las empresas que ofertan puestos.
7: C1, C3	-----	Desde el 2006, el Grupo Incorpora Extremadura, formado por 10 entidades sociales, ha logrado 6.979 inserciones laborales de personas en riesgo de exclusión social gracias a la colaboración de 1.703 empresas.
8: C1	1.703 colaboraciones de empresas.	1.703 colaboraciones de empresas, 10 entidades Incorpora, 6.979 inserciones logradas desde 2006.
9: C4	Incorpora para las personas. Ayudamos a personas en riesgo de exclusión social para que accedan a un empleo acorde con sus aptitudes y motivaciones, ya sea en una empresa o emprendiendo un negocio propio.	
10: N	-----	Hacemos de mediadores en tu inserción laboral: revisamos contigo las ofertas de trabajo disponibles y analizamos cuáles encajan mejor con tu perfil.
11: N	Formaciones para potenciar tus competencias sociales y laborales.	
12: N	Nuestras formaciones incluyen prácticas a empresas que facilitarán tu entrada al mundo laboral.	
16: C4	Te ayudamos en tu inserción laboral preparándote para trabajar en una empresa o ayudándote a emprender tu propio negocio.	
17: N	-----	Contacto con la entidad coordinadora.
18: N	-----	Diseño de tu plan de inserción.
19:	-----	Asesoramiento continuo.

N		
20: N	-----	Contacto con empresas.
21: N	-----	Seguimiento de tu situación laboral.
23: N	-----	Te asesoramos en la definición de tu proyecto.
24: N	-----	Te ayudamos a encontrar financiación.
25: N	-----	Te ofrecemos seguimiento personalizado.
26: N	Cifras del 2020: 46 puntos de Autoempleo Incorpora, 1.192 empresas creadas, 1.251 inserciones laborales.	-----
27: N	-----	Te ayudamos en tu inserción laboral preparándote para emprender tu propio negocio a través del siguiente recorrido.
28: N	-----	Acogida.
29: N	-----	Preparación.
30: N	-----	Microcréditos de MicroBank.
31: N	-----	Constitución.
32: N	-----	Consolidación.
33: C1	La extensa red de entidades Incorpora disponibles en todo el territorio.	
34: C5, C6, C7	A quien se dirige. Personas vulnerables: personas con discapacidad o trastorno mental y personas en riesgo o situación de exclusión social (jóvenes con fracaso escolar, parados de larga duración, personas mayores de 45 años, mujeres en situación de riesgo, personas privadas de libertad, inmigrantes...).	
38: C4	Ayudamos a personas en riesgo de exclusión social para que accedan a un empleo, lo que contribuye a construir un territorio socialmente más responsable.	-----
39: C4	A través del programa Incorpora, fomentamos la responsabilidad social corporativa en las empresas para transmitir el valor que tiene emplear a colectivos desfavorecidos.	

41: C1, C4	En la Fundación "La Caixa" queremos estar cerca de empresas y entidades sociales para que trabajen con el objetivo común e facilitar la contratación de personas.	
45: C1	-----	Facilitamos la formación y profesionalización a las entidades sociales adheridas a nuestros programas.
46: C4	Ayudamos a personas en riesgo de exclusión social para que accedan a un empleo acorde con sus aptitudes y motivaciones.	-----
47: C3	Impulsamos diferentes iniciativas para garantizar la igualdad de oportunidades de los colectivos con especiales dificultades para acceder al mercado laboral (Reincorpora y Salud Mental).	Hacemos de mediadores en tu inserción laboral, te ayudamos a mejorar tu empleabilidad a través de formaciones para potenciar tus competencias sociales y laborales, nuestras formaciones incluyen prácticas a empresas., te asesoramos en la creación de un negocio propio a través de Autoempleo Incorpora, impulsamos diferentes iniciativas para garantizar la igualdad de oportunidades de los colectivos con especiales dificultades para acceder al mercado laboral (Reincorpora y Salud Mental).
48: C4	En Incorpora contribuimos a mejorar su integración sociolaboral, generando oportunidades laborales reales con apoyo y seguimiento por parte de los técnicos del programa.	
49: C3, C5	Autoempleo; Reincorpora, creando segundas oportunidad para personas privadas de libertad; Salud Mental, eliminando las barreras existentes en salud mental, e Incorpora, fomentando la inserción laboral de personas en riesgo de exclusión como mayores de 45 años, personas migrantes o mujeres y jóvenes en riesgos de exclusión.	
51: C3, C4	-----	Reincorpora. Fomentamos la inserción sociolaboral de las personas privadas de libertad.
52: C3, C4	-----	Incorpora Salud Mental. Tendemos puentes entre las empresas y las personas con problemas de salud mental.
53: C1, C3	Red Incorpora. El programa cuenta con una red de 411 entidades sociales.	Red Incorpora. El programa cuenta con una red de 411 entidades sociales, agrupadas territorialmente en 20 grupos Incorpora gestionados por una coordinación.
61: C4	Contenidos: 1. Atención a las personas; 1.1. Acompañamiento a la persona; 1.2. Inicio del proceso; 1.3. Orientación. Diseño y seguimiento del itinerario; 1.4. Intermediación laboral; 2. Acompañamiento a la empresa; 2.1. Diagnóstico del tejido empresarial; 2.2. Aproximación y conocimiento de las empresas; 2.3. Plan de acción con la empresa; 2.4. Responsabilidad Social Empresarial; "5. Intermediación laboral; 2.5. Seguimiento de la inserción; 2.7. Mantenimiento de la relación con la empresa; 3. El trabajo en Red; 3.1. El trabajo en red; 3.2. La coordinación territorial; 3.3. La gestión de alianzas; 3.4. La atención integrada; 3.5. La coordinación interna del equipo de inserción; 4. La mejora de la calidad en las entidades del programa Incorpora; 4.1. La calidad.	
62: C2	La Caixa es un organismo intermediario del fondo Social Europeo para España, para el periodo de programación 2014-2020, en el Programa Operativo de Inclusión Social y de la Economía Social (POISES) así como en el Programa Operativo de Empleo Juvenil (POEJ).	

AI26. Unidades de registro para unidad de contexto 26: Proyecto de inserción laboral de personas con discapacidad física y/u orgánica (ILADIS). Entidad que la desarrolla: COCEMFE

Unidades de registro para unidad de muestreo 26		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C3	ILADIS. Inserción laboral de personas con (dis)capacidad física y/u orgánica.	
2: C2	Cofinanciado por COCEMFE Cáceres, SEPAD, Fundación ONCE.	
3: C1, C3, C8	CONCEMFE Cáceres continúa con el desarrollo del Proyecto de Inserción Laboral de Personas con Discapacidad física y/u orgánica ILADIS.	
4: C1, C3, C4, C9	La federación de Asociaciones de Personas con Discapacidad Física y Orgánica de la provincia de Cáceres, COCEMFE Cáceres, en su desarrollo del proyecto de Inserción Laboral de Personas con Discapacidad ILADIS, trabaja para lograr la inserción laboral de las personas con discapacidad un proyecto que se está desarrollando en Cáceres según los objetivos previstos desde el 1 de enero.	
5: C1, C3, C8, C9	El aprendizaje de la realización de currículum, preparación previa de cara a una entrevista y búsqueda de empleo. Además, se están llevando a cabo píldoras formativas de “alfabetización digital” y “derechos de las personas con discapacidad”.	
6: C1, C4, C5, C6, C7	-----	La Confederación Española de Personas con Discapacidad física y Orgánica (COCEMFE). Su objetivo es aglutinar, fortalecer y coordinar los esfuerzos de las entidades de personas con discapacidad física y orgánica que luchan por la defensa de sus derechos y la mejora de su calidad de vida.
8: C1, C3, C4	Con el fin de incrementar la empleabilidad y apoyar el desarrollo de una carrera profesional óptima, COCEMFE y sus entidades disponen de una extensa Red de Servicios de Empleo y agencias de Colocación.	
10: C1, C3	Servicio de empleo. Mejore su proyecto personal de empleabilidad y acceso al empleo. COCEMFE.	
11: N	Reorientación profesional.	-----
12: N	Definición de sus objetivos profesionales.	-----
13: N	Elaboración de un plan de trabajo individualizado para conseguirlos.	-----
14:	-----	Apoyo para la toma de decisiones informada.

N		
15: C8	Mejora de las competencias transversales para el empleo; mejora e incremento de competencias profesionales relacionadas con las ocupaciones seleccionadas; mejora de habilidades para la búsqueda activa de empleo y superación de procesos de selección; mejora de la práctica profesional mediante programas de prácticas en entornos laborales.	
16: N	-----	Apoyo en la búsqueda activa de empleo.
18: N	Definición del proyecto personal de mejora de la empleabilidad y acceso al empleo.	-----
19: N	Reorientación profesional.	-----
20: N	Acciones dirigidas a la mejora en el desarrollo de la carrera profesional.	-----
21: N	-----	Una vez conseguido empleo.

AI27. Unidades de registro para unidad de contexto 27: Programa Red de Antenas de Empleo. Entidad que la desarrolla: COCEMFE

Unidades de registro para unidad de muestreo 27		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1, C9	Desde el mes de enero COCEMFE Cáceres continúa con el programa Red de Antenas de Empleo Inclusivo.	
2: C1, C3	Programa estratégico de soporte e innovación para la activación y atención a personas con discapacidad y necesidades de inserción laboral promovido por las entidades de COCEMFE.	
6: C2, C9	Este programa se ejecutará todo el año a través de una subvención procedente del 0.7% del IRPF del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, siendo uno de sus ejes fundamentales la implantación de una Red de Antenas de Empleo Inclusivo en empresas del territorio nacional.	Este programa se ejecutará todo el año a través de una subvención procedente del 0.7% del IRPF del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
7: C1, C4, C5, C6, C7	Las Antenas de Empleo Inclusivo consisten en afianzar una estrecha relación entre personas consultoras de COCEMFE y los departamentos de recursos humanos de las empresas, para analizar, detectar y definir oportunidades de puestos de trabajo inclusivos, que pueden ser cubiertos por personas con discapacidad con diferentes perfiles.	
11: N	Hemos conseguido que 55 personas con discapacidad se incorporen al mercado laboral en diferentes empresas y ocupaciones de Cáceres.	-----
12: C1	-----	Cada año vamos sumando más empresas que quieren firmar el acuerdo de colaboración para poder ser una empresa socialmente responsable.
17: C3, C9	Este programa, continuará hasta final de año.	Este programa, que continuará hasta final de año, ya se ha contactado con 989 empresas con la finalidad de incorporar la figura de una Antena de Empleo Inclusivo de forma habitual en su organización.
18: C1	Hasta el momento, 32 empresas han firmado convenio de colaboración con COCEMFE para implantar esta iniciativa en sus departamentos de recursos humanos, así como diferentes asociaciones empresariales y cámaras de comercio.	
20: C2, C9	Este programa se ejecutará durante todo el año a través de una subvención procedente del 0.7% del IRPF del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y es posible gracias a la solidaridad de las personas contribuyentes que cada año marcan la X solidaria en su declaración de la renta.	
22: C1, C3	COCEMFE Cáceres presenta a las empresas de Moraleja el Programa de Red de Antenas de Empleo Inclusivo.	
24: C1, C3	Se presentaron los proyectos de empleo que desde COCEMFE Cáceres se desarrollan en la provincia de Cáceres.	-----
27:	El programa de Antenas, que consiste en una estrecha relación entre personas consultoras de COCEMFE y los departamentos de recursos	El programa de Antenas, que consiste en una estrecha relación entre personas consultoras de COCEMFE y los departamentos de recursos humanos de las

C1, C3, C4, C5, C6, C7	humanos de las empresas para analizar, detectar y definir oportunidades de puestos de trabajo inclusivos, que antes no estaban pensado o previstos por las empresas y que pueden ser cubiertos por personas con discapacidad con diferentes perfiles.	empresas para analizar, detectar y definir oportunidades de puestos de trabajo inclusivos.
28: C4	Uno de los objetivos de COCEMFE Cáceres ha sido estar presente en el medio rural.	-----
30: C2	Subvencionado por el 0.7% del IRPF del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y es posible gracias a la solidaridad de las personas contribuyentes que cada año marcan la X solidaria en su declaración de la renta.	

AI28. Unidades de registro para unidad de contexto 28: Programa INSERTADAT. Entidad que la desarrolla: Asociación Dombenitense Ayuda al Toxicómano.

Unidades de registro para unidad de muestreo 28		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1, C7, C9	La Asociación Dombenitense de Ayuda al Toxicómano desarrolla INSERTADAT, un proyecto de 12 meses que promueve la inserción laboral entre personas en riesgo de exclusión social y situación de desempleo.	
2: C2	La Fundación Caja de Extremadura apoya con 70.000 euros 11 proyectos de inserción laboral en colectivos vulnerables.	
3: C4	Objetivo: promover la inserción laboral de colectivos extremeños con dificultades para acceder a los canales habituales de búsqueda de empleo (personas con discapacidad, personas con trastornos mentales y personas en riesgo de exclusión social).	
10: C1, C4, C9	Asociación Dombenitense de Ayuda al Toxicómano. Por el proyecto INSERTADAT, que se desarrollará en Don Benito y su comarca durante 12 meses para promover la inserción laboral entre personas en riesgo de exclusión social y situación de desempleo.	-----

AI29. Unidades de registro para unidad de contexto 29: Programa Empoderex. Entidad que la desarrolla: FEDAPAS

Unidades de registro para unidad de muestreo 29		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: N	-----	Más de 30 personas con discapacidad se benefician del programa Empoderex.
2: C1, C2	La iniciativa de inserción laboral la ha desarrollado la Federación Extremeña de Discapacitados Auditivos (FEDAPAS) con el apoyo de la Fundación Caja de Extremadura, que ha destinado más de 3.000 euros a este proyecto.	
4: C1, C2	Se trata de una iniciativa desarrollada por la Federación Extremeña de Discapacitados Auditivos (FEDAPAS) con el apoyo de la Fundación Caja de Extremadura que ha destinado 3.700 euros a este proyecto dentro de su convocatoria anual de ayudas a proyectos sociales.	Se trata de una iniciativa desarrollada por la Federación Extremeña de Discapacitados Auditivos (FEDAPAS) con el apoyo de la Fundación Caja de Extremadura que ha destinado 3.700 euros a este proyecto dentro de su convocatoria anual de ayudas a proyectos sociales. Una colaboración exclusiva de la Fundación Caja Extremadura en la que no han intervenido otras entidades.
5: C1, C3, C4, C9	El programa Empoderex (empoderamiento en competencias teórico-prácticas formativas para el empleo de personas con discapacidad en Extremadura) se ha desarrollado entre noviembre y diciembre y estuvo dirigido, concretamente, tanto a personas con discapacidad física y auditiva como a sus familiares.	El programa Empoderex (empoderamiento en competencias teórico-prácticas formativas para el empleo de personas con discapacidad en Extremadura) se ha desarrollado entre noviembre y diciembre.
6: C8	La treintena de beneficiarios ha disfrutado de tutorías en las que un orientador les ha proporcionado información, orientación asesoramiento para la adquisición de competencias sociales y conocimientos sobre el mercado de trabajo. Tras este primer paso, los orientadores de FEDAPAS han elaborado un itinerario de inserción individualizado para cada persona y talleres de formación para la adquisición de habilidades personales y profesionales con metodología en coaching.	-----
7: C1	Convenio de colaboración con empresas.	

AI30. Unidades de registro para unidad de contexto 30: Programa UNO A UNO. Entidad que la desarrolla: FEDAPAS

Unidades de registro para unidad de muestreo 30		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C3	Operaciones para el refuerzo de la empleabilidad de personas jóvenes con discapacidad "UNO A UNO".	
3: C2	Programa Operativo de Empleo Juvenil (POEJ) 2014-2020. Cofinanciado por el Fondo Social Europeo (FSE).	

AI31. Unidades de registro para unidad de contexto 31: Programa ESSDEX. Entidad que la desarrolla: FEAFES

Unidades de registro para unidad de muestreo 31		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C3	Fomento del emprendimiento social en el sector de la discapacidad en el ámbito de los Servicios Sociales de Extremadura.	-----
2: C3, C4	Cuando nace la idea de este proyecto, lo hacemos para acercar nuestra experiencia en cuanto a la economía social. Para ello, asesoraremos, informaremos y sensibilizaremos a las entidades de Atención a la Discapacidad en Extremadura, poniéndoles en valor la economía social y la importancia de dar respuesta a los retos sociales del territorio y de la salud mental de las personas que viven en él.	-----
3: C1, C3, C4, C6	Área de trabajo dentro de la economía social llamada Emprendimiento e Innovación Social. Entendemos que es una fórmula que nos permitirá cumplir un doble objetivo: por un lado, obtener recursos para dar viabilidad a la asociación y, por otro lado, dar una salida laboral a las personas con enfermedad mental con las que trabajamos a diario y que se encuentran formadas, preparadas y capacitadas.	Área de trabajo dentro de la economía social llamada Emprendimiento e Innovación Social. Entendemos que es una fórmula que nos permitirá cumplir un doble objetivo: por un lado, obtener recursos para dar viabilidad a la asociación y, por otro lado, dar una salida laboral a las personas con enfermedad mental con las que trabajamos a diario y que se encuentran formadas, preparadas y capacitadas. Esta fórmula dará continuidad a las intervenciones pre-laborales, formativas y de empleo con apoyo que venimos desarrollando desde FEAFES Cáceres.
4: C3	El enfoque de empoderamiento e inclusión social de las personas con discapacidad a través de la inserción laboral en entornos de trabajo protegidos es un enfoque que se ha demostrado innovador, el empleo con apoyo.	-----
6: C3	La economía social, es parte de nuestro ADN, está dentro de nuestros fines y valores. Siendo una de nuestras apuestas actuales y de futuro.	
7: C4	Objetivo: implementar un servicio de formación, asesoramiento y capacitación para acompañar a la creación y/o la consolidación de empresas de la economía social en Extremadura, en el ámbito de los servicios sociales para la atención a la discapacidad.	Objetivo: implementar un servicio de formación, asesoramiento y capacitación para acompañar a la creación y/o la consolidación de empresas de la economía social en Extremadura.
9: C4, C8	ESSDEX tiene una doble finalidad: 1) asesoramiento específico a entidades de Economía Social, modelo de negocio y el impacto social que tienen. Como hacerlo más viable y sostenible económicamente y formarlos en salud mental. 2) actividades de sensibilización acerca del	ESSDEX tiene una doble finalidad: 1) asesoramiento específico a entidades de Economía Social, modelo de negocio. 2) actividades de sensibilización acerca del emprendimiento social y la economía social en el sector de la discapacidad.

	emprendimiento social y la economía social en el sector de la discapacidad, economía social cerca de los estudiantes de la UEx, alumnos de institutos del área de salud, colegios y la sociedad en general de Extremadura.	
10: C1, C3	FEAFES Cáceres presenta programa de emprendimiento social en el sector de la discapacidad.	-----
11: C4	Pretende fomentar la creación de empresas sociales, además de formar a profesionales del ámbito educativo, asociaciones y entidades.	
12: C1, C3, C4	FEAFES Salud Mental Cáceres ha presentado su proyecto de emprendimiento social en el sector de la discapacidad en Extremadura (ESSDEX) con el que se pretende fomentar la creación de empresas sociales, además de formar a profesionales del ámbito educativo, asociaciones y entidades de la economía social en emprendimiento social y discapacidad.	
13: C5, C6	Se han diseñado talleres dirigidos a estudiantes universitarios, de FP de la rama social, colegios, asociaciones y fundaciones, así como itinerarios de acompañamiento, formación a emprendedores y entidades de la economía social y la elaboración de una guía de emprendimiento social y discapacidad.	
14: C2, C4	El proyecto cuenta con el apoyo de la Dirección General de Economía Social y está financiado a través del Fondo Social Europeo. Con él, FEAFES Cáceres pretende impulsar la puesta en marcha de empresas sociales como instrumento de empleo y de oportunidades a las personas con discapacidad y con especiales necesidades sociales des una visión de impacto social y especial cuidado del medio ambiente.	El proyecto cuenta con el apoyo de la Dirección General de Economía Social y está financiado a través del Fondo Social Europeo.
16: C4, C7	-----	Impulsar la ocupabilidad de las personas con discapacidad.
18: C1	-----	Durante la jornada de presentación del proyecto se han expuesto las intervenciones que se están llevando a cabo en torno al emprendimiento social en el sector de la discapacidad en Extremadura desde FEAFES Salud Mental Cáceres, desde la Junta de Extremadura, la Diputación de Cáceres o el Ayuntamiento de Cáceres.
19: N	FEAFES Salud Mental de Cáceres, creada hace cerca de 30 años, fue pionera en su momento a la hora de poner en marcha la primera empresa de inserción social.	

AI32. Unidades de registro para unidad de contexto 32: Programa Laborando. Entidad que la desarrolla: ASPAINCA

Unidades de registro para unidad de muestreo 32		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1, C3	ASPAINCA Y Fundación Caja de Extremadura colaboran para la empleabilidad de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.	
2: C3, C4, C7	Ambas entidades desarrollan el proyecto Laborando en Cáceres para mejorar la inserción laboral de este colectivo vulnerable en la búsqueda de empleo.	-----
3: C1, C7	Esta iniciativa permite la capacitación ocupacional, formación en prácticas y posterior inserción laboral de este colectivo vulnerable en la búsqueda de empleo en la ciudad de Cáceres y poblaciones colindantes.	El proyecto Laborando, puesto en marcha pro la Asociación de Padres para Integración (ASPAINCA) de Cáceres. Esta iniciativa permite la capacitación ocupacional, formación en prácticas y posterior inserción laboral de este colectivo vulnerable en la búsqueda de empleo en la ciudad de Cáceres y poblaciones colindantes.
4: C1, C2, C9	La Fundación Caja de Extremadura ha destinado 7.000 euros para la realización del proyecto Laborando dentro de su convocatoria anual de ayudas a proyectos sociales.	La Fundación Caja de Extremadura ha destinado 7.000 euros para la realización del proyecto Laborando dentro de su convocatoria anual de ayudas a proyectos sociales. Una iniciativa anual con la que se estima beneficiar a 60 personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, mejorando su empleabilidad. Para lograr el mayor impacto posible, ASPAINCA reserva un 10% del cupo del proyecto para posibles demandantes de poblaciones rurales.
7: C4, C8	El objetivo es crear un ambiente proactivo entre las personas con discapacidad y su entorno para lograr la inserción laboral. Se llevarán a cabo actividades de capacidades para la búsqueda activa de empleo como tutorías individualizadas, simulacros de entrevista o talleres para la capacitación de habilidades laborales.	El objetivo es crear un ambiente proactivo entre las personas con discapacidad y su entorno para lograr la inserción laboral.
9: C4	Con el proyecto Laborando también se pretende sensibilizar a las empresas sobre su Responsabilidad Social Corporativa y la importancia de contribuir a crear un mercado laboral lo más equitativo e igualitario posible.	

AI33. Unidades de registro para unidad de contexto 33: Proyecto de Atención Integral y Promoción Laboral de personas en situación de exclusión. Entidad que la desarrolla: Cáritas

Unidades de registro para unidad de muestreo 33		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1, C3	Cáritas diocesana y Fundación Caja Extremadura colaboran en un proyecto de exclusión social en el Cerro de Reyes.	
2: C2	Este proyecto, que se financiará con 7.000 euros, beneficiará a más de 200 personas en riesgo de exclusión social.	
3: C1	Cáritas Diocesana de Mérida-Badajoz y la Fundación Caja Extremadura han puesto en marcha el proyecto de Atención Integral y Promoción para personas en situación de exclusión social en la barriada pacense del Cerro de Reyes.	
4: C4	Finalidad: generar nuevas alianzas que permitan acompañar a las personas en riesgo o situación de exclusión para que alcancen los máximos niveles de autonomía y desarrollo, mejorando las condiciones personales, laborales, familiares y sociales para la integración de los individuos en la vida social y el acceso a derechos básicos, entre ellos, el trabajo.	
5: C1, C2	La Fundación Caja Extremadura brinda su apoyo en este programa al que ha destinado una cuantía de 7.000 euros, dentro de su convocatoria anual de ayudas a proyectos sociales, dirigido a iniciativas extremeñas que contribuyan a la empleabilidad de colectivos vulnerables. Este apoyo se suma a una colaboración de largo recorrido que mantienen ambas entidades para el desarrollo de iniciativas de fomento del empleo y la orientación laboral en el Cerro de Reyes.	
6: N	-----	El proyecto de Atención Integral y Promoción para personas en situación de exclusión social beneficiará directamente a 225 personas. El programa se lleva a cabo en la barriada pacense del Cerro de Reyes, en el centro para la Promoción y el Empleo de Cáritas.
7: C4, C6, C7	En él se atienden distintas realidades relacionadas con el desempleo, la formación o las habilidades básicas. El fin es regenerar capacidades personales, laborales y sociales y enseñarles a afrontar dificultades, recuperando la motivación, los vínculos y la autoestima, todos ellos aspectos fundamentales del crecimiento personal y que les favorecerán para afrontar la búsqueda de empleo o cualquier otro problema.	En él se atienden distintas realidades relacionadas con el desempleo, la formación o las habilidades básicas. Uno de los pilares fundamentales del proyecto es el desarrollo de competencias y habilidades que permitan reestructuras a las personas, muchas de ellas, con trayectorias vitales complejas. El fin es regenerar capacidades personales, laborales y sociales y enseñarles a afrontar dificultades, recuperando la motivación, los vínculos y la autoestima, todos ellos aspectos fundamentales del crecimiento personal y que les favorecerán para afrontar la búsqueda de empleo o cualquier otro problema.
8:	Para el desarrollo de estas habilidades, Cáritas Diocesana de Mérida-Badajoz ha desarrollado durante los dos primeros meses de este año un taller de alfabetización digital, dirigido a mejorar las habilidades y competencias digitales básicas orientadas a la búsqueda de empleo.	

C1, C4, C8, C9		
9: C4, C8	Con este mismo objetivo, este mes de marzo, se ha iniciado un taller de competencias personales y laborales, para la mejora de las actitudes y habilidades personales.	-----
10: C1, C8, C9	Además, Cáritas Diocesana de Mérida-Badajoz, desarrollará con los participantes en e proyecto, durante todo el año, actividades de orientación laboral e intermediación que dan respuesta a las líneas prioritarias planteadas por la Fundación Caja Extremadura. Estas actividades comprenden itinerarios de inserción sociolaboral, búsqueda de recursos formativos, mejora de las competencias, gestión de oferta, prospección de mercado y visitas a empresas.	
13: C3	Cáritas por el Empleo.	-----
14: C1	El programa de empleo de Cáritas pone al servicio de las personas, especialmente de aquellas que se encuentran en situación de exclusión social, diferentes herramientas que facilitan el acceso al mercado de trabajo.	-----
16: C1, C5, C6, C8	Desde Cáritas se trazan itinerarios de inserción sociolaboral personalizados, con etapas y objetivos diferenciados en los que se trabajan actitudes, conocimientos y destrezas profesionales.	
17: C3	-----	BAE: Búsqueda Activa de Empleo. Acogida y diagnóstico, formación y acompañamiento, empleo e inserción, insertamos personas.
19: C3, C4, C8	Todo ello con el objetivo de favorecer su inclusión sociolaboral y mejorar la empleabilidad de los participantes.	Orientación y mediación/intermediación laboral. El orientador facilita a la persona acompañada la información necesaria sobre los recursos que existen en la zona y el modo en cómo acceder a ellos, la situación del mercado de trabajo, derechos laborales, etc. Las acciones de intermediación van dirigidas a ser como un puente entre las personas que buscan trabajo y las ofertas de empleo que ofrecen las empresas. Todo ello con el objetivo de favorecer su inclusión sociolaboral y mejorar la empleabilidad de los participantes.
20: N		En función de los nichos de mercado detectados, se organizan acciones formativas que cualifican a la persona para su inserción profesional.

AI34. Unidades de registro para unidad de contexto 34: Proyecto de Cooperación Transfronteriza EUROACE SPORT. Entidad que la desarrolla: Junta de Extremadura

Unidades de registro para unidad de muestreo 34		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1, C3, C4, C5	EUROACE SPORT, Deporte. Y naturaleza en la EUROACE es un proyecto de cooperación transfronteriza que tiene como objetivo configurar la EUROACE (Extremadura, Alentejo y centro de Portugal) como un destino de excelencia internacional para la práctica deportiva en el medio natural, dirigido especialmente a personas mayores, personas con diversidad funcional y familias.	
2: C2	Este proyecto está cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), a través del Programa Interreg V-A España-Portugal (POCTEP) 2014-2020.	
3: C1	-----	En EUROACE SPORT participan seis entidades de Extremadura y Portugal: Extremadura Avante, la Dirección General de Deportes de la Junta de Extremadura, el Servicio extremeño Público de Empleo, la comunidad Intermunicipal del Alto Alentejo (CIMAA), el municipio portugués de Idanha-a-Nova y la empresa pública portuguesa Naturtejo.
4: C2, C9	El coste total del proyecto EUROACE SPORT, cuyo periodo de ejecución es del 14/06/2017 hasta el 31/12/2019, es de 2.038.752, 66 euros, siendo el total de la ayuda FEDER de 1.529.064, 50 euros.	
5: C4	Objetivo: fomentar una cooperación transfronteriza entre empresas y agentes públicos que va más allá de la práctica deportiva.	
7: C4	-----	Desarrollamos una red de innovación, emprendimiento y mejora de la competitividad que promueva el motor económico de la región en el sector deportivo.
8: C4	Establecemos un catálogo de experiencias formativas experimentales que capaciten a profesionales y empresas relacionadas con la práctica deportiva y el ocio y el tiempo libre, que les permita competir con garantías de éxito en el ámbito internacional.	
11: C4, C8	Actividad 2: mejora de la cualificación profesional y la competitividad dentro de la familia profesional de actividades físicas y deportivas. Acción 2.1.: cualificación profesional a través de la experiencia. Acción 2.2.: acciones formativas con certificados de profesionalidad. Acción 2.3.: acciones formativas de carácter innovador y/o experimentales. Acción 2.4.: formación especializada a empresas según las necesidades detectadas.	

13: C3	La Eurorregión EUROACE es el grupo que consta de tres regiones. Alentejo (Portugal), centro (Portugal) y la Comunidad Autónoma de Extremadura (España).	-----
14: C3	Este acuerdo es la base legal para comenzar un nuevo periodo de colaboración en el que puedan trabajar juntos en proyectos que sean más cercanos y más útiles para los ciudadanos, las empresas y la sociedad en general.	-----

AI35. Unidades de registro para unidad de contexto 35: Programa: Emprendedorext. Entidad que la desarrolla: UEx

Unidades de registro para unidad de muestreo 35		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1	El programa Emprendedorext pone en marcha un curso de “Marketing digital y medio sociales”.	
2: N	-	Programa gratuito.
3: C1, C2, C3, C4	Impulsar la creación de empresas y potenciar el autoempleo en Extremadura sigue siendo el objetivo principal de Emprendedorext, programa de la Universidad de Extremadura enmarcado en Sapiem (Servicio de Apoyo a la Iniciativa Emprendedora) que cuenta con la financiación del Servicio Extremeño Público de Empleo (SEXPE), y la colaboración de la Fundación Universidad Sociedad de la UEx.	
4: C4, C8	El curso, de carácter gratuito. Presencia, pretende ofrecer a futuros emprendedores, así como a aquellas otras personas que estén interesadas, una oportunidad de mejorar sus habilidades y conocer las últimas tendencias de marketing en la red. Este curso pretende cubrir, así como profundizar en las posibilidades que ofrecen algunos de los medios sociales de más éxito. También se impartirán contenidos que abarcarán desde la planificación de la estrategia de comunicación de nuestro negocio en la red, la relevancia del posicionamiento natural y de pago (SEO/SEM), la marca personal, o el marco normativo del emprendimiento en internet.	-----
5: C6, C7	La participación en estos cursos está abierta tanto a personas que estén en situación de desempleo, quiénes tendrán prioridad de participación, alumnos universitarios procedentes de todas las titulaciones universitarias, graduados universitarios que hayan finalizado su formación o alumnos de ciclos de Formación Profesional.	
6: N	-----	Transcurrido el verano, Emprendedorext desarrollará el resto de las acciones formativas.
9: N	Resulta necesario incrementar la atención a la demanda y a la oferta como promocionar adecuadamente los servicios y los productos que Extremadura produce. La formación para el empleo ha de guardar en la estrategia una estrecha y particular relación con el emprendimiento en economía verde y economía circular.	-----

10: C4	Objetivos operativos: impulsar entornos, grupos e iniciativas educativas y experienciales que propicien la cultura emprendedora; promover la formación para afrontar los retos que plantea el desarrollo de la economía verde; adecuar el desarrollo de proyectos sostenibles; adecuar el desarrollo de proyectos sostenibles; incentivar la puesta en marcha de iniciativas emprendedoras para el posterior desarrollo de microempresas y pymes innovadoras.	
12: C1	Entre las líneas estratégicas de desarrollo regional con base en la economía verde y economía circular se incluyen las siguientes, que sintonizan plenamente con la estrategia extremeña de emprendimiento y competitividad empresarial y guardan coherencia con la estrategia de empleo de Extremadura (2016-2020).	
13: C4	Desarrollo en Extremadura de una cultura de la innovación y el emprendimiento; atracción, desarrollo y retención del talento; fomento de un tejido productivo altamente competitivo; incremento del número de empresas competitivas e innovadoras en la región, impulso de la promoción e internacionalización de las empresas extremeñas, impulso de la industrialización.	
14: C8	Factores como la responsabilidad social, la innovación, el conocimiento, la cooperación o la tecnología deben incorporarse de una manera definitiva en su organización.	-----
16: C4	Los procesos de información y orientación a trabajadores y trabajadoras, tanto en materia de empleo como de cualificaciones, se configuran como un elemento estratégico que sirva como puerta de entrada a los diferentes sistemas, ya sea al mercado de trabajo, al sistema de formación para el empleo o bien, al sistema de cualificaciones.	
18: C1, C3, C4	Dentro del objetivo estratégico de consolidar un ecosistema integral favorecedor del emprendimiento, busca impulsar una estrategia global de apoyo al emprendimiento y la innovación social en la región. Se apoyan actuaciones de las entidades públicas y privadas que trabajan de manera colaborativa para el impulso del emprendimiento y la innovación social en Extremadura.	
20: C3, C4	El emprendimiento económico y social también se recoge como finalidad en la Estrategia Regional de Desarrollo Local Participativo. Así, los servicios de empleo, en particular los de formación para el empleo, atenderán las necesarias competencias individuales y colectivas y reforzarán el desarrollo de proyectos, en todos los sectores y territorios de Extremadura.	Las iniciativas emprendedoras y de innovación social podrán seguir un proceso de aceleración, consolidación y fortalecimiento, orientado hacia el trabajo en red y la cooperación.
21: C1, C3	-----	Las consejerías de Economía e Infraestructuras y de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura asumen las competencias en materia de emprendimiento y de formación para el empleo. Además de los agentes sociales y económicos se implican en ésta los territorios, colectivos sociales y entidades privadas.
	Desarrollo de programas destinados a fomentar el empleo y el emprendimiento en la región; fomento de la cultura emprendedora,	

22: C8	programa de formación, concienciación y asesoramiento a emprendedores para el desarrollo de proyectos sostenibles; formación y asesoramiento a emprendedores para el desarrollo de proyectos sostenibles; jornadas permanentes de formación y sensibilización; impuso y ayudas a los talleres artesanos extremeños; programa de crowdfunding “Conecta Financiación”; ayudas para la incorporación de desempleados como socios trabajadores o de trabajo a sociedades cooperativas y sociedades laborales; ayuda para el establecimiento de desempleados como autónomos; fomento de la cultura emprendedora en el ámbito educativo.	-----
23: C1	-----	La 8ª edición de Emprendorext ofrecerá 12 cursos gratuitos para emprendedores extremeños.
25: C1, C8	El programa formativo Emprendorext, de la Universidad de Extremadura (UEx), ofrecerá en su octava edición 12 cursos gratuitos sobre creación de empresas, comercio electrónico, marketing digital, ventas o nuevos modelos de negocio emergentes, dirigidos a futuros emprendedores.	
27: C4, C8	El curso Competext, dará a conocer las funciones diarias que se realizan en una empresa relacionadas con el marketing, las ventas, la producción o la investigación, y los participantes, divididos en equipos, simularán ser empresas y tendrán que tomar decisiones en un tiempo limitado y entorno cambiante.	-----
28: C4, C8	En Marketing Digital y Medios Sociales se trabajarán aspectos relacionados con el marketing en Internet y las posibilidades que encierra para un futuro emprendedor medios como, por ejemplo, YouTube.	-----
30: C6, C7	Todos los cursos son gratuitos y están dirigidos a personas en situación de desempleo, quienes tendrán prioridad de participación, así como a alumnos universitarios procedentes de todos los grados o alumnos de ciclos de Formación Profesional.	
31: N	Cada curso incluye jornadas prácticas y en algunos casos visitas a empresas de la región y los participantes podrán obtener el título propio de la UEx de Especialista Universitario en Emprendimiento e Innovación.	-----
34: C2	Cabe recordar que este proyecto cuenta con la financiación del Servicio Extremeño Público de Empleo (SEXPE) y con la colaboración de la Fundación Universidad Sociedad de la UEx.	
35: N	Puedes acceder a formaciones de marketing de carácter presencial, online e incluso los actuales y más adaptados, los modelos de formación duales, con lecciones online y reducidas sesiones presenciales.	-----

36: N	-----	Sobre las formas de recibir el contenido, te encontrarás con cursos de marketing que abordan la impartición de contenidos con masterclass 100% en vídeo y ejercicios para la puesta en práctica de lo aprendido, microformaciones con lecciones reducidas de apenas 15 minutos o extensos Máster de Marketing Online donde encontrarás multitud de contenido teórico.
42: N	La formación antes de emprender o incluso durante el emprendimiento, te permitirá obtener una clara ventaja competitiva y diferenciarte del resto.	La formación antes de emprender o incluso durante el emprendimiento, te permitirá obtener una clara ventaja competitiva y diferenciarte del resto, ya que podrás aplicar de forma práctica todo lo aprendido.
44: C8	Conocimiento del sector y el mercado; habilidades de comunicación y venta; conocimientos de negocio y marketing digital y un buen plan.	
46: C4, C8	Community Management Professional. Las redes sociales son el canal de comunicación más efectivo con tu audiencia y si te contamos que el líder sigue siendo Facebook, con sus tres plataformas: Instagram, WhatsApp y Facebook. Conocer todos los aspectos clave de la gestión de marca en redes sociales, cómo trabajar simultáneamente con todas, generar contenido y conseguir que te ayuden a vender forman parte de las habilidades que seguro vas a necesitar al emprender.	
48: C8	Diseño web profesional: tu web es tu negocio. Comercio electrónico, servicios online, formaciones online, plataformas de música, plataformas de vídeo...	

AI36. Unidades de registro para unidad de contexto 36: Programa: Plan de alfabetización tecnológica e Extremadura. Entidad que la desarrolla: AUPEX

Unidades de registro para unidad de muestreo 36		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
2: C4	El Plan de Competencias Digitales para la Empleabilidad de Extremadura es un programa que trabaja para que la ciudadanía extremeña adquiera y desarrolle competencias digitales, imprescindibles para mejorar la empleabilidad y afrontar con capacidad, criterio y de forma integral los cambios que se están produciendo con la transformación digital, la digitalización de empresas y servicios, el desarrollo de la industria 4.0 y los nuevos requisitos del mercado laboral.	
3: C3	La competencia digital es clave para mejorar tu empleabilidad.	-----
5: C8	Currículum digital, búsqueda de empleo y marca personal. Búsqueda, filtrado e inscripción en ofertas de empleo, envío de candidaturas por correo electrónico o desarrollo de habilidades y utilización de recursos para la mejora de la identidad digital y marca personal	
6: C4	Currículum digital, búsqueda de empleo y marca personal. Conocimientos, ¿qué voy a aprender? RECONOCER cuáles son las habilidades técnicas y esenciales más demandadas en el mercado laboral, herramientas para entrevistas de trabajo online y recursos para el aprendizaje a lo largo de la vida. ENTENDER y diferenciar la identidad digital de la reputación online y la marca personal y su peso en la empleabilidad. CONOCER las herramientas tecnológicas offline y online para crear un perfil digital y una carta de presentación. IDENTIFICAR informaciones y ofertas de empleo falsas que circulan por la Red. DIFERENCIAR los distintos recursos online para la búsqueda de empleo.	
7: C4	Currículum digital, búsqueda de empleo y marca personal. Habilidades, ¿qué voy a saber hacer? MANEJAR herramientas digitales para la creación y edición de un currículum digital diferente e innovador. CREAR o mejorar mi marca personal con herramientas online y acciones concretas. GESTIONAR Y COMPARTIR mi perfil digital a través de herramientas digitales de almacenamiento y comunicación. NAVEGAR y manejar recursos online para la búsqueda de empleo y para la formación	
8: C4	Currículum digital, búsqueda de empleo y marca personal. Actitudes, saber ver. VALORAR y reconocer la importancia de la marca personal y el comportamiento en la Red para mejorar la empleabilidad. SER CONSCIENTE de que el mercado laboral actual requiere competencias y habilidades que debo desarrollar con comportamientos positivos y proactivos. DESARROLLAR y crear rutinas que me permitan estar al día de la actualidad del mercado laboral.	
9: C3, C8	Currículum digital, búsqueda de empleo y marca personal 1.2. evaluar datos, información y contenidos digitales. 1.3. Gestión de datos. 3.1. Desarrollo de contenidos. 4.1. Protección dispositivos. 5.4. Identificar lagunas.	
10: C3, C4	Competencias digitales básicas. El taller sobre competencias digitales básicas viene a dar respuesta a uno de los principales retos para la inclusión laboral de colectivos vulnerables y personas con especiales dificultades de inserción: la adquisición del nivel básico de conocimientos, habilidades y actitudes que contempla el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp) y que da respuesta a la necesidad de cualificación y actualización digital para una mejora de las capacidades profesionales y personales en el marco del aprendizaje permanente a lo largo de la vida.	

11: C5, C6, C7	Competencias digitales básicas. Este taller es un elemento importante de partida para la inclusión laboral, sobre todo, de los colectivos tradicionalmente desfavorecidos y que presentan una mayor tasa de desempleo, como son las mujeres, los jóvenes y las personas en riesgo de exclusión.
12: C4	Competencias digitales básicas. ¿Qué voy a aprender? ENTENDER la importancia de las competencias digitales para la mejora de la empleabilidad. CONOCER distintos tipos de dispositivos y sus entornos de trabajo para interactuar con las tecnologías digitales. DISTINGUIR las herramientas básicas ofimáticas que mejoran mi empleabilidad. DESCUBRIR cómo el uso de las herramientas tecnológicas e Internet, contribuyen a mejorar nuestro perfil profesional. SER CAPAZ de diferenciar los distintos sistemas operativos de un PC y de un dispositivo móvil.
13: C4	Competencias digitales básicas. ¿Qué voy a saber hacer? REALIZAR tareas básicas de gestión y edición de información. APLICAR los principios básicos de seguridad y privacidad a la hora de navegar a través de entornos digitales. NAVEGAR y buscar información en Internet de manera eficiente. GESTIONAR el correo electrónico en diferentes dispositivos. SER CAPAZ de comparar y contrastar información con actitud crítica y segura para tomar decisiones.
14: C4	Competencias digitales básicas. Saber ver. SER crítico y crítica con la información encontrada y recibida. CONTAR con una actitud equilibrada hacia el uso tecnológico y tener iniciativa para aprender el uso de nuevas propuestas tecnológicas e integrarlas según su contexto laboral y profesional. SER CONSCIENTE de los beneficios y oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales. COMPORTARSE de forma respetuosa en la interacción con los demás, a través de las tecnologías.
15: C3, C8	Competencias digitales básicas Navegar, buscar y filtrar datos. 1.2. Evaluar datos, información y contenidos digitales. 1.3. Gestión de datos. 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales. 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales. 2.5. Comportamiento en la Red. 3.1. Desarrollo de contenidos. 4.2. Protección datos y privacidad. 4.3. Protección salud y bienestar. 5.4. Identificar lagunas.
16: C4, C8	Sesión informativa sobre herramientas y recursos digitales para la búsqueda de empleo. Conocer sus iniciativas, programas y herramientas para la mejora de la empleabilidad. Esta sesión informativa aborda cuestiones como el manejo e instalación de aplicaciones, gestión de portales de empleo, recursos y herramientas novedosas que mejoran el proceso de búsqueda de empleo, poniendo el foco en la motivación de los participantes y la generación de confianza en el uso de recursos y herramientas como es la aplicación móvil del SEXPE (APP Extremaduratrabaja) y su página web, los distintos portales institucionales como son SEPE o Empléate, los principales portales de búsqueda de empleo por Internet y otros recursos que contribuyen a la mejora de las habilidades y los conocimientos necesarios para tener éxito a la hora de encontrar empleo.
17: C4	Sesión informativa sobre herramientas y recursos digitales para la búsqueda de empleo. ¿Qué voy a aprender? ENTENDER la importancia de las competencias digitales como medio para la mejora de la empleabilidad. CONOCER iniciativas, programas y herramientas para la mejora del perfil profesional. ANALIZAR las posibilidades que ofrecen los portales públicos de empleo. IDENTIFICAR el catálogo de los servicios al ciudadano que ofrece Extremaduratrabaja vía web o a través de la APP. DESCUBRIR lagunas y necesidades en competencias digitales y cómo trabajarlas para una búsqueda de empleo eficaz.
18: C4	Sesión informativa sobre herramientas y recursos digitales para la búsqueda de empleo. ¿Qué voy a saber hacer? SABER identificar los portales públicos de empleo, principalmente Extremaduratrabaja y SEPE, así como acceder al catálogo de servicios que ofrecen utilizando algunos de los mecanismos de identificación. INSTALAR y utilizar la aplicación Extremaduratrabaja en dispositivos móviles.
19: C4	Sesión informativa sobre herramientas y recursos digitales para la búsqueda de empleo. Saber ver. SER CONSCIENTE de la importancia de las competencias digitales y su incidencia en la búsqueda de empleo. CONTAR con una actitud proactiva para seguir avanzando en el proceso de búsqueda de empleo y otras acciones que puedan surgir y ampliar conocimientos. REACCIONAR ante las ventajas que implica realizar trámites telemáticos con servicios públicos de empleo.

20: C3, C8	Sesión informativa sobre herramientas y recursos digitales para la búsqueda de empleo. 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales. 2.3. Participación ciudadana a través de tecnologías digitales. 5.2. Identificación necesidades. 5.4. Identificar lagunas.	
21: N	Trámites y gestiones online con la administración. La tramitación online agiliza las tareas administrativas, además de suponer un ahorro de tiempo y dinero. A esto se le une el efecto provocado por el impacto digital acelerado por la pandemia, que dibuja un escenario de relación con las administraciones en el que prima -aún más- el cauce telemático.	-----
22: C8	Trámites y gestiones online con la administración. Se ha de contar con una serie de competencias digitales relacionadas con la búsqueda de información, la comunicación, la seguridad y el uso de herramientas digitales sin las que la tramitación se volvería dependiente de terceras personas. De ahí, la importancia de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades que permitan a la población activa ejecutarlas de forma eficaz, segura y autónoma de cara a mejorar su empleabilidad.	
24: C4	Trámites y gestiones online con la administración. En esta acción formativa se descubren y aprenden los entresijos de la administración electrónica de una forma muy práctica: herramientas de identificación digital y tramitación a través de las distintas sedes electrónicas relacionadas con el empleo.	
25: C4	Trámites y gestiones online con la administración. ¿Qué voy a aprender? CONOCER qué es la Administración electrónica, sus ventajas y beneficios. ENTENDER las condiciones de uso de los sistemas de identificación digital con la Administración: Certificado Digital, Sistema Cl@ve y DNI electrónico. IDENTIFICAR los trámites y herramientas telemáticas del Servicio Público de Empleo de Extremadura (SEXPE) y de otros recursos relacionados con el empleo. COMPRENDER los beneficios y las carencias de los servicios y recursos digitales de la Administración y saber identificar su utilidad en función del contexto.	
26: C4	Trámites y gestiones online con la administración. ¿Qué voy a saber hacer? UTILIZAR los servicios digitales que las Administraciones Públicas ponen al servicio de la ciudadanía con especial atención a los relacionados con el ámbito profesional y del empleo. SABER REALIZAR gestiones administrativas personales a través de los distintos mecanismos de identificación digital. SABER firmar electrónicamente documentos digitales para completar los procesos de gestión administrativa online.	
27: C4	Trámites y gestiones online con la administración. Saber ver. SER CAPAZ de dar respuesta a incidencias técnicas habituales a la hora de realizar trámites administrativos online. SENTIR seguridad y confianza en la comunicación con la Administración. SER CONSCIENTE del impacto positivo en el medio ambiente gracias a las opciones digitales. Contar con una ACTITUD PROACTIVA hacia los servicios digitales de las distintas administraciones.	
28: C3, C8	Trámites y gestiones online con la administración. 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales. 2.3. Participación ciudadana a través de tecnologías digitales. 4.2. Protección datos y privacidad. 4.4. Protección medioambiental. 5.1. Resolución problemas técnicos. 5.2. Identificación necesidades.	
30: C8	Ofimática para el mercado de trabajo. Las competencias relacionadas con la Ofimática se concretan en tareas como realizar escritos, currículums, cartas de presentación, gestionar bases de datos sencillas como son los inventarios, la contabilidad o la creación de gráficos o tablas. Hablamos aquí de desarrollar competencias en el uso de procesadores de textos, hojas de cálculos o presentaciones multimedia, que son esenciales no solo para la mejora de la empleabilidad, la inclusión laboral o la formación continua de personas trabajadoras, sino para la participación efectiva de cualquier individuo en la sociedad actual.	
31: C4	Ofimática para el mercado de trabajo. ¿Qué voy a aprender? DESCUBRIR herramientas y recursos digitales que capaciten a la ciudadanía para integrarse en una sociedad marcada por un continuo proceso de transformación digital en los distintos ámbitos de la vida, especialmente en el profesional.	

	CONOCER las herramientas ofimáticas para optimizar, automatizar y mejorar los procedimientos o tareas relacionadas con la inclusión laboral y la igualdad de oportunidades.	
32: C4	Ofimática para el mercado de trabajo. ¿Qué voy a saber hacer? CREAR, EDITAR Y REELABORAR contenidos digitales en diferentes formatos a través de programas y aplicaciones ofimáticas. SABER usar procesadores de textos, hojas de cálculos y presentaciones como respuesta a unas necesidades determinadas ya sean personales o profesionales. SER CAPAZ de dar respuesta a incidencias técnicas habituales a la hora de modificar, perfeccionar, mejorar e integrar la información y el contenido digital con conocimientos tecnológicos nuevos, originales y relevantes.	
33: C4	Ofimática para el mercado de trabajo. Saber ver. SER CONSCIENTE de las ventajas y oportunidades que ofrece la ofimática en el ámbito profesional. SENTIR seguridad y confianza en la creación de contenido digital y en el uso de herramientas ofimáticas. Contar con una ACTITUD PROACTIVA ante la repercusión del uso de la tecnología en el medioambiente.	
34: C3, C8	Ofimática para el mercado de trabajo. 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales. 3.1. Desarrollo de contenidos. 3.2. Integración y reelaboración de contenidos. 4.2. Protección datos y privacidad. 4.4. Protección medioambiental. 5.3. Uso creativo tecnología.	
36: C4	----	Herramientas para el teletrabajo y la colaboración digital. Este taller práctico refuerza y mejora las competencias digitales necesarias para el uso efectivo de herramientas para el teletrabajo, con prácticas para la familiarización con las nuevas dinámicas de colaboración y comunicación digital como bases para los nuevos escenarios laborales, más flexibles y favorables para la conciliación familiar y el desarrollo personal y profesional de hombres y mujeres.
37: C4	Herramientas para el teletrabajo y la colaboración digital. ¿Qué voy a aprender? IDENTIFICAR herramientas digitales que pueden mejorar el desarrollo de trabajo en Red. CONOCER los conceptos necesarios para trabajar en red y mejorar la comunicación en entornos digitales, descubriendo buenas prácticas para ello.	
38: C4	Herramientas para el teletrabajo y la colaboración digital. ¿Qué voy a saber hacer? DISTINGUIR la finalidad de diferentes herramientas y cuál es la más adecuada en cada situación. SABER UTILIZAR diferentes herramientas de trabajo en la Red y plataformas de videoconferencia con eficiencia, confianza y seguridad. ELABORAR, gestionar y difundir, con autonomía, contenido digital de forma colaborativa.	
39: C4	Herramientas para el teletrabajo y la colaboración digital. Saber ver. SENTIR seguridad y confianza para trabajar de forma colaborativa. SER CONSCIENTE de la importancia de la adecuada gestión de la información atendiendo a criterios de seguridad y privacidad. Contar con una ACTITUD PROACTIVA para saber resolver y reaccionar ante una situación de teletrabajo o comunicación digital.	
40: C3, C8	Herramientas para el teletrabajo y la colaboración digital. 1.3. Gestión de datos. 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales. 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales. 2.4. Colaboración a través de tecnologías digitales. 2.5. Comportamiento en la Red. 4.2. Protección datos y privacidad. 5.1. Resolución problemas técnicos. 5.2. Identificación necesidades.	
42: C4	Tendencias en la búsqueda de empleo. Se sensibiliza sobre la importancia en el aprendizaje permanente de competencias digitales, para abordar la búsqueda de empleo desde la cualificación, especialización y adaptación de la población activa a los procesos productivos afectados por la digitalización.	----

43: C4	Tendencias en la búsqueda de empleo. ¿Qué voy a aprender? CONOCER lo que son las competencias digitales y lo que estas suponen en el proceso de búsqueda de empleo. DIFERENCIAR identidad digital de reputación online y de marca personal, así como conocer la importancia de esta última para la búsqueda de empleo. CONOCER las nuevas tendencias en el mercado laboral o empleos demandados en la actualidad.
44: C4	Tendencias en la búsqueda de empleo. ¿Qué voy a saber hacer? ACCEDER a recursos formativos que necesito para reducir mis lagunas en competencias digitales. EVALUAR mi presencia en la Red valorando si es la adecuada para la empleabilidad.
45: C4	Tendencias en la búsqueda de empleo. Saber ver. PROACTIVIDAD: tener iniciativa para el aprendizaje a lo largo de la vida. CONTAR con recursos para poder trazar una estrategia de búsqueda de empleo. SER CONSCIENTE de mis lagunas en competencias digitales.
46: C3, C8	Tendencias en la búsqueda de empleo. 1.2. Evaluar datos, información y contenidos digitales. 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales. 2.5. Comportamiento en la Red. 2.6. Gestión de identidad digital. 5.4. Identificar lagunas.
49: C3, C4	Empleo y desinformación: para, reflexiona y verifica. El desarrollo de competencias digitales específicas de alfabetización mediática, para sortear con solvencia los riesgos asociados a la manipulación de la información (proliferación de ofertas de empleo fraudulentas, empresas poco transparentes, negocios y prácticas poco éticas) que podrían tener importantes consecuencias para los proyectos empresariales y el desarrollo personal y profesional.
50: C4	Empleo y desinformación: para, reflexiona y verifica. ¿Qué voy a aprender? CONOCER los principales contenidos y fenómenos asociados a la desinformación: burbujas informativas, sesgos, manipulación emocional, ciberanzuelos, fake news... ENTENDER las consecuencias a nivel personal y profesional que genera la difusión de este tipo de contenidos, sobre todo las relacionadas con el perjuicio de la identidad digital y de la empleabilidad. COMPRENDER cómo se desarrolla una actitud y pensamiento crítico, trabajando así una de las habilidades esenciales que demanda el mercado laboral y digital.
51: C4	Empleo y desinformación: para, reflexiona y verifica. ¿Qué voy a saber hacer? IDENTIFICAR fenómenos de desinformación y descubrir los intereses detrás de la difusión de este tipo de contenido. UTILIZAR herramientas y recursos digitales que permitan adquirir competencias para seleccionar, filtrar y contrastar la información. SER CAPAZ de analizar un contenido, reflexionar y detectar si se está ante una información objetiva o con signos de pretender desinformar de alguna manera.
52: C4	Empleo y desinformación: para, reflexiona y verifica. Saber ver. REFLEXIONAR acerca de la necesidad de ser personas cautas y considerar que la información y los contenidos que recibimos pueden ser subjetivos, imparciales y tener intención de manipulación. ESTAR EN DISPOSICIÓN a considerar otros puntos de vista y cambiar de opinión con pruebas y argumentos relevantes. MOSTRAR INTERÉS por el desarrollo de habilidades que permitan tomar decisiones basadas en el criterio personal, que influyan de manera positiva en la búsqueda de empleo.
53: C3, C8	Empleo y desinformación: para, reflexiona y verifica. 1.1. Navegar, buscar y filtrar datos. 1.2. Evaluar datos, información y contenidos digitales. 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales. 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales. 2.5. Comportamiento en la Red. 5.2. Identificación necesidades. 5.4. Identificar lagunas.
56: C4	Potencia tu empleabilidad: habilidades digitales para nuevas formas de trabajar. ¿Qué voy a aprender? CONOCER cómo ha cambiado el trabajo realizado respecto a las funciones que se requieren como resultado de la digitalización. IDENTIFICAR las habilidades, actitudes y conocimientos digitales que ahora resultan necesarios para desempeñar las nuevas funciones laborales. CONOCER recursos formativos que permitan trabajar y reforzar competencias digitales.

57: C4	Potencia tu empleabilidad: habilidades digitales para nuevas formas de trabajar. ¿Qué voy a saber hacer? SER CAPAZ de comparar y contrastar información de manera crítica y segura para tomar decisiones. SABER identificar lagunas en competencias digitales. INTERACTUAR a través de herramientas y recursos digitales colaborativos que permitan expresar opiniones personales.	
58: C4	Potencia tu empleabilidad: habilidades digitales para nuevas formas de trabajar. Saber ver. SER CONSCIENTE de que el mercado laboral actual requiere nuevas competencias digitales y que es necesario trabajarlas para adaptarse.	
59: C3, C8	Potencia tu empleabilidad: habilidades digitales para nuevas formas de trabajar. 1.1. Navegar, buscar y filtrar datos. 1.2. Evaluar datos, información y contenidos digitales. 1.3. Gestión de datos. 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales. 5.2. Identificación necesidades. 5.4. Identificar lagunas.	
61: C4	Competencias digitales básicas, recursos de software y aplicaciones en la nube en la gestión empresarial. Para dotar a pequeñas empresas, autónomos, emprendedores y trabajadores en general de recursos que les permitan avanzar en sus conocimientos y mejorar sus aptitudes tecnológicas para aumentar su competitividad.	-----
62: C4	Competencias digitales básicas, recursos de software y aplicaciones en la nube en la gestión empresarial. ¿Qué voy a aprender? CONOCER los principios básicos de un sistema operativo, el manejo de Internet y el correo electrónico en el ámbito empresarial. DESCUBRIR, analizar y evaluar aquellas aplicaciones de software -tanto de escritorio como en la nube- más adecuadas en función de mis intereses y expectativas. IDENTIFICAR los principios básicos de seguridad y las posibles vulnerabilidades existentes para evitarlas. SABER cuáles son las prácticas más respetuosas con el medioambiente desde una perspectiva empresarial.	
63: C4	Competencias digitales básicas, recursos de software y aplicaciones en la nube en la gestión empresarial. ¿Qué voy a saber hacer? INSTALAR y manejar herramientas de software en local y en la nube que optimicen la gestión de mi negocio. ACCEDER y gestionar mis cuentas de correo electrónico y aplicaciones de software. UTILIZAR de manera básica el paquete ofimático para la creación y edición de los documentos necesarios para llevar con mayor eficiencia la gestión de mi empresa.	
64: C4	Competencias digitales básicas, recursos de software y aplicaciones en la nube en la gestión empresarial. Saber ver. SER CONSCIENTE de la importancia de contar con competencias digitales en esta era de transformación digital. ACTUAR de manera responsable con el medioambiente, convirtiendo mi negocio en un negocio más sostenible. CONTAR con recursos digitales para poder trazar una buena estrategia empresarial.	
65: C3, C8	Competencias digitales básicas, recursos de software y aplicaciones en la nube en la gestión empresarial. 1.1. Navegar, buscar y filtrar datos. 1.2. Evaluar datos, información y contenidos digitales. 1.3. Gestión de datos. 2.1. Interactuar a través e tecnologías digitales. 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales. 3.1. Desarrollo de contenidos. 4.1. Protección dispositivos. 4.2. Protección datos y privacidad. 4.3. Protección salud y bienestar. 5.2. Identificación necesidades. 5.4. Identificar lagunas.	
66: C5	Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. Se trabajan tanto las competencias digitales tradicionales con la denominada segunda ola de competencias digitales, y así desarrollar su potencial transformador contribuyendo a su desarrollo personal y profesional fomentando al mismo tiempo su confianza.	-----

67: C5, C8	Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. Familiarizar a los jóvenes con las tecnologías digitales, con las capacidades y tendencias relacionadas con la programación, la robótica, cultura maker, inteligencia artificial, realidad virtual, realidad aumentada o la industria de los videojuegos, así como con la importancia de adquirir las habilidades necesarias para la colaboración, el trabajo en equipo, la comunicación y la actitud crítica dentro de un entorno laboral transformador.	-----
68: C5	Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. Esta acción tiene como destinatarios principales a aquellas personas y colectivos jóvenes de edad comprendida entre 16-30 años.	
69: C4	Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. ¿Qué voy a aprender? DESCUBRIR las tecnologías de vanguardia, su potencial transformador, las oportunidades de desarrollo personal y profesional asociadas a ellas y, sobre todo, la forma de aplicarlas al contexto más cercano, de manera que se fomente una actitud proactiva basada en la motivación y la confianza. CONOCER la importancia de las tecnologías en el ámbito laboral, así como los itinerarios formativos en el sector STEAM, cuya oferta de trabajo supera la demanda, identificando nuevas oportunidades laborales. FOMENTAR la actitud participativa, creativa y colaborativa que nos permiten estos nuevos recursos, trabajando así las habilidades esenciales (soft skills) que demanda el mercado laboral y digital.	
70: C4	Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. ¿Qué voy a saber hacer? ACCEDER a información sobre nuevos entornos laborales, sobre las necesidades formativas y las competencias necesarias para enfrentarnos a la transformación en el empleo. PLANIFICAR estrategias de formación para la adquisición de las competencias necesarias para la mejora de la empleabilidad. SER CAPAZ de experimentar con las tecnologías digitales para impulsar la creatividad, la participación y la innovación entre las personas jóvenes mediante enfoques metodológicos innovadores. REALIZAR una autoevaluación para descubrir capacidades y necesidades formativas.	
71: C4	Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. Saber ver. MOSTRAR INTERÉS por el aprendizaje a lo largo de la vida, así como por saber encontrar recursos útiles en la búsqueda de empleo. REFLEXIONAR acerca de la transformación digital en el empleo y adquiere una actitud proactiva para la adquisición de sus competencias digitales. SER CONSCIENTE de la actividad en la red, el trabajo colaborativo y la importancia de la gestión de datos, aplicando la filosofía de la cultura maker. CONTAR con una actitud basada en la motivación y la confianza.	
72: C3, C8	Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. 1.1. Navegar, buscar a y filtrar datos. 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales. 2.4. Colaboración. A través de tecnologías digitales.	
73: C5	-----	Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. El futuro del empleo no puede concebirse sin la influencia de la tecnología.
74: C4, C5, C8	Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. Con este taller práctico, utilizando metodologías atractivas y basadas en la experimentación con dispositivos innovadores que favorecen la cocreación, la colaboración y la programación, se pretende que las personas participantes adquieran, trabajen y desarrollen competencias digitales imprescindibles para la mejora de la empleabilidad, al mismo tiempo que trabajan habilidades como la creatividad, el pensamiento computacional o el trabajo en equipo, conociendo recursos que sirvan de puente entre el ámbito formativo y el laboral, y que están revolucionando el sistema productivo y los procesos de trabajo.	

75: C4	Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. ¿Qué voy a aprender? CONOCER tecnologías de vanguardia relacionadas con la programación, la robótica, la cultura maker, la inteligencia artificial o la realidad virtual y su potencial transformador, detectando oportunidades de desarrollo personal y profesional asociadas a ellas y, en general, a las habilidades STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas). ENTENDER cómo influyen en el mercado de trabajo las nuevas tendencias digitales y la importancia de la resolución de problemas a través de la lógica. En definitiva, abrir la mente a nuevas formas de pensamiento a través de la programación. DESCUBRIR las herramientas y recursos necesarios para adaptarme a la transformación digital, poniendo de manifiesto cómo las competencias digitales son clave para el acceso al mercado laboral. COMPRENDER el potencial de las Tecnologías Habilitadoras Digitales (THD) y su aplicación en el territorio como oportunidad para el empleo y el emprendimiento.
76: C4	Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. ¿Qué voy a saber hacer? ACCEDER a nuevas formas de aprendizaje colaborativo donde trabajar competencias digitales a través de herramientas innovadoras. SABER compartir información, trabajar en equipo y mostrar las ventajas y posibilidades de la cultura maker. UTILIZAR impresoras 3D y kits de robótica, además de software de programación en bloque, sentando una base que favorezca el auto aprendizaje, la adaptación y la participación en dinámicas de trabajo en equipo. SER CAPAZ DE diseñar e imprimir modelos en 3D y desarrollar aplicaciones sencillas desde la experimentación mediante métodos deductivos, además de resolver problemas utilizando la imaginación y creatividad, trabajando de forma colaborativa y en red.
77: C4	Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. Saber ver. MOSTRAR INICIATIVA para despertar y potenciar motivación, autonomía, resiliencia, actitud crítica y confianza en las propias capacidades y en las ventajas del aprendizaje a lo largo de la vida. MOSTRAR INTERÉS por los recursos tecnológicos que ayudan a la mejora de la empleabilidad, para la adaptación de competencias personales y profesionales a los requisitos del mercado laboral actual. SER CONSCIENTE de la continua transformación que provocan las tecnologías y ver la necesidad de adaptarse al cambio, aprendiendo que es imprescindible identificar lagunas formativas.
78: C3, C4	Jóvenes digitales para la transformación del empleo y la sociedad. 1.2. Evaluar datos, información contenidos digitales. 2.1. Interactuar a través de tecnología digitales. 2.4. Colaboración a través de tecnologías digitales. 3.1. Desarrollo de contenidos. 3.2. Integración y reelaboración de contenidos. 3.3. Derechos autor y licencias, 3.4. Programación. 4.4. Protección medioambiental. 5.1. Resolución problemas técnicos. 5.2. Identificación necesidades. 5.3. Uso creativo tecnología. 5.4. Identificar lagunas.
81: C4, C6	Pensamiento computacional e inteligencia artificial. Esta acción contribuye a la mejora del perfil profesional de personas con un nivel básico e intermedio de competencias digitales, imprescindible para quienes quieran adentrarse en nuevas oportunidades de desarrollo laboral y mejorar su empleabilidad teniendo en cuenta los nuevos requisitos del mercado laboral.
82: C4	Pensamiento computacional e inteligencia artificial. ¿Qué voy a aprender? CONOCER la importancia del pensamiento computacional y qué uso voy a hacer del mismo en mi día a día. DESCUBRIR conceptos como inteligencia artificial, aprendizaje automático, algoritmos, big data y pensamiento computacional. ENTENDER cómo hacer uso de herramientas, tanto offline como online, relacionadas con el mundo de la programación.
83: C4	Pensamiento computacional e inteligencia artificial. ¿Qué voy a saber hacer? UTILIZAR el pensamiento computacional para dar soluciones a problemas del día a día. MANEJAR herramientas de programación visual con bloques. UTILIZAR medios digitales y plataformas para la colaboración online. CREAR aplicaciones sencillas que den respuesta a necesidades identificadas.
84: C4	Pensamiento computacional e inteligencia artificial. Saber ver. VALORAR las habilidades esenciales en su relación con la programación y mostrar curiosidad por su aplicación a entornos laborales. EVALUAR de forma crítica las posibles soluciones a problemas planteados utilizando herramientas digitales. SER

	CONSCIENTE de la lógica existente en la programación. APRECIAR el valor añadido que las tecnologías habilitadoras digitales dan a los procesos cognitivos y creativos.	
85: C3, C8	Pensamiento computacional e inteligencia artificial. 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales. 3.1. Desarrollo de contenidos. 3.2. Integración y reelaboración de contenidos. 3.4. Programación. 5.2. Identificación necesidades. 5.3. Uso creativo tecnología.	
86: C8	Cultura maker, diseño e impresión 3D. Las tecnologías habilitadoras digitales (Internet de las Cosas, Inteligencia Artificial, Redes 5G, computación en la nube, impresión 3D...) están cada vez más presentes en nuestro día a día.	----
88: N	Cultura maker, diseño e impresión 3D. El uso de la impresora 3D favorece la empleabilidad: el trabajo en equipo y la creatividad son algunas de las habilidades más demandadas por las empresas y son necesarias para los profesionales de este siglo.	----
89: C4	Cultura maker, diseño e impresión 3D. ¿Qué voy a aprender? ENTENDER los principios básicos de la cultura maker y la forma de participar activamente en diferentes plataformas e iniciativas. CONOCER la importancia de las habilidades esenciales (creatividad, colaboración) para la mejora de la empleabilidad. DESCUBRIR herramientas de diseño 3D y otras que permitan la descarga de modelos y reelaboración posterior.	
90: C4	Cultura maker, diseño e impresión 3D. ¿Qué voy a saber hacer? IDENTIFICAR software y recursos libres para el desarrollo de proyectos. UTILIZAR las licencias adecuadas para la creación e intercambio de diseños y piezas en 3D. SABER CREAR modelos y piezas en 3D, al igual que descargar y reelaborar diseños ya existentes, introduciendo conceptos como creatividad, cooperación y trabajo en equipo.	
91: C4	Cultura maker, diseño e impresión 3D. Saber ver. SER CRÍTICO/A a la hora de utilizar contenido y recursos digitales. VALORAR la importancia de la creatividad para el desarrollo de proyectos. TENER PREDISPOSICIÓN para integrarse y colaborar en equipos de trabajo tanto online como offline. ADOPTAR criterios para tomar decisiones sobre el uso de materiales y contenidos según sus licencias.	
92: C3, C8	Cultura maker, diseño e impresión 3D. 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales. 3.1. Desarrollo de contenidos. 3.2. Integración y reelaboración de contenidos. 3.3. Derechos autor y licencias. 5.1. Resolución problemas técnicos. 5.2. Identificación necesidades. 5.3. Uso creativo tecnología.	
94: C4	Robótica e Internet de las Cosas. Este taller práctico permite acercarse de una forma dinámica y sencilla a las nuevas competencias (conocimientos, habilidades y actitudes), que ayudan a afrontar el desempeño de funciones relacionadas con la automatización de procesos, y entender el funcionamiento más básico de dispositivos y gadgets electrónicos presentes en el día a día.	
96: C4	Robótica e Internet de las Cosas. ¿Qué voy a aprender? CONOCER qué son las Tecnologías Habilitadoras Digitales (THD), cómo formarse y trabajar con estas. DISTINGUIR dispositivos y tecnologías que permiten la automatización de la industria del hogar (domótica) y la transformación digital de todos los sectores productivos y del empleo. COMPRENDER la importancia de la interoperabilidad de los datos con los que trabajamos. DESCUBRIR, analizar y evaluar aquellas herramientas digitales más adecuadas para el manejo de robots desde diferentes dispositivos.	
97: C4	Robótica e Internet de las Cosas. ¿Qué voy a saber hacer? ENTENDER las nociones básicas del pensamiento computacional y la programación. ACCEDER a plataformas online de programación y robótica. UTILIZAR ordenadores de bajo coste (Raspberry Pi) y plataformas de creación electrónica (Arduino).	

98: C4	Robótica e Internet de las Cosas. Saber ver. CONECTAR placas con distintos sensores, actuadores y controladores relacionados con el IoT. SOLUCIONAR problemas técnicos sencillos que surjan en el desarrollo de un proyecto. SER CONSCIENTE del valor de la robotización (trabajo combinado entre personas y robots). DAR IMPORTANCIA a la creatividad y la innovación para encontrar soluciones a problemas. SER flexible y adaptable ante los cambios, nuevas herramientas y entornos de trabajo. ASUMIR la importancia de la formación a lo largo de la vida y de trabajar con dispositivos electrónicos.
99: C3, C8	Robótica e Internet de las Cosas. 3.2. Integración y reelaboración de contenidos. 3.4. Programación. 5.1. Resolución problemas técnicos. 5.2. Identificación necesidades. 5.3. Uso creativo tecnología.
101: C4	Realidad virtual, aumenta y vídeo 360º. En esta acción formativa se muestra el gran potencial que tiene esta tecnología en sectores como la educación, la medicina o los videojuegos e incluso, en sectores tan potentes en Extremadura como la agricultura y la construcción.
103: C4	Realidad virtual, aumenta y vídeo 360º. ¿Qué voy a aprender? ENTENDER el potencial de las THD para la mejora de la empleabilidad. CONOCER las competencias digitales y las habilidades esenciales (soft skills) necesarias para utilizar la RV, la RA y el vídeo 360º. DISTINGUIR los conceptos de Realidad Virtual, Realidad Aumentada y Vídeo 360º. RECONOCER situaciones en las que se utilice este tipo de tecnologías tanto en el ámbito laboral como en el personal.
104: C4	Realidad virtual, aumenta y vídeo 360º. ¿Qué voy a saber hacer? SER CAPAZ de manejar las herramientas necesarias para utilizar la tecnología de RV y RA. CREAR contenidos digitales: imagen, audio y vídeo para interactuar con ellos. DISEÑAR e IMPLEMENTAR experiencias interactivas relacionadas con la RV y la RA y el vídeo 360º con diferentes herramientas digitales.
105: C4	Realidad virtual, aumenta y vídeo 360º. Saber ver. TENER PREDISPOSICIÓN para experimentar y aplicar técnicas creativas en entornos digitales innovadores. SER RESPONSABLE en lo referente a la producción y consumo de contenidos digitales. SENTIR seguridad y comodidad en la utilización de las tecnologías de RV y RA. VALORAR la implementación de estas tecnologías para la solución de problemas reales. APRECIAR el valor añadido que los nuevos medios dan a los procesos cognitivos y creativo.
106: C3, C8	Realidad virtual, aumenta y vídeo 360º. 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales. 3.1. Desarrollo de contenidos. 5.2. Identificación necesidades. 5.3. Uso creativo tecnología.
108: C4, C8	Creatividad digital para el empleo. A través de este taller se muestran diferentes herramientas digitales con las que trabajar de manera eficiente en la creación, edición y publicación de imágenes, vídeos o podcasts, reflexionando sobre los requisitos más actuales del mercado de trabajo, la importancia de “saber contar una historia” con medios digitales, con pautas para fomentar la creatividad y la profesionalidad, que contribuyan a generar confianza y motivación ante futuros retos laborales, permitiendo un acercamiento a profesiones emergentes con importantes oportunidades de desarrollo profesional.
109: C4	Creatividad digital para el empleo. ¿Qué voy a aprender? CONOCER herramientas con las que crear y editar contenidos digitales. APRENDER conceptos básicos para generar contenido multimedia, como formatos, tamaños, resolución, etc. DESCUBRIR bancos de recursos, y cómo usarlos respetando la propiedad intelectual. IDENTIFICAR, gestionar y evaluar los recursos y herramientas más útiles para la creación y difusión de un contenido propio.
110: C4	Creatividad digital para el empleo. ¿Qué voy a saber hacer? GENERAR contenidos digitales propios usando herramientas y técnicas creativas. UTILIZAR los contenidos digitales generados en el taller como parte de una estrategia de búsqueda de empleo o autoempleo. SER CAPAZ de aprovechar contenidos multimedia en la creación de productos propios como elemento diferenciador para la marca personal.

111: C4	Creatividad digital para el empleo. Saber ver. SER CONSCIENTES de que la creatividad es una de las habilidades más demandadas por las empresas. VALORAR el trabajo de los profesionales que generan materiales y recursos multimedia respetando los derechos de autor.
112: C3, C8	Creatividad digital para el empleo. 2.6. Gestión de identidad digital. 3.1. Desarrollo de contenidos. 3.2. Integración y reelaboración de contenidos. 3.3. Derechos autor y licencias. 5.2. Identificación necesidades. 5.3. Uso creativo tecnología. 5.4. Identificar lagunas.
114: C4	La sociedad de la inteligencia artificial. Esta sesión permite impulsar la reflexión y conocer tanto el potencial como los riesgos de la Inteligencia Artificial en el empleo y en la vida cotidiana de las personas.
115: C4	La sociedad de la inteligencia artificial. ¿Qué voy a aprender? CONOCER la importancia de la inteligencia artificial en todos los sectores de la economía y la sociedad. DESCUBRIR conceptos como inteligencia artificial, aprendizaje automático, algoritmos, big data o pensamiento computacional. ENTENDER el nuevo modelo de desarrollo basado en la automatización de procesos, su potencial y los riesgos que debemos afrontar.
116: C4	La sociedad de la inteligencia artificial. ¿Qué voy a saber hacer? ACCEDER a publicaciones, proyectos e iniciativas de referencia actual para el desarrollo personal, social y profesional en relación con las tendencias que marca esta tecnología. COMPRENDER las implicaciones éticas en el uso de las técnicas de Inteligencia Artificial y la necesidad de hacer un uso responsable y crítico de las tecnologías. UTILIZAR las tecnologías de una forma más consciente y responsable. HACER USO de herramientas digitales para entender nuevos conceptos como el aprendizaje automático, el entrenamiento de algoritmos o la ética de la inteligencia artificial.
117: C4	La sociedad de la inteligencia artificial. Saber ver. VALORAR las habilidades esenciales en su relación con la inteligencia artificial y mostrar curiosidad por su aplicación en entornos laborales. EVALUAR de forma crítica las posibles soluciones a los retos que plantea la inteligencia artificial. SER CONSCIENTE del impacto de la inteligencia artificial en el mundo laboral y en la sociedad. APRECIAR el valor añadido que las tecnologías habilitadoras digitales aportan a la economía y a los procesos cognitivos y creativos.
118: C3, C8	La sociedad de la inteligencia artificial. 1.1. Navegar, buscar y filtrar datos. 1.2. Evaluar datos, información y contenidos digitales. 2.6. Gestión de identidad digital. 4.2. Protección datos y privacidad. 4.3. Protección salud y bienestar.
120: C4, C8	Cualificación y recualificación digital en entornos laborales. abordar estrategias que ayuden a preparar a los trabajadores y trabajadoras para los cambios que se están produciendo (y se producirán) en sus respectivos empleos ante la apertura de nuevos escenarios: obsolescencia de las competencias, automatización, nuevas funciones, ... La formación en competencia digital es clave para lograr perfiles profesionales adaptados.
121: C4	Cualificación y recualificación digital en entornos laborales. ¿Qué voy a aprender? ENTENDER la relevancia de las competencias, especialmente la digital, como elementos clave en la mejora del desarrollo personal y profesional. CONOCER los riesgos de publicaciones inadecuadas en la Red, así como los beneficios de trabajar la netiqueta y potenciar la marca personal y corporativa. DISTINGUIR conceptos básicos de tecnologías digitales, conocer nuevas tendencias y herramientas de trabajo colaborativo. DESCUBRIR las demandas actuales de competencias, habilidades y perfiles del mercado laboral. APRENDER las formas e prevención con respecto a los riesgos psicosociales que se pueden producir en entornos digitales de trabajo.
122: C4	Cualificación y recualificación digital en entornos laborales. ¿Qué voy a saber hacer? REALIZAR tareas básicas con herramientas de comunicación y trabajo colaborativo que suelen ser requeridas en distintos puestos de trabajo. GESTIONAR de forma segura las cuentas de diferentes herramientas de comunicación y trabajo colaborativo. SER CAPAZ proteger mi privacidad y los datos personales en entornos digitales APLICAR la netiqueta en entornos digitales de trabajo. NAVEGAR, evaluar y filtrar aquellos recursos para el aprendizaje más útiles para mi desempeño laboral o desarrollo profesional.

123: C4	Cualificación y recualificación digital en entornos laborales. Saber ver. SER CONSCIENTE de mis lagunas en competencias digitales. SER crítico con los riesgos psicosociales que puede ocasionar el trabajo en entornos digitales. CONTAR con una actitud de aprendizaje a lo largo de la vida como motor de desarrollo profesional y personal COMPORTARSE de forma respetuosa en la interacción con los demás a través de las tecnologías.	
124: C3, C8	Cualificación y recualificación digital en entornos laborales. 1.2. Evaluar datos, información y contenidos digitales. 1.3. Gestión de datos. 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales. 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales. 4.2. Protección datos y privacidad. 4.3. Protección salud y bienestar. 5.2. Identificación necesidades. 5.4. Identificar lagunas.	
126: C4	Servicio de apoyo y orientación en el uso de las tecnologías digitales. Se pretende mejorar los sistemas de comunicación con la ciudadanía y servir de punto de encuentro para dar a conocer iniciativas, programas y herramientas, que permitan la inclusión.	
127: C4	Servicio de apoyo y orientación en el uso de las tecnologías digitales. Esta acción se plantea para que las personas sigan mejorando sus competencias digitales, y tengan las herramientas para estar en continua formación y reciclaje.	
128: C6	Servicio de apoyo y orientación en el uso de las tecnologías digitales. Esta acción va dirigida a colectivos prioritarios con competencias digitales básicas.	-----
129: C4	Servicio de apoyo y orientación en el uso de las tecnologías digitales. ¿Qué voy a aprender? CONOCER diferentes plataformas donde encontrar recursos para la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida, de forma presencial y online. UTILIZAR diferentes herramientas digitales, online y offline, para el propio desarrollo personal y profesional.	
130: C4	Servicio de apoyo y orientación en el uso de las tecnologías digitales. ¿Qué voy a saber hacer? MANEJARSE con soltura a través de diferentes recursos online que ofrecen soluciones para el aprendizaje y la vida cotidiana. ACCEDER a diferentes plataformas de formación online. GESTIONAR cuentas de correo y perfiles en RRSS.	
131: C4	Servicio de apoyo y orientación en el uso de las tecnologías digitales. Saber ver. PROACTIVIDAD Y RESOLUCIÓN: estableciendo rutinas diarias en la mejora de mis competencias, así como mantener una actitud positiva en el uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales.	
132: C3, C8	Servicio de apoyo y orientación en el uso de las tecnologías digitales. 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales. 2.6. Gestión de identidad digital.	
133: C5, C7	Servicio de acceso y asesoramiento personalizado en herramientas digitales para la mejora de la empleabilidad. Las personas desempleadas de larga duración, las mujeres y los jóvenes son colectivos prioritarios dentro de la Estrategia de Empleo de Extremadura 2016-2019. Dar respuesta a sus necesidades y reducir la brecha digital que todavía permanece en muchos entornos rurales se hace imprescindible para conseguir mejorar las oportunidades de acceso al empleo.	-----
134: C7, C8	Servicio de acceso y asesoramiento personalizado en herramientas digitales para la mejora de la empleabilidad. Está dirigido a personas trabajadoras demandantes de empleo. elaboración del currículum, el uso del correo electrónico, la búsqueda de ofertas de empleo, la inscripción en las diferentes bolsas de empleo (locales, autonómicas, estatales), el acceso a plataformas de formación online o redes sociales profesionales u otro tipo de gestiones para las que se necesiten distintas herramientas digitales.	

135: C4	Servicio de acceso y asesoramiento personalizado en herramientas digitales para la mejora de la empleabilidad. ¿Qué voy a aprender? CONOCER recursos que permitan la búsqueda, evaluación y gestión de la información, relacionada con la mejora de la empleabilidad. DESCUBRIR portales y webs de empleo públicos y privados, plataformas de formación online, herramientas para la elaboración de currículos digitales y manejo eficaz del correo electrónico. SABER buscar e identificar herramientas digitales que ayuden a mejorar la empleabilidad. INTERACTUAR con las tecnologías digitales y realizar una búsqueda activa de empleo.	
136: C4	Servicio de acceso y asesoramiento personalizado en herramientas digitales para la mejora de la empleabilidad. ¿Qué voy a saber hacer? ACCEDER a los portales de empleo, agencias de colocación y otros recursos digitales de contenido informativo sobre orientación laboral, ofertas de empleo y formación. UTILIZAR las herramientas digitales necesarias para poder editar contenidos que les sirvan en la elaboración de sus currículos, cartas de presentación y otras creaciones. GESTIONAR el correo electrónico y las aplicaciones en la nube para la mejora de la empleabilidad. SER CAPAZ de crear estrategias personales de búsqueda de empleo.	
137: C4	Servicio de acceso y asesoramiento personalizado en herramientas digitales para la mejora de la empleabilidad. Saber ver. SER CONSCIENTES de la necesidad de desenvolverse en el uso de las tecnologías digitales para mejorar la empleabilidad. COMPRENDER la importancia de tener una actitud proactiva en la búsqueda de empleo.	
138: C3, C8	Servicio de acceso y asesoramiento personalizado en herramientas digitales para la mejora de la empleabilidad. 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales. 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales. 2.3. Participación ciudadana a través de tecnologías digitales. 2.4. Colaboración a través de tecnologías digitales. 2.5. Comportamiento en la Red. 2.6. Gestión de identidad digital. 3.1. Desarrollo de contenidos. 3.2. Integración reelaboración de contenidos. 3.3. Derecho autor y licencias. 3.4. Programación. 4.1. Protección dispositivos. 4.2. Protección datos y privacidad. 4.3. Protección salud y bienestar. 4.4. Protección medioambiental. 5.1. Resolución problemas técnicos. 5.2. Identificación necesidades. 5.3. Uso creativo tecnología. 5.4. Identificar lagunas.	
140: C1	-----	La Universidad Popular -UP- es un ente para posibilitar la participación ciudadana y la educación a lo largo de la vida, creado desde el Ayuntamiento y vinculado al mismo, desde el que se acometen programas de intervención en los ámbitos de la educación, la cultura, los idiomas, el empleo, la innovación, las tecnologías, etc.
151: C4	Metas. Diseñar e implementar actuaciones que en el ámbito de la Formación, la Cultura, el Empleo, la Innovación y la Educación vayan dirigidas a incrementar la participación social enriquecer la calidad de vida de los ciudadanos.	
153: C4	Metas. Promover, potenciar y apoyar y desarrollar acciones cuya finalidad sea la integración familiar, social y laboral de las personas en situación de vulnerabilidad.	
154: C4, C5, C6, C7	Metas. Emprender proyectos de intervención social dirigidos a colectivos específicos: niños, jóvenes, mujeres, mayores, desempleados, población inmigrante, trabajadores y personas con diversidad funcional, entre otros, con el fin de favorecer su calidad de vida	

155: C1, C3	-----	PRIORIDAD DE LAS PERSONAS, nuestra labor está orientada al bienestar de las personas en todas sus dimensiones. Valores asociados: participación social, derechos humanos, igualdad de oportunidades.
156: N	DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO Y LAS COMPETENCIAS, trabajamos por la capacitación y formación integral de las personas y el desarrollo de las organizaciones. Valores asociados: motivación, capacitación, desarrollo integral del ser humano.	
158: C1, C3	-----	PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD, nuestro modelo de acción es participativo, igualitario e inclusivo, adaptado al entorno económico y social y a los cambios que en el mismo puedan surgir. Valores asociados: igualdad, inclusión, solidaridad, cohesión social.
162: C1, C3	Líneas que definen el Plan Estratégico de acción de AUPEX. Formación, empleo y competencias digitales: acciones para favorecer la empleabilidad, para facilitar la capacitación profesional y la adquisición de competencias digitales, y propuestas para generar nuevas dinámicas sociales y para construir una sociedad más comprometida.	
163: C2	-----	Líneas que definen el Plan Estratégico de acción de AUPEX. Participación e intervención social. Generamos oportunidades para desarrollar proyectos de intervención social basados en la participación ciudadana y en el trabajo en Red con entidades, tanto públicas, como privadas.
172: C1, C4	El Plan de Competencias Digitales para la Empleabilidad de Extremadura es un programa que trabaja para que la ciudadanía extremeña adquiera y desarrolle competencias digitales, imprescindibles para mejorar la empleabilidad y afrontar con capacidad, criterio y de forma integral los cambios que se están produciendo con la transformación digital, la digitalización de empresas y servicios, el desarrollo de la industria 4.0 y los nuevos requisitos del mercado laboral.	
173: C9	-----	Los NCC ofrecen formación durante todo el año, con talleres que se ajustan a las necesidades y horarios de sus participantes.
174: C1, C5, C7	Estos centros trabajan conjuntamente y de manera coordinada con el SEXPE atendiendo preferentemente a personas desempleadas y emprendedoras mayores de 16 años.	
176: C2	El Plan de Alfabetización Tecnológica es un programa financiado por Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, a través del SEXPE y está gestionado por la Asociación de Universidades Populares de Extremadura (AUPEX).	

AI37. Unidades de registro para unidad de contexto 37: Programa: Adelante Rural. Entidad que la desarrolla: ADAT

Unidades de registro para unidad de muestreo 37		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
2: C3, C4	Asociación que da cobertura a las necesidades de las personas con conductas adictivas y otros colectivos en riesgo o situación de exclusión social y a sus familiares, impulsando la mejora continua, adaptándonos a los nuevos perfiles y a la demanda social.	
5: N	----	Valores. Normalización e integración: incorporación en el medio social para que la persona se sienta partícipe en la vida social y laboral.
6: C1	Valores. Coordinación: nuestro valor es que nos coordinemos de forma eficiente con las instituciones públicas y privadas para ofrecer un trabajo más eficiente a los usuarios.	
12: C3	----	Economía Social. Empleo de Calidad.
13: C1	La Asociación ADTA lleva años trabajando y desarrollando proyectos de inserción sociolaboral adaptados a cada uno de los colectivos a los que da atención.	----
15: C4	Objetivo: incrementar el conocimiento sobre el recorrido de la economía social en Extremadura, promoviendo el modelo de entidades de economía social fomentado así el desarrollo sostenible e inclusivo de empleo de calidad.	
19: C4	Promoción de la solidaridad, igualdad de oportunidades, la cohesión social, la inserción de personas en riesgo de exclusión social, la generación de empleo estable y de calidad, la conciliación de la vida personal, familiar y laboral y la sostenibilidad.	
22: C4	La inserción sociolaboral de personas con dificultades de acceso y/o riesgo de exclusión social al mercado laboral.	
23: C1, C2, C4	Objetivo la formación, el empleo y el desarrollo de proyectos de emprendimiento en el ámbito normalizado, pero haciendo hincapié en la creación de entidades con características propias de la economía social Estos programas se realizan en colaboración con diferentes instituciones, organizaciones y entidades a nivel regional y nacional. Colabora con RED ARAÑA en el desarrollo de otro tipo de programas enfocados a la inserción sociolaboral. Para ello disponemos de una serie de recursos humanos, económicos y estructurales.	
24: C4, C7	Para favorecer el crecimiento de la inserción sociolaboral de colectivos con especiales dificultades de inserción y un mayor reconocimiento en la participación comunitaria.	
25: C4	ADELANTE RURAL, es un programa de formación cuyo principal objetivo es orientar y fomentar la actividad laboral, emprendedora y profesional de las mujeres, promoviendo la permanencia en el entorno rural incentivando el uso de las nuevas tecnologías.	
26: C7	Destinado a mujeres desempleadas que viven en un entorno rural.	
27: N	----	Este proyecto se llevó a cabo en la localidad de Medellín, al ser una localidad con menos de 5.000 habitantes.

28: C7, C9	El proyecto se llevó a cabo en diferentes sesiones formativas, teniendo un total de duración de 25 horas y con una participación de 13 mujeres, desempleadas, inscritas como demandantes de empleo y con iniciativa emprendedoras.	
30: C8	La motivación y refuerzo para la búsqueda de empleo; coaching motivacional; habilidades sociales de aplicación en el ámbito profesional.	
32: C8	-----	ACCIÓN FORMATIVA DE “MUJER Y MERCADO LABORAL. Módulo 1: Herramientas y recursos para la búsqueda de empleo: nuevas oportunidades en el entorno rural. (Duración 5 horas). Módulo 2: Uso de TIC para acercarnos al mundo laboral. (Duración 15 horas)
33: C8	-----	ACCIÓN FORMATIVA “EMPRESARIAS EN EL MUNDO RURAL” Módulo 1: Liderazgo femenino. (Duración 5 horas). Módulo 2: Marketing online. (Duración 10 horas). Módulo 3: Ayudas y subvenciones para el emprendimiento femenino en el medio rural. (Duración 5 h.)
35: C4	Objetivo: orientar y fomentar la actividad laboral, emprendedora y profesional de las mujeres promoviendo la permanencia en el entorno rural incentivando el uso de las nuevas tecnologías.	
37: C4, C8	¿Qué ofrece Adelante Rural? Motivación para la búsqueda de empleo: trabajaremos la motivación personal para comenzar tu búsqueda de empleo. Mujer y mercado laboral: formación dirigida a mejorar las habilidades laborales de las mujeres. Empresarias en el mundo rural: formación dirigida a mejorar las relaciones empresariales de las mujeres en un ámbito rural.	

AI38. Unidades de registro para unidad de contexto 38: Proyecto Piloto para la Activación Sociolaboral de las Mujeres con Discapacidad en Extremadura. Entidad que la desarrolla: Fundación CERMI

Unidades de registro para unidad de muestreo 38		
Párrafo/cat.	CODIFICADORA 1	CODIFICADORA 2
1: C1	Navalmoral de la Mata, Plasencia, Cáceres, Mérida y Badajoz, Don Benito y Zafra acogerán el proyecto piloto Activación sociolaboral de las mujeres con discapacidad en Extremadura, para facilitarles el acceso al empleo.	
2: C4	El proyecto, que se probará en Extremadura, tiene como objetivo “revertir” los espacios de exclusión de las mujeres en con discapacidad que se producen en el ámbito de la producción, ingreso y consumo, debido a la escasa participación en el mercado laboral, así como por la percepción de pensiones y mínima ciudadanía económica. De las mujeres con discapacidad en la región.	
3: C4	-----	Está previsto “impartir sesiones formativas prelaborales y de toma de conciencia con las participantes para motivar y genera procesos de empoderamiento personal y comunitario”.
4: C1, C3	La iniciativa está impulsada por la Fundación CERMI Mujeres (FCM) con el apoyo de Fundación ONCE y el Comité de Representantes de Persona con Discapacidad de Extremadura (CERMI Extremadura).	
6: C1, C8	Para CERMI Extremadura y la Fundación CERMI Mujeres es importen que se haya elegido Extremadura para iniciar este programa, debido a la elevada tasa de inactividad e las mujeres con discapacidad en la comunidad autónoma.	En estas sesiones se trabajarán cuestiones relacionadas con el modo de afrontar una entrevista de trabajo o cómo preparar adecuadamente un currículum.
9: C2	La Fundación CERMI Mujeres (FCM) ha destacado la necesidad de dar un mayor impulso a las políticas de activación sociolaboral de las mujeres con discapacidad en Extremadura.	-----
11: C7	-----	Modesto Díaz Solís, que repasó la difícil situación de acceso al empleo de las mujeres con discapacidad en esta región.
12: N	Javier Luna, que puso de manifiesto “la importancia de poner en práctica políticas de empleo dirigidas a aquellos grupos de población que tienen mayores problemas para su acceso al mismo, y de diseñar fórmulas nuevas para que las administraciones las incluyan dentro de sus políticas públicas generales”.	
13: C4, C5	Este tipo de proyectos que, a su juicio, “ayudan también a detectar otras situaciones de exclusión que viven las mujeres con discapacidad, como los casos de violencia de género que han sido detectados. Por los programas de INSERTA”.	-----
14: C5, C6, C7		El representante del Servicio extremeño de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a la Dependencia (SEPAD), Miguel Simón, realizó una valoración de las políticas de promoción de la autonomía personal en mujeres

	-----	y niñas con discapacidad en Extremadura. Así, destacó la baja tasa de actividad que tienen las mujeres con discapacidad en la región y avanzó también la aprobación de un Plan Integral para mujeres con discapacidad.
15: C7	“Estamos ante un problema de desempleo que es casi estructural, con una tasa de actividad de mujeres con discapacidad bajísima, pues es ligeramente superior al 30%, por lo que, en Extremadura, estamos trabajando ya en la puesta en marcha de un Plan Integral para mujeres con discapacidad” explicó Simón.	
20: C1	La Fundación CERMI Mujeres con la colaboración de CERMI Extremadura comenzará a ejecutar próximamente el “Proyecto piloto para la activación sociolaboral de mujeres con discapacidad en Extremadura”, iniciativa que cuenta con el apoyo de la Fundación ONCE.	
21: C4, C7	Se trata del primer paso de una acción dirigida a las mujeres con discapacidad desempleadas de Extremadura, cuya finalidad última es su efectiva activación para la inclusión sociolaboral y que esperamos que tenga continuidad más allá de esta experiencia piloto.	
22: C4	El objetivo que se persigue es conseguir revertir los espacios de exclusión de las mujeres con discapacidad que se producen en el ámbito de la producción, ingreso y consumo, debido a la escasa participación en el mercado laboral, así como por la percepción de pensiones y mínima ciudadanía económica.	
23: C8	El proyecto tiene previsto impartir sesiones formativas, prelaborales y de toma de conciencia con las participantes para motivar y generar procesos de empoderamiento personal y comunitario.	
25: C1	la Fundación CERMI Mujeres pretende articular un trabajo coordinado con las entidades integrantes de CERMI Extremadura a través de las estructuras de participación de mujeres creadas al respecto y también con el tejido empresarial, comunitario y asociativo de mujeres local de cada una de las ciudades, para trabajar la interseccionalidad entre discapacidad, empleo y mujeres.	

	5. EDAD DESTINATARIOS												6. NIVEL EDUCATIVO DESTINATARIOS																							
	< 30 años				Entre 30 y 50 años				> 50 años				Sin estudios				Graduado Escolar/ESO				Bachillerato/FP				Estudios superiores											
	S	CS	AV	CN	S	CS	AV	CN	S	CS	AV	CN	S	CS	AV	CN	S	CS	AV	CN	S	CS	AV	CN	S	CS	AV	CN	S	CS	AV	CN				
	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1. Sape. Escuelas profesionales	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Sape. Programa Colaborativo Rural de acciones de atención integral a personas en situación o en riesgo de	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Sape. Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4. Acción contra el Hambre. Proyecto Vives Empleo	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Cruz Roja. Apoyo al empleo +45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Cruz Roja. Primeras oportunidades laborales con jóvenes	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7. Cruz Roja. Itinerarios Integrales para Personas de Difícil Inserción	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
8. Cruz Roja. Puentes hacia el empleo. Itinerarios por la igualdad	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9. Cruz Roja. Aprende trabajando	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10. F. Sta. M.ª la Real-Lunta Extremadura-Ayos. Lanzaderas de Empleo	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11. Diputación de Badajoz. Proyecto REMIO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12. Diputación de Cáceres. Proyecto Jóvenes	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13. CEPALM. Más empleo Mérida	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14. CEPALM. Sara	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15. Pinea Inclusión Extremadura. Empleo Personalizado	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16. Fundación Mujeres. Activa tu emprendimiento	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17. Fundación Mujeres. Digitalizálás	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18. Fundación Mujeres. DAMA. Empleo y emprendimiento en igualdad	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19. Fundación Mujeres. Gira Mujeres	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Informate Empleo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21. ITACA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22. PID	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23. Sape. Programa de Innovación y Talento (PIT)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24. CIRSOI- Formación. Programa formación alternancia con empleo (Sape)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25. La Caixa. Incorpora Inder	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26. COCEMFE. Inserción Laboral de personas con discapacidad física y/o orgánica	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27. COCEMFE. Red de antenas de empleo.	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28. Asociación Dombitense Ayuda al Toxicómano. INSERTADAT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
29. FEDAPAS. EMPoderEX en EMPIE@	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
30. FEDAPAS. Programa Uno a Uno	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
31. FEAEES- Salud Mental Cáceres. ESSEX	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32. ASPAINCA. Labordado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
33. CÁRTAS. Atención integral y promoción laboral de personas en situación de exclusión	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34. Junta de Extremadura. Proyecto de cooperación transfronteriza EUROACE SPORT	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35. IEX. Programa Emprendidorex	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36. AUREX. Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura (NCC)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
37. ADAT. Asistente Rural	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
38. Fundación CERMI. Proyecto piloto para la activación sociolaboral de mujeres con discapacidad en Extremadura	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7	18	5	1	1	1	1	1	18	7	1	5	0	0	5	15	4	8	0	21	7	1	1	1	0	23	6	0	0	0	4	11	14	1	0	0

	5. EDAD DESTINATARIOS															6. NIVEL EDUCATIVO DESTINATARIOS																													
	Entre 30 y 50 años					>50 años					Sin estudios					Graduado Escolar/ESO					Bachillerato/FP																								
	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N																				
	ENTIDAD - PROYECTOS																																												
1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
11	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
12	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
13	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
21	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
22	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
23	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
24	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
31	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
35	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
36	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
37	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
38	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	18	5	1	1	1	18	7	1	1	5	0	6	15	3	8	0	22	6	1	1	0	24	5	0	1	0	7	18	4	1	0	4	11	12	3										

ANEXO III. Resultados en la escala de estimación

AIII-C1. Resultados de la categoría “Entidad” y subcategorías asociadas en la escala de estimación

Categoría: “Entidad”. Subcategorías: “Aparece entidad que lo ejecuta” y “Establece colaboración con otras”

ENTIDAD – PROYECTOS	Aparece entidad que lo ejecuta					Establece colaboración				
	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N
1. SEXPE. Escuelas profesionales	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
2. SEXPE. Programa Colaborativo Rural de acciones de atención integral a personas en situación o en riesgo de exclusión social	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
3. SEXPE. Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
4. Acción contra el Hambre. Proyecto Vives Emplea	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
5. Cruz Roja. Apoyo al empleo +45	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
6. Cruz Roja. Primeras oportunidades laborales con jóvenes	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
7. Cruz Roja. Itinerarios Integrales para Personas de Difícil Inserción	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
8. Cruz Roja. Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
9. Cruz Roja. Aprender trabajando	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
10. F. Sta. M.ª la Real-Junta Extremadura- Ayuntamientos. Lanzaderas de Empleo	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
11. Diputación de Badajoz. Proyecto REMJO	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
12. Diputación de Cáceres. Proyecto Juventas	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
13. CEIPAIM. Más Empleo Mérida	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
14. CEPAIM. Sara	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
15. Plena Inclusión Extremadura. Empleo Personalizado	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
16. Fundación Mujeres. Activa tu emprendimiento	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
17. Fundación Mujeres. Digitalizadas	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
18. Fundación Mujeres. DANA. Empleo y emprendimiento en igualdad	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
19. Fundación Mujeres. Gira Mujeres	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
20. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Infórmate Empleo	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
21. ÍTACA	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
22. PLD	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
23. SEXPE. Programa de Innovación y Talento (PIT)	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
24. CRISOL- Formación. Programa formación alternancia con empleo (SEXPE)	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
25. La Caixa. Incorpora Inder	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
26. COCEMFE. Inserción Laboral de personas con discapacidad física y/u orgánica	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
27. COCEMFE. Red de antenas de empleo.	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
28. Asociación Dombenitense Ayuda al Toxicómano. INSERTADAT	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
29. FEDAPAS. EMPODEREX en EMPLE@	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
30. FEDAPAS. Programa Uno a Uno	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
31. FEFES- Salud Mental Cáceres. ESSDEX	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
32. ASPAINCA. Laborando	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0

26. COCEMFE. Inserción Laboral de personas con discapacidad física y/u orgánica	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
27. COCEMFE. Red de antenas de empleo.	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
28. Asociación Dombenitense Ayuda al Toxicómano. INSERTADAT	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
29. FEDAPAS. EMPODEREX en EMPL@	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
30. FEDAPAS. Programa Uno a Uno	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
31. FEAFES- Salud Mental Cáceres. ESSDEX	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
32. ASPAINCA. Laborando	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
33. CÁRITAS. Atención integral y promoción laboral de personas en situación de exclusión	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
34. Junta de Extremadura. Proyecto de cooperación transfronteriza EUROACE SPORT	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
35. UEx. Programa Emprendedorex	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
36. AUPEX. Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura (NCC)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
37. ADAT. Adelante Rural	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
38. Fundación CERMI. Proyecto piloto para la activación sociolaboral de mujeres con discapacidad en Extremadura	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
	18	14	2	4	0	1	1	8	22	6

AIII-C3. Resultados de la categoría “Descriptoros”

Categoría: “Descriptoros”

ENTIDAD – PROYECTOS	DESCRPTORES				
	S	CS	AV	CN	N
1. SEXPE. Escuelas profesionales	0	1	0	0	0
2. SEXPE. Programa Colaborativo Rural de acciones de atención integral a personas en situación o en riesgo de exclusión social	0	1	0	0	0
3. SEXPE. Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados	1	0	0	0	0
4. Acción contra el Hambre. Proyecto Vives Emplea	0	1	0	0	0
5. Cruz Roja. Apoyo al empleo +45	0	1	0	0	0
6. Cruz Roja. Primeras oportunidades laborales con jóvenes	0	1	0	0	0
7. Cruz Roja. Itinerarios Integrales para Personas de Dificil Inserción	0	1	0	0	0
8. Cruz Roja. Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad	0	1	0	0	0
9. Cruz Roja. Aprender trabajando	0	1	0	0	0
10. F. Sta. M.ª la Real-Junta Extremadura- Ayuntamientos. Lanzaderas de Empleo	1	0	0	0	0
11. Diputación de Badajoz. Proyecto REMJO	0	1	0	0	0
12. Diputación de Cáceres. Proyecto Juventas	1	0	0	0	0
13. CEIPAIM. Más Empleo Mérida	0	1	0	0	0
14. CEPAIM. Sara	0	1	0	0	0
15. Plena Inclusión Extremadura. Empleo Personalizado	0	1	0	0	0
16. Fundación Mujeres. Activa tu emprendimiento	1	0	0	0	0
17. Fundación Mujeres. Digitalizadas	1	0	0	0	0
18. Fundación Mujeres. DANA. Empleo y emprendimiento en igualdad	1	0	0	0	0
19. Fundación Mujeres. Gira Mujeres	0	1	0	0	0
20. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. In-fórmate Empleo	0	1	0	0	0
21. ÍTACA	0	1	0	0	0
22. PLD	0	1	0	0	0
23. SEXPE. Programa de Innovación y Talento (PIT)	1	0	0	0	0

24. CRISOL- Formación. Programa formación alternancia con empleo (SEXPE)	1	0	0	0	0
25. La Caixa. Incorpora Inder	1	0	0	0	0
26. COCEMFE. Inserción Laboral de personas con discapacidad física y/u orgánica	0	1	0	0	0
27. COCEMFE. Red de antenas de empleo.	1	0	0	0	0
28. Asociación Dombenitense Ayuda al Toxicómano. INSERTADAT	0	1	0	0	0
29. FEDAPAS. EMPODEREX en EMPLE@	0	0	0	1	0
30. FEDAPAS. Programa Uno a Uno	0	0	0	1	0
31. FEAFES- Salud Mental Cáceres. ESSDEX	0	1	0	0	0
32. ASPAINCA. Laborando	0	0	1	0	0
33. CÁRITAS. Atención integral y promoción laboral de personas en situación de exclusión	0	1	0	0	0
34. Junta de Extremadura. Proyecto de cooperación transfronteriza EUROACE SPORT	1	0	0	0	0
35. UEx. Programa Emprendedorex	0	1	0	0	0
36. AUPEX. Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura (NCC)	1	0	0	0	0
37. ADAT. Adelante Rural	0	0	0	1	0
38. Fundación CERMI. Proyecto piloto para la activación sociolaboral de mujeres con discapacidad en Extremadura	0	1	0	0	0
	12	22	1	3	0

AIII-C4. Resultados de la categoría “Objetivos” y subcategorías asociadas en la escala de estimación

Categoría: “Objetivos”. Subcategorías: “Aparecen descritos de forma clara” y “Proponen la adquisición/mejora de CD”

ENTIDAD – PROYECTOS	OBJETIVOS									
	Aparecen de forma clara					Propone adquisición/mejora CD				
	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N
1. SEXPE. Escuelas profesionales	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
2. SEXPE. Programa Colaborativo Rural de acciones de atención integral a personas en situación o en riesgo de exclusión social	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
3. SEXPE. Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
4. Acción contra el Hambre. Proyecto Vives Emplea	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
5. Cruz Roja. Apoyo al empleo +45	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
6. Cruz Roja. Primeras oportunidades laborales con jóvenes	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
7. Cruz Roja. Itinerarios Integrales para Personas de Difícil Inserción	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
8. Cruz Roja. Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
9. Cruz Roja. Aprender trabajando	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
10. F. Sta. M.ª la Real-Junta Extremadura- Ayuntamientos. Lanzaderas de Empleo	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
11. Diputación de Badajoz. Proyecto REMJO	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
12. Diputación de Cáceres. Proyecto Juventas	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
13. CEIPAIM. Más Empleo Mérida	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
14. CEPAIM. Sara	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
15. Plena Inclusión Extremadura. Empleo Personalizado	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
16. Fundación Mujeres. Activa tu emprendimiento	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
17. Fundación Mujeres. Digitalizadas	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0

18. Fundación Mujeres. DANA. Empleo y emprendimiento en igualdad	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
19. Fundación Mujeres. Gira Mujeres	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
20. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Infórmate Empleo	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
21. ÍTACA	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
22. PLD	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
23. SEXPE. Programa de Innovación y Talento (PIT)	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
24. CRISOL- Formación. Programa formación alternancia con empleo (SEXPE)	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
25. La Caixa. Incorpora Inder	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
26. COCEMFE. Inserción Laboral de personas con discapacidad física y/u orgánica	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
27. COCEMFE. Red de antenas de empleo.	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
28. Asociación Dombenitense Ayuda al Toxicómano. INSERTADAT	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
29. FEDAPAS. EMPODEREX en EMPLE@	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
30. FEDAPAS. Programa Uno a Uno	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
31. FEAFES- Salud Mental Cáceres. ESSDEX	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
32. ASPAINCA. Laborando	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
33. CÁRITAS. Atención integral y promoción laboral de personas en situación de exclusión	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
34. Junta de Extremadura. Proyecto de cooperación transfronteriza EUROACE SPORT	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
35. UEx. Programa Emprendedorex	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
36. AUPEX. Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura (NCC)	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
37. ADAT. Adelante Rural	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
38. Fundación CERMI. Proyecto piloto para la activación sociolaboral de mujeres con discapacidad en Extremadura	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
	17	18	1	2	0	4	6	11	16	1

AIII-C5. Resultados de la categoría “Edad de los destinatarios” y subcategorías asociadas en la escala de estimación

Categoría: “Edad de los destinatarios”. Subcategorías: “< 30 años”, “Entre 30 y 50 años” y “> 50 años”

ENTIDAD – PROYECTOS	EDAD DE LOS DESTINATARIOS														
	< 30 años					entre 30 y 50 años					> 50 años				
	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N
1. SEXPE. Escuelas profesionales	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
2. SEXPE. Programa Colaborativo Rural de acciones de atención integral a personas en situación o en riesgo de exclusión social	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
3. SEXPE. Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
4. Acción contra el Hambre. Proyecto Vives Emplea	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
5. Cruz Roja. Apoyo al empleo +45	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
6. Cruz Roja. Primeras oportunidades laborales con jóvenes	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
7. Cruz Roja. Itinerarios Integrales para Personas de Dificil Inserción	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Cruz Roja. Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0

9. Cruz Roja. Aprender trabajando	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
10. F. Sta. M.ª la Real-Junta Extremadura-Ayuntamientos. Lanzaderas de Empleo	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
11. Diputación de Badajoz. Proyecto REMJO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
12. Diputación de Cáceres. Proyecto Juventas	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
13. CEIPAIM. Más Empleo Mérida	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
14. CEPAIM. Sara	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
15. Plena Inclusión Extremadura. Empleo Personalizado	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
16. Fundación Mujeres. Activa tu emprendimiento	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
17. Fundación Mujeres. Digitalizadas	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	
18. Fundación Mujeres. DANA. Empleo y emprendimiento en igualdad	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
19. Fundación Mujeres. Gira Mujeres	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
20. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. In-fórmate Empleo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
21. ÍTACA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
22. PLD	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
23. SEXPE. Programa de Innovación y Talento (PIT)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
24. CRISOL- Formación. Programa formación alternancia con empleo (SEXPE)	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
25. La Caixa. Incorpora Inder	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
26. COCEMFE. Inserción Laboral de personas con discapacidad física y/u orgánica	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
27. COCEMFE. Red de antenas de empleo.	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	
28. Asociación Dombenitense Ayuda al Toxicómano. INSERTADAT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
29. FEDAPAS. EMPODEREX en EMPLE@	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
30. FEDAPAS. Programa Uno a Uno	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
31. FEAFES- Salud Mental Cáceres. ESSDEX	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	
32. ASPAINCA. Laborando	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
33. CÁRITAS. Atención integral y promoción laboral de personas en situación de exclusión	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
34. Junta de Extremadura. Proyecto de cooperación transfronteriza EUROACE SPORT	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	
35. UEx. Programa Emprededorex	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
36. AUPEX. Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura (NCC)	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	
37. ADAT. Adelante Rural	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
38. Fundación CERMI. Proyecto piloto para la activación sociolaboral de mujeres con discapacidad en Extremadura	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	
	7	18	5	1	1	1	18	7	1	5	0	5	15	4	8	

AIII-C6. Resultados de la categoría “Nivel educativo de los destinatarios” y subcategorías asociadas en la escala de estimación

Categoría: “Nivel educativo de los destinatarios”. Subcategorías: “Sin estudios”, “Graduado escolar/ESO”, “Bachillerato/FP” y “Estudios superiores”

NIVEL EDUCATIVO DE LOS DESTINATARIOS																				
ENTIDAD – PROYECTOS	Sin estudios					Graduado escolar/ESO					Bachillerato/FP					Estudios superiores				
	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N
1. SEXPE. Escuelas profesionales	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
2. SEXPE. P. Colab. Rural de atención integral a pers. en riesgo de exclusión social	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
3. SEXPE. Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
4. Acción contra el Hambre. Proyecto Vives Emplea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Cruz Roja. Apoyo al empleo +45	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
6. Cruz Roja. Primeras oportunidades laborales con jóvenes	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
7. Cruz Roja. Itinerarios Integrales para Personas de Difícil Inserción	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
8. Cruz Roja. Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
9. Cruz Roja. Aprender trabajando	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
10. F. Sta. M.ª la Real-Junta Extremadura- Aytos. Lanzaderas de Empleo	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
11. Diputación de Badajoz. Proyecto REMJO	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
12. Diputación de Cáceres. Proyecto Juventas	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
13. CEIPAIM. Más empleo Mérida	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
14. CEPAIM. Sara	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
15. Plena Inclusión Extremadura. Empleo Personalizado	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
16. Fundación Mujeres. Activa tu emprendimiento	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
17. Fundación Mujeres Digitalizadas	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
18. Fundación Mujeres. DANA. Empleo y emprendimiento en igualdad	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
19. Fundación Mujeres. Gira Mujeres	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
20. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Infórmate Empleo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21. ÍTACA	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
22. PLD	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
23. SEXPE. Programa de Innovación y Talento (PIT)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
24. CRISOL- Formación. Programa formación alternancia con empleo (Sexpe)	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
25. La Caixa. Incorpora Inder	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
16. COCEMFE. Inserción Laboral de personas con discapacidad física y/u orgánica	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
27. COCEMFE. Red de antenas de empleo.	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
28. Asociación Dombenitense Ayuda al Toxicómano. INSERTADAT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
29. FEDAPAS. EMPODEREX en EMPLE@	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30. FEDAPAS. Programa Uno a Uno	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
31. FEAFES- Salud Mental Cáceres. ESSDEX	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
32. ASPAINCA. Laborando	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33. CÁRITAS. Atención integral/promoción laboral de pers. en situación de exclusión	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
34. Junta de Extremadura. Proy. cooperación transfronteriza EUROACE SPORT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
35. JEx. Programa Emprendorext	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
36. AUPEX. Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura (NCC)	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0

37. ADAT. Adelante Rural	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
38. Fundación CERMI. Proy. piloto para la activ. sociolaboral de mujeres con discapacidad	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
	0	21	7	1	1	0	23	6	0	1	0	7	20	3	0	0	4	11	14	1

AIII-C7. Resultados de la categoría “Perfil laboral de los destinatarios” y subcategorías asociadas en la escala de estimación

Categoría: “Perfil laboral de los destinatarios”. Subcategorías: “Desempleado”, “Trabajador por cuenta ajena” y “Trabajador por cuenta propia”

ENTIDAD – PROYECTOS	PERFIL LABORAL DE LOS DESTINATARIOS														
	Desempleado					Trabajador cuenta ajena					Trabajador cuenta propia				
	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N
1. SEXPE. Escuelas profesionales	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
2. SEXPE. Programa Colaborativo Rural de acciones de atención integral a personas en situación o en riesgo de exclusión social	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
3. SEXPE. Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
4. Acción contra el Hambre. Proyecto Vives Emplea	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
5. Cruz Roja. Apoyo al empleo +45	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
6. Cruz Roja. Primeras oportunidades laborales con jóvenes	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
7. Cruz Roja. Itinerarios Integrales para Personas de Difícil Inserción	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
8. Cruz Roja. Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
9. Cruz Roja. Aprender trabajando	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
10. F. Sta. M.ª la Real-Junta Extremadura-Ayuntamientos. Lanzaderas de Empleo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
11. Diputación de Badajoz. Proyecto REMJO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
12. Diputación de Cáceres. Proyecto Juventas	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
13. CEIPAIM. Más Empleo Mérida	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
14. CEPAIM. Sara	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
15. Plena Inclusión Extremadura. Empleo Personalizado	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
16. Fundación Mujeres. Activa tu emprendimiento	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
17. Fundación Mujeres. Digitalizadas	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
18. Fundación Mujeres. DANA. Empleo y emprendimiento en igualdad	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
19. Fundación Mujeres. Gira Mujeres	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
20. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. In-fórmate Empleo	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
21. ÍTACA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
22. PLD	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
23. SEXPE. Programa de Innovación y Talento (PIT)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
24. CRISOL- Formación. Programa formación alternancia con empleo (SEXPE)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
25. La Caixa. Incorpora Inder	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
26. COCEMFE. Inserción Laboral de personas con discapacidad física y/u orgánica	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
27. COCEMFE. Red de antenas de empleo.	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1

28. Asociación Dombenitense Ayuda al Toxicómano. INSERTADAT	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
29. FEDAPAS. EMPODEREX en EMPLE@	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30. FEDAPAS. Programa Uno a Uno	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
31. FEAFES- Salud Mental Cáceres. ESSDEX	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
32. ASPAINCA. Laborando	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
33. CÁRITAS. Atención integral y promoción laboral de personas en situación de exclusión	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
34. Junta de Extremadura. Proyecto de cooperación transfronteriza EUROACE SPORT	-	-	-	-	-	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
35. UEx. Programa Emprendedorex	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
36. AUPEX. Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura (NCC)	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
37. ADAT. Adelante Rural	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
38. Fundación CERMI. Proyecto piloto para la activación sociolaboral de mujeres con discapacidad en Extremadura	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	12	21	2	0	0	0	3	10	12	11	0	0	5	9	22

AIII-C8. Resultados de la categoría “Contenidos” y subcategorías asociadas en la escala de estimación

Categoría: “Contenidos”. Subcategorías: “Aparecen descritos de forma clara” y “Establece contenidos relacionados con TIC”

ENTIDAD – PROYECTOS	CONTENIDOS									
	Aparecen de forma clara					Propone contenidos relacionados con CD				
	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N
1. SEXPE. Escuelas profesionales	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
2. SEXPE. Programa Colaborativo Rural de acciones de atención integral a personas en situación o en riesgo de exclusión social	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
3. SEXPE. Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
4. Acción contra el Hambre. Proyecto Vives Empleo	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
5. Cruz Roja. Apoyo al empleo +45	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
6. Cruz Roja. Primeras oportunidades laborales con jóvenes	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
7. Cruz Roja. Itinerarios Integrales para Personas de Dificil Inserción	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
8. Cruz Roja. Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
9. Cruz Roja. Aprender trabajando	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
10. F. Sta. M.ª la Real-Junta Extremadura- Ayuntamientos. Lanzaderas de Empleo	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
11. Diputación de Badajoz. Proyecto REMJO	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
12. Diputación de Cáceres. Proyecto Juventas	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
13. CEIPAIM. Más Empleo Mérida	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
14. CEPAIM. Sara	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
15. Plena Inclusión Extremadura. Empleo Personalizado	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
16. Fundación Mujeres. Activa tu emprendimiento	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
17. Fundación Mujeres. Digitalizadas	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
18. Fundación Mujeres. DANA. Empleo y emprendimiento en igualdad	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0

19. Fundación Mujeres. Gira Mujeres	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
20. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. In- fórmate Empleo	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
21. ÍTACA	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
22. PLD	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
23. SEXPE. Programa de Innovación y Talento (PIT)	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
24. CRISOL- Formación. Programa formación alternancia con empleo (SEXPE)	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
25. La Caixa. Incorpora Inder	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
26. COCEMFE. Inserción Laboral de personas con discapacidad física y/u orgánica	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
27. COCEMFE. Red de antenas de empleo.	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
28. Asociación Dombenitense Ayuda al Toxicómano. INSERTADAT	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
29. FEDAPAS. EMPODEREX en EMPLE@	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
30. FEDAPAS. Programa Uno a Uno	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
31. FEAFES- Salud Mental Cáceres. ESSDEX	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
32. ASPAINCA. Laborando	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
33. CÁRITAS. Atención integral y promoción laboral de personas en situación de exclusión	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
34. Junta de Extremadura. Proyecto de cooperación transfronteriza EUROACE SPORT	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
35. UEx. Programa Emprendedorex	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
36. AUPEX. Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura (NCC)	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
37. ADAT. Adelante Rural	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
38. Fundación CERMI. Proyecto piloto para la activación sociolaboral de mujeres con discapacidad en Extremadura	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
	3	6	15	13	1	3	5	8	21	1

AIII-C9. Resultados de la categoría “Temporalización” y subcategorías asociadas en la escala de estimación

Categoría: “Temporalización”. Subcategorías: “Anual”, “Bienal” y “Otro”

ENTIDAD – PROYECTOS	TEMPORALIZACIÓN														
	Anual					Bienal					Otros				
	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N
1. SEXPE. Escuelas profesionales	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
2. SEXPE. Programa Colaborativo Rural de acciones de atención integral a personas en situación o en riesgo de exclusión social	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
3. SEXPE. Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
4. Acción contra el Hambre. Proyecto Vives Emplea	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
5. Cruz Roja. Apoyo al empleo +45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Cruz Roja. Primeras oportunidades laborales con jóvenes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Cruz Roja. Itinerarios Integrales para Personas de Difícil Inserción	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Cruz Roja. Puentes hacia el empleo: itinerarios por la igualdad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Cruz Roja. Aprender trabajando	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10. F. Sta. M.ª la Real-Junta Extremadura- Ayuntamientos. Lanzaderas de Empleo	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0

11. Diputación de Badajoz. Proyecto REMJO	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
12. Diputación de Cáceres. Proyecto Juventas	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
13. CEIPAIM. Más Empleo Mérida	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
14. CEPAIM. Sara	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
15. Plena Inclusión Extremadura. Empleo Personalizado	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
16. Fundación Mujeres. Activa tu emprendimiento	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
17. Fundación Mujeres. Digitalizadas	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
18. Fundación Mujeres. DANA. Empleo y emprendimiento en igualdad	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
19. Fundación Mujeres. Gira Mujeres	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
20. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. In-fórmate Empleo	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
21. ÍTACA	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
22. PLD	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
23. SEXPE. Programa de Innovación y Talento (PIT)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
24. CRISOL- Formación. Programa formación alternancia con empleo (SEXPE)	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
25. La Caixa. Incorpora Inder	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
26. COCEMFE. Inserción Laboral de personas con discapacidad física y/u orgánica	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
27. COCEMFE. Red de antenas de empleo.	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
28. Asociación Dombenitense Ayuda al Toxicómano. INSERTADAT	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
29. FEDAPAS. EMPODEREX en EMPLE@	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
30. FEDAPAS. Programa Uno a Uno	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
31. FEAFES- Salud Mental Cáceres. ESSDEX	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
32. ASPAINCA. Laborando	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
33. CÁRITAS. Atención integral y promoción laboral de personas en situación de exclusión	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
34. Junta de Extremadura. Proyecto de cooperación transfronteriza EUROACE SPORT	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
35. UEx. Programa Emprendedorex	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
36. AUPEX. Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura (NCC)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
37. ADAT. Adelante Rural	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
38. Fundación CERMI. Proyecto piloto para la activación sociolaboral de mujeres con discapacidad en Extremadura	0	0	0	1	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	8	13	0	5	4	0	2	0	15	12	4	3	1	17	4

AIII-1. Sector profesional habitual de las personas participantes. Opción "otros"

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deporte	1	,2	,2	,2
	Jardinería	1	,2	,2	,3
	Administración	3	,5	,5	,9
	Administración de Empresas	1	,2	,2	1,0
	Administración privada	1	,2	,2	1,6
	Administración privada	1	,2	,2	1,2
	Administración Privada	1	,2	,2	1,4
	Administración y atención al cliente	1	,2	,2	1,7
	Administración y Finanzas	2	,3	,3	2,1
	Administrativa	1	,2	,2	8,2
	Administrativo	1	,2	,2	8,4
	Ahora mismo ninguno	1	,2	,2	15,9
	ALIMENTACION [fábricas de aceitunas]	1	,2	,2	16,1
	ama de casa	1	,2	,2	16,3
	Ama de casa	5	,9	,9	17,1
	Ama de casa ay Esteticista	1	,2	,2	17,3
	ama decasa	1	,2	,2	17,5
	Artes gráficas	1	,2	,2	19,2
	Asistencia a domicilio	1	,2	,2	19,4
	atencion sociosanitario	1	,2	,2	19,6
	autoescuela	1	,2	,2	19,8
	Autónomo	1	,2	,2	19,9
	Auxiliar a domicilio	1	,2	,2	20,1
	Auxiliar administrativo	1	,2	,2	20,3
	Auxiliar Administrativo empresa privada	1	,2	,2	20,5
	Auxiliar de ayuda a domicilio	1	,2	,2	20,6
	Auxiliar veterinaria	1	,2	,2	20,8
	Ax de ayuda a domicilio	1	,2	,2	21,0
	Ayuda a domicilio	1	,2	,2	21,2
	Ayuda domicilio	1	,2	,2	21,3
	ayudante de modisteria	1	,2	,2	21,5
	Belleza	1	,2	,2	21,7
	Celadora	1	,2	,2	21,9

Cerámica	1	,2	,2	22,0
Cerrajero	1	,2	,2	22,2
Chapa y pintura	1	,2	,2	22,4
Cocinera	1	,2	,2	22,6
Comercial	1	,2	,2	22,7
Dependiente de alimentación	1	,2	,2	41,6
Dependiente, Conserje, Sociosanitaria	1	,2	,2	41,8
Deporte	1	,2	,2	42,0
desempleada	1	,2	,2	42,1
Desempleada	2	,3	,3	42,5
Desempleado	1	,2	,2	42,7
Desempleo	1	,2	,2	42,8
Diseño 3D	1	,2	,2	43,0
electricidad	1	,2	,2	49,5
Electrónica	1	,2	,2	49,7
Empleada de hogar	1	,2	,2	49,8
Empleada del hogar	1	,2	,2	50,0
en paro	1	,2	,2	50,2
En paro	1	,2	,2	50,3
Energía Renovable	1	,2	,2	50,5
Estado trabajando en institución y ayuda a domicilio	1	,2	,2	50,7
estética	1	,2	,2	50,9
Esteticista	1	,2	,2	51,0
Fábricas	1	,2	,2	51,2
Feriante	1	,2	,2	51,4
Fotógrafa	1	,2	,2	52,8
Fotógrafo	1	,2	,2	53,0
Ganadería	1	,2	,2	53,1
herrero ,soldador	1	,2	,2	53,3
Imagen personal	1	,2	,2	66,8
Imagen profesional	1	,2	,2	67,0
Industrial	1	,2	,2	67,1
Informática	1	,2	,2	69,1
Informatica y psicología social	1	,2	,2	69,2
Ingeniería	1	,2	,2	69,4
Ingeniería energía	1	,2	,2	69,6
Jardinería	1	,2	,2	69,8

LABORATORIOS	1	,2	,2	69,9
Labores del hogar	1	,2	,2	70,1
Limpiadora	1	,2	,2	70,3
limpieza	2	,3	,3	70,6
Limpieza	13	2,3	2,3	72,9
Limpieza vial	1	,2	,2	73,1
limpieza viaria	1	,2	,2	73,3
Manipuladora de alimentos	1	,2	,2	73,4
mantenedor de conserje de edificios	1	,2	,2	73,6
Marketing	1	,2	,2	73,8
Me encuentro estudiando el primer año de mi carrera	1	,2	,2	74,0
Ninguno	1	,2	,2	74,1
No he trabajado aún	1	,2	,2	74,3
no he trabajado nunca	1	,2	,2	74,5
No tengo experiencia	1	,2	,2	74,7
Oficios varios	1	,2	,2	74,8
ONG	2	,3	,3	75,2
operadora de bisutería	1	,2	,2	75,3
Operia Visuteria	1	,2	,2	75,5
Otros	1	,2	,2	75,7
Parado	1	,2	,2	75,9
peluquera	1	,2	,2	76,0
Peluquera y Estética	1	,2	,2	76,2
Peluquería	2	,3	,3	76,6
Peluquería canina y auxiliar tecnico veterinario	1	,2	,2	76,7
Peluquería y estética	1	,2	,2	76,9
Peon agrícola	1	,2	,2	77,3
Peón Agrícola	1	,2	,2	77,1
Profesora de Yoga	1	,2	,2	77,4
Psicología	2	,3	,3	77,8
Quiromasaje	1	,2	,2	78,0
Recolector de frutas	1	,2	,2	78,1
Salud y asistencia	1	,2	,2	78,3
Sanidad	2	,3	,3	90,2
Sanitario	1	,2	,2	90,4
Secretariado en distintos sectores	1	,2	,2	90,6

sector de la limpieza	1	,2	,2	90,7
Sector de la limpieza	1	,2	,2	90,9
Sector de limpieza , empleada de hogar	1	,2	,2	91,1
Sector servicios	1	,2	,2	93,4
Seguridad	1	,2	,2	93,5
Seguridad Privada	1	,2	,2	93,7
servicio domestico	1	,2	,2	93,9
Servicios	1	,2	,2	94,1
Servicios a empresas	1	,2	,2	94,2
Servicios multiples	1	,2	,2	95,8
sin esperencia	1	,2	,2	96,0
Supermercados	1	,2	,2	96,2
Técnica en Gestión Administrativa	1	,2	,2	96,3
Técnico	1	,2	,2	96,5
Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia	1	,2	,2	96,7
Técnico sociosanitario	1	,2	,2	96,9
Tecnologías de la información y la comunicación	1	,2	,2	97,0
Telecomunicaciones	1	,2	,2	97,2
Telemarketing	1	,2	,2	97,4
Turismo	1	,2	,2	99,8
Visita medica	1	,2	,2	100,0

AIII-2. Denominación de las acciones formativas que están cursando

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	211	36,9	36,9	36,9
1	1	,2	,2	37,1
Acceso universidad	2	,3	,3	37,4
Acción Forestal	1	,2	,2	37,6
Acreditación Google Ads	1	,2	,2	37,8
Actividades auxiliar comercio	1	,2	,2	37,9
Actividades auxiliares de comercio	2	,3	,3	38,3
Actividades Auxiliares de Comercio	3	,5	,5	38,8
Actividades auxiliares de comercio, programación java, coaching para la empleabilidad de la mujer.	1	,2	,2	39,0
administración electrónica	3	,5	,5	40,4
Administracion Electronica	1	,2	,2	40,6
ADMINISTRACION ELECTRONICA	1	,2	,2	40,7
Administracion electrónica	1	,2	,2	39,9
Administración electrónica	4	,7	,7	39,7
Administración y gestión de empresas	1	,2	,2	40,9
administraciones electrónicas	1	,2	,2	41,1
Alimentación en la industria	1	,2	,2	41,3
Aprendiendo a manejar tecnología	1	,2	,2	41,4
Atención a clientes en grandes superficies	1	,2	,2	41,6
Atención al alumnado con necesidades educativas especiales	1	,2	,2	41,8
Atención al cliente. Tecnicas de ventas en Mercados Emergentes	1	,2	,2	42,0

Atención al cliente	2	,3	,3	43,0
Atención al cliente	4	,7	,7	42,7
Atención al cliente y Técnicas de venta	1	,2	,2	43,2
Atención al cliente y técnicas de venta en mercados emergentes	1	,2	,2	43,4
Atención al cliente y técnicas venta en productos emergentes.	1	,2	,2	43,5
Atención al cliente y técnicas venta en productos emergentes	1	,2	,2	43,7
Atención al cliente y venta	1	,2	,2	43,9
Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales	1	,2	,2	44,1
Atención sociosanitaria	3	,5	,5	44,6
Atención Sociosanitaria	1	,2	,2	44,8
Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales	1	,2	,2	45,1
Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales	1	,2	,2	44,9
Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales	1	,2	,2	45,3
Atención Sociosanitario para personas dependientes en instituciones	1	,2	,2	45,5
Aupex	1	,2	,2	45,6
AUPEX	1	,2	,2	45,8
Aux administrativo	1	,2	,2	46,0
Aux de comercio	1	,2	,2	46,2
Auxiliar de comercio	17	3,0	3,0	49,1
Auxiliar de Comercio	2	,3	,3	49,5
Auxiliar de enfermería en uci	1	,2	,2	49,7

Auxiliar de seguridad	1	,2	,2	49,8
Auxilio de comercio	1	,2	,2	50,0
Ayuda social	1	,2	,2	50,2
B1 inglés	1	,2	,2	50,3
Buscar trabajo	1	,2	,2	50,5
Búsqueda Activa de Empleo	1	,2	,2	50,7
Búsqueda de empleo	2	,3	,3	51,0
Búsqueda de empleo y curriculum digital	1	,2	,2	51,2
Búsqueda empleo y cv	1	,2	,2	51,4
Búsqueda proactiva de empleo	1	,2	,2	51,6
Campus cenproex	1	,2	,2	51,7
Capacitación gestión de operador/a de telemarketing	1	,2	,2	51,9
Certificado de profesionalidad sociosanotario	1	,2	,2	52,1
Co	1	,2	,2	52,3
Cocina	1	,2	,2	52,4
Comercio	1	,2	,2	52,6
Community manager	2	,3	,3	53,0
competencia digitales	1	,2	,2	53,1
Competencias digitales	1	,2	,2	53,3
Competencia Digital	1	,2	,2	53,5
Competencia digital básica	1	,2	,2	53,7
competencias digitales básica	2	,3	,3	54,0
Competencia digitales básicas	1	,2	,2	54,2
Competencia Digitales Básicas	1	,2	,2	54,4
competencia digitales	1	,2	,2	54,5
Competencia digitales	1	,2	,2	54,7
competencia digitales básicas	1	,2	,2	54,9

competencian digitales basicas	1	,2	,2	55,1
Competencias clave nivel 2	1	,2	,2	55,2
competencias digital	1	,2	,2	55,4
competencias digitales	3	,5	,5	55,9
Competencias digitales	3	,5	,5	56,5
Competencias Digitales	1	,2	,2	56,6
COMPETENCIAS DIGITALES	2	,3	,3	57,0
Competencias digitales básica	1	,2	,2	57,2
competencias digitales basicas	7	1,2	1,2	60,3
Competencias digitales basicas	3	,5	,5	60,8
Competencias Digitales Basicas	2	,3	,3	61,2
competencias digitales básicas	3	,5	,5	57,7
Competencias digitales básicas	4	,7	,7	58,4
Competencias Digitales Básicas	4	,7	,7	59,1
Competencias Digitales Básicas. Plan de competencias Digitales para la Empleabilidad de Extremadura	1	,2	,2	61,4
Competencias dijtales basicas	1	,2	,2	61,5
conpetecias digitales basica	1	,2	,2	61,7
conpetencia digitales basica	1	,2	,2	61,9
Control de acceso	1	,2	,2	62,1
Control de acceso y aforo	2	,3	,3	62,4
correo electrónico	1	,2	,2	62,6
Correos digitales	1	,2	,2	62,8
Covid	1	,2	,2	62,9
Cruz roja badajoz	1	,2	,2	63,1
Cultura maker	1	,2	,2	63,3

Cultura Maker	1	,2	,2	63,5
Curriculum digital y comeptencias digitales básicas	1	,2	,2	63,6
currículum digital	3	,5	,5	64,3
Curriculum digital	2	,3	,3	64,7
Curriculum Digital	3	,5	,5	65,2
CURRICULUM DIGITAL	1	,2	,2	65,4
Currículum digital	1	,2	,2	63,8
currículum digital	1	,2	,2	65,6
busqueda de empleo y marca personal				
currículum digital	1	,2	,2	65,7
busqueda de enpreo y comarca personal				
Currículum digital y búsqueda de empleo	1	,2	,2	65,9
Curriculum Digital, Búsqueda de empleo y Marca personal	1	,2	,2	66,1
Curriculum digital,búsqueda de empleo y marca personal	1	,2	,2	66,3
CURRICULUM VITAE DIGITAL	1	,2	,2	66,4
Currículum y busca de empleo	1	,2	,2	66,6
Currículum y busqueda de empleo	1	,2	,2	67,3
Currículum y búsqueda de empleo	3	,5	,5	67,1
curriculun degita	1	,2	,2	67,5
curriculun digital	1	,2	,2	67,7
curricum digital,búsqueda de empleo y marca personal	1	,2	,2	67,8
Curso auxiliar de comercio	1	,2	,2	68,0
Curso auxiliar de comercio en venta y manipulación de alimentos	1	,2	,2	68,2

Curso avanzado de atención temprana	1	,2	,2	68,4
Curso De atención al cliente	1	,2	,2	68,5
Curso de fontanería	1	,2	,2	68,7
Curso de impresión 3d	1	,2	,2	68,9
Curso de informática	1	,2	,2	69,1
Curso de operaciones en la industria alimentaria	1	,2	,2	69,2
curso de ordenadores	1	,2	,2	69,4
Curso Formativo de Grado Superior de Desarrollo de Aplicaciones Web	1	,2	,2	69,6
curso incorporación a la empresa agraria	1	,2	,2	69,8
Curso operacines en el punto de venta y manipulador de alimentos	1	,2	,2	69,9
curso superior universitario de logistica y almacenamiento	1	,2	,2	70,1
Cursos de Doméstica	1	,2	,2	70,3
Cursos para oposición	1	,2	,2	70,5
CV Búsqueda de empleo	1	,2	,2	70,6
Cv digital	1	,2	,2	70,8
CV digital	1	,2	,2	71,0
CV DIGITAL	1	,2	,2	71,2
DERECHO	1	,2	,2	71,3
Digital	1	,2	,2	71,5
Digitalización	1	,2	,2	71,7
Dinamización de actividades infantiles y juveniles	1	,2	,2	71,9
Direccion y administracion	1	,2	,2	72,0
Dirección y gestión turística	1	,2	,2	72,2
Educación emocional	1	,2	,2	72,4
Elaboracion CV	1	,2	,2	72,6
Firma digital	1	,2	,2	72,7

Florestal	1	,2	,2	72,9
Formación comidas calientes en supermercado	1	,2	,2	73,1
FP operaciones auxiliares de servicios administrativos y generales	1	,2	,2	73,3
Gestión administrativa	1	,2	,2	73,4
Gestión de comercios	1	,2	,2	73,6
Gestión de pedido	1	,2	,2	73,8
gestion de pedidos en grandes superficies	1	,2	,2	74,0
Gestión de ventas y Atención al cliente	1	,2	,2	74,1
Gestión de ventas y espacios comerciales	2	,3	,3	74,5
Gestión de Ventas y Espacios Comerciales	2	,3	,3	74,8
Gestión de ventas y espacios comerciales, Orientación laboral	1	,2	,2	75,0
Grado Ciencias Juridicas de las Admones Publicas	1	,2	,2	75,2
Grado de RRLL Y RRHH	1	,2	,2	75,3
Grado en Informacion y Documentación	1	,2	,2	75,5
Grado en Información y Documentacion	1	,2	,2	75,7
Grado en Periodismo	1	,2	,2	75,9
Grado universitario	2	,3	,3	76,2
Graduado	1	,2	,2	76,4
Hacer un currículum digital	1	,2	,2	76,6
Idiomas	1	,2	,2	76,7
Igualdad	1	,2	,2	76,9
Igualdad de género	1	,2	,2	77,1
Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear	1	,2	,2	77,3
Industra alimentaria	1	,2	,2	77,4
Industria alimentaria	3	,5	,5	78,0

Industria Alimentaria	4	,7	,7	78,7
infommatica	1	,2	,2	78,8
informatica	1	,2	,2	79,0
Informatica	4	,7	,7	79,7
Inglés	2	,3	,3	80,1
Instalación y amueblamiento	1	,2	,2	80,2
INTRODUCCION A CONTASIMPLE	1	,2	,2	80,4
jardineria	1	,2	,2	80,6
Jardineria	1	,2	,2	80,8
La ética de la Inteligencia Artificial	1	,2	,2	80,9
La nube	1	,2	,2	81,1
Lengua de signos	1	,2	,2	81,3
Lenguaje no sexista	1	,2	,2	81,5
Ley dependencia	1	,2	,2	81,6
LFP	1	,2	,2	81,8
libre office para el mercado laboral	1	,2	,2	82,0
Liderazgo de grupo	1	,2	,2	82,2
Lo basico	1	,2	,2	82,3
Logistica	1	,2	,2	82,5
Manipulacion de alimentos	1	,2	,2	82,7
Marketing digital	1	,2	,2	82,9
Marketing Digital y Programación	1	,2	,2	83,0
Master	1	,2	,2	83,2
Máster de Orientación Educativa	1	,2	,2	83,4
Máster en Ciencias y Tecnología de la Carne	1	,2	,2	83,6
Master en formación del profesorado de educación secundaria con especialidad en orientador	1	,2	,2	83,7

Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria con especialidad en Orientación	1	,2	,2	83,9
Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria. Orientación	1	,2	,2	84,1
Máster en formación del profesorado en especialidad de orientación	1	,2	,2	84,3
Máster en Formación del Profesorado-Orientación Educativa	1	,2	,2	84,4
Máster Formación al Profesorado en Educación secundaria, especialidad Orientación	1	,2	,2	84,6
Máster formación profesorado	1	,2	,2	84,8
Máster Formación Profesorado en Orientación Educativa	1	,2	,2	85,0
Máster The Power MBA	1	,2	,2	85,1
Máster Universitario en Formación de Profesorado en Secundaria	1	,2	,2	85,3
Máster universitario en formación del profesorado	1	,2	,2	85,5
Mención Educación Especial	1	,2	,2	85,7
Monitor de ocio y tiempo libre	1	,2	,2	85,8
mufpe orientación educativa	1	,2	,2	86,0
MUFPEs	1	,2	,2	86,2
Mufpes orientacion	1	,2	,2	86,4
MUFPEs Orientacion	1	,2	,2	86,5

MUFPEs Orientación Educativa	1	,2	,2	86,7
Ncc	1	,2	,2	86,9
Ninguna	3	,5	,5	87,4
Ninguno	1	,2	,2	87,6
ofimatica para el mercado de trabajo	2	,3	,3	87,9
OFIMATICA pra el Mercado de Trabajo	1	,2	,2	88,1
Ofmatica para el mercado de trabajo	1	,2	,2	88,3
Operaciones auxiliares de almacenaje	1	,2	,2	88,5
Operaciones de la industria alimentaria	1	,2	,2	88,6
Operaciones en Industrias Alimentarias	1	,2	,2	88,8
Operaciones en la industria alimentaria	2	,3	,3	89,2
Operaciones en la Industria Alimentaria	1	,2	,2	89,3
Operaciones industria alimentaria	1	,2	,2	89,5
Oposición Celador	1	,2	,2	89,7
Oposiciones	2	,3	,3	90,0
orientación laboral	1	,2	,2	90,2
Orientación laboral	1	,2	,2	90,4
Paquete Word	1	,2	,2	90,6
Perfeccionamiento de tecnicas de cortes	1	,2	,2	90,7
Plan de Alfabetizacion Tecnológica de Extremadura	1	,2	,2	90,9
Poda de olivo	1	,2	,2	91,1
Prácticas	1	,2	,2	91,3
Preparación Oposiciones SES	1	,2	,2	91,4
Preparativa Correos	1	,2	,2	91,6
Primeros Auxilios	1	,2	,2	91,8

programas online	1	,2	,2	92,0
Promoción turística local y información al visitante	1	,2	,2	92,1
Puentes hacia el empleo	1	,2	,2	92,3
Reparto urbano y preparacion de pedidos	1	,2	,2	92,5
Socias sanitaria	1	,2	,2	92,7
Socio sanitario	1	,2	,2	92,8
Socio sanitarios	1	,2	,2	93,0
Sociosamitario	1	,2	,2	93,2
Sociosanitario	2	,3	,3	93,5
Sociosanitario en instituciones	1	,2	,2	93,7
Sociosanitario en instituciones	1	,2	,2	93,9
Sociosantario profesional	1	,2	,2	94,1
taller de busqueda de empleo y marca personal	1	,2	,2	94,2
Taller de navegación	1	,2	,2	94,4
Técnicas de venta	1	,2	,2	94,6
Técnico emergencias sanitarias	1	,2	,2	94,8
Tecnico sociosanitario en instituciones	1	,2	,2	94,9
Técnico Superior en Educación Infantil	1	,2	,2	95,1
Telemarketing	1	,2	,2	95,3
Terminado	1	,2	,2	95,5
Tramitación y gestiones online	1	,2	,2	95,6
tramite administracion electronica	1	,2	,2	95,8
tramite y gestiones online	1	,2	,2	96,0
Trámites	1	,2	,2	96,2
Tramites administrativos	1	,2	,2	96,3
tramites on line	1	,2	,2	96,5
Trámites online	1	,2	,2	96,7
Tramites online con la administración	1	,2	,2	97,0

Trámites Online con la Administración	1	,2	,2	96,9
TRÁMITES ONLINE PARA LA COMUNICACIÓN	1	,2	,2	97,2
Trámites y gestiones online con la administración	1	,2	,2	97,4
tramites y gestiones online	1	,2	,2	97,9
trámites y gestiones online	1	,2	,2	97,6
Trámites y gestiones online	1	,2	,2	97,7
tramites y gestiones online con la administración	1	,2	,2	98,1
Tramites y gestiones online con la administración	1	,2	,2	98,3
Tramites y gestiones online con la administracion electronica	1	,2	,2	98,4
Tramites y gestiones online con la Administraci3n	1	,2	,2	98,6
tranites y gestiones online con la administraci3n	1	,2	,2	98,8
Transporte de viajeros por carretera	1	,2	,2	99,0
Un idioma de EOI, un ciclo formativo grado superior y un curso Sexpe.	1	,2	,2	99,1
Vigilante de seguridad	1	,2	,2	99,3
Vigilante de seguridad	3	,5	,5	99,8
Viviendas seguras.	1	,2	,2	100,0
Total	572	100,0	100,0	

ANEXO IV. Pruebas de normalidad para determinar el modelo de análisis estadístico

H1, H2, H3

Pruebas de normalidad para las variables media habilidad digital, media actitud digital y media percepción digital utilizadas en las H1, H2 y H3.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDAD DIGITAL	,067	369	,000	,991	369	,024
ACTITUD DIGITAL	,135	572	,000	,964	572	,000
PERCEPCIÓN DIGITAL	,141	572	,000	,967	572	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

La prueba de Kolmogorow-Smirnow indica que el resultado es significativo ($p < 0,05$) para las tres variables por lo que se acepta que las variables media habilidad digital, media actitud digital y media percepción digital no tienen una distribución normal.

H4, H5, H6

Pruebas de normalidad para las variables media habilidad digital, media actitud digital y media percepción digital en hombres y mujeres.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

Pruebas de normalidad							
	Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDAD DIGITAL	HOMBRE	,085	104	,063	,981	104	,143
	MUJER	,062	265	,017	,991	265	,084
ACTITUD DIGITAL	HOMBRE	,142	104	,000	,960	104	,003
	MUJER	,131	265	,000	,968	265	,000
PERCEPCIÓN DIGITAL	HOMBRE	,127	104	,000	,954	104	,001
	MUJER	,178	265	,000	,951	265	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Los resultados muestran valores significativos ($p < 0,05$) por lo que la distribución no es normal en la mayor parte de los casos y se utiliza el test no paramétrico U de Mann-Whitney para contrastar estas hipótesis.

H7, H8, H9

Pruebas de normalidad para las variables media habilidad digital, media actitud digital y media percepción digital con la variable edad.

Al hacer la prueba de normalidad de Kolmogorow-Smirnow a la variable edad, el resultado resulta ser significativo ($p < 0,05$) por lo que se acepta que la variable no tiene una distribución normal y se aplica una prueba no paramétrica: Correlación de Spearman. Lo mismo ocurre cuando se hace la prueba con la variable edad < 30 años, entre 30-45 años y para > 45 años. Se utiliza la misma prueba no paramétrica.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Edad	,059	572	,000	,979	572	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

Pruebas de normalidad							
	EDAD	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDAD DIGITAL	<30	,132	104	,000	,969	104	,016
	30-45	,091	161	,002	,983	161	,043
	>45	,089	104	,042	,990	104	,640
ACTITUD DIGITAL	<30	,122	104	,001	,961	104	,004
	30-45	,147	161	,000	,950	161	,000
	>45	,155	104	,000	,962	104	,005
PERCEPCIÓN DIGITAL	<30	,131	104	,000	,946	104	,000
	30-45	,179	161	,000	,954	161	,000
	>45	,183	104	,000	,929	104	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

H10, H11, H12

Pruebas de normalidad para las variables media habilidad digital, media actitud digital y media percepción digital en personas con diferente nivel de estudios.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

		Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estudios	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDAD DIGITAL	Primaria	,085	51	,200*	,970	51	,227
	1º ciclo ESO	,082	75	,200*	,982	75	,369
	2º ciclo ESO	,095	43	,200*	,975	43	,449
	FP	,111	97	,005	,975	97	,056
	Estudios universitarios	,105	79	,032	,979	79	,232
	Estudios postuniversitarios	,187	21	,053	,926	21	,113
	Sin estudios	,175	3	.	1,000	3	1,000
ACTITUD DIGITAL	Primaria	,213	51	,000	,913	51	,001
	1º ciclo ESO	,126	75	,005	,968	75	,053
	2º ciclo ESO	,165	43	,005	,940	43	,025
	FP	,139	97	,000	,944	97	,000
	Estudios universitarios	,138	79	,001	,952	79	,005
	Estudios postuniversitarios	,302	21	,000	,867	21	,008
	Sin estudios	,276	3	.	,942	3	,537
PERCEPCIÓN DIGITAL	Primaria	,161	51	,002	,947	51	,023
	1º ciclo ESO	,151	75	,000	,957	75	,012
	2º ciclo ESO	,292	43	,000	,900	43	,001
	FP	,156	97	,000	,938	97	,000
	Estudios universitarios	,199	79	,000	,931	79	,000
	Estudios postuniversitarios	,117	21	,200*	,968	21	,689
	Sin estudios	,253	3	.	,964	3	,637

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Al hacer la prueba de normalidad de Kolmogorow-Smirnow, el resultado resulta ser significativo ($p < 0,05$) por lo que se acepta que no hay una distribución normal y se aplica una prueba no paramétrica: Kruskal-Wallis ya que la variable cualitativa tiene tres o más categorías.

H13

Prueba de normalidad para la variable edad en personas con diferente nivel de estudios.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

		Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Estudios		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Edad	Educación Primaria	,110	102	,004	,959	102	,003
	1ª etapa ESO	,067	125	,200*	,973	125	,014
	2ª etapa ESO	,100	66	,099	,968	66	,087
	FP	,101	146	,001	,964	146	,001
	Estudios universitarios	,076	100	,162	,976	100	,065
	Estudios postuniversitarios	,161	25	,095	,865	25	,003
	Sin estudios	,234	8	,200*	,876	8	,174

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Al hacer la prueba de normalidad de Kolmogorow-Smirnow, el resultado resulta ser significativo ($p < 0,05$) por lo que se acepta que la variable no tiene una distribución normal y se aplica una prueba no paramétrica: Kruskal-Wallis ya que la variable cualitativa tiene tres o más categorías.

H14, H15, H16

Prueba de normalidad para las variables media habilidad digital, media actitud digital y media percepción digital con la variable tiempo en desempleo (< 2 años y > 2 años).

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

		Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Años de desempleo		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDAD DIGITAL	< 2 años	,077	261	,001	,987	261	,016
	> 2 años	,061	107	,200*	,988	107	,440
ACTITUD DIGITAL	< 2 años	,138	261	,000	,964	261	,000
	> 2 años	,155	107	,000	,968	107	,011
PERCEPCIÓN DIGITAL	< 2 años	,161	261	,000	,958	261	,000
	> 2 años	,178	107	,000	,932	107	,000

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Al hacer la prueba de normalidad de Kolmogorow-Smirnow a cada variable, el resultado resulta ser significativo ($p < 0,05$) por lo que se acepta que no hay una distribución normal y se utiliza el test no paramétrico U de Mann-Whitney para contrastar estas hipótesis.

H17, H18, H19

Prueba de normalidad para las variables media habilidad digital, media actitud digital y media percepción digital con la variable formación centrada en el uso de herramientas digitales.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDAD DIGITAL	No	,080	115	,066	,989	115	,514
	Sí	,085	117	,039	,985	117	,229
ACTITUD DIGITAL	No	,154	115	,000	,958	115	,001
	Sí	,136	117	,000	,957	117	,001
PERCEPCIÓN DIGITAL	No	,200	115	,000	,935	115	,000
	Sí	,173	117	,000	,948	117	,000

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Al hacer la prueba de normalidad de Kolmogorow-Smirnow a cada variable, el resultado resulta ser significativo ($p < 0,05$) por lo que se acepta que no hay una distribución normal y se utiliza el test no paramétrico U de Mann-Whitney para contrastar estas hipótesis.

H20

Prueba de normalidad para la variable edad entre quienes están cursando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales y quienes no están cursando este tipo de acciones.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Edad	No	,111	162	,000	,953	162	,000
	Sí	,062	188	,078	,974	188	,001

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Al hacer la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnow el resultado resulta ser significativo ($p < 0,05$) por lo que se acepta que no hay una distribución normal y se utiliza el test no paramétrico U de Mann-Whitney para contrastar estas hipótesis.

H21, H22, H23

Prueba de normalidad para las variables media habilidad digital, media actitud digital y media percepción digital en personas con diferente categoría profesional.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

		Pruebas de normalidad ^{c,d,e}					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Categoría profesional habitual	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDAD DIGITAL	Ocupaciones elementales (trabajadores no cualificados)	,075	66	,200*	,982	66	,440
	Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores	,065	96	,200*	,985	96	,323
	Técnicos y/o profesionales de apoyo (personal auxiliar)	,082	75	,200*	,982	75	,383
	Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	,108	54	,175	,967	54	,147
	Técnicos y/o profesionales científicos e intelectuales	,121	28	,200*	,945	28	,040
	Directores y/o gerentes	,134	12	,200*	,972	12	,932
	Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	,120	18	,200*	,954	18	,495
	Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	,244	5	,200*	,871	5	,002
	Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción	,211	14	,093	,916	14	,194
ACTITUD DIGITAL	Ocupaciones elementales (trabajadores no cualificados)	,140	66	,003	,959	66	,029
	Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores	,138	96	,000	,963	96	,008
	Técnicos y/o profesionales de apoyo (personal auxiliar)	,172	75	,000	,942	75	,002

	Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	,175	54	,000	,933	54	,005
	Técnicos y/o profesionales científicos e intelectuales	,200	28	,006	,954	28	,245
	Directores y/o gerentes	,166	12	,200*	,951	12	,650
	Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	,212	18	,032	,918	18	,119
	Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	,292	5	,188	,877	5	,294
	Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción	,247	14	,020	,860	14	,031
PERCEPCIÓN DIGITAL	Ocupaciones elementales (trabajadores no cualificados)	,170	66	,000	,935	66	,002
	Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores	,152	96	,000	,957	96	,003
	Técnicos y/o profesionales de apoyo (personal auxiliar)	,152	75	,000	,930	75	,000
	Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	,195	54	,000	,946	54	,017
	Técnicos y/o profesionales científicos e intelectuales	,167	28	,044	,911	28	,021
	Directores y/o gerentes	,210	12	,150	,916	12	,254
	Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	,154	18	,200*	,921	18	,137
	Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	,361	5	,032	,658	5	,003
	Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción	,244	14	,023	,892	14	,087

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

c. HABILIDAD DIGITAL es constante cuando Categoría profesional habitual = Ocupaciones militares. Se ha omitido.

d. ACTITUD DIGITAL es constante cuando Categoría profesional habitual = Ocupaciones militares. Se ha omitido.

e. PERCEPCIÓN DIGITAL es constante cuando Categoría profesional habitual = Ocupaciones militares. Se ha omitido.

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Al hacer la prueba de normalidad de Kolmogorow-Smirnow, el resultado resulta ser significativo ($p < 0,05$) por lo que se acepta que la variable no tiene una distribución normal y se aplica una prueba no paramétrica: Kruskal-Wallis ya que la variable cualitativa tiene tres o más categorías.

H24

Prueba de normalidad para la variable tiempo en desempleo entre quienes están cursando acciones formativas centradas en el uso de herramientas digitales y quienes no están cursando este tipo de acciones.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

		Pruebas de normalidad					
La formación que está cursando está centrada en el uso de herramientas digitales		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Años en desempleo	No	,325	162	,000	,531	162	,000
	Sí	,259	187	,000	,654	187	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Al hacer la prueba de normalidad de Kolmogorow-Smirnow el resultado resulta ser significativo ($p < 0,05$) por lo que se acepta que no hay una distribución normal y se utiliza el test no paramétrico U de Mann-Whitney para contrastar esta hipótesis.

H31

Prueba de normalidad para la variable edad entre quienes creen que es una pérdida de tiempo buscar trabajo por internet y quienes no lo creen.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

		Pruebas de normalidad					
¿Cree que es una pérdida de tiempo buscar trabajo por internet?		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Edad	Mucho	,058	430	,002	,979	430	,000
	Bastante	,091	46	,200*	,969	46	,250
	Poco	,121	67	,017	,966	67	,066
	Muy poco	,130	22	,200*	,938	22	,177
	Nada	,278	7	,110	,751	7	,013

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Al hacer la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnow, el resultado resulta ser significativo ($p < 0,05$) por lo que se acepta que la variable no tiene una distribución normal y se aplica una prueba no paramétrica: Kruskal-Wallis ya que la variable cualitativa tiene tres o más categorías.

H32

Prueba de normalidad para la variable años en desempleo entre quiénes se enfadan y quiénes no se enfadan cuándo les dicen que para mejorar profesionalmente tienen que utilizar las tecnologías.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

		Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
¿Se molesta/enfada si le dicen que para mejorar profesionalmente tiene que utilizar las tecnologías?		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Años en desempleo	Mucho	,276	405	,000	,592	405	,000
	Bastante	,320	57	,000	,550	57	,000
	Poco	,315	79	,000	,582	79	,000
	Muy poco	,279	22	,000	,757	22	,000
	Nada	,262	8	,113	,837	8	,070

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Los resultados muestran valores significativos ya que $p < 0,05$ por lo que la distribución no es normal y se utiliza el test no paramétrico de Kruskal-Wallis con el que se puede apreciar el grado de independencia de las dos variables al tener la variable cualitativa tres o más categorías.

H33

Prueba de normalidad para la variable años en desempleo entre quiénes han cambiado su forma de buscar empleo desde que están desempleados y no quiénes no la han cambiado.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

		Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
¿Ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado?		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
	Nada	,306	127	,000	,599	127	,000

Años en desempleo	Muy poco	,299	63	,000	,602	63	,000
	Poco	,323	134	,000	,538	134	,000
	Bastante	,245	180	,000	,717	180	,000
	Mucho	,290	67	,000	,698	67	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Los resultados muestran valores significativos ya que $p < 0,05$ por lo que la distribución no es normal y se utiliza el test no paramétrico de Kruskal-Wallis con el que se puede apreciar el grado de independencia de las dos variables al tener la variable cualitativa tres o más categorías.

H34

Prueba de normalidad para la variable edad entre quienes consideran que tienen los conocimientos necesarios para buscar empleo por internet y quienes consideran que no los poseen.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

		Pruebas de normalidad					
¿Considera que tiene los conocimientos digitales necesarios para buscar empleo por internet?		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Edad	Nada	,146	35	,057	,963	35	,282
	Muy poco	,080	66	,200*	,967	66	,079
	Poco	,069	198	,022	,971	198	,000
	Bastante	,081	216	,001	,976	216	,001
	Mucho	,133	57	,014	,942	57	,009

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Los resultados muestran valores significativos ya que $p < 0,05$ por lo que la distribución no es normal y se utiliza el test no paramétrico de Kruskal-Wallis con el que se puede apreciar el grado de independencia de las dos variables al tener la variable cualitativa tres o más categorías.

H37

Prueba de normalidad para la variable años en desempleo entre quienes consideran que tienen dificultad al utilizar las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales y quienes no las tienen.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

		Pruebas de normalidad					
¿Le resulta difícil utilizar las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales?		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Años en desempleo	Mucho	,309	159	,000	,601	159	,000
	Bastante	,322	121	,000	,387	121	,000
	Poco	,293	198	,000	,568	198	,000
	Muy poco	,236	66	,000	,764	66	,000
	Nada	,216	27	,002	,797	27	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Los resultados muestran valores significativos ya que $p < 0,05$ por lo que la distribución no es normal y se utiliza el test no paramétrico de Kruskal-Wallis con el que se puede apreciar el grado de independencia de las dos variables al tener la variable cualitativa tres o más categorías.

H38, H39, H40

Prueba de normalidad para las variables media habilidad digital, media actitud digital y media percepción digital entre quienes han realizado acciones formativas presenciales, semipresenciales y online.

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

		Pruebas de normalidad					
Si está formándose, la acción formativa que está cursando en estos momentos es:		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDAD DIGITAL	Presencial	,083	97	,095	,982	97	,215
	Semipresencial	,150	32	,063	,948	32	,130
	Online	,099	111	,009	,990	111	,630
ACTITUD DIGITAL	Presencial	,167	97	,000	,959	97	,004
	Semipresencial	,184	32	,007	,931	32	,041
	Online	,120	111	,000	,965	111	,005
PERCEPCIÓN DIGITAL	Presencial	,167	97	,000	,927	97	,000
	Semipresencial	,209	32	,001	,938	32	,065
	Online	,179	111	,000	,950	111	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Datos obtenidos en el análisis estadístico en SPSS

Los resultados muestran valores significativos ya que $p < 0,05$ por lo que la distribución no es normal y se utiliza el test no paramétrico de Kruskal-Wallis con el que se puede apreciar el grado de independencia entre las variables al tener la variable cualitativa tres o más categorías.

ANEXO V. Entrevistas

AV-1. Depuración

1ª y 2ª versión en la formulación de preguntas para la dimensión 1: sociodemográfica

DIMENSIÓN 1: SOCIODEMOGRÁFICA	
1ª versión formulación preguntas	2ª versión formulación preguntas
<ul style="list-style-type: none">- Nombre del puesto que ejerce- Nombre de la entidad en la que trabaja- Describa las funciones básicas de su puesto de trabajo- Describa la misión de la entidad en la que trabaja- Indique las organizaciones con las que suelen colaborar/cooperar y para qué- ¿Trabajan con personas desempleadas?- ¿Qué perfil tienen, de forma general, estas personas?- Que otros puestos relacionados con este podría desempeñar en esta empresa.	<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué puesto/categoría tiene?- ¿Cuál es su función principal?- ¿Qué perfil tienen las personas desempleadas con las que trabaja?- ¿Considera que las personas desempleadas están preparadas para hacer frente a los retos nuevos que les ofrece el mercado de trabajo?- ¿Qué tipo de acciones desarrolla con las personas desempleadas?

1ª y 2ª versión en la formulación de preguntas para la dimensión 2: habilidad digital

DIMENSIÓN 2: HABILIDAD DIGITAL - Objetivo específico: 2b	
1ª versión formulación preguntas	2ª versión formulación preguntas
<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué pretenden lograr al realizar acciones con las personas desempleadas?- ¿De qué tipo son las acciones que emprenden con las personas desempleadas?- ¿Abordan ustedes la capacitación digital de los desempleados con los que trabajan en las acciones que llevan a cabo?- ¿Qué hay que adquirir o aprender para hacer uso de las TIC en la búsqueda de empleo?- ¿Abordan esos aspectos en las acciones que llevan a cabo con las personas desempleadas?	<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué acciones desarrollan para mejorar la capacitación digital de la población desempleada?- ¿Cómo lo hacen? ¿En qué se centran? (Dimensiones, aspectos que abordan. Aquí me refiero si lo hacen solo de forma conceptual – conocimientos- o si también abordan habilidades y actitudes que son necesarios hoy día.- ¿Qué contenidos abordan? ¿Por qué?

1ª y 2ª versión en la formulación de preguntas para la dimensión 3: actitud digital

DIMENSIÓN 3: ACTITUD DIGITAL - Objetivo específico: 2c	
1ª versión formulación preguntas	2ª versión formulación preguntas
<ul style="list-style-type: none">- ¿Cree que es posible adquirir las competencias necesarias para la inserción laboral a partir de los 45 años?- ¿Cuáles considera que son las más importantes para la inserción laboral?- ¿Qué importancia tiene la habilidad digital para la búsqueda de empleo para usted? ¿Cómo lo hacen?	<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué entiende por competencia?- ¿Cuáles son las más importantes para la capacitación profesional? ¿Y para la inserción laboral?- ¿Qué hacen si las personas a las que van dirigidas las acciones no quieren utilizar las TIC para buscar empleo?- Del 1 al 5, ¿qué valor tiene para usted la competencia digital? ¿Por qué? ¿Y para su entidad?

1ª y 2ª versión en la formulación de preguntas para la dimensión 4: percepción digital

DIMENSIÓN 4: PERCEPCIÓN DIGITAL - Objetivo específico: 2a	
1ª versión formulación preguntas	2ª versión formulación preguntas
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Considera que las personas desempleadas están preparadas para hacer frente a los retos nuevos que les ofrece el mercado de trabajo? - ¿Las personas desempleadas son conscientes de esa situación? - ¿Considera apropiada su competencia digital para hacer frente a los nuevos retos laborales que plantea la sociedad? 	<ul style="list-style-type: none"> - De forma general, ¿qué nivel de competencia digital tienen las personas desempleadas con las que trabaja? - ¿Las personas desempleadas son conscientes de las necesidades digitales que tienen? - ¿Ha cambiado la forma de buscar empleo de las personas con las que usted trabaja? - ¿Cree que las iniciativas puestas en marcha para capacitar profesionalmente y mejorar la inserción laboral son suficientes? ¿Por qué?

1ª y 2ª versión en la formulación de preguntas para la dimensión 5: competencia digital

DIMENSIÓN 5: COMPETENCIA DIGITAL - Objetivo específico: 2a, 2b, 2c	
1ª versión formulación preguntas	2ª versión formulación preguntas
<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué cree que pueden contribuir desde su entidad para que mejoren sus opciones laborales? - ¿Qué entiende por promoción profesional? - ¿Y por renovación del perfil profesional? - ¿Qué entiende por competencias? - ¿En qué aspectos de la competencia digital suelen incidir? - ¿Quiénes son los responsables de abordar lo referente a la capacitación digital en sus acciones? - Del 1 al 5, sitúe el papel que tiene actualmente la competencia digital en sus acciones. - ¿Tienen algún documento de referencia para trabajar la competencia digital y los aspectos que aborda? 	<p>----</p>

AV-2. Guiones entrevistas

ENTREVISTA SUJETO 1

COORDINADORA DEL PLAN DE EMPLEO DE CRUZ ROJA

20 de julio de 2021 a las 10 horas. Zoom

Objetivo de la entrevista:

Conocer el grado de competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada.

Preguntas a formular por dimensiones:

Dimensión 1: sociodemográficas

- ¿Qué puesto/categoría tiene?
- ¿Cuál es su función principal?
- ¿Qué perfil tienen las personas desempleadas con las que trabaja?

Dimensión 2: habilidad digital

- ¿Cuáles son las habilidades digitales para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales?
- ¿Qué acciones desarrollan para mejorar la capacitación digital de las personas desempleadas?
- ¿Cómo lo hacen?
- ¿Qué contenidos abordan? ¿Por qué?

Dimensión 3: actitud digital

- ¿Cuáles son las actitudes digitales necesarias para reciclarse profesionalmente y renovar los perfiles profesionales?
- ¿Cuáles son las actitudes más importantes para la capacitación profesional?
- ¿Y para la inserción laboral?
- ¿Qué hacen si las personas a las que van dirigidas las acciones no quieren utilizar las TIC para buscar empleo?

Dimensión 4: percepción digital

- ¿Las personas desempleadas son conscientes de las necesidades digitales que tienen?
- ¿Cuál es la percepción que debería tener la población desempleada respecto a la competencia digital para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales?
- ¿Cree que las iniciativas puestas en marcha para capacitar profesionalmente y mejorar la inserción laboral son suficientes? ¿Por qué?

Dimensión 5: competencia digital

- Si tuvieras que hacer una propuesta de competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales, ¿qué conocimientos, habilidades y actitudes incluirías?
-

ENTREVISTA SUJETO 2

TÉCNICA DE INSERCIÓN LABORAL EN EL PROGRAMA INCORPORA. FUNDACIÓN SORAPÁN DE RIEROS

26 de julio de 2021 a las 10 horas. Zoom

Objetivo de la entrevista:

Conocer el grado de competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada.

Preguntas a formular por dimensiones:

Dimensión 1: sociodemográficas

- ¿Qué puesto/categoría tiene?
- ¿Cuál es su función principal?
- ¿Qué perfil tienen las personas desempleadas con las que trabaja?

Dimensión 2: habilidad digital

- ¿Cuáles son las habilidades digitales para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales?
- ¿Qué acciones desarrollan para mejorar la capacitación digital de las personas desempleadas?
- ¿Cómo lo hacen?
- ¿Qué contenidos abordan? ¿Por qué?

Dimensión 3: actitud digital

- ¿Cuáles son las actitudes digitales necesarias para reciclarse profesionalmente y renovar los perfiles profesionales?
- ¿Cuáles son las actitudes más importantes para la capacitación profesional?
- ¿Y para la inserción laboral?
- ¿Qué hacen si las personas a las que van dirigidas las acciones no quieren utilizar las TIC para buscar empleo?

Dimensión 4: percepción digital

- ¿Las personas desempleadas son conscientes de las necesidades digitales que tienen?
- ¿Cuál es la percepción que debería tener la población desempleada respecto a la competencia digital para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales?
- ¿Cree que las iniciativas puestas en marcha para capacitar profesionalmente y mejorar la inserción laboral son suficientes? ¿Por qué?

Dimensión 5: competencia digital

- Si tuvieras que hacer una propuesta de competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales, ¿qué conocimientos, habilidades y actitudes incluirías?
-

ENTREVISTA SUJETO 3

TÉCNICA DE ORIENTACIÓN LABORAL DEL SEXPE

28 de julio de 2021 a las 9 horas. Zoom

Objetivo de la entrevista:

Conocer el grado de competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada.

Preguntas a formular por dimensiones:

Dimensión 1: sociodemográficas

- ¿Qué puesto/categoría tiene?
- ¿Cuál es su función principal?
- ¿Qué perfil tienen las personas desempleadas con las que trabaja?

Dimensión 2: habilidad digital

- ¿Cuáles son las habilidades digitales para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales?
- ¿Qué acciones desarrollan para mejorar la capacitación digital de las personas desempleadas?
- ¿Cómo lo hacen?
- ¿Qué contenidos abordan? ¿Por qué?

Dimensión 3: actitud digital

- ¿Cuáles son las actitudes digitales necesarias para reciclarse profesionalmente y renovar los perfiles profesionales?
- ¿Cuáles son las actitudes más importantes para la capacitación profesional?
- ¿Y para la inserción laboral?
- ¿Qué hacen si las personas a las que van dirigidas las acciones no quieren utilizar las TIC para buscar empleo?

Dimensión 4: percepción digital

- ¿Las personas desempleadas son conscientes de las necesidades digitales que tienen?
- ¿Cuál es la percepción que debería tener la población desempleada respecto a la competencia digital para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales?
- ¿Cree que las iniciativas puestas en marcha para capacitar profesionalmente y mejorar la inserción laboral son suficientes? ¿Por qué?

Dimensión 5: competencia digital

- Si tuvieras que hacer una propuesta de competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales, ¿qué conocimientos, habilidades y actitudes incluirías?
-

ENTREVISTA SUJETO 4

DIRECTORA DEL PLAN DE COMPETENCIA DIGITAL PARA LA EMPLEABILIDAD DE EXTREMADURA

16 de agosto de 2021 a las 11 horas. Zoom

Objetivo de la entrevista:

Conocer el grado de competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales de la población extremeña desempleada.

Preguntas a formular por dimensiones:

Dimensión 1: sociodemográficas

- ¿Qué puesto/categoría tiene?
- ¿Cuál es su función principal?
- ¿Qué perfil tienen las personas desempleadas con las que trabaja?

Dimensión 2: habilidad digital

- ¿Cuáles son las habilidades digitales para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales?
- ¿Qué acciones desarrollan para mejorar la capacitación digital de las personas desempleadas?
- ¿Cómo lo hacen?
- ¿Qué contenidos abordan? ¿Por qué?

Dimensión 3: actitud digital

- ¿Cuáles son las actitudes digitales necesarias para reciclarse profesionalmente y renovar los perfiles profesionales?
- ¿Cuáles son las actitudes más importantes para la capacitación profesional?
- ¿Y para la inserción laboral?
- ¿Qué hacen si las personas a las que van dirigidas las acciones no quieren utilizar las TIC para buscar empleo?

Dimensión 4: percepción digital

- ¿Las personas desempleadas son conscientes de las necesidades digitales que tienen?
- ¿Cuál es la percepción que debería tener la población desempleada respecto a la competencia digital para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales?
- ¿Cree que las iniciativas puestas en marcha para capacitar profesionalmente y mejorar la inserción laboral son suficientes? ¿Por qué?

Dimensión 5: competencia digital

- Si tuvieras que hacer una propuesta de competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales, ¿qué conocimientos, habilidades y actitudes incluirías?
-

AV-3. Transcripciones entrevistas

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SUJETO 1

ENTIDAD: CRUZ ROJA - PROGRAMA/PROYECTO: PLAN DE EMPLEO

Entrevistadora: E

Personal técnico/directivo: PTD

E: Buenos días

PTD: Buenos días

E: Te doy las gracias por participar en este estudio y por dedicarnos este ratito y compartir con nosotras la experiencia que has recabado en Cruz Roja estos años. Me gustaría que la entrevista fuera breve, para no robarte mucho tiempo y ... te haré preguntas abiertas para que nos cuentes un poco tu perfil, en que entidad trabajas, cuál es vuestro objetivo y, a partir de ahí, nos expliques un poquito qué tipo de acciones desarrolláis y si algunas de estas acciones están centradas en el desarrollo de habilidades digitales, para las personas que están actualmente en desempleo, ¿de acuerdo?

PTD: De acuerdo

E: Yo te las voy a ir lanzando y tu...

PTD: Te voy contando, ¿vale?

E: Para empezar, cuéntanos, ¿dónde trabajas, eh... cuál es tu perfil, a qué te dedicas actualmente?

PTD: Bueno, pues yo ahora mismo soy trabajadora de Cruz Roja, en la provincia de Badajoz. Estoy trabajando en el plan de empleo de Cruz Roja que tiene como objetivo mejorar la empleabilidad de las personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad o de dificultad para acceder a un puesto de trabajo. Umm, dentro de... no sé si quieres que te cuente ahora cosas relacionadas con mi perfil y qué es lo que hago yo o... ¿lo que hacemos dentro de el plan de empleo?

E: Ahora mismo, ¿qué es lo que sueles hacer normalmente?

PTD: Bueno, yo ahora mismo soy coordinadora del plan de empleo en la provincia de Badajoz, hay proyectos en Don Benito, Mérida y Badajoz y, mis funciones, sobre todo, es que todos los objetivos de todos los proyectos del equipo estén orientados hacia la misma meta, que todos trabajemos bajo un mismo prisma, con una metodología igual y que todos trabajemos de manera coordinada para el beneficio de las personas con las que trabajamos. Eso sí, de manera global, luego de manera de tareas, luego ya solicitar presupuestos, contactar con financiadores, umm... hacer la justificación, las memorias, etc.

E: Perfecto. Esta pregunta te la planteo, para conocer un poquito a que te dedicas y cuál es tu función principal, ¿de acuerdo? Básicamente, por contextualizar y para ir centrando la temática. Umm, me acabas de comentar que tú trabajas en concreto en el programa de empleo de Cruz Roja, entonces, en tu realidad o en vuestra realidad, ¿cuáles son las necesidades que más llaman

la atención de las personas que están en situación de desempleo, en este caso en la provincia de Badajoz, que es en la que tu trabajas? No sé si tienes algún otro dato...

PTD: Bueno, los datos... yo los tengo a nivel provincial, pero es verdad que también tenemos datos a nivel nacional y se asemejan bastante los datos que salen en las diferentes provincias del territorio nacional, a pesar de las diferencias a nivel de desempleo. Pero en relación con las necesidades de las personas, y a las intervenciones que se hacen para cubrir esas necesidades, se asemejan muchísimo todas las provincias, algo que es curioso. Igual que también se asemejan mucho los resultados que se obtienen en unas provincias de otras, ummm... Y no afecta tanto el nivel de desempleo que hay en esa provincia. Me refiero a que, por ejemplo, en la provincia de Badajoz, en la que tenemos un nivel de desempleo bastante alto, podemos conseguir los mismos resultados con las personas con las que trabajamos que en Barcelona, en la que el nivel de desempleo es más bajo.

E: Curioso.

PTD: Sí, es curioso, sí, y luego también y al mismo tiempo, puede pasar con dos provincias que no consigan los resultados esperados y también un nivel de desempleo diferente, como que no afecta mucho a los resultados obtenidos en los proyectos que tenemos en Cruz Roja.

E: O sea, que entonces, lo que entiendo de lo que me estás contando... es que, independientemente del nivel de desempleo, de la tasa de paro que exista en la provincia, el resultado en vuestros proyectos es similar.

PTD: Si, si

E: Perfecto.

PTD: Yo creo que depende mucho del equipo de trabajo, de cómo se trabaje, porque nosotros siempre tenemos una ratio de inserción en la que nos comprometemos con un 38% o 40% de las personas con las que trabajamos; entonces, quizás dependa mucho de... del momento del equipo o del momento del programa en esa ciudad. Al final, aunque la ratio de inserción en Badajoz es más baja en relación a otras provincias de España, los resultados los conseguimos igual. Y luego, en cuanto a perfiles y necesidades de las personas de manera global, bueno pues... nosotros dentro del plan de empleo, es verdad que tenemos diferentes proyectos que adaptamos a esas necesidades que valoramos que tienen las personas y a esos colectivos según esas necesidades. Por ejemplo, tenemos proyectos específicos para mujeres, porque las mujeres que se encuentran en desempleo, por el hecho de ser mujer, por el hecho de ser mujer y no haberse actualizado y formado durante su proceso, porque a lo mejor han sido madres y han dedicado tiempo al cuidado de sus criaturas, o por el hecho de ser mujer han priorizado la promoción de otros miembros de la familia, la pareja o los hijos, en vez de su promoción, porque tienen menos tiempo para hacer todo... Entonces, tenemos proyectos específicos para esas mujeres, por el hecho de que ser mujer les dificulta acceder a un empleo. Hay otras mujeres que son mujeres, pero su dificultad no es el hecho de ser mujer, tienen otras dificultades relacionadas con la violencia de género, por ser familias monomarentales... entonces... Tenemos proyectos específicos para ellas; tenemos proyectos específicos para jóvenes, porque no se trabaja igual con jóvenes que con no jóvenes, porque tienen otras inquietudes, otros intereses, han nacido en otros años, tienen otras culturas y hay que adaptarnos a ellos y, normalmente, los jóvenes tienen menor experiencia... y tenemos que trabajar en otras líneas. También tenemos proyectos específicos para personas migrantes y ahí hay que trabajar en otras líneas porque tienen otras necesidades, adaptarse a la cultura y a la forma de trabajar y de entender

el trabajo que tenemos aquí. Umm... bueno que se adapten ellos y también que nosotros nos adaptemos a sus características y el idioma, etc.

Entonces...ya te he hablado de proyectos específicos para mujeres, para jóvenes, para migrantes; hace unos años teníamos unos proyectos especiales en la provincia para mayores de 45 años, después por temas de financiación, dejamos de tenerlos, no sabemos si lo tendremos otra vez en una nueva solicitud. Bueno, ese proyecto también estaba muy bien porque, es verdad que el mercado laboral pone barreras por muchas circunstancias que no tienen nada que ver con la capacidad de una persona para encontrar o no empleo, sino que pone barreras por estos temas que estamos hablando, por el hecho de ser mujer, por el hecho de ser migrante o tener un origen diferente al autóctono, por tener una edad, ya sea que sea menor de 30 años o que sea mayor de 45, ya te ponen la barrera, sin valorar si tus competencias están ajustadas o no al puesto de trabajo. Y luego, tenemos esos proyectos en los que trabajamos con las personas directamente, pero luego tenemos proyectos que trabajan con el entorno y con las empresas ya que... ¿para qué nos serviría trabajar con las personas, capacitarlas y hacerlas competentes para puestos de trabajo si luego esas personas se encuentran con barreras y con muros que les hacen que no se puedan insertar en igualdad de condiciones? Por eso, también tenemos proyectos específicos para trabajar con las empresas, con el objetivo de generar mercados inclusivos y que esas diferencias que tenemos los seres humanos entre nosotros no sean un criterio para valorar la idoneidad o no para entrar en un puesto de trabajo. Y en esos proyectos también tenemos campañas. Las campañas son a nivel nacional y son campañas de sensibilización, pues, por ejemplo, hay una campaña de “mi cara no es mi curriculum” o tenemos campañas de corresponsabilidad o la campaña “en realidad no tiene gracia”; esa campaña es para desmontar mitos sobre personas de origen diferente, desde un prisma del humor. Y... ¿qué más proyectos tenemos? Bueno, ¡ahhh sí!... Tenemos proyectos ya donde entra todo el mundo, gente que a lo mejor no es capaz de entrar en un itinerario más intensificado porque no están en ese momento preparadas y lo que necesitan más es una activación, una motivación... entonces bueno...

E: Me acabas de ofrecer una visión general de lo que es vuestra oferta para mejorar la inclusión laboral de estas personas. Dos preguntas concretas al respecto PTD; la primera: cómo has hablado de jóvenes, ¿dónde entendéis que se encuentra el límite de la edad para decir que una persona es joven o no? Puede resultar muy difuso, para vosotros son jóvenes, ¿hasta qué edad aproximada?

PTD: Nosotros, en los proyectos que tenemos, son jóvenes los menores de 30, los que están en el sistema de garantía juvenil.

E: Perfecto, buena aclaración porque eso luego nos ayuda a comprender los patrones de conducta de estas personas jóvenes. Y... la segunda pregunta, después de escuchar todos los proyectos y la atención que dais a estas personas... se podría decir que, entonces, vuestros objetivos dentro del plan de empleo, serían, además de la inserción laboral en la que os centráis, la mejora de habilidades personales, profesionales... cuéntanos.

PTD: Dentro de los itinerarios en los que trabajamos con las personas hacemos un itinerario intensificado en la que se abordan medidas de orientación laboral, de formación (suena móvil); perdona, le bajo volumen y no sé por qué... suena, lo voy a apagar directamente, perdón.

E: Tranquila.

PTD: Hacemos medidas de orientación laboral, medidas de formación y medidas de intermediación con las empresas. En la orientación laboral, el objetivo, sobre todo, es hacer un

diagnóstico de la persona, conocer a la persona y junto con ella, establecer cuáles son sus objetivos profesionales teniendo en cuenta sus intereses, sus gustos, sus preferencias, su experiencia anterior, su formación... Hay que ver el objetivo valorando cuáles son sus fortalezas, sus debilidades... y las características propias del mercado laboral de aquí de Badajoz o del territorio donde se encuentre la persona o esté dispuesto a usar. Entonces, se traza el camino de mejora de competencias; entonces, primero la orientación y, después, la mejora de las competencias.

Tratamos competencias básicas, competencias transversales y competencias profesionales. En las competencias básicas, trabajamos tanto temas de autoestima (si es lo que necesita la persona) o lectoescritura y razonamiento matemático; ahí normalmente lo derivamos a otros recursos especializados para mejorar esas competencias. En las competencias transversales trabajamos aquellas competencias que son... umm... transversales a cualquier puesto de trabajo de hoy día y que se requieren en el mercado laboral: trabajo en equipo, orientación al cliente, orientación a los objetivos, la organización del tiempo... Todas esas competencias. Las habilidades blandas, soft skills, pues esas también las trabajamos. Es verdad que según el perfil al que esté orientada la persona, valoramos qué competencias transversales son más valoradas dentro de este perfil, y trabajamos con ellas esas, y aquí dentro de las transversales, estaría la digital, la competencia digital. Y luego trabajamos las competencias profesionales, hacemos formaciones específicas, formaciones que consideramos que aquí en Badajoz pueden tener salida y que, a su vez, se ajustan a los perfiles, a los trabajos... porque... es verdad que trabajamos con perfiles que tienen una cualificación más básica y, entonces, tenemos que ajustarnos, tanto a los perfiles con los que actualmente trabajamos como a los que demanda el mercado laboral.

E: Sobre esto, cuando dices cualificación más básica, imagino que te refieres al sector servicios, comercio, hostelería, construcción, ¿u otro perfil?

PTD: Nosotros normalmente los perfiles con los que trabajamos, es verdad que hay de todo, pero el mayor número de personas o tiene la ESO o algunos ni la ESO. Entonces nos tenemos que ajustar a ellos, porque es verdad, otra cosa que vemos en el plan de empleo es que, y aquí va una crítica (ríe), es que el SEXPE, la mayoría de las formaciones para cualificaciones que saca, son para personas que mínimamente tienen la ESO, son certificados de profesionalidad de nivel 2. Entonces nosotros, tenemos muchas personas que no tienen la ESO y, lo que intentamos es que se cualifiquen en alguna profesión que no se requiera la ESO, que conozcan esa profesión, pero a su vez, animarlas a que se inscriban en las escuelas de adultos para obtener la ESO. La realidad del mercado laboral hoy en día es que sin la ESO es difícil encontrar un empleo. Entonces, para esas personas que no la tienen y, a lo mejor han sido expulsadas del sistema educativo, que ellas mismas no creen que ese sistema funciona con ellos, sobre todo los jóvenes, lo que intentamos es trabajar de una manera práctica y que vean que sí se puede y que hay otras maneras de estudiar, no todo es igual que en el instituto, con el mismo sistema que se lleva en los institutos de educación secundaria; que hay otras maneras, que hay muchas posibilidades de obtener las competencias básicas y de poder seguir promocionando y tener formaciones profesionales que a ellos les gusten, sin necesidad de pasar otra vez por el instituto.

E: Perfecto, creo que nos acabas de dar pinceladas de cuál es el panorama. Y, ¿cuál es la situación, en este caso, de estas personas en situación de desempleo aquí en Badajoz? Conocemos un poquito más el perfil y como trabajáis con ellas para lo que tú nos acabas de comentar, no solamente la inserción sino también para la mejora de esas habilidades – sean del tipo que sean - y de esas competencias. Nos has hablado también del tema en el que vamos a centrarnos, la competencia digital. Nos has dicho que la trabajáis dentro de lo que son las

competencias transversales... ¿hacéis alguna acción en concreto para esa mejora de competencias digitales PTD?

PTD: Sí, mira... bueno... a ver... Por un lado, nosotros, lo que te he explicado del plan de empleo, es la metodología que llevamos: los proyectos, los itinerarios, el trabajo con el entorno... Todo eso está rodeado de una filosofía muy clara, y esa filosofía lleva unida la perspectiva de género, perspectiva intercultural y la competencial y la digital. O sea, que cuando pensamos, ya tenemos que pensar desde la perspectiva digital, igual que pensamos desde una perspectiva de género. Cuando estamos programando un proyecto, una acción, ya en la cabeza tenemos que tener las dificultades que pueden tener las personas a nivel digital y las mejoras que pueden tener con ese proyecto, qué podemos hacer para integrarlas. Debemos saber que la perspectiva digital tiene que estar ahí siempre, es verdad que esa perspectiva ha entrado posterior a la de género y a la intercultural, y todavía nosotros como trabajadoras aprendemos a integrarlas pero, ya por lo menos, está ahí y está escrita, y hay una intención. Ahora toca ver como la trabajamos con las personas. La trabajamos de varias maneras (*la competencia digital*). A veces con acciones específicas para mejorar esa competencia y, otras veces, de manera transversal. De manera transversal porque ya cualquier acción que hagamos lleva unida que tiene que mejorar la competencia digital, porque le voy a mandar un correo, te voy a pedir que me envíes tu curriculum en un Word para poderlo modificar y que, me lo envíes por correo electrónico porque te voy a pedir que me lo envíes en .pdf, o sea, que debe transformar el documento de Word a .pdf para poderlo enviar a ofertas... De manera transversal en la intervención va apareciendo la competencia digital y cuesta, cuesta mucho porque, es verdad que las personas, de primera, la autovaloración que hacen es que sí, que la tienen (*la competencia digital*), pero luego la realidad en las tareas, como las más fundamentales a la hora de hacer una búsqueda activa de empleo o las necesarias para desarrollar un puesto de trabajo, tus tareas, no las tienen... O, por ejemplo, cuando hacemos las formaciones online... si yo tengo ordenador en casa, tengo ... algunos, ummm... porque ésa es otra, la brecha digital y que muchas personas no tienen las herramientas básicas para poder desarrollar esa competencia, eso es otro tema. Ummm, pero eso, que ellos primero valoran como que sí tienen la competencia y luego, a medida que empiezas a trabajar con ellas, te das cuenta de que no, que si que manejan un WhatsApp pero que con el correo electrónico, no te saben adjuntar un documento. O... para meterse en una plataforma nueva, por ejemplo, nosotras ahora estamos con Zoom, pero si le nombramos Team o les decimos que se inscriban en una plataforma para hacer cursos online, el hecho de solicitar una contraseña nueva se les hace un mundo... Entonces, todas esas competencias las vamos trabajando de manera transversal, en el día a día porque nos van surgiendo y estamos en contacto con las personas, con las dificultades que le van surgiendo. También las trabajamos de manera específica con cursos específicos o hacemos talleres específicos de competencias digitales. También trabajamos mucho en colaboración con los NCC de AUPEX y derivamos a grupos para que trabajen con ellos ciertas competencias. También, a nivel nacional tenemos el canal, se llama el "multicanal de orientación", que es a través de YouTube; está en Instagram y Facebook, y trabajamos la orientación de manera remota, nosotros vamos informando de esas sesiones y cada jueves o cada martes, dependiendo de la temática de esa sesión, umm... se hace una colaboración con una empresa que habla, por ejemplo, de qué es lo que ellos valoran dentro de su empresa relacionado con las competencias digitales o como hacer un videocurrículum. O sea, tenemos como varias líneas abiertas para trabajar la mejora de las competencias digitales. No sé si quieres que te aclare algo, porque he hablado demasiado (ríe).

E: Me has respondido a otras preguntas que te quería hacer acerca de las acciones concretas que desarrolláis: me has dicho que tenéis acciones de dos tipos y que trabajáis en colaboración con otras entidades. Pero, te voy a hacer alguna pregunta mucho más concreta sobre esto que me has dicho. Me has hablado, me has comentado como estas personas tienen una brecha

digital amplia, como estas personas pueden que no tengan dispositivos apropiados o, incluso, me has hablado de la valoración que tienen sobre su destreza digital. ¿Crees que realmente las personas con las que trabajáis en situación de desempleo son conscientes del grado digital o el nivel digital que poseen? O, ¿no lo son?

PTD: No, no, no.

E: No lo son

PTD: No, no, nosotros la experiencia que tenemos es que hacen una valoración más positiva de la que realmente es porque ellos en su día a día usan WhatsApp o Facebook. Ven una oferta de empleo en InfoJobs pero luego la realidad es, y a lo mejor tienen el curriculum que se lo han enviado por correo electrónico algún otro proyecto que le ha hecho el curriculum, o sea, ya lo tienen ahí. Pero, ven una oferta en InfoJobs y lo envían, pero no adaptan el curriculum a la oferta porque no manejan el Word, no envían un correo electrónico con una carta de presentación. Entonces eso, ellos al principio hacen una valoración muy positiva de lo que ellos saben hacer, porque es lo que hacen, luego a medida que trabajamos con ellos se van dando cuenta de que había otras muchas competencias que no manejaban y que han ido mejorando.

E: Perfecto, y ... ¿crees que utilizar las tecnologías o... mejor dicho...? Replanteo la pregunta: ¿en qué grado crees que usan las tecnologías para buscar trabajo? Umm... nada, muy poco, poco, mucho... ¿Cómo crees tú? ¿Crees que la utilizan para buscar empleo?

PTD: De manera general, de manera general y antes de que entren en el proceso o en el itinerario con nosotros, poco (*uso de la tecnología para buscar empleo*).

E: Vale.

PTD: Poco.

E: Perfecto.

PTD: Luego, una vez que han pasado el proceso y han pasado el itinerario, pues mucho más, porque se dan cuenta que hoy día las ofertas de empleo están en internet (*uso de la tecnología para buscar empleo*), las que salen publicadas, porque luego hay otras muchas que no salen publicadas. Eso también hay que tenerlo en cuenta, que lo digital es muy importante, pero que la red de contactos no se puede perder.

E: Efectivamente, ummm... Ahora vamos a centrarnos en los contenidos. Cuando trabajáis la competencia digital, bien de manera transversal o de manera directa, para vosotros... ¿qué es prioritario? ¿Qué es necesario que aprendan estas personas para su inserción laboral?

PTD: Pues, por un lado, saber hacer búsquedas porque si optas a un puesto de trabajo debes saber buscar información sobre ese puesto de trabajo y analizar esa información para cuando vayas a la entrevista, umm... No vayas sin saber nada, debes conocer la empresa, qué es lo que van a querer para ese puesto de trabajo... Entonces, búsqueda de información y análisis de esa información, redes sociales, cómo manejarlas, cuáles son, cuáles son las mejores para la búsqueda de empleo, que tengan en cuenta también la huella digital y si la van a usar de manera profesional que tengan cuidado de lo que cuelgan y no cuelgan. A ver... información, redes sociales, ofimática, Word. Un mínimo para hacer el curriculum, para transformarlo, umm... también temas para trabajar la imagen, por ejemplo, Canva, programas específicos para hacer

un currículum más vistoso, aplicaciones específicas relacionadas con la elaboración de currículum, saberse comunicar, saberse presentar en un video de un minuto y medio. Que más... ¿cuál era la pregunta? Competencias específicas relacionadas con... contenidos específicos para la búsqueda de empleo.

E: Relacionadas con las TIC.

PTD: Ehh... luego... umm... eso también... cómo hacer formación online. Es verdad que hay mucha formación gratuita, que se puede acceder a cursos maravillosos, que si no tienes, a través de diferentes plataformas de telefonía, entonces que tengan esa posibilidad de acceder a esos cursos.

E: Genial.

PTD: ¿Qué más contenidos? Es que... no se me ocurren más.

E: Has hablado de información, búsqueda en internet, herramientas, diseños, currículum...

PTD: Ofimática, que se nos olvida mucho. Ahora ya, parece como más obsoleto, manejar un currículum, un Word, Excel, un correo electrónico y...

E: Es básico.

PTD: Sí, tenía en la mente una cosa y se me ha ido... bueno, da igual, seguimos (ríe).

E: Vale, pues te hago unas preguntas más generales, no tan concretas acerca de las TIC para ir finalizando; tres o cuatro más.

PTD: ¡Ahh!, sí, perdona, perdona, una cosa que me parece importante. Los dispositivos móviles... umm... nos ha pasado que todo el mundo piensa que sabe usar el móvil fenomenal, porque lo están usando continuamente por WhatsApp pero, se ponen a hacer un curso y el único dispositivo que tienen es el móvil o la tableta. Y encuentran un montón de dificultades para seguir hacia adelante con el curso porque no saben usarlo adecuadamente. A lo mejor no saben que si usan mucho la flecha de ir para atrás, pero no saben que tienen abiertas mil ventanas y que pueden ir de una ventana a otra sin tener que ir para atrás; eso nos ha pasado muchas veces, no lo trabajamos, que a lo mejor deberíamos de trabajar, el que conozcan cómo se sale del dispositivo móvil... eso nos hemos dado cuenta con la formación online.

E: Fenomenal, está bien que vayamos conociendo también cuáles son nuestros aspectos a mejorar para actuar en consecuencia. Te doy las gracias PTD por comentarlo de manera tan abierta porque no todo el mundo lo hace. Bueno pues, salvo que quieras comentar algo más de lo que hemos tratado hasta el momento, te hago otras preguntas. A ver... como trabajadora de Cruz Roja y en el equipo del que formas parte: para vosotros... ¿cuáles son las actitudes más importantes para la capacitación profesional, esa disposición para actuar y para estar formados, para estar preparados en el actual mercado de trabajo?

PTD: Pues, nosotros... cuando hacemos los procesos de selección para entrar en uno de los cursos nuestros de capacitación profesional, es verdad, que lo hacemos un poco... Vamos poniendo... como filtros. O sea, la valoración la vamos haciendo, la valoración es un proceso, porque no entran directamente al curso de capacitación profesional, sino que antes han pasado por sesiones de orientación, tanto individual como grupal, como por sesiones de mejora de

competencias transversales y, ahí, ya como estamos trabajando con la persona, y con la persona en el grupo, nos damos cuenta de muchas cosas. Y... ¿qué es lo que más valoramos para que esa persona siga el proceso y entre en el curso de capacitación profesional? La implicación, responsabilidad, la puntualidad, sobre todo, esas tres cosas. Y... ¿eso cómo lo vemos? Pues vemos si viene o no al curso a su hora, si falta o no falta, si se organiza el tiempo para estar en el curso a su hora y no estar poniendo excusas continuamente. Es verdad que nosotros los cursos los hacemos en un horario que sean compatibles para que sean corresponsables, o sea, lo hacemos de 9:30 a 13:30 para que el cuidado de personas mayores o el cuidado de personas menores no sea una traba para que no vengan al curso, una excusa. ¿Cómo más nos damos cuenta? Cómo participa en el curso, si es una persona participativa y aquí... umm... hay que tener cuidado, porque hay personas más tímidas, personas que son menos tímidas, pero la participación no consiste en estar continuamente hablando sino en ser colaborador o colaboradora con el grupo en el que estás trabajando y, eso, lo valoramos porque lo estamos viendo, porque estamos aquí directamente con los grupos, trabajando con ellos.

E: Perfecto.

PTD: Y eso, sobre todo puntúa para luego pasar al curso de formación profesional de cualificación profesional.

E: ¡Ajá!

PTD: Es verdad que tenemos una buena manera, o sea, que tenemos esa ventaja, que no es directamente en una entrevista, tenemos que valorar qué competencias tiene para ver si los cogemos o no para el curso. Es más difícil equivocarse en un proceso donde estamos viendo como participan, como intervienen y como se desenvuelven las personas, es más fácil no equivocarse. Algunos a veces...

E: ¿Tenéis criterios suficientes?

PTD: Claro, a veces un poco, como decimos nosotros, las mismas personas se van desenganchando o se mantienen enganchadas para seguir el curso.

E: Respecto a la capacitación profesional, ¿qué es lo que más valoráis vosotros como Cruz Roja y tú, como miembro del equipo para la inserción laboral?

PTD: Pues muy parecido a lo que te he dicho. Al final, como lleva tanto tiempo con nosotros, pueden estar aproximadamente unos tres meses, muy intensos, entonces... es que... los acabamos conociendo. Sabemos perfectamente qué persona, cuando la llamas o cuando hay que hacer una tarea, está ahí, se organiza y la desarrolla, consiguiendo el objetivo de la tarea. Y, vemos quiénes no se implican y quiénes ponen trabas continuamente, excusas. Entonces, cuando nos llega una oferta de empleo de alguna empresa que tiene vacantes, nos es fácil hacer la preselección.

E: Perfecto.

PTD: Primero tiene que cumplir los criterios que pide la empresa, ¿no?: titulación académica. Pero es verdad que con los perfiles que nosotros trabajamos, que no suelen tener una titulación académica muy específica, sino que son más generales, al final, lo que puntúa son las ganas que tiene esa persona de trabajar y la implicación para mejorar y para desarrollar la tarea que tenga que desarrollar.

E: Perfecto. ¿Tenéis criterios suficientes para, dentro del grueso de las personas con las que trabajáis, establecer o hacer una valoración?

PTD: Sí, precisamente esas son unas de las claves del éxito, de conseguir los objetivos que nos proponemos. Cuando las empresas nos solicitan que les hagamos nosotros una preselección, ajustamos bastante, y las empresas suelen estar contentas con las personas que van y con las que se insertan, y nos vuelven a pedir candidaturas.

E: Pues me acabas casi de responder a la siguiente pregunta que te iba a hacer. Con lo que estáis haciendo y con los resultados que estáis obteniendo, ¿consideráis que realmente capacitáis a esas personas para su inclusión laboral?

PTD: Sí, nosotros los medios los ponemos para que nadie se quede atrás. Los medios los ponemos. Es verdad que no siempre todas las personas están en ese momento de poder cumplir con el itinerario tan intenso pero, no pasa nada. Ocurre también que hay personas que no están en su momento, dificultades miles, pueden llegar, pueden hacer esa intensidad de intervención, pues la tenemos en otras medidas más específicas, le ayudamos a hacer un curriculum o le podemos ayudar a meterse en una página web que necesite. Son medidas más específicas pero, las personas que entran en el itinerario, al final salen del itinerario cualificadas y perfectamente capacitadas para desarrollar el puesto de trabajo para el que se han formado.

E: Es una estupenda noticia. Eso con respecto a la capacitación profesional de manera general. De manera más concreta, como estamos en un estudio centrado en la competencia digital, ¿creéis que mejoran el nivel de competencia digital cuando terminan el proceso?

PTD: Sí, mejoran. Entran, si lo vemos con números, por niveles, en un nivel dos, y pueden salir con un nivel cinco o seis, pero hay que seguir mejorando. La competencia digital, además, es algo que tiene que estar en continuo reciclaje.

E: Vale, pues... última pregunta. Si tuvieras que hacer una propuesta para incluir en vuestras acciones la competencia digital para la mejora profesional de estas personas, ¿qué conocimientos y habilidades sí o sí incluirías? En esa propuesta, indica lo que no debería faltar, PTD.

PTD: Pues mira, lo que no debería faltar es trabajar con las personas, el que perdieran el miedo y el que aprendieran a aprender. Te estoy hablando de competencias más transversales que una específica digital porque si tú esas competencias las tienes desarrolladas eres luego capaz de desarrollar la competencia digital. Precisamente la competencia digital la puedes desarrollar sin necesidad de que tengas un tutor, porque está todo en la web, entonces, trabajaría en que las personas pierdan el miedo a manejarse y a usar un dispositivo, un ordenador, que eso no va a explotar, que no pasa nada, que lo peor que pueda pasar es que desconfiguren algo. No pasa nada, que aprendan a aprender y hacer autoaprendizaje.

E: Te doy las gracias PTD por dedicarme este ratito y por compartir tus experiencias, por hacernos propuestas, por compartir con nosotros aquello en lo que, en este caso desde Cruz Roja y desde tu visión, se puede mejorar también. Por supuesto, estamos aquí para seguir trabajando juntas.

PTD: Pues nada, un placer y muchas gracias por contar con Cruz Roja para este análisis.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SUJETO 2

ENTIDAD: FUNDACIÓN SORAPÁN DE RIEROS - PROGRAMA INCORPORA

Entrevistadora: E

Personal técnico/directivo: PTD

E: Hola PTD, buenos días.

PTD: Buenos días, Yolanda.

E: Quiero darte en primer lugar, los buenos días y, sobre todo, las gracias por haber participado en el estudio. Como ya te he comentado en alguna conversación que hemos tenido por teléfono, éste ha sido posible gracias a que personas como vosotros habéis querido participar de manera desinteresada, tanto en la encuesta, con todas las personas con las que trabajáis, y ahora en la entrevista.

PTD: Nada, gracias a vosotros también por contar con nuestros recursos.

E: Eso, decirte que el estudio está ahora mismo en fase de análisis, ehh. Hemos alcanzado casi las 600 encuestas, algo que está bastante bien... eh... ha sido un número muy representativo porque, además, la muestra que se necesitaba era muy pequeña y la hemos sobrepasado. Y bueno el tercer sector, es decir, el movimiento asociativo, ha sido el que más ha participado. Junto con él, los centros de empleo, porque iba dirigido a personas que estaban formándose para encontrar trabajo y que estuvieran desempleadas. El SEXPE también ha participado. Entonces el movimiento asociativo y el SEXPE, sois los que habéis obtenido mayor representación.

PTD: Umm...

E: Bueno, pues empezamos. Como también ya te comenté, son preguntas cortitas en las que, sobre todo, nos gustaría conocer, no solamente lo que piensan las personas que están buscando trabajo para salir de su situación de desempleo, sino conocer vuestra perspectiva, desde el punto de vista técnico. Entonces lo primero que me gustaría saber es donde trabajas, ¿qué puesto tienes?, ¿cuáles son tus funciones?

PTD: Umm... vale, bueno yo trabajo en Fundación Sorapán de Rieros, que trabaja fundamentalmente para el bienestar de las personas con problemas de salud mental, pero si es verdad que a lo largo del tiempo hemos ido desarrollando otros proyectos que dan vida a otros colectivos y a otro cometido, aparte del terapéutico, digamos... el rehabilitador, como puede ser la línea laboral, la línea formativa. Yo, en concreto, trabajo dentro del programa Incorpora como técnico de inserción laboral, la línea formativa, yo en concreto trabajo dentro del programa Incorpora, como técnico de inserción laboral y me dedico a trabajar con los usuarios en orientación y en intervención laboral y también visitar empresas para buscar colaboraciones de cara a la inserción.

E: Muy bien y... ¿Dónde estás o donde estáis?

PTD: Nosotros nos encontramos en Ronda del Pilar nº 5 y tenemos también otras dos sedes (aparte de la que tenemos en el centro de Badajoz): tenemos otra en Jerez de los Caballeros,

con un programa de ocio para personas con problemas de salud mental y, luego también tenemos otro en Plasencia, que tiene otro programa de rehabilitación laboral para personas con enfermedad mental.

E: Bueno... ya has respondido también a una de las cuestiones que quería, que queríamos, yo en concreto, que queríamos conocer y que era el perfil general de las personas con las que trabajáis. Acabas de comentar que son personas que tienen, bueno, dificultades relacionadas con la salud mental, pero que también trabajáis con otras personas que no tienen estas dificultades ¿no?

PTD: Efectivamente, si es verdad que los primeros años, digamos que el colectivo diana ha sido ése, personas con enfermedades mental, pero a lo largo del desarrollo de los proyectos se ha dado cabida a otros perfiles. Hemos ido trabajando también con personas con otros tipos de discapacidad, intelectual o sensorial, física. Si es verdad que genéricamente, el tipo de discapacidad que más trabajamos es originado por una enfermedad mental, pero luego también aparte de ésa, trabajo con personas que no tienen un trastorno mental diagnosticado, simplemente están en situación de búsqueda de empleo. Normalmente el programa incorpora, en el que yo trabajo, da cabida a personas que están en situación de búsqueda de empleo y que pues por "h" o por "b" se le añaden otros hándicaps. Ya de por sí, el buscar trabajo es complicado. Trabajamos con diferentes colectivos: menores de 30 sin experiencia, mayores de 45, personas paradas de larga duración. Ehhh... y entonces, como son distintos colectivos, al final después de todo, casi le abrimos la puerta a que estén interesadas en recibir al menos una oportunidad de incorporarse a la bolsa de empleo y de recibir unas nociones básicas de orientación. Eso, digamos, que es un servicio casi que extinguido, ya en general. Por lo tanto, el perfil con el que trabajamos es bastante diverso, aunque sí que es verdad, que estamos más especializados en discapacidad.

E: Las personas con las que trabajáis con discapacidad, esa ayuda que le prestáis, ¿ese servicio también va orientado a la búsqueda de empleo?

PTD: Sí, efectivamente, sí, sí, una de las bases... digamos, es... la incorporación en empresas. Pero hay otra parte importante que es dar las nociones de búsqueda de empleo y darles competencias para que sean autónomos. Esto parte de la misión que nosotros tengamos, los recursos que tengamos como entidad de cara a contactar con empresas y captar ofertas. También es muy muy importante la actitud y la competencia de ellos, claro.

E: ¿Qué necesidades, de manera general, detectáis en las personas con la que trabajáis?

PTD: Pues las necesidades, las relacionaría con distintos ámbitos vamos... Por un lado, para aquellas personas que no tengan experiencias: como necesidad necesitan contactar con empresas a través de un puente que sea, por ejemplo, prácticas, colaboraciones para ir ganando bagaje laboral o, aunque no sea laboral, pero sea, sea un contacto con la empresa. O sea, por un lado, es una cuestión laboral. Por otra parte, una parte más formativa, es decir, necesidades formativas, definirse profesionalmente, hay personas que a lo mejor han trabajado "x" tiempo en un sitio, luego tienen otra experiencia en otra área, entonces... no hay una definición como tal. Y eso... es una de las cosas que también trabajamos, la definición del perfil a través de la formación y también necesidades de competencia sociolaborales. Ahí entraría, también un poco, la competencia digital.

E: Vale, preguntaba por las necesidades que también habéis detectado porque de ahí salen los objetivos. ¿Cuáles son los objetivos que os marcáis como prioritarios dentro de SORAPAN?

PTD: Claro, bueno... si partimos de SORAPAN y concretamos ya en INCORPORA, que es el programa en el que yo trabajo con vistas a la inserción laboral, necesidades, o sea, acciones... digamos... planificadas para trabajar las necesidades de los usuarios, serían más o menos las que te he comentado. Por un lado, sería trabajar el contacto con las empresas para aquellas personas que no tienen experiencia, a través de prácticas o a través de colaboraciones o algún tipo de contratos en formación. Por otra parte, la formación, porque dentro de Incorpora también diseñamos. Mi compañera Valle, es la que se encarga de lo que es el diseño de cursos adaptados a las necesidades de las empresas y, por otra parte, el trabajo de competencias sociolaborales. Eso serían los tres pilares básicos en cuanto a necesidades; y hacemos acciones para esas necesidades.

E: Ahhh, entonces... y ya de manera concreta, en INCORPORA ¿vuestro objetivo cuál es?

PTD: El objetivo es facilitar la inserción de las personas que tenemos en nuestra bolsa de empleo.

E: Y no tienen que tener discapacidad, o sea no es un requerimiento ¿no?

PTD: No, no.

E: ¿Y qué acciones concretas lleváis a cabo?

PTD: Pues... en la línea general, entre que entra el usuario hasta que se incorpora a trabajar, digamos, pues sería lo primero de todo explicarles el programa, explicarles un poco la mecánica que tenemos, qué le parece, si está de acuerdo. Si le parece bien, explicamos el programa, le hacemos una entrevista para recopilar todos los datos referentes a su perfil laboral, expectativas, margen geográfico, temporal de sus condiciones... qué objetivos tiene, con qué expectativas viene..., nuestra entidad... En realidad, en qué quiere que le ayudemos y, una vez definimos eso, marcamos una serie de objetivos, o sea una serie de objetivos y acciones para conseguir ese objetivo final que tenga el usuario y vamos haciendo revisión temporal de esas acciones para ver si se están cumpliendo esos objetivos. También le informamos sobre recursos en general, de no solamente que tengan que ver con nosotros, sino también con recursos externos, cursos del SEXPE, cursos de la Universidad Popular, Ayuntamiento. No solamente es la intermediación que hacemos con empresas directamente, sino de recursos-ofertas que nos pueden llegar a nosotros y podemos también facilitar. Entonces... digamos, hay una parte básica, que es la acogida del usuario, la entrevista, la definición de los objetivos y el seguimiento periódico de ese usuario: si se están consiguiendo, si se quiere modificar en algo, etc. etc. Pero luego, digamos las "píldoras", por decirlo así, que le vamos a facilitar pues van a ir encaminadas a sus necesidades, es decir, que con unos usuarios trabajamos una serie de contenidos y con otros usuarios trabajamos otros contenidos distintos.

E: Perfecto, y... ¿establecéis todos todo ese trabajo, todo ese itinerario? ¿Lo hacéis vosotros como entidad únicamente o colaboráis también con otras para llevarlo a cabo?

PTD: Colaboramos con muchas entidades. Realmente nos viene muy bien la coordinación porque no solo somos la única entidad que se encarga de este tipo de cuestiones y tienen este tipo de proyectos. Nos coordinamos con otras entidades que también gestionan cursos y que, bueno, digamos es un beneficio mutuo. Y lo que quizás necesiten algunos para poder desarrollar un curso, nosotros informamos a los usuarios de ese curso e incluso, bueno, estamos ahí para su disposición, para facilitarles la documentación que necesiten o información concreta de esos usuarios, siempre por supuesto con la aprobación de ellos obviamente. Entonces sí, trabajamos muchísimo en coordinación con entidades como Cáritas, Secretariado Gitano, Atenea. O sea, y

luego aparte, dentro de lo que es Incorpora, el programa Incorpora, es un programa que trabajan tres... Con lo cual, no somos nosotros los únicos representantes de ese programa, hay otra serie de entidades en Extremadura que forman partes del mismo, aunque si que es verdad que a partir de este año, nosotros como fundación SORAPÁN, somos entidad coordinadora del programa de Extremadura y coordinamos el resto de entidades, digamos que contacto entre nosotros y colaboración que ayuda muchísimo, ayuda mucho a conseguir los objetivos que, al fin de cuentas, es lo que nos interesa, ayudar a los usuarios.

E: Me parece estupendo. Y ahora vamos a centrar el tema. Como te comenté, el objetivo del estudio es conocer el nivel de competencias digitales que tienen las personas que están buscando trabajo, que quieren mejorar, eh... para ver de qué forma ese nivel de competencias digitales incide en su mejora profesional. En concreto, en la promoción profesional y, luego, la capacidad que tienen para renovar sus perfiles profesionales. Entonces, vamos a centrar las preguntas en ese apartado más concreto de competencias digitales. ¿Lleváis a cabo programas o acciones concretas de competencia digital?

PTD: Sí, hasta ahora, mira, respecto, te hablo digamos en dos líneas... la acción que hemos recibido nosotras como técnicas y luego también la formación específica que le estamos facilitando a los usuarios. Por un lado, hemos recibido a lo largo de este año bastantes acciones formativas para nosotros como técnicas de, por ejemplo, la Fundación Santa María la Real. Hace poco acabamos de terminar un curso en el que se nos enseñaban diferentes recursos digitales para poder trabajar con los usuarios, qué son las competencias digitales y también la orientación laboral online, en esas dos líneas. Y también hemos recibido otro curso de capacitación de ofertas de trabajo, también en redes sociales. Próximamente tenemos otros también de otra temática, o sea por una parte estamos trabajando mucho lo que es prepararnos nosotras para poderlo también facilitar a los usuarios. Y... luego... de cara a los usuarios, cuestiones más concretas. Digamos que programas o acciones concretas tenemos dos: por un lado, es que dentro de lo que es Incorpora, el programa Incorpora, tiene una colaboración con ACCENTURE, que es una empresa que tiene un programa que se llama "Ampliamás". Ese programa, esa herramienta tiene diferentes píldoras formativas que se trabajan de forma digital; dentro de esas píldoras formativas hay unas que son competencias digitales y es un taller de 20 horas que se llama así, "taller de competencias digitales", dirigidas a los usuarios. Se van haciendo pues, con diferentes módulos, revisables, con tutorización digamos presencial o semipresencial por parte de una técnica que trabaja también con nosotros, entonces eso sería una acción concreta para ellos. Después, otra acción pues dentro de lo que es la fundación, también tenemos la figura de dos monitores de ajuste laboral (que nosotros les llamamos así) y dentro de ese puesto, esto lo llevamos haciendo desde hace tiempo desarrolla talleres pues de apoyo digital, digamos, de diferentes temáticas: manejo de Word, gestión de correo electrónico, ciberseguridad, diferentes cuestiones.

E: O sea, sí que abordáis, y además no solamente la formación de la persona que busca trabajo, sino también la vuestra; sois conscientes de que es necesario que vosotros estéis preparados. Con respecto a las habilidades que tienen las personas con las que trabajáis, esos usuarios que hablas, ¿en qué grado utilizan ellos las tecnologías? De manera general.

PTD: Un grado medio, diría.

E: ¿Sí?

PTD: Sí, o sea, quiero decir, estos utilizan, otra cosa es el nivel de..., o tecnicismo que puedan tener, pero, realmente a diario utilizan WhatsApp, cada vez se va como implementando más las videollamadas, para cualquier gestión como social, como formativa o de entrevista de trabajo.

E: La siguiente pregunta es ésta, no solamente eso, solo el grado de uso, sino ¿para qué la usa?

PTD: En el ámbito, ¿no?

E: Sí.

PTD: Sí, pues en diferentes ámbitos, desde el personal, en el sentido que tengan que hablar, social digamos, comunicarse con familiares, recursos, amistades, a nivel también laboral por supuesto. Por el tema de cómo registrarse en ofertas de trabajo algunos tienen más dificultades que otros, pero bueno, para eso estamos aprendiendo nosotras, ahí facilitando el trabajo o la formación también. Y también a nivel formativo porque, por ejemplo, el año pasado hicimos un taller de, también a nosotros nos va sorprendiendo y sí que es verdad que, aunque todavía hay un nivel bajo de competencias, el año pasado hicimos un curso de almacén y era online por el tema de la pandemia y además ... y lo realizaron todos. Bueno algunos con alguna ayuda en un momento dado para resolver cuestiones de soporte técnico y, demás, pero... lo realizaron todos, lo terminaron todos. Con lo cual, pues muchas veces tú te sorprendes de la capacidad de mejora que todos tenemos y de aprendizaje, por supuesto.

E: ¿Y ellos se sorprenden, PTD?

PTD: Sí, sí porque claro, piensan que no van a ser capaces de manejar determinadas cuestiones o tienen una concepción negativa de autoconfianza, de no poder a llegar a aprenderlo, que van a tener que estar preguntando constantemente. Y... cuando ya consiguen hacerlo por propia autonomía, en fin, claro... para ellos es sorprendente, digamos.

E: ¿Y en qué os centráis? ¿En qué contenidos os centráis cuando ponéis en marcha acciones centradas en competencia digital?

PTD: Pues... dentro de lo que son competencias digitales, tenemos como diferentes módulos, te voy hablar del taller que te comenté antes Yolanda, de competencias digitales de 20 horas y te digo un poco, los módulos que entran ahí. Por un lado, lo primero es trabajar la actitud, en cuanto, sobre todo, a la actitud central que es la apertura a la transformación e irse haciendo consciente que estamos en proceso de cambio vertiginoso, que cada vez está más implícito el manejo de las competencias digitales en diferentes aspectos. O sea, lo primero es trabajar la actitud de apertura de accesibilidad, digamos. El siguiente módulo que trabajamos es ciberseguridad. Otro módulo que trabajamos es el manejo del smartphone o los terminales en general. Otro módulo que viene a continuación es el de redes sociales y, por último, el de comercio electrónico. Ése es un poco el paquete formativo básico, que es para todos los usuarios. Sí que es verdad que luego, dependiendo del perfil laboral que cada uno tenga, le va a venir mejor pues trabajar una competencia, desarrollar otras competencias digitales más específicas, pero digamos que ese es el lote general.

E: ¿Y hay posibilidades, desde vuestro proyecto, vuestro programa INCORPORA, de especialización en competencias digitales para estas personas que necesitan adquirirlas para un puesto concreto? ¿Abordáis eso también o eso no se da dentro de Incorpora?

PTD: De momento no, lo que hay es este taller, que son competencias digitales generales para cualquier persona y deferentes ámbitos, lo que hablamos antes. Hay diferentes ámbitos de aplicación: para comunicarse socialmente, búsqueda de empleo, a nivel formativo poder entender una plataforma formativa, en un momento dado. Pero, digamos, que talleres específicos o formación específica, de momento no tenemos nada a la vista.

E: Las personas que hacen este taller de competencia digital, cuando finalizan, ¿son conscientes de la carencia que tenían antes de comenzar?

PTD: Sí, sí.

E: Sin lugar a duda, ¿no? Bueno pues... voy a hacerte unas últimas preguntas, un poquito más generales, que abordan todo esto para ir finalizando la entrevista, que no quiero robarte más tiempo. Y bueno, pretenden, sobre todo, conocer líneas estratégicas de trabajo y, bueno, tu opinión también personal. ¿Las personas, las personas desempleadas, son conscientes del conocimiento digital que tienen y las necesidades al respecto? Es decir, ¿son conscientes de lo que necesitan para, por ellas mismas, apuntarse a estos talleres o no? O... ¿Necesitan de ayuda de personas como vosotros?

PTD: Por lo general no son conscientes, son conscientes posteriormente, cuando ya han desarrollado esas competencias y ya se han planteado las cosas, en conocer la realidad. Son conscientes de que es vital ahora mismo, para cualquier cuestión, tener unos mínimos de competencias digitales, de habilidades de competencias digital, cuando empiezan a adentrarse en esa temática y son conscientes de sus limitaciones y de lo que necesitan alcanzar para estar integrado, digamos... en todas estas cuestiones. Ahí toman consciencia, pero por lo general, a priori, hay una actitud un poco de ... pues de desganar, temor, de no ver la necesidad, de no ver el sentido en sus vidas concretas. Y, posteriormente, cuando empezamos a trabajar con ellos, ves un cambio de actitud que, yo creo, que es la base para todo lo que viene después.

E: Ésa era... otra de las preguntas que te quiero hacer ahora, relacionada con la actitud. Para nosotros, la actitud es muy importante. Creo que me has respondido, pero por si acaso te lo pregunto.

PTD: Vale, vale.

E: Para la capacitación profesional, para vosotros, ¿cuál es la actitud más importante?

PTD: La apertura a la transformación.

E: Efectivamente, sí, ya sabía yo que me habías respondido, pero te la tenía que hacer de nuevo. Y ¿qué actitud para la capacitación, para la inserción laboral es necesaria?

PTD: Para la inserción laboral, ya estaríamos entrando en cositas más específicas, pero ¿me estás hablando de actitud, actitud?

E: Sí, actitud, sí.

PTD: Sí, vale, confianza, apertura, por supuesto, porque para la búsqueda de empleo y la inserción laboral es fundamental. También confianza en sí mismo para saber que pueden aprender todas esas herramientas esenciales para la búsqueda de empleo, aplicarlas al mundo digital.

E: Perfecto... Con las iniciativas que estáis poniendo en marcha para capacitar profesionalmente a estas personas para que se puedan insertar laboralmente, ¿cuáles son vuestros resultados?

PTD: Hombre... resultados... Es que sabes qué pasa, antes he estado pensando en esa pregunta, cuando ya la persona está trabajando, yo no sé, es complicado medir en qué grado se debe a que ha estado entrenando sus competencias digitales. Es difícil medir eso, pero... si que, en términos generales, pues sí que venimos observando que, aquellas personas que están abiertas, lo que hablábamos antes de la actitud central, el epicentro de todo esto, están abiertas, se forman, tienen una actitud de centrarse; de formarse y mejorar su empleabilidad. En términos generales, terminan integrándose laboralmente, con lo cual hay una relación, está clarísimo, lo que pasa es que claro, me cuesta mucho trabajo, no me quiero aventurar a hacer...

E: Establecer una conexión directa entre la formación digital con encontrar un puesto de trabajo o insertarse. De todas formas, muchas gracias por haber respondido. Y ahora, ya una última cuestión: si tuvieras que hacer una propuesta de competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales, ¿qué conocimientos, habilidades y actitudes incluiríais?

PTD: Vale, pues... si tuviese que plantear algo así, que sería como las acciones que me preguntabas antes... De momento nosotros no tenemos, porque claro, esto ya estaría relacionado con un trabajo, me comentas ¿no? El planteamiento es ése, estaría relacionado con una profesión concreta, ¿no?

E: O no... La pregunta es... Imagínate que vamos a hacer una propuesta para mejorar la competencia digital de la población desempleada aquí en Extremadura. En esa propuesta, para mejorar la formación que reciben en competencia digital, pero luego también para que esas personas puedan insertarse en el mercado e incluso las que están trabajando quieran promocionar y o cambiar de perfil, ¿qué consideras tú que sería necesario?

PTD: Vale, si... de manera general entonces, vale... pues primero de todo trabajar la actitud, trabajar las redes sociales, las plataformas de comunicación tipo Zoom, Skype, Youtube también, ummm... el comercio electrónico... Todo lo que son las cuestiones administrativas telemáticas y ciberseguridad. Eso sería la base de todo lo que consideramos que es necesario.

E: Trabajar.

PTD: Trabajar, sí.

E: Pues... me has respondido a todo, creo que hay mucho para analizar. No sé si quieres aportar algo más PTD sobre lo que no te haya preguntado.

PTD: Sí. Básicamente darte las gracias por haber contado también con nosotros y por querer conocer la percepción que nosotros tenemos de esta situación y bueno, que estoy encantada de haber charlado contigo este ratito y compartir esta experiencia.

E: Como te decía al principio, el movimiento asociativo es el que más se ha volcado, el que más ha participado, junto con algunos técnicos de empleo del SEXPE. Por lo tanto, el SEXPE también está representado, pero, es verdad que las personas al final van buscando formación y van buscando esa ayuda que puede obtener y la van buscando en entidades como la vuestra. Entonces vamos, es que fue el primer planteamiento que nos hicimos. Muchas gracias PTD. Seguimos en contacto.

PTD: Me gustaría añadir, bueno que también aparte de la difusión que hemos hecho desde el programa Incorpora, mis compañeros Carmen y Dani también han hecho difusión del cuestionario a los usuarios suyos. Ellos están trabajando en “Ítaca” con jóvenes de 16 a 18. Entonces, bueno, también por ahí ha habido bastante participación y ellos también les han dado un empujoncito a los cuestionarios.

E: Eso es, gracias PTD.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SUJETO 3
ENTIDAD: SEXPE – PROGRAMA/PROYECTO: ORIENTACIÓN LABORAL

Entrevistadora: E
Personal técnico/directivo: PTD

E: Hola PTD, buenos días.

PTD: Hola Yolanda, buenos días, ¿qué tal?

E: Te doy las gracias, en primer lugar, por estar aquí conmigo esta mañana y por haber estado tan dispuesta a participar en este estudio que estoy llevando a cabo en la Universidad de Extremadura. Tal como te comenté por correo electrónico, el objetivo es conocer, en este caso conocer tu opinión y tu experiencia en cuanto al nivel de competencia digital que tienen las personas desempleadas con las que trabajas, ¿de acuerdo? En esa línea te voy a hacer una serie de preguntas y de cuestiones.

PTD: Estupendo.

E: En primer lugar, me gustaría que me comentaras dónde trabajas y qué funciones tienes asignadas en este momento.

PTD: Vale, pues... trabajo en el SEXPE. Mi ubicación está normalmente en el centro de empleo de Don Benito, umm... a ver, es que yo estoy... En mi contrato pone técnica superior de orientación laboral, entonces, mis funciones, son de orientación laboral pero como soy agente de igualdad, ya que nosotros estamos... enmarcados en la figura de agente de igualdad de oportunidades en el empleo, llevamos todo lo relacionado con lo que es la atención a mujeres víctimas de violencia de género. Además, también, mejorar la empleabilidad de las mujeres que, bueno, con escaso nivel formativo, escasa experiencia laboral, porque abandonaron los estudios y el mundo laboral para el cuidado de la familia, entonces... en eso, mis funciones son de agente de igualdad. Pero también llevamos todo lo que es la orientación laboral. Por eso digo que normalmente en el Centro de Empleo de Don Benito, pero mi atención a víctimas de violencia de género va desde Don Benito hasta Herrera del Duque, o sea, llevo un montón de localidades por ahí: Castuera, Campanario, Orellana, Herrera del Duque y Cabeza del Buey. Cuando me avisa algún compañero o compañera de alguna oficina del SEXPE de la zona y me dice que hay una mujer víctima de violencia de género, que requiere de orientación laboral específica, pues me desplazo a cualquiera de esos centros de empleo, para atender a la mujer que lo ha requerido.

E: Y, una pregunta con respecto a una duda que me surge, ¿tu atención preferentemente es a estas mujeres? ¿Se excluye la atención a personas que puedan necesitaros, que no sean mujeres y que no tengan...?

PTD: De hecho, normalmente, en el día a día, atiando más a personas desempleadas como el resto de mis compañeras orientadoras que a mujeres víctimas porque, aunque sí son preferentes... umm... no hay un volumen de atención tan grande como para atender todo el día a mujeres que están en esa situación. Entonces, yo atiando cuando hay una mujer víctima, no solo porque sea víctima de género, sino porque sea víctima de violencia de género y requiera ayuda para conseguir un empleo. No sé si me explico, que no todas las mujeres que están en esa situación acuden al SEXPE porque quieran un trabajo, bien porque ya lo tienen o bien porque

necesitan de una recuperación psicológica antes que eso. Entonces bueno, que mi función, esa es una de mis funciones principales, pero en el día a día atiendo a personas desempleadas de todo tipo, como es resto de las compañeras orientadoras laborales.

E: ¡Ahh! Una aclaración importante por saber también que hacéis desde vuestros puestos y concretamente tú. Nos has hablado, me has comentado rápidamente a quien diriges vuestra intervención, pero ¿cuál es el perfil general? Creo que podrías hablarnos de un perfil general que es el del desempleado y luego otro perfil que es de las mujeres víctimas de violencia de género.

PTD: Sí, pues el perfil del desempleado es muy diverso. Siempre la prioridad es atender a las personas que son desempleadas de larga duración, que son personas que llevan 360 días de desempleo en un periodo de 18 meses, que no tienen empleo estable, sino que van enganchando puestos de trabajo de un mes; entonces es eso, son personas con poca estabilidad laboral. Ése es uno de los grupos preferentes cuando hay alguna ayuda a la contratación, cuando hay un programa de escuelas profesionales... siempre se dan preferencias a personas que son desempleadas de larga duración. Otro de los grupos preferentes son las personas de más de 45 años que están tiempo en desempleo, que también es un grupo que por su edad y tal, pues bueno, les cuesta más conseguir un empleo. Otro grupo preferente son los menores de 30 años que también hay que trabajar con ellos un poco para ayudarles a dar el primer paso, la primera inmersión en un empleo estable. Esos son los tres grupos. Luego, bueno, evidentemente hay personas de 30 a 45 años, que están desempleadas hace poco tiempo, pero que nos piden ayuda para elaborar un currículum o para inscribirse en portales de empleo. Pero eso va un poco a demanda, nosotros cuando citamos, cuando sale de aquí citar a alguien, pues ya te digo, son preferencias esos tres grupos, parados de larga duración, parados de 45 y menores de 30.

E: Y, ¿qué necesidades detectas tú que puedan ser comunes a estos grupos, o alguna que llame poderosamente la atención?

PTD: Pues, es que cada grupo es diferente, por ejemplo, las personas que son desempleadas de larga duración, lo que les suele faltar siempre, es actualización, reciclaje porque hay muchas personas que estudiaron en su día o tienen experiencia profesional de hace muchos años, pero realmente no son competencias que estén actualizadas. Y les cuesta mucho actualizarlas, lo que veo es que la gente se mete en una zona de confort, como el albañil que trabaja con 16 años y tú le dices ahora con 40 que haga cursos, que no le ha hecho falta hacer ningún curso para trabajar y es cierto. Pero a lo mejor hace 20 años no era necesario, pero hoy en día sí y cuesta muchísimo sacar a la gente de esa zona de confort. De... simplemente ir a una empresa y preguntar si le hacía falta a alguien, le decían que sí y ahora... no, ahora les tienes que decir que hagan un curso de reciclaje, que aprendan, que tengan al día sus papeles de formación, que hayan hecho estudios reglados y los no reglados, que sepan hacer un currículum... Todo eso le cuesta muchísimo a la gente, les cuesta mucho ser autónomos en eso, siempre lo delegan, es que tengo un currículum que me lo ha hecho mi primo... Y les digo... ¿pero tu primo trabaja en algo de empleo? No, responden, es informático, pero él tiene ordenador. Entonces les cuesta muchísimo, ser autónomos en eso y fíjate que es una cosa sencilla, pero les da un poco de vértigo, se adentran ahí con lo que han tenido siempre, lo que le ha hecho falta hasta ahora para trabajar y actualizarse en esas competencias les cuesta un poco.

E: Bueno, has abordado la competencia digital, que es una que a nosotras nos interesa. Dices que es verdad que delegan muchas veces en digitalizar un currículum que tienen en papel, pasarlo a Word. ¿Cuáles son vuestros objetivos, después de los que me has contado PTD, dentro del servicio?

PTD: Pues mira, el objetivo de la orientación profesional, el objetivo principal, es que las personas sean autónomas y que tengan las competencias suficientes como para, que tengan una búsqueda de empleo activa y eficaz, ¿vale? El fin de la orientación laboral no es solamente la inserción laboral, sino que la persona sepa manejarse en cómo buscar un empleo, cómo responder a una oferta, cómo mandar un currículum, cómo hacer un currículum, dónde buscar cursos, si quiere hacer cursos, umm... como presentarse a una entrevista de trabajo y hacer una entrevista eficaz y buena. Esos son los objetivos que nosotros tenemos, no es solamente la inserción, no es solamente que la persona se coloque, sino que esa persona sea autónoma y todo lo que tiene que ver con su actitud laboral, ¿vale? Tanto de reciclaje, incluso cuando las personas están trabajando que sepan que el seguir formándose es muy importante para que el día de mañana no vuelvan a tener un periodo largo de desempleo. Ésa es nuestra función principal, la autonomía en lo que es el mercado laboral (*actitud*), ¿vale?, para que estén siempre actualizadas, para que no se descuelguen porque incluso gente que está trabajando se queda descolgada, no sé si me explico.

E: Sí, totalmente y además muy buena puntualización porque hay que destacar qué es la adquisición de competencias y el desarrollo de esas competencias a lo largo de toda la vida y una de ellas es la adaptación y el aprendizaje constante. Pues, después de lo que me acabas de comentar, y con respecto a las necesidades que consideraréis desde el servicio, vuestros propósitos, ¿qué acciones concretas lleváis a cabo?

PTD: Pues nosotras, en las acciones concretas, así como las que tenemos, son las tutorías individuales siempre, en las que se hace primero un diagnóstico de las necesidades de esa persona, un diagnóstico de si es empleable. Si no es empleable, por su formación, por su experiencia, por su edad... a partir de ahí, hacemos técnicas de búsqueda de empleo. Ahora con el tema de la pandemia, las hacemos todas individuales, pues eso de trabajar el currículum, trabajar simulaciones de entrevista de trabajo, antes eso lo hacíamos de manera grupal. Reuníamos a diez o quince personas desempleadas y hacíamos una presentación en la que se daban consejos para hacer un buen currículum, consejos para presentar una buena entrevista. Hemos llegado también, yo en concreto como agente de igualdad, a hacer talleres de habilidades prelaborales con mujeres de baja empleabilidad, que tuvieran poca experiencia laboral y poca formación. Durante varias semanas, un día a la semana, a lo mejor eran 4 sesiones, trabajábamos cada día una sesión sobre, aclarar los objetivos que tienen a corto plazo, los objetivos que tienen a largo plazo, umm... ayudarles a descubrir qué tienen que hacer, qué pasos tienen que hacer para conseguir esos objetivos y, ya te digo, en la última sesión la dedicábamos a practicar entrevistas, que es una cosa que a la gente le pasa lo mismo que con los currículums, están muy muy muy descolgadas. Les cuesta mucho prepararse una entrevista, que son diez minutos, pero la gente suele ir a responder lo que le preguntan y no es tan sencillo como eso. O sea, tú tienes que saber controlar tus nervios, tú tienes que saber demostrar en diez minutos, que es muy poco tiempo, las competencias que tú tienes, para saber que ese puesto es el tuyo, tú vas a desempeñarlo bien, que vas a ser una buena trabajadora y no vale con ir y contestar lo primero que te pregunten, tienes que ir preparada. Entonces intentamos hacérselo ver. Luego también colaboramos mucho con los NCC, los llevamos a mucha gente, claro, ellos tienen aulas con ordenadores, nosotros aquí no tenemos esa opción, entonces delegamos mucho a las personas, trabajamos muy de la mano con los NCC, estamos en contacto siempre con los técnicos. Aquí, por ejemplo, que está Raúl, pues siempre todos los meses hablamos pues de programas, los necesarios para ese mes, de que tenemos más volumen, si de menores, si de mayores o de personas que no tienen ninguna idea. Se está muy en contacto con los NCC porque ellos tienen las herramientas, ordenadores por persona y luego suelen tener, monitores y monitoras estupendos que entienden muy bien y que se saben adaptar a las necesidades de las

personas que le derivamos. Entonces, esas son las acciones que solemos hacer, adaptarnos un poco a los medios que tenemos.

Ahora también con la entrada de los nuevos Poppex, los nuevos orientadores y orientadoras, a ellos les han dado más herramientas, les han dado móvil para que estén en continuo contacto con las personas desempleadas que atienden. Nosotros, por ejemplo, no tenemos esa opción, ellos con los móviles ahora a través de WhatsApp tienen una comunicación mucho más fluida. De esa manera, estamos acostumbrados así a las personas a utilizar los medios tecnológicos, aunque sea mediante los WhatsApp. También hay que darles a distinguir de lo que es un WhatsApp personal y Business para que se acostumbren a que solo se les va a atender a unas horas, a ciertas, que no lo tomen como una cosa que estoy llamando a una amiga y le cuento una cosa, entonces, bueno así también creo que estamos educando a las personas a utilizar los medios tecnológicos de una manera más eficaz, más profesional. Que no es lo mismo utilizar un Facebook personal que enfocado a la búsqueda de empleo, con el correo electrónico también, con las direcciones de correo les damos mucha lata a la gente porque claro, se ponen direcciones de correo con cosas muy personales, por ejemplo, *laniñabonita@hotmail.com*, Entonces, nosotras cuando nos encontramos un email así intentamos que no, que se hagan uno que solo sea específico para enviar currículum, para ponerlos en el currículum. Que no vean cosas muy personales, por eso bueno, es educar un poco a distinguir entre lo que es el uso de las tecnologías de manera personal y el uso de las tecnologías enfocada a la búsqueda de empleo.

E: Pues me has respondido a las siguientes preguntas que eran si colaboráis con otras entidades, con otros técnicos que hay ya en el territorio; me has dicho, me ha hablado de los NCC.

PTD: De los NCC, sobre todo, luego bueno, también estamos en contacto con otras asociaciones, por ejemplo, con Cruz Roja, que tienen el proyecto “un puente hacia el empleo”. Ellos también trabajan con personas desempleadas, tienen cursos específicos para mujeres desempleadas y tal, también ayudan un poco en ponerse al día con las nuevas tecnologías, entonces. Por ello, con los NCC vamos de la mano siempre, con Cruz Roja también colaboramos muchísimo, con otras asociaciones como Secretariado Gitano... pues también colaboramos con ellas, con los Servicios Sociales del Ayuntamiento, por supuesto, entonces sí, estamos en la máxima unión posible.

E: El trabajo en red en el territorio es prioritario, según dices. Y la otra pregunta que también me has respondido es si trabajáis generalmente lo que es la competencia digital en el empleo. Después de lo que me acabas de decir, pues...

PTD: Sí, son pequeños consejos porque a ver, las competencias digitales, yo digo que la trabajan más los NCC porque ellos tienen los ordenadores y tienen los medios para hacerlos. Nosotros hacemos una pequeña introducción y les hacemos ver que es una necesidad que tienen que cubrir, es que hoy en día tienen que buscar empleo sí o sí, sino no lo vas a encontrar, es que eso, eso es lo que le hacemos ver. Luego los derivamos a los NCC donde tienen que ir, ahí con los talleres que hacen, pues donde tienen que adquirir esa competencia, ¿vale? Nosotros claro, con los medios que tenemos, pues hacemos lo que podemos; pero son los NCC, realmente. Además, luego cuando vuelven aquí, les preguntamos cómo les ha ido el taller y tal, y resulta que muy bien porque tú ves a esas personas que la primera vez que la has visto van con muchísimo miedo al utilizar un ordenador y, luego te vienen aquí, pues mira... he hecho mi currículum y te mandan sus correos electrónicos. Está muy bien ver que realmente han servido los talleres a los que les has derivado.

E: Interesante también que vayáis viendo el resultado. Una pregunta, de todo lo que me has comentado, has dicho que en esa primera toma de contacto con las personas que están en situación de desempleo, hacéis un diagnóstico y determináis si es empleable o no, ¿Qué significa exactamente que una persona sea empleable?

PTD: Se tienen diferentes parámetros en cuenta. Nosotras tenemos un aplicativo de los Servicios Públicos de Empleo, y vamos haciendo desde ahí las preguntas a personas y vamos marcando las opciones que nos dan. Es un cálculo que se basa en cuatro cosas: en los estudios y la experiencia laboral que tenga, la motivación, las posibilidades de inserción y las posibilidades de desplazamiento. Según las preguntas que van contestando, vamos marcando y se hace un cálculo, un cálculo aproximado (*concepto de "ser empleable"*). Es muy difícil determinar si una persona es empleable o no empleable, pero bueno ya te digo, se tienen en cuenta, los estudios, la motivación de esa persona por si tu le haces preguntas... Una de las preguntas que a la gente más sorprende, de las que hacemos es si creen que las recomendaciones son importantes a la hora de conseguir un empleo, es decir, si el tema enchufe y tal, es importante. Damos cuatro opciones de respuesta: que estamos totalmente de acuerdo - es súper importante que sin recomendaciones no vas a conseguir un empleo -, que estás ligeramente de acuerdo, que estás ligeramente en desacuerdo y que estás totalmente en desacuerdo. Nadie me contesta nunca que está totalmente en desacuerdo; lo normal que te contesten es que están de acuerdo, las recomendaciones son lo primero, que ahí entra todo el mundo por enchufe, que no sé qué por el enchufe. Entonces... por ejemplo, se ve mucho la motivación, una persona que te contesta que las recomendaciones son lo más importante a la hora de conseguir un empleo, suele presentar una motivación baja, porque ya se están poniendo muchas pruebas, entonces ya te digo, que es una cosa que nos viene determinada por esos parámetros y se hace el cálculo. Se hace el cálculo por ahí, que realmente no es, ese diagnóstico que nosotras hacemos en la primera sesión te da una orientación, muestra si la persona está motivada, si no está motivada... Otra de las cosas que preguntamos es si ha solicitado algún curso en el último año; pues ahí sabes si ha solicitado, pero no le han cogido, pues ya sabes que tiene cierta motivación y que no le importa si tú se lo propones en algún momento. Las personas que no lo han solicitado nunca, pues ya sabes que ahí va a ser difícil que lo haga, les va a costar bastante, bastante seguir.

E: Entiendo entonces que, es una orientación lo que tenéis que hacer en vuestro trabajo con esa persona. ¿La aplicación directamente ofrece una puntuación sobre un total o eso lo estimáis vosotras en función de las preguntas?

PTD: Te da el baremo y según el baremo se encuentra en alta, media o baja empleabilidad, te pone al final baja empleabilidad, media empleabilidad o alta y te pone una puntuación al lado. Lo suyo, con ese diagnóstico, es que tú trabajes con esa persona y, al tiempo, hacer un seguimiento y, tras el seguimiento, se le repita ese diagnóstico. Si contesta de manera diferente, pues ya ha variado lo que es su percepción y su empleabilidad.

E: Te lo pregunto porque los aspectos que hemos medido nosotros en el cuestionario, se refieren a lo que me acabas de contar, no solamente es, la habilidad digital que posee la persona, sino también el grado de actitud digital que posee la persona y su autopercepción ante la digitalización. Por eso te hacía todas estas preguntas.

Ya centrándonos en esta parte, de lo que son las habilidades digitales, ¿utilizan mucho las tecnologías las personas que pasan por vuestros servicios o las utilizan poco? Y... ¿para qué las utilizan normalmente?

PTD: Las utilizan poco, es decir, no le sacan todo el provecho y, además, las utilizan no de una manera muy eficaz porque, fíjate en el tema de redes sociales como Facebook o Instagram. Puedes encontrarte con una persona de 55 años, que a lo mejor le cuesta, pero cuando tú te encuentras una persona de 22 años que te dice que no tiene correo electrónico, tú dices, vamos a ver ¿tienes móvil? Te responde sí, pues, tienes que tener un correo electrónico porque va asociado, es que no me lo sé, es que no sé qué... Y lo mismo con WhatsApp. Lo que te decía antes, que no lo utilizan de una manera eficaz y no lo enfocan para buscar empleo (*uso de la tecnología*), entonces bueno... La pregunta era que si lo utilizan. Poco y de manera no muy eficaz. Nosotros, por ejemplo, también intentamos siempre que todas las personas a las que atendemos en orientación laboral tengan las claves que hay en la página del SEXPE para poder gestionar su demanda de empleo por la web. Les enseñamos como hacerlo, es un usuario y contraseña y con ese usuario y esa contraseña, no solo para que puedan sellar la tarjeta del paro, sino para que puedan ver los datos que tienen aquí puestos, si tienen su demanda actualizada, si no la tienen, apuntarse a ofertas de empleo, cambiar su número de teléfono, si lo han cambiado, así no tienen que venir. Es verdad que, desde la pandemia, la gente está más predispuesta a aprender esto (*alta en la web del SEXPE*), claro si tu estás en casa y no te tienes que desplazar, pues hombre, es un punto, pero... les cuesta. Es verdad que desde hace un año o cosa así, la gente está más predispuesta a aprender, pero aun así cuesta un poco y eso es una de las cosas que más intentamos, siempre lo hemos intentado, pero es verdad que últimamente la gente está más dispuesta que le expliquemos cómo funcionan las claves del SEXPE.

E: Ése ha sido otra de las preguntas que hemos hecho nosotros en la encuesta, si renovaban su demanda de empleo por internet y, bueno no digo que haya una respuesta generalizada, pero sí que es verdad que el número de personas que la renueva por internet no es muy alto tampoco.

PTD: No, no es muy alto porque además no se quedan a gusto (*número de personas que renueva la demanda de empleo por internet*). Es verdad que yo entiendo que cuando se puso esto, pues hará unos 10 años o cosa así, no funcionaba siempre bien, entonces claro, eso a la gente le daba mucha reticencia. Ahora, tú le dices y te responden que tienen las claves, pero prefieren ir allí (ríe), ¿sabes? Se quedan más a gusto si vienen aquí y les das el papel y tal. También es una mentalidad que cuesta un poco cambiar y si es verdad que al principio daba muchos problemas, ahora no, ahora es imposible. Ahora cuando la gente viene y me dice, es que lo estoy intentando hacer y no funciona, no es tu fecha, o no estas poniendo bien tu contraseña porque sí funciona siempre.

E: Ámbito de uso. Entiendo que parte de las personas que pasan por vuestro servicio, no lo utilizan (*las tecnologías*) para buscar empleo; las utilizan para ocio, entretenimiento, contacto con los amigos, pero no le dan, no utilizan como herramienta potencial para la empleabilidad.

PTD: Ya te digo, es una de las cosas con las que más luchamos porque, es que al final eso, por ejemplo, WhatsApp lo utiliza todo el mundo. Intentamos decir que a través de WhatsApp también hay muchas ofertas que te dicen contacta por WhatsApp. Intentamos que contacten de una manera bien y no pongan hola sin "h", que tal, soy, ¿sabes? También que se intenten presentar de una manera eficaz, ya te digo... Lo utilizan y le das un mail para que contacten con una empresa, no se paran a pensar que están hablando con una empresa y una de las cosas que más intentamos trabajar es que sepan distinguir cuando hablan con un colega, cuando hablan con una empresa. Es como cuando envían un currículum por mail, hay muchas, yo siempre les digo, tu mándamelo a mí como si fuera una empresa a la que te estás presentando y... te mandan el currículum adjunto pero el mail va vacío. Ahí va mi currículum, dicen y, les digo, no hombre, te tendrás que presentar. Intentamos trabajar mucho eso porque, de verdad, yo les hago reflexionar: vamos a ver ¿si tu fueras el dueño de una empresa, tú ves eso y qué haces?

Responden que lo borrarían corriendo (risa), que vas a ver ahí... Entonces intentamos trabajar un poco las simulaciones para hacerles ver cómo utilizarlo de manera eficaz, porque utilizarlo, lo utilizan.

E: Y... has aludido también a temas que trabajáis, de forma concreta y relacionados con la competencia digital, ¿qué contenidos trabajáis? A lo mejor no directamente con ordenadores, porque es verdad que no tenéis los dispositivos vosotras ahí, pero... ¿a qué aludís vosotros, con respecto a la competencia digital? ¿Qué contenidos concretos? Aunque ya hemos hablado de redes sociales, de comunicación, pero... ¿qué otros contenidos trabajáis en vuestras sesiones?

PTD: Pues, la forma de presentarse, sobre todo, la inscripción a portales de empleo, de colocación, la manera de elegir los usuarios y las contraseñas, que sean siempre contraseñas que no las tenga cualquier persona para que no le puedan piratear los datos, pero que sean fáciles de recordar... Umm, que más, a la seguridad también, que no, bueno lo de la seguridad es una cosa que es un tema importante porque luego se ponen a poner anuncios por internet y ponen su número de teléfono en cualquier sitio. Es verdad que eso es un escándalo. Intentamos también que el tema de seguridad, en los medios digitales, lo tengan en cuenta porque, vamos, poner su D.N.I y su teléfono en mil anuncios para que cualquiera lo vea...

E: Perfecto, pues unas últimas preguntas ya para terminar algo más generales y, quizás, más personales relacionadas con tu experiencia, ¿de acuerdo? ¿Crees que las personas desempleadas son conscientes del conocimiento digital que tienen y sus necesidades?

PTD: Creo que no, no, no lo son... Ya te digo, entran en una zona de confort y al final lo de las redes sociales o todo el tema digital, creo que se han anclado mucho en el tema personal y no en el tema profesional. Cuesta muchísimo sacarlos de ahí, umm; creo que no son conscientes de las necesidades, no son conscientes del volumen que tiene esto, ya te digo que no ponen una foto suya, pero si ponen su teléfono en mil anuncios, es que no son conscientes de lo que tienen delante, no lo son.

E: Con respecto a las actitudes ahora, para la capacitación, es decir, para prepararse profesionalmente, ¿qué actitudes consideras que son importantes?

PTD: Umm, pues la motivación, sobre todo, es lo primero. Tienen que estar motivados porque si no ya le puedo explicar, le puedo hacer ver que cuando una persona no está motivada, no da paso a lo siguiente, que es la capacidad de aprendizaje. Capacidad de aprendizaje tiene todo el mundo, pero si tú no estás motivado, la capacidad de aprendizaje está cerrada. Entonces, lo primero es la motivación, pero la motivación real porque todo el mundo está motivado para tener un trabajo, pero no todo el mundo está motivado para buscarlo. No sé si estoy explicando la diferencia... Casi todo el mundo viene aquí diciendo que quiere un trabajo, pero ¿estás dispuesto en hacer esto, esto, esto y esto para conseguirlo? Y esos pasos no todo el mundo está dispuesto, no todo el mundo está motivado, no todo el mundo, ya te digo. Creo que está muy relacionado con la zona de confort, que se quedan ahí, no sé... si yo trabajo, trabajo bien, ya, pero ¿buscas, buscas bien?, ahí donde fallan muchísimo.

E: La siguiente pregunta, aunque creo que me has respondido, está relacionada con la inserción laboral. ¿Cuál es la actitud más importante para la inserción laboral?

PTD: Bueno, es que hay muchísimas, es que claro... ahí está la motivación, pero luego hay muchas. Tener formación, es una cosa esencial, aunque sean cursos con certificados de profesionalidad, que ya no es título universitario como antes. Pero tener cursos de formación sí

que es muy importante porque ya no solo son las aptitudes lo que se tiene en cuenta en los trabajos, como antes, sino las competencias profesionales que tú tengas, las competencias profesionales. Son actitudes y son conocimientos, entonces para la inserción real no solo vale tener aptitudes sino competencias en general.

E: Vale, ¿crees que con las iniciativas que estáis llevando a cabo para capacitar profesionalmente a las personas desempleadas mejoráis su inserción laboral, los resultados que estáis obteniendo?

PTD: Sí, sí, de verdad. Lo de los cursos, los cursos con certificado de profesionalidad y la formación profesional como está enfocada hoy en día... umm... Y, por supuesto, la titulación universitaria, no me cabe duda de que es una cosa primordial para tener un trabajo y tener un trabajo estable (*resultados positivos de inserción laboral con las acciones que llevan a cabo*).

E: Y los resultados con respecto a la competencia digital, ¿veis mejoras también?

PTD: Sí, claro, sí, ¿sabes lo que pasa? Claro que vemos mejoras, pero... ¿sabes al final quién está más dispuesto? Quién luego va a tener menos probabilidad de conseguir un empleo. Nosotros tenemos una realidad, te hablo de mi centro de empleo porque a lo mejor, en otras zonas es diferente, ¿vale? Pero aquí, yo lo que veo son muchas mujeres que son mayores, que les va a costar conseguir un empleo por su edad, pero que tienen una predisposición al aprendizaje que no la tiene un muchacho de 30 años, de verdad que sí. Vemos muchas mujeres que no tuvieron la oportunidad de trabajar en su momento porque se dedicaron al cuidado de la familia y ahora, por ejemplo, con 50 años se sacan la ESO, se van al NCC y hacen todos los cursos que hay... Adquieren unas competencias digitales increíbles, te hacen un pedazo de currículum, pero luego... es verdad... cuando van a una empresa y ven la edad que tienen, les resulta difícil conseguir un empleo (*mujeres mayores que se forman en competencia digital*).

E: De acuerdo y ahora sí, última pregunta. Si tuvieras que hacer una propuesta de competencia digital para la promoción profesional y la renovación de los perfiles profesionales, ¿qué conocimientos, qué habilidades y qué actividades incluirías en esa propuesta?

PTD: Bufffff (ríe). Ésa es muy difícil, no lo sé, que conocimiento no lo sé...

E: Conocimiento, en torno a lo que estamos hablando, la competencia digital, conocimientos, sobre contenidos concretos, ¿qué considerarías importante ahí?

PTD: Pues... ya te digo, el manejo, no sé si te refieres... al manejo del correo electrónico, por ejemplo, la seguridad, el mantenimiento de los equipos, también sin duda, si tienes un ordenador, tendrás que saber cuidar ese ordenador, un mantenimiento sencillo. Pues eso, el manejo de internet, la seguridad, que me parece una cosa súper importante, umm... y, sobre todo, que se ayude a la gente a distinguir entre lo que son las nuevas tecnologías para un uso personal y lo que son las nuevas tecnologías para un uso profesional.

E: Importante. Y... ¿habilidades y actitudes? Bueno, de habilidades algo has comentado anteriormente.

PTD: ¿Que qué sería necesario trabajar?

E: En esa propuesta, imagínate que es tu propuesta, que tú planteas para mejorar la competencia digital de las personas desempleadas, ¿qué habilidades o qué destrezas tendrías

que tener? Ya has aludido a algunas como el mantenimiento de los equipos, no solo utilizarlos, sino saber mantenerlos. ¿Se te ocurre alguna más?

PTD: Es que no se me ocurre ninguna más, es que no sé, responsabilidad, no sé...

E: Vale, responsabilidad es otra, es otra manera de actuar importante. Pues PTD, ¿alguna cosa que quieras comentar que yo no te haya preguntado o sobre la que quieras que hablemos?

PTD: Creo que no, es que no sé, mi propuesta siempre será trabajar con los NCC, que hayan más NCC o más sitios como los NCC, porque aquí nosotras en Don Benito, tenemos suerte. Que sean sitios accesibles, en todas las localidades pero, sobre todo, en las pequeñas. De sitios como ése depende mucho... Aunque, claro, todo va relacionado con el dinero. Pero es que hay veces que están, hay veces que no están y eso, a la gente, les desubica muchísimo, porque a veces pueden recurrir a ese curso a veces desaparece ese curso y cuando una cosa es tan inestable, pues a las personas les acaba cansando y no lo usan. Pero que haya más sitios como los NCC, que los horarios estén adaptados. Aquí, en Don Benito, sí que lo están porque hay talleres tanto por la mañana como por la tarde y a muchas horas diferentes, pero hace unos años cuando empezamos a trabajar con ellos, eran unos horarios que para quien tuviera cuidado familiares y tal, era imposible de conciliar. Entonces claro, eso es una cosa que insistimos mucho porque al final quien más se hace cargo de las familias, del hogar y tal, son las mujeres. Si tú le pones los talleres en horarios donde no pueden conciliar, son ellas las que van a quedar fuera. Entonces son ellas las que están siempre perdiendo esas capacidades, esas competencias y de ahí la brecha digital de género.

E: Es una buena aportación esa propuesta, que tendré muy en cuenta. Muchas gracias PTD y seguimos en contacto. Te mantendré informada en el momento que tengamos los resultados, ¿de acuerdo?

PTD: Perfecto Yolanda, cualquier otra cosa que se te ocurra que me quieras preguntar, pues ya sabes mi correo y lo que necesites.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SUJETO 4

ENTIDAD: AUPEX – PROGRAMA/PROYECTO: PLAN DE COMPETENCIAS DIGITALES PARA LA EMPLEABILIDAD DE EXTREMADURA

Entrevistadora: E

Personal técnico/directivo: PTD

E: PTD, cuéntame, ¿cuál es tu perfil dentro de AUPEX y dentro del proyecto en el que trabajas?

PTD: Bien pues... soy la directora del área de comunicación y tecnología de AUPEX y, en concreto, la directora del programa más amplio que hay dentro del área: el Plan de Competencias Digitales para la Empleabilidad que hay en Extremadura. Soy licenciada en Empresariales y, bueno, diplomada, perdón, soy diplomada en Empresariales y... bueno... pues... Empecé como técnico de un centro, pues poco a poco, pues he ido cambiando de responsabilidad: he sido responsable de un centro, pues luego he sido coordinadora de zona, luego fui gestora de equipos y, por último, estoy desarrollando desde hace, creo que 14 años, la dirección del Plan.

E: Y... ¿cuál es el perfil de los destinatarios con el que trabajáis dentro del Plan en concreto?

PTD: Pues, ahora mismo, en la actualidad, el Plan de Competencias Digitales tiene como colectivos prioritarios a las personas desempleadas y a las personas emprendedoras o pequeños empresarios, que tengan pequeñas empresas, del ámbito de la región. Y... bueno... fundamentalmente, esos son los prioritarios, siempre con medidas un poco más afianzadas con el tema de jóvenes, que es uno de nuestros objetivos, el tema de mujeres, que también son nuestro objetivo, personas desempleadas o en búsqueda activa de empleo y personas empresarias o emprendedoras. Eso no quita que nosotras también trabajemos con el resto de la población porque realmente el ámbito y el tema de empleabilidad afecta a todos los colectivos y el desarrollo territorial igual, por tanto, son beneficiarios indirectos, no son los prioritarios, pero sí trabajamos con todos los colectivos.

E: ¿Cuál es la necesidad o las necesidades más importantes que considerarías que tienen estas personas con las que trabajáis?

PTD: Pues... hay muchos perfiles, pero realmente nosotros, la personas con las que trabajamos son, suelen ser: mujer de unos 46 años aproximadamente y sin ningún tipo, bueno con estudios primarios, y básicamente, ese es el perfil. Ése es el perfil medio, y en cuanto a las competencias digitales... no tienen muchos conocimientos, son básicas, que eso también va asociado a que no tienen tampoco competencias básicas para desenvolverse, ¿no? Y mucho más ahora mismo, con todo lo que han evolucionado las competencias digitales; son necesarias para hacer cualquier tipo de gestión ¿no? No sé, si quieres algún dato más en concreto sobre perfil de la persona que viene, pero bueno, es mujer desempleada, con bajo niveles de estudios, con más o menos una media de 46 ó 47 años. De hecho, tengo por aquí los indicadores de este semestre, aunque no son representativos por el tema de la pandemia. Han sido un poco complicado estos dos últimos años; lo tengo aquí, verás... 45,88 es la media que nos sale, 46 años es lo que yo te decía, y ...

E: ¿Son los hombres más reacios a asistir a los talleres que hacéis o es por falta de disponibilidad? ¿Qué pensáis vosotros en el Plan, PTD?

PTD: Pues es que la mujer es más participativa, pero desde los inicios. Es que ese porcentaje nunca ha variado, un 60% - 40% más o menos, es lo que suele ser. Estoy hablando de, me remonto a 1999 hasta ahora, siempre, siempre, siempre la mujer siempre ha sido más participativa. Sí que es cierto que en los últimos años se ha incrementado el número de hombres que participan pero, aun así, sigue siendo la mujer más participativa; se implica más, se preocupa por formarse y no creo que sea cuestión de tiempo, es una cuestión de actitud.

E: Efectivamente, luego ya cuando terminemos ya te comento algunos resultados que ya tengo del análisis estadístico que he hecho, de toda la muestra, que además confirma ya con datos lo que me estas comentando. ¿Cuál es el objetivo prioritario de las acciones que hacéis dentro del proyecto, PTD?

PTD: El objetivo general es claro, que es mejorar las competencias digitales de la ciudadanía, de las personas y... bueno... Es trabajar... es... Además, llevamos como 4 años trabajando ya en un marco de referencia que no había y que ya hay, que es el marco DigComp ¿vale? Entonces si tenemos un marco a nivel Europa por el que se rigen prácticamente todas las organizaciones que trabajan las competencias. Ahora mismo hay 5 áreas, y está la versión 2.1. En breve saldrá la 2.2 donde se incorporan nuevas materias como la inteligencia artificial, ejemplos más prácticos que se incorporarán, pero, sobre todo, es eso es mejorar. ¿Qué ocurre? Pues que, esto no es algo absoluto, algo que tú quieres y ya tienes. Entonces, por eso hablo de mejorar las competencias. Y hemos evolucionado muchísimo de la situación que tenía Extremadura a la que tiene ahora ¿Qué pasa, que no evolucionamos? Sí, si evolucionamos, pero no evolucionamos tan rápido como la tecnología avanza. Entonces, el tema de mejorar las competencias digitales sigue siendo nuestro objetivo porque las necesidades van siendo cada vez mayores. Entonces tenemos que ir andando de manera continua con la ciudadanía, por eso, yo siempre digo que adquirir competencias digitales no es hacer un curso de formación, es un proceso y el proceso de mejora tiene que ir muy ligado a la educación a lo largo de la vida y de la formación continua. Por eso, para nosotros es clave el tema de la actitud, de concienciación, sobre todo en este tema, que no es algo que tú tienes, el de seguir formándose, es algo que si es cierto que cada vez está más dentro de cada uno de los profesionales ¿vale?, pero que, todavía se tiene que trabajar. No es algo que yo adquiera y lo tengo, no. Es algo que tengo que seguir cultivando, porque tengo que seguir trabajando y las competencias digitales... es así, es decir, ¿una persona hace un proceso de capacitación digital y ya está? No, es que esa persona tiene que volver a empezar el proceso si no continúa actualizándose. Entonces, el objetivo es mejorar las competencias digitales, adquirir y mejorar y seguir mejorándolas y, sobre todo, trabajar la actitud y el conocer que esto es un proceso que tiene que seguir a lo largo de toda tu vida, nos guste más o nos guste menos. Entonces... bueno... evidentemente de lo que hacíamos hace 20 años a lo que hacemos ahora, pues la diferencia es brutal, es brutal. Pero claro, ahora mismo a mí me dicen hace 5 años, que hay mucha gente que sería experta en competencias digitales... pues... no, porque la competencia digital sigue avanzando y se siguen incorporando nuevos conceptos, nuevas herramientas y nuevas actitudes y nuevas competencias que tienen que seguir adquiriendo.

E: Y con lo que me acabas de decir PTD, ¿la gente es consciente de que es un proceso?

PTD: Cada vez más, cada vez más, pero cuesta, cuesta mucho el concepto de que hay que seguir formándose a lo largo de toda la vida, ¿vale? Además, se asocia mucho la formación a lo largo de la vida como muy al ocio y no al tema profesional, es decir, tú, para seguir mejorando como persona y poseer empleabilidad tienes que seguir formándote... vamos... en competencia digital o en cualquier cosa. Pero en este caso la competencia digital, que tanto evoluciona, pues más todavía y cuesta. Es cierto que cada vez más pero no solamente al ciudadano, sino a las propias organizaciones, a nosotros nos cuesta mucho trabajar con algunas organizaciones, que ya sé que

luego me vas a preguntar por la red de colaboración, pero cuesta mucho trabajar. Es como que la competencia digital es la "María", la damos durante una semana y adiós, y ya está, ya tienen competencias digitales porque han hecho un curso de ofimática. No. Y eso nos cuesta la vida, entrar en esa parte, es decir, tú te metes en cualquier proceso de cualquier itinerario formativo que se desarrolle con cualquier colectivo, con jóvenes... con tal... con los que tú trabajas habilidades esenciales. En todos, las competencias que vienen reflejadas son las ocho competencias clave, y una de ellas es la competencia digital. Parece que según está establecido, son las otras siete competencias clave con las que vas a trabajar, hacen el itinerario, y parece que la competencia digital dura una semana, le doy un curso y ya está, ya tienen la competencia digital. Y, por eso te digo, nos cuesta trabajar esto con las organizaciones, tanto asociaciones como las propias administraciones, es decir que esto no es, yo hago un curso y tengo la competencia digital. Y eso nos cuesta, nos cuesta porque se piensa que con un curso de 200 horas tú ya tienes todas las competencias y ya está. Entonces cuesta, cuesta, cuesta ese proceso. Sí que es cierto que, en la pandemia, seguro te habrá salido en la estadística, toda la parte de sensibilización nos ha adelantado muchísimo, nos ha puesto una alfombra. Es decir, a nosotros nos costaba mucho toda esa parte, y tú lo sabes, la organización, la sensibilización, hacer ver que es muy importante. Bueno pues... ahí hemos avanzado un 500% en el sentido de que, en un año, no hace falta que le digas a la gente que esto es importante, la gente sabe que es importante y es clave y ahí sí ha habido un paso importante. Alguna cosa buena tenía que tener la pandemia, y ahí sí nos ha puesto las pilas, pero porque nos han pegado una bofetada, ha sido una necesidad, lo hemos pasado mal. Al ser referentes E, la gente nos ha llamado, como lo hago porque no puedo salir de mi casa y esto es... lo necesito para comer... así, lo necesito para comer y lo tengo que hacer, un trámite por teléfono. Una persona que está en su casa que no sabe utilizar la tecnología, ha sido difícil, difícil, pero bueno, hemos estado ahí, que era importante, el ciudadano no se ha sentido solo, la organización no se ha sentido sola y los agentes que han estado en los territorios, y esto ha sido increíble, ya que ellos decían que lo sabían todo, que no lo necesitaban, los agentes... te digo, los agentes de desarrollo local, agentes de igualdad, los bibliotecarios, los funcionarios. Recibir esto, no, no, no, yo no, yo no, yo no, conmigo no va, pues al final han visto, han dicho que lo necesitan, tengo que trabajar con el ciudadano ¿Cómo lo voy a hacer? No lo sé. Y cosas muy básicas como utilizar una herramienta de videoconferencia no sabían hacerlo, los profesionales, ya no te estoy hablando del ciudadano.

E: De a pie, sí, sí.

PTD: Entonces bueno, pues la pandemia nos ha pegado una buena bofetada. Y toda esa parte que a nosotros nos costaba tanto, que era la de sensibilización y de hacer ver la importancia de todo esto, pues evidentemente ya no es necesario. Todo el mundo es consciente ahora de que hay que ponerse las pilas y ponerse al nivel y, ahí estamos.

E: Y de todo lo que hacéis, dentro del proyecto, PTD, sobre todo en este último periodo de pandemia, ¿cuáles son las acciones que habéis visto que han sido más demandadas, que habéis visto que era o hay que poner o que hay que hacer más o seguir haciendo todo en la misma medida?

PTD: Ummmm, no en la misma a medida no, como sabes se adapta siempre todo un poco a la, como nosotros le llamamos un proceso BORONAT, ¿no? Es decir, tú analiza muchísimas partes, muchísimas cosas, y... a partir de ahora qué propones, porque evidentemente no te tienes que guiar exclusivamente por la demanda, la demanda es un factor, pero aparte de la demanda, también es el análisis de la necesidad ¿vale? Es donde tú tienes que ver también, aparte de lo que quieres, que es lo que tú ves que necesitas ¿vale?, tienes que alinearte con la, con la realidad ¿vale? Con lo que está pasando, con lo que se necesita en el territorio, cuáles son las líneas

estratégicas a nivel nacional, a nivel de Europa, a nivel regional ¿vale? Cuáles son las estrategias del SEXPE para trabajar con el ciudadano, qué es lo que te piden los propios técnicos que están en el territorio, en base a lo que ellos están viendo, está pasando en el suelo ¿no? Que está pasando aquí día a día, que es lo que estoy viendo en el territorio, en el ámbito rural, en el pueblo pequeño, y que es lo que demanda la ciudadanía. Todo esto lo metemos en una coctelera y sale realmente cuál es el plan de intervención que nosotros tenemos y, bueno, ahí trabajamos muchas cosas de una manera diferente y en función a perfiles con los que estamos ¿no? Evidentemente no sé si algún día acabaremos de hacer competencias tecnológicas básicas, que es un taller, claro. Bueno... está el competencias digital básicas que es el que más demandan los centros de empleo, es el que más demandan los propios ciudadanos que no tienen competencias también. Es como la puerta a todo lo demás, es decir, tienes que tener una base para gestiones con la administración, tienes que tener una base para poder generar contenidos, tienes que tener una base para trabajar puntos de seguridad y demás, tienes que tener una base para resolver problemas técnicos. En fin, las cinco áreas de la DigComp. Tienes que tener una primera base para poder ir avanzando en diferentes niveles. Ése, el de competencias digitales básicas, es mi objetivo quitarlo algún día, tendrá que desaparecer del Plan. Es cierto que es uno de los más demandados. También es cierto que el de competencias digitales básicas de hoy es el avanzado de hace 4 años porque ahora mismo se trabajan cosas en el básico que eran impensable hace unos años. Eso porque decías... nooo... eso no. Ahora si se está trabajando porque se ha convertido en algo básico, igual con lo que hagamos dentro de 2 años... pues... a lo mejor cosas que hoy consideramos avanzadas serán básica dentro de 2 años. Es un poco de lo que te decía antes de las tecnologías: avanzan muy rápido y tenemos que ir adaptándonos a ellas. Tú habla con cualquiera. Cosas que hoy día le parecen impensables que las llegara a hacer hace un año. Entonces, a ese tipo de cosas, pues nosotros le seguimos llamando básicas, pero evidentemente estamos trabajando competencias que en muy poco tiempo serán avanzadas ¿no? Es el más demandado porque es un poco la base para que nosotros podamos trabajar otras competencias, dado el perfil con el que nosotros trabajamos, ¿de acuerdo? Muchas veces, a eso voy, o sea la gente viene y dice, tengo que hacer esto ¿no? O hazme... porque ésa es otra de las habilidades que nosotros tenemos que trabajar, que tienes que ser autónomo, la autonomía es una de las cosas que más intentamos trabajar con el ciudadano. Es decir, de qué sirve que yo te lo haga y mañana te lo vuelva hacer y otro día te lo tengo que hacer, si cada vez va a ser una necesidad más básica. Y no solo te lo dice la gente mayor, que hay gente que dice... no lo sé, házmelo... No te lo puedo hacer, tú tienes que ser autónomo, la autonomía va con la tecnología porque todo lo que se está haciendo es para facilitar las tecnologías, la digitalización del ciudadano. Pero... si tú no intentas ser autónomo lo único que son trabas, más trabas, más dificultad, más dificultad e incluso dinero, porque no falta la picaresca de quien se aprovecha de estas circunstancias también. Es decir, uno sabe y te cobra, yo te lo hago... A lo mejor, por un puro trámite que es dar a un clic están cobrando y, tú lo sabes. En este tipo de cosas tenemos que avanzar. Pero el tema de la autonomía es una de las cosas que más, que más queremos trabajar con las personas. Y me da igual la edad que tengan porque ahora mismo, el tema de la banca, como tú comprenderás, en los territorios rurales es un drama. El hecho de que una persona no pueda sacar dinero, no pueda gestionar, no pueda solicitar una cita previa, no pueda solicitar una cita médica, es decir, todo ese tipo de cosas en el entorno rural ocurren si no tienes unas competencias mínimas. Antes era un problema la conectividad, ahora ya no es un problema la conectividad, el tema de infraestructuras ahora ya tampoco, la mayoría de los pueblos tienen medios para poder hacerlo, lo que falta es el tema de la competencia. Si todos los servicios están trabajando para la transición, la transformación digital, donde además ahora viene un dineral de Europa para que esto sea una realidad y donde se vea el futuro de los territorios rurales, que es ahora mismo una oportunidad de Extremadura, entonces... si todo esto es una oportunidad, tenemos que hacer que el ciudadano que tenemos en los pueblos saque rendimiento a todo esto. No sé si conoces la brújula digital europea, que es una de las recomendaciones que ahora

mismo ha elevado la comisión al Parlamento. Dentro de la brújula, están los cuatro puntos cardinales que establece ahora mismo la Comisión: primero, la infraestructura, que las infraestructuras sean sostenibles, seguras y, además, para toda la gente. La transformación digital para empresas es el segundo punto cardinal. El tercero son los servicios públicos digitales. Pero en el norte, en el punto cardinal del norte, están los ciudadanos, las competencias digitales de los ciudadanos y de los profesionales. Sin las competencias digitales de los ciudadanos y de los profesionales todo lo demás no sirve absolutamente para nada. Si yo pongo un montón de servicios de administración electrónica dirigidos al ciudadano y el ciudadano no interactúa conmigo, ¿para qué yo quiero esos servicios? Si yo soy empresa y estoy dando servicios digitales y el ciudadano no me compra y no utiliza mis servicios ¿para qué los quiero? Si yo soy sanidad y estoy poniendo servicios de teleasistencia en medicina dentro del ámbito rural y la persona mayor no sabe usarlo, para qué lo que haces. Es decir, el ciudadano es totalmente transversal a todo lo que se haga con la administración electrónica, me da igual que venga de donde venga. Es que el ciudadano es el protagonista y si no cuidamos al ciudadano, lo demás no sirve absolutamente para nada y las competencias digitales hay que trabajarlas. Pero no hay que trabajarlas, insisto E, como algo puntual, es algo que es un proceso. Y me da mucho miedo que ahora viene mucho dinero y todo el mundo quiera hacer competencias digitales. Me alegra que me hayan dicho, pues los NCC, los NCC, nosotros somos referentes. Pero ahora... no sé lo que va a pasar, pero no nos vamos a rifar a nadie y yo no quiero que empecemos a trabajar de esa manera, no. Aquí hay que trabajar de manera conjunta, de manera integral, invertir para que la inversión llegue finalmente al ciudadano y que todos nos complementemos de esta manera. Y que trabajemos las competencias digitales realmente como deben trabajarse, que no empecemos a hacer ocho mil cursos de manera puntual en 5 municipios. Que yo llego, doy un curso, estoy dos meses, me voy y me olvido del ciudadano. Así no se cambia nada, nosotros queremos cambiar. Para que el ciudadano cambie esto tiene que ser un proceso y tiene que ser una referencia, no puede ser algo y punto, lo doy, lo hago y a los dos días ya se ha acabado y no quiero saber nada. Tú sabes que eso pasa, eso no lleva a parte ninguna, ni se produce nada ni se cambia nada y nos quedamos en el mismo punto y nos hemos gastado el dinero y no hemos hecho nada.

E: Sí, hombre, habrá indudablemente entidades, empresas, organizaciones que lo vean como un filón, pero... bueno, no deja de ser una realidad que el Plan, en este caso, es un referente. Ha salido, en mi caso concreto, en muchas entrevistas, en conversaciones telefónicas y todo el mundo lo tiene presente. Esperemos que la administración también y, sobre todo, a nivel práctico para que llegue ese cambio que va unido a lo que decías tú antes PTD, a la sensibilización, la autonomía.

PTD: Hay muchas lagunas donde se puede trabajar, donde se puede invertir, donde tienen cabida muchas organizaciones, pero muchísimas, y donde va a ver muchísimas oportunidades en el territorio. Pero no en las competencias del ciudadano, sino en la especialización de profesionales. Es que no te puedes imaginar el filón que hay ahí ahora mismo: cursos de expertos que se pueden hacer, temas de programación de códigos. Es un abanico de posibilidades. Es decir, si está fenomenal meterse aquí, lo único es que hay que tener cuidado porque hay que hacerlo con cabeza y hay que optimizar y hay que pensar cuáles son los recursos que hay, como los podemos multiplicar con recursos que van a venir, con organizaciones que se pueden sumar. Pero para sumar y para empezar a trabajar en aquellos sitios donde tú vas a seguir esos itinerarios. Por ejemplo, una de las cosas que nosotros vemos, es que nosotros trabajamos lo que son las tecnologías habilitadoras digitales con parte de la población ¿vale? Con personas que tienen inquietudes, a las que les gusta este tema. Con jóvenes, para que ellos tengan también una salida profesional hacia aquí y, si no es una salida profesional, orientar sus estudios porque no saben hacia dónde tirar. Orientar a todo este tipo de profesiones que están surgiendo

y que tienen muchísimas oportunidades. Toda esa parte la trabajamos, pero a nosotros, por ejemplo, nos falta porque... ¿y después qué? Nosotros trabajamos toda esa parte con los ciudadanos, toda la parte de robótica, toda la parte de la realidad virtual, la parte de la filosofía, toda la parte de nueva fabricación digital y, además, todo eso lo trabajamos pero a un nivel de decir, venga, te descubro este mundo y ahora sigue. Y, ¿dónde sigue? Eso lo necesitamos, ahí veo una laguna brutal, ¿vale? Se han empezado hacer que si los Circular FAB, que si cual, que si tal, pero hay muchísimas competencias que están ahí y que se tienen que trabajar y en las que tienen cabida mogollón de empresas. Lo que no podemos es... empezar a hacer las cosas sin cabeza, y ahí se debería coordinar algo, de buena manera, porque lo estoy viendo venir. Pero te digo en competencia digital como en cualquier otra cosa, porque el dinero que viene es mucho y hay que saber, hay que orientarlo bien. Yo creo que hay que trabajarlo.

E: Sobre todo es la manera en la que se ve, la perspectiva que se adopta a la hora de trabajar estos temas. No estamos hablando de saber hacer un currículum, que es necesario, no estamos hablando de tener un correo electrónico, estamos hablando de palabras mayores. Pero llama la atención como esto no ha salido en otras entrevistas, con lo cual, las personas que están al frente y, además corroboro lo que tú estás diciendo, las personas que están al frente y esas otras organizaciones, no están en el mismo punto. Habría que trabajar primero con ellas, para sensibilizarlas, concienciarlas porque... te estoy escuchando, te conozco y lo sé, he trabajado ahí, lo sé, pero llama la atención, que hay un abismo PTD. Hay un abismo en el punto en el que estáis ahora mismo vosotros y en el punto en el que están otras organizaciones y te hablo del propio SEXPE.

PTD: Nosotros hemos estado formando.

E: Sí, lo sé. Además, en alguna conversación ha salido pero, aun así, ahora mismo, hay un abismo entre el planteamiento que tú estás diciendo y el planteamiento que hacen responsables de otras organizaciones que están trabajando esto. Porque... no lo ven así, y yo creo que, para avanzar hacia el mismo punto, para multiplicar, para sumar, para seguir, para conseguir mejorar la transformación, yo creo que sería fundamental. No te voy a preguntar ya por la red de colaboración porque ya me has hablado bastante, creo que...

PTD: Pero de la red de colaboración... te quería decir...

E: Dime, dime.

PTD: Nosotros, por ejemplo, con la administración, somos red de colaboración de la administración. En este caso, somos un proyecto del SEXPE, somos el proyecto del SEXPE, somos el brazo del SEXPE en el territorio para cualquier cosa que tenga que ver con ella, incluso para formar a sus propios profesionales. Como te he dicho antes, hemos formado a la gente de los Centros de Empleo y hemos formado a los POPPEX que han entrado ahora, ¿vale? Y cuando hay una necesidad puntual. Lo último ha sido una videoconferencia que han tenido que hacer, porque no han podido hacer reunión del inicio de escuelas profesionales, por ejemplo, y lo han hecho a través de webs y hemos estado formándoles, asistiéndoles porque tú ves que tienen que evolucionar. Han comprado una licencia de Zoom, estos que te estoy hablando de la secretaría del SEXPE. Entonces... ellos van a empezar a utilizar eso, entonces eso a nosotros nos congratula muchísimo porque empiezan con esa autonomía que yo te contaba antes, como técnicos. Pero sí que nosotros somos la transversalidad para que se pongan en marcha las escuelas profesionales. Bueno, pues... nosotros damos la parte de competencias digitales a la escuela profesionales. Si que es cierto, yo por ejemplo, en mi caso desde dirección, que llevamos trabajando mucho tiempo con los responsables de escuelas profesionales para que sean ellos

junto con nosotros los que trabajemos con los que luego son directores de formación de la escuela profesional, para que esto no sea una “María”. Esto tiene que ser un proceso y, parece que, de llevarlo tanto tiempo, poco a poco vamos trabajando conjuntamente el plan de trabajo con ellos, de manera progresiva. Y en la línea de lo que te decía antes, esto de hacer el módulo de competencia digital durante una semana, cinco horas al día y quitándonoslo del medio, esa es la manera de pensar de muchos directores y responsables de las escuelas. A nosotros nos ha apoyado el SEXPE a hacerlo de otra manera, empezaban a trabajar con ellos máximos dos horas, días alternos, durante más tiempo, para que fueran madurando, para que fuera una metodología de trabajo y con una pedagogía que vaya más allá de hacer esto al día siguiente porque se les ha olvidado. Cuando encima estamos trabajando con unos perfiles, en su mayoría, personas que no se han sentado más de una hora delante de un ordenador y, ¿le quieres meter cinco horas? No, más de ocho horas durante una semana. Pues poco a poco hemos ido evolucionando, pero ¿qué pasa? Pues que, aun así, sigue habiendo organizaciones que lo quieren hacer de otra manera. Por ejemplo, hay escuelas profesionales que lo siguen haciendo así, se buscan sus recursos, pero como no le encajan porque lo que quieren es hacerlo para quitárselo de encima, lo siguen haciendo así. Es un pequeño ejemplo. Que esto es un proceso que tenemos que trabajar entre todos, no solo con el ciudadano, ni con los alumnos de las escuelas, hay que trabajar con los directivos, con los responsables de los programas, con los políticos, es decir, trabajar todo lo que es el proceso, cuando sale alguna línea, pensar que esto hay que articularlo con lo que ya hay. De verdad, el tema de conectividad, estamos en el tercero, me parece, en Europa en nivel de conectividad, de servicios públicos igual, que es decir que estamos arriba. En competencias digital estamos abajo, pero ya no solamente con el ciudadano, estamos hablando de profesionales, en temas de profesionales cualificados. Me parece que estamos al 40%. No me tengas en cuenta los datos, si quieres los puedo buscar, pero ahora mismo la cualificación profesional de los profesionales que están trabajando, es que eso es ahora mismo un talón de Aquiles que tenemos que abordar. Pero nosotros solos no podemos, que damos en un nivel básico y ahí hay que trabajar de manera seria con esa parte, porque realmente afecta al ciudadano. Y es lo que yo digo, si tú eres agente de desarrollo local, eres agente de empleo y no sabes utilizar el certificado digital, ¿cómo vas a trabajar con el ciudadano? ¿Cómo vas a hacer una videoconferencia con el ciudadano? ¿Cómo vas a asesorar al ciudadano a hacer algo que tenga que ver con el empleo? Pero... si tú eres el primero que tienes que manejar, ¿no? Y esa debilidad está ahí. Luego, bueno, guay porque nosotros trabajamos fenomenal con Cruz Roja, por ejemplo. Ellos tienen su itinerario y nosotros completamos su itinerario. Trabajamos coordinadamente pues en base a los grupos que trabajamos, cualquier cosa que tenemos que hacer con Cáritas, con Fundación Atenea, es decir, sí que es cierto que para ciertas redes de colaboración sí somos un referente y tiran de nosotros. Pero vamos poco a poco evolucionando. Y, de hecho, formamos muchas veces a los diferentes técnicos y agentes en este tipo de cosas. Entonces, ahí sí que se va avanzando, pero cuesta y esto en lo que te insisto, cuesta mucho el trabajar el proceso, ver esto como un proceso y no verlo como una “María” y que los profesionales lo hayan visto como importante. No te voy a decir que lo hayamos conseguido nosotros, por mucho que hayamos estado. Esto lo ha conseguido el Covid, pero no nosotros, y no será porque no hemos insistido. Ahora... claro... los compañeros, cuando hemos tenido alguna reunión decían... jooo... que alegría ahora. Antes era llamar a la puerta y no, y un no y un no, no tengo tiempo, no tengo tiempo, era no tengo tiempo, pero ¿no te das cuenta de que esto te va a facilitar? Pues no había manera. Ahora sí, ahora ya es más fácil, eso ya es muy fácil. Pero bueno, sí que es cierto que hay que optimizar recursos, hay que unificar recursos, hay que coordinarse, hay que trabajar en equipo entre organizaciones. Para nosotros, tú sabes que la base es trabajar en equipo. Pero nosotros no hacemos nada trabajando exclusivamente en equipo dentro de nuestro equipo, sino que, tenemos que trabajar en equipo con los centros de empleo, con los agentes de desarrollo, con las mancomunidades, con los equipos del territorio. Los equipos técnicos deben trabajar de manera coordinada para

realmente desarrollar Extremadura, tiene que ser así, y no empezar a mirar mi propio ombligo. Pero es que es muy difícil, es que la propia Junta se mira su propio ombligo, dependiendo en la consejería que estés. Y... los recursos hay que compartirlos E, optimizarlos y ésa, yo creo, que es la gran batalla que tenemos a nivel regional, pero te digo en competencias digital y absolutamente en todo.

Es que... tú date cuenta de que, para empleo, nosotros estamos con empleo, no hay ningún problema ¿vale? O sea, todo lo que tenga que ver con empleo, pues fenomenal, pero claro, si luego ya hablas con la agenda digital, ¿vale? Todo el tema de digital, pero ya no es empleo, ya tienes que trabajar de otra manera. Yo, el otro día, por ejemplo, hablando con agenda digital, le planteo la importancia de trabajar coordinadamente en los servicios que se ponen en marcha con el ciudadano para que nosotros podamos ser un nexo y me dicen que no, que eso es administración electrónica, ¿me explico?

E: Sí, totalmente, sí, sí.

PTD: Todo es ciudadanía. Entonces, nos tendremos que coordinar.

E: Sí, y tienen que tener, volvemos a lo mismo, tienen que tener esa visión. No puede ser tan sesgados, tan inflexibles.

PTD: Con los mayores del SEPAD, ¿por qué no podemos hacer? Si hay tal... pero es que estos son mayores... y esto es del SEPAD. Esto no, esto por allí... ¡No! Vamos a trabajar coordinadamente y optimizar recursos.

E: No, que se vea realmente que es un recurso, que el proyecto es un recurso transversal que se pueda utilizar en todas las propuestas que salgan de la propia Junta. Bueno... pues ya te voy a hacer un par de preguntas y ya está.

PTD: Vale.

E: Dejando a un lado el perfil, la red de colaboración, las necesidades que veis en los ciudadanos, una pregunta sobre si son conscientes o si no son conscientes las personas del nivel digital o del grado de digitalización que tienen.

PTD: Ahí E, en cuanto al grado de digitalización es importante el tema de los jóvenes que no te lo he dicho. Es decir, hay por un lado el tema de la fijación o sobre todo la fijación de muchos, muchas personas que no tienen formación, que como que esto no es suyo, que no tiene que ver con ellos, que no van a ser capaces de hacer esto. Y luego... la sorpresa. Después de trabajar con ellos, "ostin", lo que sube la autoestima, el hecho de decir... he sido capaz de hacer esto. Y no te creas que es con gente tan mayor. Hay personas de 45 años que no tienen formación porque no han estudiado nunca, que se piensan que esto de las competencias digitales no va con ellos, que no van a ser capaces, que no saben hacer ni que lo van a aprender, a estas alturas de la vida, ese esa filosofía existe, ¿vale? Y, realmente es una satisfacción muy grande que se produce cuando acaban en un centro, aprenden y se ven que son capaces de hacer cosas que en su vida se habrían planteado que podrían hacer ¿no? Eso, por un lado. Y... por otro lado está lo contrario, los jóvenes, que lo saben todo. Ellos son los nativos digitales, tienen el dedo pelado de estar con el móvil, pero no más allá de las 3 o 4 aplicaciones que hay que luego tú sabes, tú lo has vivido en primera persona, no saben que ni siquiera muchos de ellos tienen cuenta de correo electrónico y que es imprescindible para tener un Smartphone. Pero ellos no saben que la tienen. Si, la tienen y no está adaptada para buscar empleo porque tienen unos nombres que

no tienen nada que ver. Tienen que mandar un adjunto y no saben, tienen que rellenar garantía juvenil para buscar empleo y no lo tienen, tienen que hacer cualquier trámite para la universidad, gente que ha hecho bachiller, que tiene que hacer la matrícula y no sabe. Es decir, hay cosas que son un problema, incluso chavales con bachiller, como te he dicho, que se han sacado el certificado digital, no saben hacer muchas cosas. Entonces, ahí es difícil llegar, llegamos por casualidad, los enganchamos a raíz de los talleres que tenemos para jóvenes, que tiene que ver cómo te decía antes de robótica, programación, las impresoras 3D. Nos han servido mucho para llamar la atención de los jóvenes. No es que siga siendo nuestro talón de Aquiles porque... no acabamos de llegar bien, pero los jóvenes a los que hemos llegado ha sido por ahí, ha sido poniéndoles el caramelo. Una vez que le pones el caramelo, ellos vienen y una vez que empiezas a trabajar con ellos, pues salen cosas maravillosas, como lo que ha salido en Solana de los Barros o lo que ha salido en Naval Moral. Jóvenes que luego se han implicado y se han replanteado su carrera profesional o... retomar sus estudios, ¿no?, Pero, enganchándoles por ahí, es decir por una impresora, y a raíz de la impresora luego... ya han tenido que utilizar un correo, has tenido que utilizar un programa de diseño de imagen. Es decir, camuflar la competencia digital detrás de tu interés, tu motivación y por lo que te entra por los ojos. No es talón de Aquiles el tema de los jóvenes porque ellos lo saben todo, y luego no saben nada. Y ahí, tenemos esos dos perfiles. Y, a mí, me preocupa lo que estamos trabajando y estamos cambiando cada dos por tres: la metodología de intervención con ellos. Pero ahí está el problema de los jóvenes, es una de las cosas que hay que abordar, que tiene que abordar educación, dentro de su estrategia, evidentemente, porque además lo hemos visto muchísimo durante la pandemia, ¿vale? Que han tenido muchísimas dificultades y que... bueno... pues aparte de educación, pues tendrán que meterlo en sus planes de estudio y demás. Y también al ciudadano, porque los padres han tenido muchísimos problemas con los hijos durante la pandemia también con el tema de Rayuela: que no se saben manejar, que no sabían hacer, que no podían apoyar a sus hijos para poder conectarse y, ahí, y además es eso... También es entender qué necesitan sus hijos para poder ayudarles, no solamente que tú manejes las herramientas sino como puedes apoyarles en otros aspectos, saber que está haciendo tu hijo, saber lo que está haciendo, saber hasta qué punto es bueno o no es bueno, porque hay veces, evidentemente, que tú tienes que limitar el tema de la tecnología. Y... a lo mejor... tú te crees que estás haciendo algo bien, pero a lo mejor lo estás haciendo mal, porque no es todo no, es que ellos tienen que convivir con esto, pero tú tienes que saber racionalizar esto con ellos. Y... a lo mejor... le estás limitando y... a lo mejor, tu hijo está haciendo un buen uso. Pero ¿y cómo sabes tú si está haciendo un buen uso o no? Pues... es que no lo sabes y... ¿qué haces?, ¿se lo cortas todo? Entonces, le estás cortando posibilidades. Entonces, es decir, hay padres que dejan libertad, que está mal porque no lo controlas. Y hay padres que lo restringen todo, y también está mal porque no están dejando que le dé un buen uso. Y su futuro va a depender que haga un buen uso o no. Entonces, ahí hay que trabajar con padres, hay que trabajar con niños, hay que trabajar con docentes, hay que trabajar con ciudadanos E, jajaja. El tema de los jóvenes es difícil, eh.

E: Sí, es difícil, por sus características, por la percepción que ellos tienen, por la actitud ante la tecnología también porque creen que se van a comer el mundo, que lo saben todo, que no van a aprender nada nuevo. Pero bueno, es cierto que ahí vuestra labor también es importante, porque ya no solamente es el trabajo que hacéis de transmitir conocimientos, esas habilidades, sino un poco de habilidad vuestra para saber atraer a esas personas a los centros o acercaros vosotros a ellos fuera del centro. Estoy mirando lo que tengo yo por aquí PTD... y dos preguntas. Después de escucharte, ¿cuáles consideras que son las actitudes necesarias? Y ahora ya hablamos de actitudes, porque en el estudio que estamos haciendo, dentro de lo que es la competencia digital, hemos analizado la habilidad. Digo hemos, porque hablo también de la persona que me está tutorizando. Hemos analizado la habilidad digital, actitud digital y

percepción digital de la ciudadanía en búsqueda activa de empleo. Ése ha sido el foco del estudio, el objetivo, entonces... es verdad que la habilidad va muy unida al conocimiento, pero la actitud es fundamental. También la has nombrado, al igual que la percepción, pero... ahora... me gustaría saber tu visión. ¿Qué actitudes son importantes para la inserción laboral?

PTD: A ver, pues... a ver... nosotros, el concepto de competencia lo tenemos. Las competencias son conocimientos, habilidades y actitudes. La actitud es casi la clave ¿no? Y con el tema del empleo, yo lo tengo claro, es decir, primero tienes que tener una actitud de querer aprender, de querer superarte, de querer trabajar, jajajaja. Parece que no es muy importante, pero no todo el mundo la tiene ¿no? Sobre todo, tienes que tener una actitud de aprender, sin esa no vas a ningún sitio, y de querer superarte, y de querer avanzar como persona y querer ser autónomo y evolucionar profesional y como persona. Eso es lo primero, porque si tú no quieres, es muy difícil, por no decirte casi prácticamente imposible ¿no?

E: Y van de la mano, tú has dicho, personal y profesional van de la mano, si no tienes esas aspiraciones...

PTD: No, yo te digo que para nosotros las competencias son esas tres, para nosotros están esas tres dimensiones: los conocimientos y las habilidades y la actitud, en igualdad de importancia ¿no? De hecho, todo lo que se está avanzando en la Comisión Europea, todo lo que se está trabajando en el marco DigComp, todo lo que son herramientas de diagnóstico de certificación ¿vale? Que estamos esperando que algún día tengamos una certificación a nivel europeo en base a ese marco global que hay y que se divide en eso, en conocimientos, actitudes y habilidades. En esas tres estrategias, vertientes, y se evalúan de igual manera, eh. Tenemos un test de autodiagnóstico ahora mismo que lo hemos hecho en base a una directriz de la Comisión y se evalúan por igual, y sale tu selfi de competencia digital, evaluándolo de la misma manera, tanto los conocimientos como las habilidades como las actitudes. Y la actitud es clave. Y, ahí, para nosotros es súper importante que la persona quiera aprender y que tenga esa actitud de predisposición a ser autónoma, de aprendizaje a lo largo de la vida, no como algo puntual que es lo que hemos estado hablando, ¿vale? De querer promocionar, de creer a nivel personal y profesional y... para nosotros, ésa es la clave y ésa es una de las cosas que hay que trabajar en equipo. Todas esas competencias, esas actitudes que tenemos que trabajar con ellos, ¿no? Pues trabajar en equipo, pues el saber estar y tal, todo eso sí, pero la primera es ésa, querer aprender. Sin ésa, no vamos a hacer nada y eso tiene que estar metido en todos los planes de intervención. Tú que sabes mucho de eso, es lo primero que tienes que trabajar en Ítaca, es lo primero que tienes que trabajar con las escuelas profesionales, es lo que tienes que trabajar con cualquier persona que quiera diseñar itinerarios de inserción profesional porque si no, sin eso, no vamos a ningún sitio. Entonces, eso tiene que ir de la mano y, por eso digo que trabajar en coordinación con otras organizaciones para lograr esas competencias que nosotros desde el Plan, desde AUPEX y no desde el plan, se trabajan, pues... es clave. Es decir, trabajar las competencias claves todas de una manera integral y obedeciendo a un itinerario, creo que es la solución para que nosotros podamos empezar a trabajar realmente y lograr cambios en las personas y que las personas produzcan ese cambio y se pueda desarrollar esta tierra que tanto queremos y que muchas veces nos cuesta muchísimo, sobre todo, en ámbitos rurales. Para nosotros una de las potencialidades que tiene el Plan, tú lo sabes, es el equipo que tiene; sin ese equipo no se podría hacer nada y ése es el mayor valor que tiene este programa. Y luego lo que se le suma es la capacidad que tiene de estar pisando tierra y estar con los ciudadanos y estar en el territorio y estar en el ámbito rural. Y... eso... es lo que hace que este programa funcione y sea referente, sin eso, por mucho que tú trabajes alineado, que trabajes, sin eso no es nada.

E: La cercanía, totalmente. Pues PTD, ¿alguna cosita que no te haya dicho, que no te haya preguntado y tú me quieras decir?

PTD: No sé, no sé qué me falta, yo que sé.

E: Muy bien, gracias entonces.

PTD: De todas maneras E, si necesitas algún dato, si necesitas, necesitas... hablamos de nuevo.



AV-4. Codificación

Código	Categorías (áreas conversacionales) relacionadas con la competencia digital	Objetivos
IPJ	Identificación de persona joven	-
PDA	Perfiles de los destinatarios de sus acciones	2.a, 2.b, 2.c
NPD	Necesidades de las personas en situación de desempleo	2.a, 2.b, 2.c
PVC	Puesta en valor de las competencias que posee una persona y si se ajustan al puesto de trabajo cuando lo busca	2.a, 2.b, 2.c
DPD	Diferencias existentes a nivel provincial en las necesidades de las personas en situación de desempleo	-
LML	Limitaciones del mercado laboral para las personas	2.a, 2.b, 2.c
PNP	Proyectos que tienen en función de las necesidades de las personas o colectivos	2.a, 2.b, 2.c
ASC	Acciones de sensibilización que llevan a cabo: campañas	2.a, 2.b, 2.c
AAO	Aspectos centrales de sus acciones y objetivos. Itinerario de orientación, mejora de las competencias...	2.a, 2.b, 2.c
TCA	Tipos de competencia que abordan	2.a, 2.b, 2.c
DPI	Diferencias existentes a nivel provincial en las intervenciones que se llevan a cabo con las personas desempleadas y resultados	2.a, 2.b, 2.c
RRD	Relación entre los resultados obtenidos en los proyectos llevados a cabo con la tasa de desempleo	2.a, 2.b, 2.c
RRM	Relación entre los resultados obtenidos en los proyectos con el equipo de trabajo y metodología	2.a, 2.b, 2.c
CAF	Críticas a acciones formativas existentes	-
PDS	Percepción que tienen sus destinatarios de su situación	2.a
VCD	Visión que tiene el proyecto/entidad hacia la competencia digital	2.c
MCD	Manera de abordar la competencia digital	2.a, 2.b, 2.c
CCD	Contenidos que trabajan relacionados con la CD	2.a, 2.b, 2.c
DCD	Dificultades para trabajar la competencia digital	2.a, 2.b
RCD	Red de colaboración para trabajar la competencia digital	2.a
ACP	Actitudes necesarias para la capacitación profesional	2.c
RCL	Resultados en cuanto a capacitación para la inclusión laboral	2.a, 2.b, 2.c
RCI	Resultados en cuanto a mejora de la CD tras itinerarios de capacitación	2.a, 2.b, 2.c
PCD	Conocimientos y habilidades que propone para propuesta competencia digital	2.b
OOL	Objetivos de la orientación laboral	-
UDT	Uso que dan los destinatarios a las tecnologías	2.b
CAD	Cambios en la actitud digital tras la pandemia	2.c
OCD	Oportunidades de la competencia digital para el territorio y ciudadano	2.a, 2.b, 2.c

CODIFICACIÓN ENTREVISTA SUJETO 1

CÓDIGO	TEXTO ENTREVISTAS
IPJ	1. Nosotros, en los proyectos que tenemos, son jóvenes los menores de 30, los que están en el sistema de garantía juvenil.
PDA	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) trabajamos con perfiles que tienen una cualificación más básica (...). 2. (...) normalmente los perfiles con los que trabajamos (...). 3. (...) el mayor número de personas o tiene la ESO o algunos ni la ESO. 4. (...) los perfiles que nosotros trabajamos, que no suelen tener una titulación académica muy específica, sino que son más generales, (...).
NPD	1. (...) tenemos diferentes proyectos que adaptamos a esas necesidades que valoramos que tienen las personas y a esos colectivos según esas necesidades.
PVC	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) ya te ponen la barrera, sin valorar si tus competencias están ajustadas o no al puesto de trabajo. 2. ¿para qué nos serviría trabajar con las personas, capacitarlas y hacerlas competentes para puestos de trabajo si luego esas personas se encuentran con barreras y con muros que les hacen que no se puedan insertar en igualdad de condiciones?
DPD	1. Bueno, los datos... yo los tengo a nivel provincial, pero es verdad que también tenemos datos a nivel nacional y se asemejan bastante los datos que salen en las diferentes provincias del territorio nacional, a pesar de las diferencias a nivel de desempleo.
LML	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) el mercado laboral pone barreras por muchas circunstancias que no tienen nada que ver con la capacidad de una persona para encontrar o no empleo, sino que pone barreras por estos temas que estamos hablando, por el hecho de ser mujer, por el hecho de ser migrante o tener un origen diferente al autóctono, por tener una edad, ya sea que sea menor de 30 años o que sea mayor de 45 (...). 2. La realidad del mercado laboral hoy en día es que sin la ESO es difícil encontrar un empleo.
PNP	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por ejemplo, tenemos proyectos específicos para mujeres, porque las mujeres que se encuentran en desempleo, por el hecho de ser mujer, por el hecho de ser mujer y no haberse actualizado y formado durante su proceso, porque a lo mejor han sido madres y han dedicado tiempo al cuidado de sus criaturas, o por el hecho de ser mujer han priorizado la promoción de otros miembros de la familia, la pareja o los hijos, en vez de su promoción, porque tienen menos tiempo para hacer todo... Entonces, tenemos proyectos específicos para esas mujeres, por el hecho de que ser mujer les dificulta acceder a un empleo. Hay otras mujeres que son mujeres, pero su dificultad no es el hecho de ser mujer, tienen otras dificultades relacionadas con la violencia de género, por ser familias monomarentales... entonces... Tenemos proyectos específicos para ellas; tenemos proyectos específicos para jóvenes, porque no se trabaja igual con jóvenes que con no jóvenes, porque tienen otras inquietudes, otros intereses, han nacido en otros años, tienen otras culturas y hay que adaptarnos a ellos y, normalmente, los jóvenes tienen menor experiencia... y tenemos que trabajar en otras líneas. También tenemos proyectos específicos para personas migrantes y ahí hay que trabajar en otras líneas porque tienen otras necesidades, adaptarse a la cultura y a la forma de trabajar y de entender el trabajo que tenemos aquí. Umm... bueno que se adapten ellos y también que nosotros nos adaptemos a sus características y el idioma, etc. 1. (...) hace unos años teníamos unos proyectos especiales en la provincia para mayores de 45 años (...). 2. (...) tenemos proyectos específicos para trabajar con las empresas, con el objetivo de generar mercados inclusivos y que esas diferencias que tenemos los seres humanos entre nosotros no sean un criterio para valorar la idoneidad o no para entrar en un puesto de trabajo. 3. Tenemos proyectos ya donde entra todo el mundo, gente que a lo mejor no es capaz de entrar en un itinerario más intensificado porque no están en ese momento preparadas y lo que necesitan más es una activación, una motivación...

ASC	1. (...) campañas de sensibilización, pues, por ejemplo, hay una campaña de “mi cara no es mi curriculum” o tenemos campañas de corresponsabilidad o la campaña “en realidad no tiene gracia”; esa campaña es para desmontar mitos sobre personas de origen diferente, desde un prisma del humor.
AAO	1. Hacemos medidas de orientación laboral, medidas de formación y medidas de intermediación con las empresas. En la orientación laboral, el objetivo, sobre todo, es hacer un diagnóstico de la persona, conocer a la persona y junto con ella, establecer cuáles son sus objetivos profesionales teniendo en cuenta sus intereses, sus gustos, sus preferencias, su experiencia anterior, su formación... Hay que ver el objetivo valorando cuáles son sus fortalezas, sus debilidades... y las características propias del mercado laboral de aquí de Badajoz o del territorio donde se encuentre la persona o esté dispuesto a usar. Entonces, se traza el camino de mejora de competencias; entonces, primero la orientación y, después, la mejora de las competencias. 2. (...) tenemos muchas personas que no tienen la ESO y, lo que intentamos es que se cualifiquen en alguna profesión que no se requiera la ESO, que conozcan esa profesión, pero a su vez, animarlas a que se inscriban en las escuelas de adultos para obtener la ESO. 3. (...) que hay otras maneras, que hay muchas posibilidades de obtener las competencias básicas y de poder seguir promocionando y tener formaciones profesionales que a ellos les gusten, sin necesidad de pasar otra vez por el instituto. 4. (...) la red de contactos no se puede perder.
TCA	1. Tratamos competencias básicas, competencias transversales y competencias profesionales. En las competencias básicas, trabajamos tanto temas de autoestima (si es lo que necesita la persona) o lectoescritura y razonamiento matemático; ahí normalmente lo derivamos a otros recursos especializados para mejorar esas competencias. En las competencias transversales trabajamos aquellas competencias que son... umm... transversales a cualquier puesto de trabajo de hoy día y que se requieren en el mercado laboral: trabajo en equipo, orientación al cliente, orientación a los objetivos, la organización del tiempo... Todas esas competencias. Las habilidades blandas, soft skills, pues esas también las trabajamos. Es verdad que según el perfil al que esté orientada la persona, valoramos qué competencias transversales son más valoradas dentro de este perfil, y trabajamos con ellas esas, y aquí dentro de las transversales, estaría la digital, la competencia digital. Y luego trabajamos las competencias profesionales, hacemos formaciones específicas, formaciones que consideramos que aquí en Badajoz pueden tener salida y que, a su vez, se ajustan a los perfiles, (...).
DPI	1. Las intervenciones que se hacen para cubrir esas necesidades, se asemejan muchísimo todas las provincias, algo que es curioso. Igual que también se asemejan mucho los resultados que se obtienen en unas provincias de otras, ummm... Y no afecta tanto el nivel de desempleo que hay en esa provincia. Me refiero a que, por ejemplo, en la provincia de Badajoz, en la que tenemos un nivel de desempleo bastante alto, podemos conseguir los mismos resultados con las personas con las que trabajamos que en Barcelona, en la que el nivel de desempleo es más bajo.
RRD	1. Puede pasar con dos provincias que no consigan los resultados esperados y también un nivel de desempleo diferente, como que no afecta mucho a los resultados obtenidos en los proyectos que tenemos en Cruz Roja.
RRM	1. Yo creo que depende mucho del equipo de trabajo, de cómo se trabaje (...). 2. (...) los resultados los conseguimos igual.
CAF	1. (...) crítica (ríe), es que el SEXPE, la mayoría de las formaciones para cualificaciones que saca, son para personas que mínimamente tienen la ESO, son certificados de profesionalidad de nivel 2.
PDS	1. (...) que ellas mismas no creen que ese sistema funciona con ellos, sobre todo los jóvenes, (...). 2. (...) de primera, la autovaloración que hacen es que sí, que la tienen (la competencia digital), pero luego la realidad en las tareas, como las más fundamentales a la hora de hacer una búsqueda activa de empleo o las necesarias para desarrollar un puesto de trabajo, tus tareas, no las tienen... O, por ejemplo, cuando hacemos las formaciones online...

	<p>3. (...) ellos primero valoran como que sí tienen la competencia y luego, a medida que empiezas a trabajar con ellas, te das cuenta de que no, que si que manejan un WhatsApp pero que con el correo electrónico, no te saben adjuntar un documento.</p> <p>4. No, no, nosotros la experiencia que tenemos es que hacen una valoración más positiva de la que realmente es porque ellos en su día a día usan WhatsApp o Facebook.</p> <p>5. Pero, ven una oferta en InfoJobs y lo envían, pero no adaptan el curriculum a la oferta porque no manejan el Word, no envían un correo electrónico con una carta de presentación. Entonces eso, ellos al principio hacen una valoración muy positiva de lo que ellos saben hacer, (...).</p> <p>6. (...) luego a medida que trabajamos con ellos se van dando cuenta de que había otras muchas competencias que no manejaban y que han ido mejorando.</p> <p>7. (...) todo el mundo piensa que sabe usar el móvil fenomenal, porque lo están usando continuamente por WhatsApp pero, se ponen a hacer un curso y el único dispositivo que tienen es el móvil o la tableta. Y encuentran un montón de dificultades (...).</p>
VCD	<p>1. Todo eso está rodeado de una filosofía muy clara, y esa filosofía lleva unida la perspectiva de género, perspectiva intercultural y la competencial y la digital.</p> <p>2. Cuando estamos programando un proyecto, una acción, ya en la cabeza tenemos que tener las dificultades que pueden tener las personas a nivel digital y las mejoras que pueden tener con ese proyecto, qué podemos hacer para integrarlas. Debemos saber que la perspectiva digital tiene que estar ahí siempre, (...).</p> <p>3. (...) de manera general y antes de que entren en el proceso o en el itinerario con nosotros, poco (<i>uso de la tecnología para buscar empleo</i>).</p> <p>4. (...) una vez que han pasado el proceso y han pasado el itinerario, pues mucho más, porque se dan cuenta que hoy día las ofertas de empleo están en internet (<i>uso de la tecnología para buscar empleo</i>), (...).</p> <p>5. (...) lo digital es muy importante, (...).</p>
MCD	<p>1. La trabajamos de varias maneras (la competencia digital). A veces con acciones específicas para mejorar esa competencia y, otras veces, de manera transversal. De manera transversal porque ya cualquier acción que hagamos lleva unida que tiene que mejorar la competencia digital, porque le voy a mandar un correo, te voy a pedir que me envíes tu curriculum en un Word para poderlo modificar y que, me lo envíes por correo electrónico porque te voy a pedir que me lo envíes en .pdf, o sea, que debe transformar el documento de Word a .pdf para poderlo enviar a ofertas... De manera transversal en la intervención va apareciendo (...).</p> <p>2. (...) todas esas competencias las vamos trabajando de manera transversal, en el día a día porque nos van surgiendo y estamos en contacto con las personas, con las dificultades que le van surgiendo. También las trabajamos de manera específica con cursos específicos o hacemos talleres específicos de competencias digitales.</p> <p>3. (...) a nivel nacional tenemos el canal, se llama el “multicanal de orientación”, que es a través de YouTube; está en Instagram y Facebook, y trabajamos la orientación de manera remota, nosotros vamos informando de esas sesiones y cada jueves o cada martes, dependiendo de la temática de esa sesión, umm... se hace una colaboración con una empresa que habla, por ejemplo, de qué es lo que ellos valoran dentro de su empresa relacionado con las competencias digitales o como hacer un videocurriculum. O sea, tenemos como varias líneas abiertas para trabajar la mejora de las competencias digitales.</p>
CCD	<p>1. (...) búsqueda de información y análisis de esa información, redes sociales, cómo manejarlas, cuáles son, cuáles son las mejores para la búsqueda de empleo, que tengan en cuenta también la huella digital y si la van a usar de manera profesional que tengan cuidado de lo que cuelgan y no cuelgan. A ver... información, redes sociales, ofimática, Word. Un mínimo para hacer el curriculum, para transformarlo, umm... también temas para trabajar la</p>

	<p>imagen, por ejemplo, Canva, programas específicos para hacer un currículum más vistoso, aplicaciones específicas relacionadas con la elaboración de currículum, saberse comunicar, saberse presentar en un video de un minuto y medio.</p> <p>2. (...) cómo hacer formación online.</p> <p>3. Ofimática, (...).</p> <p>4. Los dispositivos móviles...</p>
DCD	<p>1. (...) la competencia digital y cuesta, cuesta mucho (...).</p> <p>2. (...) la brecha digital y que muchas personas no tienen las herramientas básicas para poder desarrollar esa competencia, (...).</p>
RCD	<p>1. (...) trabajamos mucho en colaboración con los NCC de AUPEX y derivamos a grupos para que trabajen con ellos ciertas competencias.</p>
ACP	<p>1. La implicación, responsabilidad, la puntualidad, sobre todo, esas tres cosas.</p> <p>2. (...) si es una persona participativa (...).</p> <p>3. (...) ser colaborador o colaboradora con el grupo en el que estás trabajando (...).</p>
RCL	<p>1. Los medios los ponemos.</p> <p>2. (...) las personas que entran en el itinerario al final salen del itinerario cualificadas y perfectamente capacitadas para desarrollar el puesto de trabajo para el que se han formado.</p>
RCI	<p>1. Sí, mejoran. Entran, si lo vemos con números, por niveles, en un nivel dos, y pueden salir con un nivel cinco o seis, pero hay que seguir mejorando. La competencia digital, además, es algo que tiene que estar en continuo reciclaje.</p>
PCD	<p>1. (...) que perdieran el miedo y el que aprendieran a aprender. Te estoy hablando de competencias más transversales que una específica digital porque si tú esas competencias las tienes desarrolladas eres luego capaz de desarrollar la competencia digital.</p> <p>2. (...) que las personas pierdan el miedo a manejarse y a usar un dispositivo, un ordenador, (...).</p> <p>3. (...) que aprendan a aprender y hacer autoaprendizaje.</p>
OOL	-----
UDT	-----
CAD	-----
OCD	-----

CODIFICACIÓN ENTREVISTA SUJETO 2

CÓDIGO	TEXTO ENTREVISTAS
IPJ	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) esos usuarios que hablas, ¿en qué grado utilizan ellos las tecnologías? De manera general. 2. (...) a diario utilizan WhatsApp, cada vez se va como implementando más las videollamadas, para cualquier gestión como social, como formativa o de entrevista de trabajo. 3. (...) comunicarse con familiares, recursos, amistades, a nivel también laboral por supuesto.
PDA	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) los primeros años, digamos que el colectivo diana ha sido ése, personas con enfermedades mental, pero a lo largo del desarrollo de los proyectos se ha dado cabida a otros perfiles. Hemos ido trabajando también con personas con otros tipos de discapacidad, intelectual o sensorial, física (...). 2. (...) también aparte de ésa, trabajo con personas que no tienen un trastorno mental diagnosticado, simplemente están en situación de búsqueda de empleo. 3. Trabajamos con diferentes colectivos: menores de 30 sin experiencia, mayores de 45, personas paradas de larga duración.
NPD	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) aquellas personas que no tengan experiencias: como necesidad necesitan contactar con empresas a través de un puente que sea, por ejemplo, prácticas, colaboraciones para ir ganando bagaje laboral. 2. O sea, por un lado, es una cuestión laboral. Por otra parte, una parte más formativa, es decir, necesidades formativas, definirse profesionalmente (...). 3. (...) necesidades de competencia sociolaborales. Ahí entraría, también un poco, la competencia digital.
PVC	-----
DPD	-----
LML	-----
PNP	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) a lo largo del tiempo hemos ido desarrollando otros proyectos que dan vida a otros colectivos y a otro cometido, aparte del terapéutico, digamos... el rehabilitador, como puede ser la línea laboral, la línea formativa. 2. (...) tenemos otra en Jerez de los Caballeros, con un programa de ocio para personas con problemas de salud mental y, luego también tenemos otro en Plasencia, que tiene otro programa de rehabilitación laboral para personas con enfermedad mental. 3. Pero luego, digamos las “píldoras”, por decirlo así, que le vamos a facilitar pues van a ir encaminadas a sus necesidades, es decir, que con unos usuarios trabajamos una serie de contenidos y con otros usuarios trabajamos otros contenidos distintos.
ASC	-----
AAO	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) trabaja fundamentalmente para el bienestar de las personas con problemas de salud mental, (...). 2. (...) casi le abrimos la puerta a que estén interesadas en recibir al menos una oportunidad de incorporarse a la bolsa de empleo y de recibir unas nociones básicas de orientación. 3. También es muy muy importante la actitud y la competencia de ellos, claro. 4. (...) eso... es una de las cosas que también trabajamos, la definición del perfil a través de la formación (...). 5. Por un lado, sería trabajar el contacto con las empresas para aquellas personas que no tienen experiencia, a través de prácticas o a través de colaboraciones o algún tipo de contratos en formación. Por otra parte, la formación, porque dentro de Incorpora también diseñamos. Mi compañera Valle, es la que se encarga de lo que es el diseño de cursos adaptados a las necesidades de las empresas y, por otra parte, el trabajo de competencias sociolaborales. 6. El objetivo es facilitar la inserción de las personas que tenemos en nuestra bolsa de empleo.

	<p>7.(...) explicamos el programa, le hacemos una entrevista para recopilar todos los datos referentes a su perfil laboral, expectativas, margen geográfico, temporal de sus condiciones... qué objetivos tiene, con qué expectativas viene..., nuestra entidad... En realidad, en qué quiere que le ayudemos y, una vez definimos eso, marcamos una serie de objetivos, o sea una serie de objetivos y acciones para conseguir ese objetivo final que tenga el usuario y vamos haciendo revisión temporal de esas acciones para ver si se están cumpliendo esos objetivos. También le informamos sobre recursos en general, (...).</p> <p>8.(...) cursos del SEXPE, cursos de la Universidad Popular, Ayuntamiento. No solamente es la intermediación que hacemos con empresas directamente, sino de recursos-ofertas que nos pueden llegar a nosotros y podemos también facilitar. Entonces... digamos, hay una parte básica, que es la acogida del usuario, la entrevista, la definición de los objetivos y el seguimiento periódico de ese usuario (...).</p>
TCA	-----
DPI	-----
RRD	-----
RRM	-----
CAF	-----
PDS	<p>1. (...) piensan que no van a ser capaces de manejar determinadas cuestiones o tienen una concepción negativa de autoconfianza, de no poder a llegar a aprenderlo, que van a tener que estar preguntando constantemente. Y... cuando ya consiguen hacerlo por propia autonomía, en fin, claro... para ellos es sorprendente, digamos.</p> <p>2. Las personas que hacen este taller de competencia digital, cuando finalizan, son conscientes de la carencia que tenían antes de comenzar.</p> <p>3. Por lo general no son conscientes, son conscientes posteriormente, cuando ya han desarrollado esas competencias y ya se han planteado las cosas, (...).</p> <p>4. Son conscientes de que es vital ahora mismo, para cualquier cuestión, tener unos mínimos de competencias digitales, de habilidades de competencias digital, cuando empiezan a adentrarse en esa temática y son conscientes de sus limitaciones y de lo que necesitan alcanzar para estar integrado, (...).</p>
VCD	<p>1. (...) lo primero es trabajar la actitud, en cuanto, sobre todo, a la actitud central que es la apertura a la transformación e irse haciendo consciente que estamos en proceso de cambio vertiginoso, que cada vez está más implícito el manejo de las competencias digitales en diferentes aspectos. O sea, lo primero es trabajar la actitud de apertura de accesibilidad, digamos.</p>
MCD	<p>1. (...) te hablo digamos en dos líneas... la acción que hemos recibido nosotras como técnicos y luego también la formación específica que le estamos facilitando a los usuarios.</p> <p>2. Hace poco acabamos de terminar un curso en el que se nos enseñaban diferentes recursos digitales para poder trabajar con los usuarios, qué son las competencias digitales y también la orientación laboral online, (...).</p> <p>3. Y también hemos recibido otro curso de capacitación de ofertas de trabajo, también en redes sociales.</p> <p>4. (...) luego... de cara a los usuarios, (...).</p> <p>5. (...) el programa Incorpora, tiene una colaboración con ACCENTURE, que es una empresa que tiene un programa que se llama "Ampliamás". Ese programa, esa herramienta tiene diferentes píldoras formativas que se trabajan de forma digital; dentro de esas píldoras formativas hay unas que son competencias digitales y es un taller de 20 horas que se llama así, "taller de competencias digitales", (...).</p> <p>6. Después, otra acción pues dentro de lo que es la fundación, también tenemos la figura de dos monitores de ajuste laboral (...).</p> <p>7. De momento no, lo que hay es este taller, que son competencias digitales generales para cualquier persona y deferentes ámbitos, (...).</p> <p>8. Pero, digamos, que talleres específicos o formación específica, de momento no tenemos nada a la vista.</p>

CCD	<p>1. (...) desarrolla talleres pues de apoyo digital, digamos, de diferentes temáticas: manejo de Word, gestión de correo electrónico, ciberseguridad, diferentes cuestiones.</p> <p>2. (...) ciberseguridad. Otro módulo que trabajamos es el manejo del smartphone o los terminales en general. Otro módulo que viene a continuación es el de redes sociales y, por último, el de comercio electrónico. Ése es un poco el paquete formativo básico, (...).</p> <p>3. (...) dependiendo del perfil laboral que cada uno tenga, le va a venir mejor pues trabajar una competencia, desarrollar otras competencias digitales más específicas, (...).</p>
DCD	<p>1. Por el tema de cómo registrarse en ofertas de trabajo algunos tienen más dificultades que otros, (...).</p>
RCD	<p>1. Colaboramos con muchas entidades.</p> <p>2. Nos coordinamos con otras entidades que también gestionan cursos y que, bueno, digamos es un beneficio mutuo.</p> <p>3. (...) trabajamos muchísimo en coordinación con entidades como Cáritas, Secretariado Gitano, Atenea.</p>
ACP	<p>1. (...) por lo general, a priori, hay una actitud un poco de ... pues de desganas, temor, de no ver la necesidad, de no ver el sentido en sus vidas concretas. Y, posteriormente, cuando empezamos a trabajar con ellos, ves un cambio de actitud que, yo creo, (...).</p> <p>2. La apertura a la transformación.</p> <p>3. confianza, apertura, por supuesto, porque para la búsqueda de empleo y la inserción laboral es fundamental. También confianza en sí mismo para saber que pueden aprender todas esas herramientas esenciales para la búsqueda de empleo, aplicarlas al mundo digital.</p>
RCL	<p>1. (...) es complicado medir en qué grado se debe a que ha estado entrenando sus competencias digitales. Es difícil medir eso, pero... si que, en términos generales, pues sí que venimos observando que, aquellas personas que están abiertas, lo que hablábamos antes de la actitud central, el epicentro de todo esto, están abiertas, se forman, tienen una actitud de centrarse; de formarse y mejorar su empleabilidad. En términos generales, terminan integrándose laboralmente, (...).</p>
RCI	<p>1. (...) el año pasado hicimos un taller de, también a nosotros nos va sorprendiendo y sí que es verdad que, aunque todavía hay un nivel bajo de competencias, el año pasado hicimos un curso de almacén y era online por el tema de la pandemia y además ... y lo realizaron todos. Bueno algunos con alguna ayuda en un momento dado para resolver cuestiones de soporte técnico y, demás, pero... lo realizaron todos, lo terminaron todos. Con lo cual, pues muchas veces tú te sorprendes de la capacidad de mejora que todos tenemos y de aprendizaje, por supuesto.</p>
PCD	<p>1. (...) primero de todo trabajar la actitud, trabajar las redes sociales, las plataformas de comunicación tipo Zoom, Skype, Youtube también, ummm... el comercio electrónico... Todo lo que son las cuestiones administrativas telemáticas y ciberseguridad.</p>
OOL	<p>1. (...) sí, sí, una de las bases... digamos, es... la incorporación en empresas. Pero hay otra parte importante que es dar las nociones de búsqueda de empleo y darles competencias para que sean autónomos.</p>
UDT	-----
CAD	-----
OCD	-----

CODIFICACIÓN ENTREVISTA SUJETO 3

CÓDIGO	TEXTO ENTREVISTAS
IPJ	<p>1. Las utilizan poco, es decir, no le sacan todo el provecho y, además, las utilizan no de una manera muy eficaz (...).</p> <p>2. (...) no lo utilizan de una manera eficaz y no lo enfocan para buscar empleo (uso de la tecnología), (...).</p> <p>3. (...) las utilizan para ocio, entretenimiento, contacto con los amigos, pero no le dan, no utilizan como herramienta potencial para la empleabilidad (...). (...) es una de las cosas con las que más luchamos (...).</p>
PDA	<p>1. (...) mujer víctima de violencia de género, que requiere de orientación laboral específica, (...).</p> <p>2. (...) normalmente, en el día a día, atiendo más a personas desempleadas como el resto de mis compañeras orientadoras que a mujeres víctimas porque, aunque sí son preferentes... umm... no hay un volumen de atención tan grande como para atender todo el día a mujeres que están en esa situación.</p> <p>3. (...) atiendo cuando hay una mujer víctima, no solo porque sea víctima de género, sino porque sea víctima de violencia de género y requiera ayuda para conseguir un empleo.</p> <p>4. (...) no todas las mujeres que están en esa situación acuden al SEXPE porque quieran un trabajo, bien porque ya lo tienen o bien porque necesitan de una recuperación psicológica antes que eso.</p> <p>5. (...) el perfil del desempleado es muy diverso. Siempre la prioridad es atender a las personas que son desempleadas de larga duración, que son personas que llevan 360 días de desempleo en un periodo de 18 meses, que no tienen empleo estable, sino que van enganando puestos de trabajo de un mes; (...).</p> <p>6. (...) personas con poca estabilidad laboral.</p> <p>7. Otro de los grupos preferentes son las personas de más de 45 años que están tiempo en desempleo, (...).</p> <p>8. Otro grupo preferente son los menores de 30 años (...).</p> <p>9. (...) para ayudarles a dar el primer paso, la primera inmersión en un empleo estable.</p> <p>10. (...) evidentemente hay personas de 30 a 45 años, que están desempleadas hace poco tiempo, pero que nos piden ayuda para elaborar un currículum o para inscribirse en portales de empleo. Pero eso va un poco a demanda, nosotros cuando citamos, cuando sale de aquí citar a alguien, pues ya te digo, son preferencias esos tres grupos, parados de larga duración, parados de 45 y menores de 30.</p> <p>11. Vemos muchas mujeres que no tuvieron la oportunidad de trabajar en su momento porque se dedicaron al cuidado de la familia y ahora, por ejemplo, con 50 años se sacan la ESO, se van al NCC y hacen todos los cursos que hay...</p>
1. NPD	<p>2. (...) las personas que son desempleadas de larga duración, lo que les suele faltar siempre, es actualización, reciclaje porque hay muchas personas que estudiaron en su día o tienen experiencia profesional de hace muchos años, pero realmente no son competencias que estén actualizadas.</p> <p>3. (...) se hace primero un diagnóstico de las necesidades de esa persona, un diagnóstico de si es empleable. Si no es empleable, por su formación, por su experiencia, por su edad...</p> <p>4. Se tienen diferentes parámetros en cuenta. Nosotras tenemos un aplicativo de los Servicios Públicos de Empleo, y vamos haciendo desde ahí las preguntas a personas y vamos marcando las opciones que nos dan. Es un cálculo que se basa en cuatro cosas: en los estudios y la experiencia laboral que tenga, la motivación, las posibilidades de inserción y las posibilidades de desplazamiento. Según las preguntas que van contestando, vamos marcando y se hace un cálculo, un cálculo aproximado (concepto de "ser empleable").</p> <p>5. (...) ese diagnóstico que nosotras hacemos en la primera sesión te da una orientación, (...).</p>

	<p>6. Te da el baremo y según el baremo se encuentra en alta, media o baja empleabilidad, (...).</p> <p>7. Lo suyo, con ese diagnóstico, es que tú trabajes con esa persona y, al tiempo, hacer un seguimiento y, tras el seguimiento, se le repita ese diagnóstico. Si contesta de manera diferente, pues ya ha variado lo que es su percepción y su empleabilidad.</p>
PVC	<p>1. (...) tú tienes que saber demostrar en diez minutos, que es muy poco tiempo, las competencias que tú tienes, para saber que ese puesto es el tuyo, tú vas a desempeñarlo bien, que vas a ser una buena trabajadora y no vale con ir y contestar lo primero que te pregunten, tienes que ir preparada.</p> <p>2. (...) ya no solo son las aptitudes lo que se tiene en cuenta en los trabajos, como antes, sino las competencias profesionales que tú tengas, las competencias profesionales. Son actitudes y son conocimientos, entonces para la inserción real no solo vale tener aptitudes sino competencias en general.</p>
DPD	-----
LML	1. (...) pero luego... es verdad... cuando van a una empresa y ven la edad que tienen, les resulta difícil conseguir un empleo <i>(mujeres mayores que se forman en competencia digital).</i>
PNP	-----
ASC	1. Nosotros hacemos una pequeña introducción y les hacemos ver que es una necesidad que tienen que cubrir (...).
AAO	<p>1. (...) tutorías individuales siempre, (...).</p> <p>2. (...) a partir de ahí, hacemos técnicas de búsqueda de empleo. Ahora con el tema de la pandemia, las hacemos todas individuales, pues eso de trabajar el currículum, trabajar simulaciones de entrevista de trabajo, antes eso lo hacíamos de manera grupal. Reuníamos a diez o quince personas desempleadas y hacíamos una presentación en la que se daban consejos para hacer un buen currículum, consejos para presentar una buena entrevista. Hemos llegado también, yo en concreto como agente de igualdad, a hacer talleres de habilidades prelaborales con mujeres de baja empleabilidad, que tuvieran poca experiencia laboral y poca formación.</p>
TCA	-----
DPI	-----
RRD	-----
RRM	-----
CAF	<p>1. Ahora también con la entrada de los nuevos Poppex, los nuevos orientadores y orientadoras, a ellos les han dado más herramientas, les han dado móvil para que estén en continuo contacto con las personas desempleadas que atienden. Nosotros, por ejemplo, no tenemos esa opción, ellos con los móviles ahora a través de WhatsApp tienen una comunicación mucho más fluida.</p> <p>2. Pero es que hay veces que están, hay veces que no están y eso, a la gente, les desubica muchísimo (...).</p> <p>3. (...) cuando una cosa es tan inestable, pues a las personas les acaba cansando y no lo usan.</p> <p>4. Entonces claro, eso es una cosa que insistimos mucho porque al final quien más se hace cargo de las familias, del hogar y tal, son las mujeres. Si tú le pones los talleres en horarios donde no pueden conciliar, son ellas las que van a quedar fuera. Entonces son ellas las que están siempre perdiendo esas capacidades, esas competencias y de ahí la brecha digital de género.</p>
PDS	<p>1. Creo que no, no, no lo son <i>(conscientes)</i>... Ya te digo, entran en una zona de confort (...).</p> <p>2. (...) creo que se han anclado mucho en el tema personal y no en el tema profesional.</p> <p>3. (...) creo que no son conscientes de las necesidades (...).</p> <p>4. Casi todo el mundo viene aquí diciendo que quiere un trabajo, pero ¿estás dispuesto en hacer esto, esto, esto y esto para conseguirlo?</p>

	5. Creo que está muy relacionado con la zona de confort, que se quedan ahí, no sé... si yo trabajo, trabajo bien, ya, pero ¿buscas, buscas bien?, ahí donde fallan muchísimo.
VCD	-----
MCD	1. De esa manera, estamos acostumbrados así a las personas a utilizar los medios tecnológicos, aunque sea mediante los WhatsApp. También hay que darles a distinguir de lo que es un WhatsApp personal y Business para que se acostumbren a que solo se les va a atender a unas horas, a ciertas, que no lo tomen como una cosa que estoy llamando a una amiga y le cuento una cosa, entonces, bueno así también creo que estamos educando a las personas a utilizar los medios tecnológicos de una manera más eficaz, (...).
CCD	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) utilizar un Facebook personal que enfocado a la búsqueda de empleo, con el correo electrónico también, con las direcciones de correo les damos mucha lata a la gente porque claro, se ponen direcciones de correo con cosas muy personales, (...). 2. (...) distinguir entre lo que es el uso de las tecnologías de manera personal y el uso de las tecnologías enfocada a la búsqueda de empleo. 3. (...) intentamos siempre que todas las personas a las que atendemos en orientación laboral tengan las claves que hay en la página del SEXPE para poder gestionar su demanda de empleo por la web. Les enseñamos como hacerlo (...). 4. (...) no solo para que puedan sellar la tarjeta del paro, sino para que puedan ver los datos que tienen aquí puestos, si tienen su demanda actualizada, si no la tienen, apuntarse a ofertas de empleo, cambiar su número de teléfono, si lo han cambiado, (...). 5. Intentamos decir que a través de WhatsApp también hay muchas ofertas que te dicen contacta por WhatsApp. 6. (...) que se intenten presentar de una manera eficaz (...). 7. (...) una de las cosas que más intentamos trabajar es que sepan distinguir cuando hablan con un colega, cuando hablan con una empresa. 8. Entonces intentamos trabajar un poco las simulaciones para hacerles ver cómo utilizarlo de manera eficaz, porque utilizarlo, lo utilizan. 9. (...) la forma de presentarse, sobre todo, la inscripción a portales de empleo, de colocación, la manera de elegir los usuarios y las contraseñas (...). 10. Intentamos también que el tema de seguridad, en los medios digitales, lo tengan en cuenta (...).
DCD	<ol style="list-style-type: none"> 1. Y les cuesta mucho actualizarlas, lo que veo es que la gente se mete en una zona de confort, como el albañil que trabaja con 16 años y tú le dices ahora con 40 que haga cursos, que no le ha hecho falta hacer ningún curso para trabajar y es cierto. 2. (...) cuesta muchísimo sacar a la gente de esa zona de confort. De... simplemente ir a una empresa y preguntar si le hacía falta a alguien, le decían que sí y ahora... no, ahora les tienes que decir que hagan un curso de reciclaje, que aprendan, que tengan al día sus papeles de formación, que hayan hecho estudios reglados y los no reglados, que sepan hacer un currículum... 3. (...) les cuesta mucho ser autónomos (...). 4. (...) es una mentalidad que cuesta un poco cambiar (...).
RCD	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) colaboramos mucho con los NCC (...). 2. (...) también estamos en contacto con otras asociaciones, por ejemplo, con Cruz Roja, (...). 3. (...) con los NCC vamos de la mano siempre, con Cruz Roja también colaboramos muchísimo, con otras asociaciones como Secretariado Gitano... pues también colaboramos con ellas, con los Servicios Sociales del Ayuntamiento, por supuesto, entonces sí, estamos en la máxima unión posible. 4. Luego los derivamos a los NCC donde tienen que ir, ahí con los talleres que hacen, pues donde tienen que adquirir esa competencia, (...). 5. (...) mi propuesta siempre será trabajar con los NCC, que hayan más NCC o más sitios como los NCC, (...). 6. Que sean sitios accesibles, en todas las localidades pero, sobre todo, en las pequeñas.

ACP	<p>1. Tanto de reciclaje, incluso cuando las personas están trabajando que sepan que el seguir formándose es muy importante para que el día de mañana no vuelvan a tener un periodo largo de desempleo. Ésa es nuestra función principal, la autonomía en lo que es el mercado laboral (actitud), (...).</p> <p>2. Es verdad que, desde la pandemia, la gente está más predispuesta a aprender esto (alta en la web del SEXPE), (...).</p> <p>3. Umm, pues la motivación, sobre todo, es lo primero. Tienen que estar motivados porque si no ya le puedo explicar, le puedo hacer ver que cuando una persona no está motivada, no da paso a lo siguiente, que es la capacidad de aprendizaje.</p> <p>4. (...) lo primero es la motivación, pero la motivación real porque todo el mundo está motivado para tener un trabajo, pero no todo el mundo está motivado para buscarlo.</p>
RCL	<p>1. No, no es muy alto porque además no se quedan a gusto (<i>número de personas que renueva la demanda de empleo por internet</i>).</p> <p>2. Sí, sí, de verdad. Lo de los cursos, los cursos con certificado de profesionalidad y la formación profesional como está enfocada hoy en día... umm... Y, por supuesto, la titulación universitaria, no me cabe duda de que es una cosa primordial para tener un trabajo y tener un trabajo estable (<i>resultados positivos de inserción laboral con las acciones que llevan a cabo</i>).</p>
RCI	<p>1. (...) luego cuando vuelven aquí, les preguntamos cómo les ha ido el taller y tal, y resulta que muy bien porque tú ves a esas personas que la primera vez que la has visto van con muchísimo miedo al utilizar un ordenador y, luego te vienen aquí, pues mira... he hecho mi currículum y te mandan sus correos electrónicos. Está muy bien ver que realmente han servido los talleres a los que les has derivado.</p> <p>2. Sí, claro, sí, (...) (<i>mejora de la competencia digital</i>).</p> <p>3. Adquieren unas competencias digitales increíbles, te hacen un pedazo de currículum (...).</p>
PCD	<p>1. (...) manejo del correo electrónico (...).</p> <p>2. (...) la seguridad, el mantenimiento de los equipos (...).</p> <p>3. (...) sobre todo, que se ayude a la gente a distinguir entre lo que son las nuevas tecnologías para un uso personal y lo que son las nuevas tecnologías para un uso profesional.</p> <p>4. (...) responsabilidad, (...).</p>
OOL	<p>1. (...) el objetivo de la orientación profesional, el objetivo principal, es que las personas sean autónomas y que tengan las competencias suficientes como para, que tengan una búsqueda de empleo activa y eficaz (...).</p> <p>2. El fin de la orientación laboral no es solamente la inserción laboral sino que la persona sepa manejarse en cómo buscar un empleo, cómo responder a una oferta, cómo mandar una currículum, cómo hacer un currículum, dónde buscar cursos, (...).</p> <p>3. (...) como presentarse a una entrevista de trabajo y hacer una entrevista eficaz y buena.</p> <p>4. (...) no es solamente la inserción (...).</p> <p>5. (...)sino que esa persona sea autónoma y todo lo que tiene que ver con su actitud laboral, (...).</p>
UDT	-----
CAD	-----
OCD	-----

CODIFICACIÓN ENTREVISTA SUJETO 4

CÓDIGO	TEXTO ENTREVISTAS
IPJ	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) no saben que ni siquiera muchos de ellos tienen cuenta de correo electrónico y que es imprescindible para tener un Smartphone. 2. Tienen que mandar un adjunto y no saben, tienen que rellenar garantía juvenil para buscar empleo y no lo tienen, tienen que hacer cualquier trámite para la universidad, gente que ha hecho bachiller, que tiene que hacer la matrícula y no sabe. 3. (...) los jóvenes porque ellos lo saben todo, y luego no saben nada.
PDA	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) el Plan de Competencias Digitales tiene como colectivos prioritarios a las personas desempleadas y a las personas emprendedoras o pequeños empresarios, que tengan pequeñas empresas, del ámbito de la región. 2. (...) siempre con medidas un poco más afianzadas con el tema de jóvenes, que es uno de nuestros objetivos, el tema de mujeres, que también son nuestro objetivo, personas desempleadas o en búsqueda activa de empleo y personas empresarias o emprendedoras. Eso no quita que nosotras también trabajemos con el resto de la población porque realmente el ámbito y el tema de empleabilidad afecta a todos los colectivos y el desarrollo territorial igual, por tanto, son beneficiarios indirectos, no son los prioritarios, pero sí trabajamos con todos los colectivos. 3. (...) mujer de unos 46 años aproximadamente y sin ningún tipo, bueno con estudios primarios (...). 4. Ése es el perfil medio, y en cuanto a las competencias digitales... no tienen muchos conocimientos, son básicas, que eso también va asociado a que no tienen tampoco competencias básicas para desenvolverse (...). 5. De hecho, tengo por aquí los indicadores de este semestre, aunque no son representativos por el tema de la pandemia. Han sido un poco complicado estos dos últimos años; lo tengo aquí, verás... 45,88 es la media que nos sale (...). 6. Pues es que la mujer es más participativa, pero desde los inicios. Es que ese porcentaje nunca ha variado, un 60% - 40% más o menos (...). 7. Sí que es cierto que en los últimos años se ha incrementado el número de hombres que participan pero, aun así (...). 8. (...) encima estamos trabajando con unos perfiles, en su mayoría, personas que no se han sentado más de una hora delante de un ordenador (...).
NPD	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué ocurre? 2. ¿Qué pasa, que no evolucionamos? Sí, si evolucionamos, pero no evolucionamos tan rápido como la tecnología avanza. 3. (...) porque las necesidades van siendo cada vez mayores. 4. (...) la competencia digital sigue avanzando y se siguen incorporando nuevos conceptos, nuevas herramientas y nuevas actitudes y nuevas competencias que tienen que seguir adquiriendo. 5. Al ser referentes E, la gente nos ha llamado, como lo hago porque no puedo salir de mi casa y esto es... lo necesito para comer... así, lo necesito para comer y lo tengo que hacer, un trámite por teléfono. 6. (...) ellos decían que lo sabían todo, que no lo necesitaban, los agentes... te digo, los agentes de desarrollo local, agentes de igualdad, los bibliotecarios, los funcionarios. Recibir esto, no, no, no, yo no, yo no, yo no, conmigo no va, pues al final han visto, han dicho que lo necesitan, tengo que trabajar con el ciudadano ¿Cómo lo voy a hacer? No lo sé. Y cosas muy básicas como utilizar una herramienta de videoconferencia no sabían hacerlo, los profesionales, ya no te estoy hablando del ciudadano. 7. (...) pero evidentemente estamos trabajando competencias que en muy poco tiempo serán avanzadas (...). 8. El hecho de que una persona no pueda sacar dinero, no pueda gestionar, no pueda solicitar una cita previa, no pueda solicitar una cita médica, es decir, todo ese tipo de cosas en el entorno rural ocurren si no tienes unas competencias mínimas. Antes era un problema la conectividad, ahora ya no es un problema

	la conectividad, el tema de infraestructuras ahora ya tampoco, la mayoría de los pueblos tienen medios para poder hacerlo, lo que falta es el tema de la competencia.
PVC	-----
DPD	-----
LML	-----
PNP	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) trabajamos muchas cosas de una manera diferente y en función a perfiles con los que estamos (...). 2. (...) no sé si algún día acabaremos de hacer competencias tecnológicas básicas, que es un taller, claro. Bueno... está el competencias digitales básicas que es el que más demandan los centros de empleo, es el que más demandan los propios ciudadanos que no tienen competencias también. 3. Con jóvenes, para que ellos tengan también una salida profesional hacia aquí y, si no es una salida profesional, orientar sus estudios porque no saben hacia dónde tirar. 4. También es entender qué necesitan sus hijos para poder ayudarles, no solamente que tú manejes las herramientas sino como puedes apoyarles en otros aspectos, saber que está haciendo tu hijo, saber lo que está haciendo, saber hasta qué punto es bueno o no es bueno, porque hay veces, evidentemente, que tú tienes que limitar el tema de la tecnología.
ASC	-----
AAO	<ol style="list-style-type: none"> 1. El objetivo general es claro, que es mejorar las competencias digitales de la ciudadanía (...). 2. Además, llevamos como 4 años trabajando ya en un marco de referencia que no había y que ya hay, que es el marco DigComp. 3. Ahora mismo hay 5 áreas, y está la versión 2.1. En breve saldrá la 2.2 donde se incorporan nuevas materias como la inteligencia artificial, ejemplos más prácticos (...). 4. Entonces, el tema de mejorar las competencias digitales sigue siendo nuestro objetivo (...). 5. (...) el objetivo es mejorar las competencias digitales, adquirir y mejorar y seguir mejorándolas y, sobre todo, trabajar la actitud y el conocer que esto es un proceso que tiene que seguir a lo largo de toda tu vida (...). 6. (...) un proceso BORONAT, ¿no? Es decir, tú analiza muchísimas partes, muchísimas cosas, y... a partir de ahora qué propones, porque evidentemente no te tienes que guiar exclusivamente por la demanda, la demanda es un factor, pero aparte de la demanda, también es el análisis de la necesidad (...). 7. Cuáles son las estrategias del SEXPE para trabajar con el ciudadano, qué es lo que te piden los propios técnicos que están en el territorio (...). 8. Todo esto lo metemos en una coctelera y sale realmente cuál es el plan de intervención que nosotros tenemos (...). 9. (...) la autonomía es una de las cosas que más intentamos trabajar con el ciudadano. Es decir, de qué sirve que yo te lo haga y mañana te lo vuelva hacer y otro día te lo tengo que hacer, si cada vez va a ser una necesidad más básica. 10. Pero el tema de la autonomía es una de las cosas que más, que más queremos trabajar con las personas. Y me da igual la edad que tengan porque ahora mismo, el tema de la banca, como tú comprenderás, en los territorios rurales es un drama. 11. No sé si conoces la brújula digital europea, que es una de las recomendaciones que ahora mismo ha elevado la comisión al Parlamento. Dentro de la brújula, están los cuatro puntos cardinales que establece ahora mismo la Comisión: primero, la infraestructura, que las infraestructuras sean sostenibles, seguras y, además, para toda la gente. La transformación digital para empresas es el segundo punto cardinal. El tercero son los servicios públicos digitales. Pero en el norte, en el punto cardinal del norte, están los ciudadanos, las competencias digitales de los ciudadanos y de los profesionales. 12. (...) somos el brazo del SEXPE en el territorio para cualquier cosa que tenga que ver con ella, incluso para formar a sus propios profesionales.

	<p>13. (...) hemos formado a la gente de los Centros de Empleo y hemos formado a los POPPEX que han entrado ahora (...).</p> <p>14. A nosotros nos ha apoyado el SEXPE a hacerlo de otra manera, empezaban a trabajar con ellos máximos dos horas, días alternos, durante más tiempo, para que fueran madurando, para que fuera una metodología de trabajo y con una pedagogía que vaya más allá de hacer esto al día siguiente porque se les ha olvidado.</p> <p>15. Pero nosotros no hacemos nada trabajando exclusivamente en equipo dentro de nuestro equipo, sino que, tenemos que trabajar en equipo con los centros de empleo, con los agentes de desarrollo, con las mancomunidades, con los equipos del territorio.</p> <p>16. Tenemos un test de autodiagnóstico ahora mismo que lo hemos hecho en base a una directriz de la Comisión y se evalúan por igual, y sale tu selfi de competencia digital, evaluándolo de la misma manera, tanto los conocimientos como las habilidades como las actitudes.</p> <p>17. Es decir, trabajar las competencias claves todas de una manera integral y obedeciendo a un itinerario, creo que es la solución para que nosotros podamos empezar a trabajar realmente y lograr cambios en las personas y que las personas produzcan ese cambio y se pueda desarrollar esta tierra que tanto queremos (...).</p>
TCA	-----
DPI	-----
RRD	-----
RRM	-----
CAF	<p>1. (...) parece que la competencia digital dura una semana, le doy un curso y ya está, ya tienen la competencia digital.</p> <p>2. (...) es decir que esto no es, yo hago un curso y tengo la competencia digital. Y eso nos cuesta, nos cuesta porque se piensa que con un curso de 200 horas tú ya tienes todas las competencias y ya está.</p> <p>3. Esto tiene que ser un proceso y, parece que, de llevarlo tanto tiempo, poco a poco vamos trabajando conjuntamente el plan de trabajo con ellos, de manera progresiva.</p>
PDS	<p>1. (...) muchas personas que no tienen formación, que como que esto no es suyo, que no tiene que ver con ellos, que no van a ser capaces de hacer esto.</p> <p>2. Hay personas de 45 años que no tienen formación porque no han estudiado nunca, que se piensan que esto de las competencias digitales no va con ellos, que no van a ser capaces, que no saben hacer ni que lo van a aprender (...).</p> <p>3. Y... por otro lado está lo contrario, los jóvenes, que lo saben todo. Ellos son los nativos digitales, tienen el dedo pelado de estar con el móvil, pero no más allá de las 3 o 4 aplicaciones que hay (...).</p>
VCD	<p>1. (...) por eso, yo siempre digo que adquirir competencias digitales no es hacer un curso de formación, es un proceso y el proceso de mejora tiene que ir muy ligado a la educación a lo largo de la vida y de la formación continua. Por eso, para nosotros es clave el tema de la actitud, de concienciación (...).</p> <p>2. No es algo que yo adquiera y lo tengo, no. Es algo que tengo que seguir cultivando (...).</p> <p>3. (...) ¿una persona hace un proceso de capacitación digital y ya está? No, es que esa persona tiene que volver a empezar el proceso si no continúa actualizándose.</p> <p>4. (...) tienes que alinearte con la, con la realidad ¿vale? Con lo que está pasando, con lo que se necesita en el territorio, cuáles son las líneas estratégicas a nivel nacional, a nivel de Europa, a nivel regional (...).</p>

	<p>5.(...) el ciudadano es totalmente transversal a todo lo que se haga con la administración electrónica, me da igual que venga de donde venga. Es que el ciudadano es el protagonista y si no cuidamos al ciudadano, lo demás no sirve absolutamente para nada y las competencias digitales hay que trabajarlas. Pero no hay que trabajarlas, insisto E, como algo puntual, es algo que es un proceso.</p> <p>6.(...) nosotros queremos cambiar. Para que el ciudadano cambie esto tiene que ser un proceso y tiene que ser una referencia, no puede ser algo y punto, lo doy, lo hago y a los dos días ya se ha acabado y no quiero saber nada.</p> <p>7.(...) te descubro este mundo y ahora sigue (...).</p> <p>8.Si que es cierto, yo por ejemplo, en mi caso desde dirección, que llevamos trabajando mucho tiempo con los responsables de escuelas profesionales para que sean ellos junto con nosotros los que trabajemos con los que luego son directores de formación de la escuela profesional, para que esto no sea una “María”.</p> <p>9.(...) la base es trabajar en equipo (...).</p> <p>10. La actitud es casi la clave (...).</p> <p>11. (...) primero tienes que tener una actitud de querer aprender, de querer superarte, de querer trabajar, jajajaja.</p> <p>12. (...) yo te digo que para nosotros las competencias son esas tres, para nosotros están esas tres dimensiones: los conocimientos y las habilidades y la actitud, en igualdad de importancia (...).</p>
MCD	<p>1. (...) los enganamos a raíz de los talleres que tenemos para jóvenes, que tiene que ver cómo te decía antes de robótica, programación, las impresoras 3D. Nos han servido mucho para llamar la atención de los jóvenes.</p> <p>2. Es decir, camuflar la competencia digital detrás de tu interés, tu motivación y por lo que te entra por los ojos.</p>
CCD	<p>1. (...) generar contenidos (...).</p> <p>2. (...) resolver problemas técnicos (...).</p> <p>3. Por ejemplo, una de las cosas que nosotros vemos, es que nosotros trabajamos lo que son las tecnologías habilitadoras digitales con parte de la población.</p> <p>4. (...) robótica, toda la parte de la realidad virtual, la parte de la filosofía, toda la parte de nueva fabricación digital (...).</p>
DCD	<p>1.(...) cuesta mucho el concepto de que hay que seguir formándose a lo largo de toda la vida (...).</p> <p>2.(...) se asocia mucho la formación a lo largo de la vida como muy al ocio y no al tema profesional (...).</p> <p>3.Pero en este caso la competencia digital, que tanto evoluciona, pues más todavía y cuesta.</p> <p>4.(...) a nosotros nos cuesta mucho trabajar con algunas organizaciones (...).</p> <p>5.Es como que la competencia digital es la “María”, la damos durante una semana y adiós, y ya está, ya tienen competencias digitales porque han hecho un curso de ofimática. No.</p> <p>6. (...) nos cuesta trabajar esto con las organizaciones, tanto asociaciones como las propias administraciones (...).</p> <p>7.(...) esto de hacer el módulo de competencia digital durante una semana, cinco horas al día y quitándonoslo del medio, esa es la manera de pensar de muchos directores y responsables de las escuelas.</p> <p>8.(...) se va avanzando, pero cuesta y esto en lo que te insisto, cuesta mucho el trabajar el proceso, ver esto como un proceso y no verlo como una “María” (...)</p>

	<p>9. Es que... tú date cuenta de que para empleo, nosotros estamos con empleo, no hay ningún problema ¿vale? O sea, todo lo que tenga que ver con empleo, pues fenomenal, pero claro, si luego ya hablas con la agenda digital, ¿vale? Todo el tema de digital, pero ya no es empleo, ya tienes que trabajar de otra manera. Yo, el otro día, por ejemplo, hablando con agenda digital, le planteo la importancia de trabajar coordinadamente en los servicios que se ponen en marcha con el ciudadano para que nosotros podamos ser un nexo y me dicen que no, que eso es administración electrónica, ¿me explico?</p> <p>10. Pero ahí está el problema de los jóvenes, es una de las cosas que hay que abordar, que tiene que abordar educación, dentro de su estrategia (...).</p> <p>11. Que han tenido muchísimas dificultades y que... bueno... pues aparte de educación, pues tendrán que meterlo en sus planes de estudio y demás. Y también al ciudadano, porque los padres han tenido muchísimos problemas con los hijos durante la pandemia también con el tema de Rayuela: que no se saben manejar, que no sabían hacer, que no podían apoyar a sus hijos para poder conectarse (...).</p>
RCD	<p>1. (...) hay que trabajar de manera conjunta, de manera integral, invertir para que la inversión llegue finalmente al ciudadano (...).</p> <p>2. (...) hay que optimizar y hay que pensar cuáles son los recursos que hay, como los podemos multiplicar con recursos que van a venir, con organizaciones que se pueden sumar.</p> <p>3. Nosotros, por ejemplo, con la administración, somos red de colaboración de la administración.</p> <p>4. (...) nosotros damos la parte de competencias digitales a la escuela profesionales.</p> <p>5. (...) esto es un proceso que tenemos que trabajar entre todos, no solo con el ciudadano, ni con los alumnos de las escuelas, hay que trabajar con los directivos, con los responsables de los programas, con los políticos, es decir, trabajar todo lo que es el proceso, cuando sale alguna línea, pensar que esto hay que articularlo con lo que ya hay.</p> <p>6. (...) trabajamos fenomenal con Cruz Roja (...).</p> <p>7. Ellos tienen su itinerario y nosotros completamos su itinerario. Trabajamos coordinadamente pues en base a los grupos que trabajamos, cualquier cosa que tenemos que hace con Cáritas, con Fundación Atenea, es decir, sí que es cierto que para ciertas redes de colaboración sí somos un referente y tiran de nosotros.</p> <p>8. (...) hay que optimizar recursos, hay que unificar recursos, hay que coordinarse, hay que trabajar en equipo entre organizaciones.</p> <p>9. Todo es ciudadanía. Entonces, nos tendremos que coordinar.</p> <p>10. Vamos a trabajar coordinadamente y optimizar recursos.</p>
ACP	<p>1. (...) sigue siendo la mujer más participativa; se implica más, se preocupa por formarse y no creo que sea cuestión de tiempo, es una cuestión de actitud.</p> <p>2. (...) para nosotros es súper importante que la persona quiera aprender y que tenga esa actitud de predisposición a ser autónoma, de aprendizaje a lo largo de la vida, no como algo puntual que es lo que hemos estado hablando, ¿vale? De querer promocionar, de creer a nivel personal y profesional (...).</p>
RCL	<p>1. Han comprado una licencia de Zoom, estos que te estoy hablando de la secretaria del SEXPE. Entonces... ellos van a empezar a utilizar eso, entonces eso a nosotros nos congratula muchísimo porque empiezan con esa autonomía que yo te contaba antes, como técnicos.</p>
RCI	<p>1. (...) el de competencias digitales básicas, es mi objetivo quitarlo algún día, tendrá que desaparecer del Plan. Es cierto que es uno de los más demandados. También es cierto que el de competencias digitales básicas de hoy es el avanzado de hace 4 años porque ahora mismo se trabajan cosas en el básico que eran impensable hace unos años.</p> <p>2. Y luego... la sorpresa. Después de trabajar con ellos, "ostin", lo que sube la autoestima, el hecho de decir... he sido capaz de hacer esto.</p> <p>3. (...) realmente es una satisfacción muy grande que se produce cuando acaban en un centro, aprenden y se ven que son capaces de hacer cosas que en su vida se habrían planteado que podrían hacer (...).</p>

	4. (...) una vez que empiezas a trabajar con ellos, pues salen cosas maravillosas, como lo que ha salido en Solana de los Barros o lo que ha salido en Navalморal. Jóvenes que luego se han implicado y se han replanteado su carrera profesional o... retomar sus estudios (...).
PCD	-----
OOL	-----
UDT	-----
CAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) hemos avanzado un 500% en el sentido de que, en un año, no hace falta que le digas a la gente que esto es importante, la gente sabe que es importante y es clave y ahí si ha habido un paso importante. Alguna cosa buena tenía que tener la pandemia (...). 2. (...) la pandemia nos ha pegado una buena bofetada. Y toda esa parte que a nosotros nos costaba tanto, que era la de sensibilización y de hacer ver la importancia de todo esto, pues evidentemente ya no es necesario. Todo el mundo es consciente ahora de que hay que ponerse las pilas y ponerse al nivel y, ahí estamos.
OCD	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) ahora viene mucho dinero y todo el mundo quiera hacer competencias digitales. 2. Hay muchas lagunas donde se puede trabajar, donde se puede invertir, donde tienen cabida muchas organizaciones, pero muchísimas, y donde va a ver muchísimas oportunidades en el territorio. Pero no en las competencias del ciudadano, sino en la especialización de profesionales. Es que no te puedes imaginar el filón que hay ahí ahora mismo: cursos de expertos que se pueden hacer, temas de programación de códigos. Es un abanico de posibilidades. 3. (...) ahora mismo la cualificación profesional de los profesionales que están trabajando, es que eso es ahora mismo un talón de Aquiles que tenemos que abordar.

AV-5. Aportaciones codificadas con mayor relevancia por patrón de relación

Patrón de relación: IPJ, PDA y NPD				
Objetivo específico con el que se relaciona: Identificar las habilidades digitales de las personas desempleadas extremeñas para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales				
Categoría	Codificación sujeto 1	Codificación sujeto 2	Codificación sujeto 3	Codificación sujeto 4
IPJ	<i>“Nosotros, en los proyectos que tenemos, son jóvenes los menores de 30, los que están en el sistema de garantía juvenil”.</i>	<i>“(…) a diario utilizan WhatsApp, cada vez se va como implementando más las videollamadas, para cualquier gestión como social, como formativa o de entrevista de trabajo”.</i>	<i>“(…) no lo utilizan de una manera eficaz y no lo enfocan para buscar empleo (uso de la tecnología)”.</i>	<i>“Tienen que mandar un adjunto y no saben, tienen que rellenar garantía juvenil para buscar empleo y no lo tienen, tienen que hacer cualquier trámite para la universidad, gente que ha hecho bachiller, que tiene que hacer la matrícula y no sabe”.</i>
PDA	<i>“(…) trabajamos con perfiles con una cualificación más básica (…)”.</i> <i>“(…) el mayor número de personas o tiene la ESO o algunos ni la ESO”.</i>	<i>“(…) trabajo con personas que (...), simplemente están en situación de búsqueda de empleo”.</i> <i>“Trabajamos con diferentes colectivos: menores de 30 sin experiencia, mayores de 45, personas paradas de larga duración”</i>	<i>“Trabajamos con diferentes colectivos: menores de 30 sin experiencia, mayores de 45, personas paradas de larga duración (...)”.</i> <i>“Otro de los grupos preferentes son las personas de más de 45 años (...)”.</i> <i>Otro grupo preferente son los menores de 30 años (...)”.</i>	<i>“(…) colectivos prioritarios a las personas desempleadas y a las personas emprendedoras o pequeños empresarios (...)”.</i> <i>“(…) jóvenes, que es uno de nuestros objetivos, el tema de mujeres, que también son nuestro objetivo, personas desempleadas o en búsqueda activa de empleo y personas empresarias o emprendedoras. (...) el tema de empleabilidad afecta a todos los colectivos (...)”.</i> <i>“(…) mujer de unos 46 años aproximadamente y sin ningún tipo, bueno con estudios primarios (...)”.</i> <i>“(…) en cuanto a las competencias digitales... no tienen muchos conocimientos, son básicas, que</i>

				<p>eso también va asociado a que no tienen tampoco competencias básicas para desenvolverse (...). “(...) estamos trabajando con unos perfiles, en su mayoría, personas que no se han sentado más de una hora delante de un ordenador (...)”.</p>
NPD		<p>“O sea, por un lado, es una cuestión laboral. Por otra parte, una parte más formativa, es decir, necesidades formativas, definirse profesionalmente (...). “(...) necesidades de competencia sociolaborales. Ahí entraría, también un poco, la competencia digital”.</p>	<p>“(...) las personas que son desempleadas de larga duración, lo que les suele faltar siempre, es actualización, reciclaje (...)”. “(...) se hace primero un diagnóstico de las necesidades de esa persona, un diagnóstico de si es empleable (...)”. “(...) según el baremo se encuentra en alta, media o baja empleabilidad (...)”.</p>	<p>“(...) la competencia digital sigue avanzando y se siguen incorporando nuevos conceptos, nuevas herramientas y nuevas actitudes y nuevas competencias que tienen que seguir adquiriendo”. “(...) estamos trabajando competencias que en muy poco tiempo serán avanzadas (...)”. “Antes era un problema la conectividad, ahora ya no es un problema la conectividad, el tema de infraestructuras ahora ya tampoco, la mayoría de los pueblos tienen medios para poder hacerlo, lo que falta es el tema de la competencia”.</p>

Patrón de relación: UDT, PDA y NPD				
Objetivo específico con el que se relaciona: Identificar las habilidades digitales de las personas desempleadas extremeñas para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales.				
Categoría	Codificación sujeto 1	Codificación sujeto 2	Codificación sujeto 3	Codificación sujeto 4
UDT			<i>"(...) las utilizan para ocio, entretenimiento, contacto con los amigos, pero no le dan, no utilizan como herramienta potencial para la empleabilidad".</i>	
PDA	<i>"(...) trabajamos con perfiles con una cualificación más básica (...)". "(...) el mayor número de personas o tiene la ESO o algunos ni la ESO".</i>	<i>"(...) trabajo con personas que (...), simplemente están en situación de búsqueda de empleo". "Trabajamos con diferentes colectivos: menores de 30 sin experiencia, mayores de 45, personas paradas de larga duración"</i>	<i>"Trabajamos con diferentes colectivos: menores de 30 sin experiencia, mayores de 45, personas paradas de larga duración (...)". "Otro de los grupos preferentes son las personas de más de 45 años (...)". Otro grupo preferente son los menores de 30 años (...)". "(...) nos piden ayuda para elaborar un currículum o para inscribirse en portales de empleo".</i>	<i>"(...) colectivos prioritarios a las personas desempleadas y a las personas emprendedoras o pequeños empresarios (...)". "(...) jóvenes, que es uno de nuestros objetivos, el tema de mujeres, que también son nuestro objetivo, personas desempleadas o en búsqueda activa de empleo y personas empresarias o emprendedoras. (...) el tema de empleabilidad afecta a todos los colectivos (...)". "(...) mujer de unos 46 años aproximadamente y sin ningún tipo, bueno con estudios primarios (...)". "(...) en cuanto a las competencias digitales... no tienen muchos conocimientos, son básicas, que eso también va asociado a que no tienen tampoco competencias básicas para desenvolverse (...)". "(...) estamos trabajando con unos perfiles, en su mayoría,</i>

				<i>personas que no se han sentado más de una hora delante de un ordenador (...)</i> ".
IPJ	<i>"Nosotros, en los proyectos que tenemos, son jóvenes los menores de 30, los que están en el sistema de garantía juvenil".</i>	<i>"(...) a diario utilizan WhatsApp, cada vez se va como implementando más las videollamadas, para cualquier gestión como social, como formativa o de entrevista de trabajo".</i>	<i>"(...) no lo utilizan de una manera eficaz y no lo enfocan para buscar empleo (uso de la tecnología)".</i>	<i>"Tienen que mandar un adjunto y no saben, tienen que rellenar garantía juvenil para buscar empleo y no lo tienen, tienen que hacer cualquier trámite para la universidad, gente que ha hecho bachiller, que tiene que hacer la matrícula y no sabe".</i>

Patrón de relación: PNP, NPD y PDA				
Objetivo específico con el que se relaciona: Identificar las habilidades digitales de las personas desempleadas extremeñas para reciclarse profesionalmente y renovar sus perfiles profesionales.				
Categoría	Codificación sujeto 1	Codificación sujeto 2	Codificación sujeto 3	Codificación sujeto 4
PNP	<p><i>“Por ejemplo, tenemos proyectos específicos para mujeres, porque las mujeres que se encuentran en desempleo, por el hecho de ser mujer, por el hecho de ser mujer y no haberse actualizado y formado durante su proceso, porque a lo mejor han sido madres y han dedicado tiempo al cuidado de sus criaturas, o por el hecho de ser mujer han priorizado la promoción de otros miembros de la familia, la pareja o los hijos, en vez de su promoción, porque tienen menos tiempo para hacer todo... (...) tenemos proyectos específicos para jóvenes, porque (...) tienen otras inquietudes, otros intereses, han nacido en otros años, tienen otras culturas y hay que adaptarnos a ellos y, normalmente, los jóvenes tienen menor experiencia... y tenemos que trabajar en otras líneas. También tenemos proyectos específicos para personas migrantes (...).”</i></p> <p><i>“(...) tenemos proyectos específicos para trabajar con las empresas, con el objetivo de generar mercados inclusivos (...).”</i></p>	<p><i>“(...) tenemos otro en Plasencia, que tiene otro programa de rehabilitación laboral para personas con enfermedad mental”.</i></p>		<p><i>“(...) trabajamos muchas cosas de una manera diferente y en función a perfiles con los que estamos”.</i></p> <p><i>“(...) competencias digitales básicas que es el que más demandan los centros de empleo, es el que más demandan los propios ciudadanos que no tienen competencias también”.</i></p> <p><i>“(...) Con jóvenes, para que ellos tengan también una salida profesional hacia aquí y, si no es una salida profesional, orientar sus estudios porque no saben hacia dónde tirar”.</i></p>

<p>NPD</p>	<p><i>"(...) tenemos diferentes proyectos que adaptamos a esas necesidades que valoramos que tienen las personas y a esos colectivos".</i></p>	<p><i>"(...) aquellas personas que no tengan experiencias: como necesidad necesitan contactar con empresas a través de un puente que sea, por ejemplo, prácticas, colaboraciones para ir ganando bagaje laboral".</i></p>	<p><i>"(...) se hace primero un diagnóstico de las necesidades de esa persona, un diagnóstico de si es empleable. Si no es empleable, por su formación, por su experiencia, por su edad...".</i> <i>"(...) ese diagnóstico que nosotras hacemos en la primera sesión te da una orientación (...)".</i></p>	<p><i>"(...) la competencia digital sigue avanzando y se siguen incorporando nuevos conceptos, nuevas herramientas y nuevas actitudes y nuevas competencias que tienen que seguir adquiriendo".</i> <i>"(...) pero evidentemente estamos trabajando competencias que en muy poco tiempo serán avanzadas".</i></p>
<p>PDA</p>	<p><i>"(...) trabajamos con perfiles con una cualificación más básica (...)".</i> <i>"(...) el mayor número de personas o tiene la ESO o algunos ni la ESO".</i></p>	<p><i>"(...) trabajo con personas que (...), simplemente están en situación de búsqueda de empleo".</i> <i>"Trabajamos con diferentes colectivos: menores de 30 sin experiencia, mayores de 45, personas paradas de larga duración"</i></p>	<p><i>"Trabajamos con diferentes colectivos: menores de 30 sin experiencia, mayores de 45, personas paradas de larga duración (...)".</i> <i>"Otro de los grupos preferentes son las personas de más de 45 años (...)".</i> <i>Otro grupo preferente son los menores de 30 años (...)".</i> <i>"(...) nos piden ayuda para elaborar un currículo o para inscribirse en portales de empleo".</i> <i>"(...) yo atiendo cuando hay una mujer víctima, no solo porque sea víctima de género, sino porque sea víctima de violencia de género y requiera ayuda para conseguir un empleo".</i></p>	<p><i>"(...) colectivos prioritarios a las personas desempleadas y a las personas emprendedoras o pequeños empresarios (...)".</i> <i>"(...) jóvenes, que es uno de nuestros objetivos, el tema de mujeres, que también son nuestro objetivo, personas desempleadas o en búsqueda activa de empleo y personas empresarias o emprendedoras. (...) el tema de empleabilidad afecta a todos los colectivos (...)".</i> <i>"(...) mujer de unos 46 años aproximadamente y sin ningún tipo, bueno con estudios primarios (...)".</i> <i>"(...) en cuanto a las competencias digitales... no tienen muchos conocimientos, son básicas, que eso también va asociado a que no tienen tampoco competencias básicas para desenvolverse (...)".</i></p>

				<i>"(...) estamos trabajando con unos perfiles, en su mayoría, personas que no se han sentado más de una hora delante de un ordenador (...)"</i>
--	--	--	--	--



Patrón de relación: PDS y NPD				
Objetivo específico con el que se relaciona: Percepción que tienen los destinatarios de su situación y necesidades de las personas en situación de desempleo.				
Categoría	Codificación sujeto 1	Codificación sujeto 2	Codificación sujeto 3	Codificación sujeto 4
PDS	<p>“(…) que ellas mismas no creen que ese sistema funciona con ellos, sobre todo los jóvenes (…)”.</p> <p>“(…) de primera, la autovaloración que hacen es que sí, que la tienen (la competencia digital)”.</p> <p>“No, no, nosotros la experiencia que tenemos es que hacen una valoración más positiva de la que realmente es”.</p>	<p>“(…) piensan que no van a ser capaces de manejar determinadas cuestiones o tienen una concepción negativa de autoconfianza, de no poder a llegar a aprenderlo, que van a tener que estar preguntando constantemente. Y… cuando ya consiguen hacerlo por propia autonomía, en fin, claro… para ellos es sorprendente, digamos”.</p> <p>“Por lo general no son conscientes, son conscientes posteriormente, cuando ya han desarrollado esas competencias y ya se han planteado las cosas, en conocer la realidad. Son conscientes de que es vital ahora mismo, para cualquier cuestión, tener unos mínimos de competencias digitales, de habilidades de competencias digital, cuando empiezan a adentrarse en esa temática y son conscientes de sus limitaciones y de lo que necesitan alcanzar para estar integrado (…)”.</p>	<p>“(…) creo que no son conscientes de las necesidades (…)”.</p>	<p>“(…) muchas personas que no tienen formación, que como que esto no es suyo, que no tiene que ver con ellos, que no van a ser capaces de hacer esto”.</p> <p>“Hay personas de 45 años que no tienen formación porque no han estudiado nunca, que se piensan que esto de las competencias digitales no va con ellos, que no van a ser capaces, que no saben hacer ni que lo van a aprender (…)”.</p> <p>“Y… por otro lado está lo contrario, los jóvenes, que lo saben todo”.</p>
NPD	<p>“(…) tenemos diferentes proyectos que adaptamos a esas necesidades que valoramos que tienen las personas y a esos colectivos”.</p>	<p>“(…) aquellas personas que no tengan experiencias: como necesidad necesitan contactar con empresas a través de un puente que sea, por ejemplo, prácticas, colaboraciones para ir ganando bagaje laboral”.</p>	<p>“(…) se hace primero un diagnóstico de las necesidades de esa persona, un diagnóstico de si es empleable. Si no es empleable, por su formación, por su experiencia, por su edad…”.</p>	<p>“(…) la competencia digital sigue avanzando y se siguen incorporando nuevos conceptos, nuevas herramientas y nuevas actitudes y nuevas competencias que tienen que seguir adquiriendo”.</p> <p>“Al ser referentes E, la gente nos ha llamado, como lo hago porque no puedo salir de mi casa y esto”.</p>

				<p><i>es... lo necesito para comer... así, lo necesito para comer y lo tengo que hacer, un trámite por teléfono (...)</i>".</p> <p><i>"(...) ellos decían que lo sabían todo, que no lo necesitaban, los agentes... te digo, los agentes de desarrollo local, agentes de igualdad, los bibliotecarios, los funcionarios"</i>.</p>
--	--	--	--	---



Patrón de relación: AAO, VCD y OOL				
Objetivo específico con el que se relaciona: Identificar el valor que la población desempleada extremeña otorga a la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales				
Categoría	Codificación sujeto 1	Codificación sujeto 2	Codificación sujeto 3	Codificación sujeto 4
AAO	<p><i>“Hacemos medidas de orientación laboral, medidas de formación y medidas de intermediación con las empresas”.</i></p> <p><i>“En la orientación laboral, el objetivo, sobre todo, es hacer un diagnóstico de la persona, conocer a la persona y junto con ella, establecer cuáles son sus objetivos profesionales teniendo en cuenta sus intereses, sus gustos, sus preferencias, su experiencia anterior, su formación...”.</i></p>	<p><i>“También es muy muy importante la actitud y la competencia de ellos, claro (...)”.</i></p> <p><i>“(...) definición del perfil a través de la formación (...)”.</i></p> <p><i>“Por un lado, sería trabajar el contacto con las empresas para aquellas personas que no tienen experiencia, a través de prácticas o a través de colaboraciones o algún tipo de contratos en formación. Por otra parte, la formación, porque dentro de Incorpora también diseñamos”.</i></p> <p><i>“El objetivo es facilitar la inserción (...)”.</i></p> <p><i>“Explicamos el programa, le hacemos una entrevista para recopilar todos los datos referentes a su perfil laboral, expectativas, margen geográfico, temporal de sus condiciones... qué objetivos tiene, con qué expectativas viene..., nuestra entidad... En realidad, en qué quiere que le ayudemos y, una vez definimos eso, marcamos una serie de objetivos, o sea una serie de objetivos y acciones para conseguir ese objetivo final que tenga el usuario y vamos haciendo revisión temporal de esas acciones para ver si se están cumpliendo esos objetivos”.</i></p> <p><i>“(...) hay una parte básica, que es la acogida del usuario, la entrevista, la</i></p>	<p><i>“(...) tutorías individuales siempre (...)”.</i></p> <p><i>“(...) a partir de ahí, hacemos técnicas de búsqueda de empleo”.</i></p>	<p><i>“El objetivo general es claro, que es mejorar las competencias digitales de la ciudadanía (...)”.</i></p> <p><i>“Además, llevamos como 4 años trabajando ya en un marco de referencia que no había y que ya hay, que es el marco DigComp (...)”.</i></p> <p><i>“Entonces, el tema de mejorar las competencias digitales sigue siendo nuestro objetivo”.</i></p> <p><i>“(...) el objetivo es mejorar las competencias digitales, adquirir y mejorar y seguir mejorándolas y, sobre todo, trabajar la actitud y el conocer que esto es un proceso que tiene que seguir a lo largo de toda tu vida (...)”.</i></p> <p><i>“(...) la autonomía es una de las cosas que más intentamos trabajar con el ciudadano”.</i></p> <p><i>“No sé si conoces la brújula digital europea. Dentro de la brújula, están los cuatro puntos cardinales (...). Pero en el norte, en el punto cardinal del norte, están los ciudadanos, las competencias digitales de los ciudadanos y de los profesionales.</i></p>

		definición de los objetivos y el seguimiento periódico de ese usuario (...)		<p>“(...) somos el brazo del SEXPE en el territorio para cualquier cosa que tenga que ver con ella, incluso para formar a sus propios profesionales”</p> <p>“Pero nosotros no hacemos nada trabajando exclusivamente en equipo dentro de nuestro equipo, sino que, tenemos que trabajar en equipo con los centros de empleo, con los agentes de desarrollo, con las mancomunidades, con los equipos del territorio”.</p>
VCD	<p>“Todo eso está rodeado de una filosofía muy clara, y esa filosofía lleva unida la perspectiva de género, perspectiva intercultural y la competencial y la digital”.</p> <p>“Debemos saber que la perspectiva digital tiene que estar ahí siempre (...)”.</p> <p>“(...) lo digital es muy importante (...)”.</p>	<p>“(...) lo primero es trabajar la actitud, en cuanto, sobre todo, a la actitud central que es la apertura a la transformación e irse haciendo consciente que estamos en proceso de cambio vertiginoso, que cada vez está más implícito el manejo de las competencias digitales en diferentes aspectos”.</p>		<p>“(...) adquirir competencias digitales no es hacer un curso de formación, es un proceso y el proceso de mejora tiene que ir muy ligado a la educación a lo largo de la vida y de la formación continua”.</p> <p>“(...) las competencias digitales hay que trabajarlas. Pero no hay que trabajarlas, insisto E, como algo puntual, es algo que es un proceso”.</p> <p>“(...) la base es trabajar en equipo”.</p> <p>“La actitud es casi la clave”.</p> <p>“(...) yo te digo que para nosotros las competencias son esas tres, para nosotros están esas tres dimensiones: los conocimientos y las habilidades y la actitud, en igualdad de importancia”.</p>

OOL		<i>"(...) sí, sí, una de las bases... digamos, es... la incorporación en empresas. Pero hay otra parte importante que es dar las nociones de búsqueda de empleo y darles competencias para que sean autónomos".</i>	<i>"(...) el objetivo de la orientación profesional, el objetivo principal, es que las personas sean autónomas y que tengan las competencias suficientes como para, que tengan una búsqueda de empleo activa y eficaz (...)"</i> <i>"(...) no es solamente la inserción (...)"</i>	
------------	--	---	---	--

Patrón de relación: CAD, PNP y CCD				
Objetivo específico con el que se relaciona: Identificar el valor que la población desempleada extremeña otorga a la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales				
Categoría	Codificación sujeto 1	Codificación sujeto 2	Codificación sujeto 3	Codificación sujeto 4
CAD				<p><i>"(...) ahí hemos avanzado un 500% en el sentido de que, en un año, no hace falta que le digas a la gente que esto es importante, la gente sabe que es importante y es clave y ahí si ha habido un paso importante. Alguna cosa buena tenía que tener la pandemia".</i></p> <p><i>"(...) esa parte que a nosotros nos costaba tanto, que era la de sensibilización y de hacer ver la importancia de todo esto, pues evidentemente ya no es necesario. Todo el mundo es consciente ahora de que hay que ponerse las pilas y ponerse al nivel (...)".</i></p>
PNP	<p><i>"(...) hay que trabajar en otras líneas porque tienen otras necesidades, adaptarse a la cultura y a la forma de trabajar y de entender el trabajo (...)".</i></p> <p><i>"(...) tenemos proyectos específicos para trabajar con las empresas, con el objetivo de generar mercados inclusivos y que esas diferencias que tenemos los seres humanos entre nosotros no sean un criterio para valorar la idoneidad o no para entrar en un puesto de trabajo".</i></p>	<p><i>"Pero luego, digamos las "píldoras", por decirlo así, que le vamos a facilitar pues van a ir encaminadas a sus necesidades, es decir, que con unos usuarios trabajamos una serie de contenidos y con otros usuarios trabajamos otros contenidos distintos".</i></p>		<p><i>"Y su futuro va a depender que haga un buen uso o no. Entonces, ahí hay que trabajar con padres, hay que trabajar con niños, hay que trabajar con docentes, hay que trabajar con ciudadanos (...)".</i></p>

CCD	<i>"(...) que tengan en cuenta también la huella digital y si la van a usar de manera profesional que tengan cuidado de lo que cuelgan y no cuelgan".</i>	<i>"(...) dependiendo del perfil laboral que cada uno tenga, le va a venir mejor pues trabajar una competencia, desarrollar otras competencias digitales más específicas (...)".</i>	<i>"(...) distinguir entre lo que es el uso de las tecnologías de manera personal y el uso de las tecnologías enfocada a la búsqueda de empleo".</i>	<i>"(...) nosotros trabajamos lo que son las tecnologías habilitadoras digitales con parte de la población (...)".</i>
------------	---	--	--	--

Patrón de relación: CAD y UDT

Objetivo específico con el que se relaciona: Identificar el valor que la población desempleada extremeña otorga a la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales

Categoría	Codificación sujeto 1	Codificación sujeto 2	Codificación sujeto 3	Codificación sujeto 4
CAD				<p><i>“(…) ahí hemos avanzado un 500% en el sentido de que, en un año, no hace falta que le digas a la gente que esto es importante, la gente sabe que es importante y es clave y ahí si ha habido un paso importante. Alguna cosa buena tenía que tener la pandemia”.</i></p> <p><i>“(…) esa parte que a nosotros nos costaba tanto, que era la de sensibilización y de hacer ver la importancia de todo esto, pues evidentemente ya no es necesario. Todo el mundo es consciente ahora de que hay que ponerse las pilas y ponerse al nivel (...)”.</i></p>
UDT			<p><i>“(…) las utilizan para ocio, entretenimiento, contacto con los amigos, pero no le dan, no utilizan como herramienta potencial para la empleabilidad”.</i></p>	

Patrón de relación: ACP y CAD				
Objetivo específico con el que se relaciona: Identificar el valor que la población desempleada extremeña otorga a la competencia digital para la promoción profesional y la renovación de perfiles profesionales				
Categoría	Codificación sujeto 1	Codificación sujeto 2	Codificación sujeto 3	Codificación sujeto 4
ACP	<p>“(...) implicación, responsabilidad, la puntualidad (...)”.</p> <p>“(...) si es una persona participativa (...)”.</p> <p>“(...) ser colaborador o colaboradora con el grupo en el que estás trabajando (...)”.</p>	<p>“Y, posteriormente, cuando empezamos a trabajar con ellos, ves un cambio de actitud (...)”.</p> <p>“La apertura a la transformación”.</p> <p>“(...) confianza, apertura, por supuesto, porque para la búsqueda de empleo y la inserción laboral es fundamental. También confianza en sí mismo para saber que pueden aprender todas esas herramientas esenciales para la búsqueda de empleo, aplicarlas al mundo digital”.</p>	<p>“(...) reciclaje. Ésa es nuestra función principal, la autonomía en lo que es el mercado laboral (actitud) (...)”.</p> <p>“Es verdad que, desde la pandemia, la gente está mas predispuesta a aprender esto (alta en la web del SEXPE) (...)”.</p> <p>“(...) la motivación, sobre todo, es lo primero (...)”.</p>	<p>“(...) sigue siendo la mujer más participativa; se implica más, se preocupa por formarse y no creo que sea cuestión de tiempo, es una cuestión de actitud”.</p> <p>“(...) para nosotros es súper importante que la persona quiera aprender y que tenga esa actitud de predisposición a ser autónoma, de aprendizaje a lo largo de la vida (...). De querer promocionar, de creer a nivel personal y profesional (...)”.</p>
CAD				<p>“(...) ahí hemos avanzado un 500% en el sentido de que, en un año, no hace falta que le digas a la gente que esto es importante, la gente sabe que es importante y es clave y ahí si ha habido un paso importante. Alguna cosa buena tenía que tener la pandemia”.</p> <p>“(...) esa parte que a nosotros nos costaba tanto, que era la de sensibilización y de hacer ver la importancia de todo esto, pues evidentemente ya no es necesario. Todo el mundo es consciente ahora de que hay que ponerse las pilas y ponerse al nivel (...)”.</p>

Patrón de relación: MCD y CCD				
Objetivo específico con el que se relaciona: Conocer cómo se está promoviendo la adquisición o mejora de la competencia digital de la población en situación de desempleo				
Categoría	Codificación sujeto 1	Codificación sujeto 2	Codificación sujeto 3	Codificación sujeto 4
MCD	<p>“La trabajamos de varias maneras (la competencia digital). A veces con acciones específicas para mejorar esa competencia y, otras veces, de manera transversal”.</p> <p>“(…) las trabajamos de manera específica con cursos específicos o hacemos talleres específicos de competencias digitales”.</p> <p>“O sea, tenemos como varias líneas abiertas para trabajar la mejora de las competencias digitales”.</p>	<p>“Digamos que programas o acciones concretas tenemos dos: por un lado (…), diferentes píldoras formativas que se trabajan de forma digital; dentro de esas píldoras formativas hay unas que son competencias digitales y es un taller de 20 horas que se llama así, “taller de competencias digitales” (…)”.</p> <p>“Después, otra acción pues dentro de lo que es la fundación, también tenemos la figura de dos monitores de ajuste laboral (…)”.</p> <p>“De momento no, lo que hay es este taller, que son competencias digitales generales para cualquier persona y de diferentes ámbitos”.</p>	<p>“(…) estamos acostumbrados así a las personas a utilizar los medios tecnológicos, aunque sea mediante los WhatsApp”.</p>	<p>“(…) los enganamos a raíz de los talleres que tenemos para jóvenes, que tiene que ver cómo te decía antes de robótica, programación, las impresoras 3D. Nos han servido mucho para llamar la atención de los jóvenes”.</p> <p>“(…) camuflar la competencia digital detrás de tu interés, tu motivación y por lo que te entra por los ojos”.</p>
CCD	<p>“(…) búsqueda de información y análisis de esa información, redes sociales, cómo manejarlas, cuáles son, cuáles son las mejores para la búsqueda de empleo, que tengan en cuenta también la huella digital y si la van a usar de manera profesional que tengan cuidado de lo que cuelgan y no cuelgan. A ver... información, redes sociales, ofimática, Word. Un mínimo para hacer el curriculum, para transformarlo, umm... también temas para trabajar la imagen, por ejemplo, Canva, programas específicos para hacer un curriculum</p>	<p>“(…) manejo de Word, gestión de correo electrónico, ciberseguridad (…)”.</p> <p>“(…) ciberseguridad. Otro módulo que trabajamos es el manejo del smartphone o los terminales en general. Otro módulo que viene a continuación es el de redes sociales y, por último, el de comercio electrónico. Ése es un poco el paquete formativo básico”.</p>	<p>“(…) distinguir entre lo que es el uso de las tecnologías de manera personal y el uso de las tecnologías enfocada a la búsqueda de empleo”.</p> <p>“(…) que sepan distinguir cuando hablan con un colega, cuando hablan con una empresa”.</p> <p>“Entonces intentamos trabajar un poco las simulaciones (…)”.</p> <p>“(…) el tema de seguridad (…)”.</p>	<p>“(…) generar contenidos”.</p> <p>“(…) resolver problemas técnicos”.</p> <p>“(…) robótica, toda la parte de la realidad virtual, la parte de la filosofía, toda la parte de nueva fabricación digital (…)”.</p>

	<p><i>más vistoso, aplicaciones específicas relacionadas con la elaboración de curriculum, saberse comunicar, saberse presentar en un video de un minuto y medio".</i></p> <p><i>"(...) formación online".</i></p> <p><i>"(...) dispositivos móviles..."</i></p>			
--	--	--	--	--

Patrón de relación: RCD y CCD				
Objetivo específico con el que se relaciona: Conocer cómo se está promoviendo la adquisición o mejora de la competencia digital de la población en situación de desempleo				
Categoría	Codificación sujeto 1	Codificación sujeto 2	Codificación sujeto 3	Codificación sujeto 4
RCD	<p>“(…) trabajamos mucho en colaboración con los NCC de AUPEX y derivamos a grupos para que trabajen con ellos ciertas competencias (…)”.</p>	<p>“Nos coordinamos con otras entidades que también gestionan cursos y que, bueno, digamos es un beneficio mutuo”.</p> <p>“(…) trabajamos muchísimo en coordinación con entidades como Cáritas, Secretariado Gitano, Atenea”.</p>	<p>“(…) colaboramos mucho con los NCC (…)”.</p> <p>“(…) también estamos en contacto con otras asociaciones, por ejemplo, con Cruz Roja (…)”.</p> <p>“(…) con otras asociaciones como Secretariado Gitano... pues también colaboramos con ellas, con los Servicios Sociales del Ayuntamiento (…)”.</p>	<p>“(…) hay que optimizar y hay que pensar cuáles son los recursos que hay, como los podemos multiplicar con recursos que van a venir, con organizaciones que se pueden sumar”.</p> <p>“(…) somos red de colaboración de la administración”.</p> <p>“(…) nosotros damos la parte de competencias digitales a la escuela profesionales”.</p> <p>“(…) trabajar todo lo que es el proceso, cuando sale alguna línea, pensar que esto hay que articularlo con lo que ya hay”.</p> <p>“(…) trabajamos coordinadamente pues en base a los grupos que trabajamos, cualquier cosa que tenemos que hace con Cáritas, con Fundación Atenea, es decir, sí que es cierto que para ciertas redes de colaboración sí somos un referente y tiran de nosotros”.</p> <p>“(…) hay que optimizar recursos, hay que unificar recursos, hay que coordinarse, hay que trabajar en equipo entre organizaciones”.</p>
CCD	<p>“(…) búsqueda de información y análisis de esa información, redes sociales, cómo manejarlas, cuáles</p>	<p>“(…) manejo de Word, gestión de correo electrónico, ciberseguridad (…)”.</p>	<p>“(…) distinguir entre lo que es el uso de las tecnologías de manera</p>	<p>“(…) generar contenidos”.</p> <p>“(…) resolver problemas técnicos”.</p>

	<p>son, cuáles son las mejores para la búsqueda de empleo, que tengan en cuenta también la huella digital y si la van a usar de manera profesional que tengan cuidado de lo que cuelgan y no cuelgan. A ver... información, redes sociales, ofimática, Word. Un mínimo para hacer el curriculum, para transformarlo, umm... también temas para trabajar la imagen, por ejemplo, Canva, programas específicos para hacer un curriculum más vistoso, aplicaciones específicas relacionadas con la elaboración de curriculum, saberse comunicar, saberse presentar en un video de un minuto y medio".</p> <p>"(...) formación online".</p> <p>"(...) dispositivos móviles...".</p>	<p>"(...) ciberseguridad. Otro módulo que trabajamos es el manejo del smartphone o los terminales en general. Otro módulo que viene a continuación es el de redes sociales y, por último, el de comercio electrónico. Ése es un poco el paquete formativo básico".</p>	<p>personal y el uso de las tecnologías enfocada a la búsqueda de empleo".</p> <p>"(...) que sepan distinguir cuando hablan con un colega, cuando hablan con una empresa".</p> <p>"Entonces intentamos trabajar un poco las simulaciones (...)".</p> <p>"(...) el tema de seguridad (...)".</p>	<p>"(...) robótica, toda la parte de la realidad virtual, la parte de la filosofía, toda la parte de nueva fabricación digital (...)".</p>
--	---	--	---	--

Patrón de relación: RCD y CCD				
Objetivo específico con el que se relaciona: Conocer cómo se está promoviendo la adquisición o mejora de la competencia digital de la población en situación de desempleo				
Categoría	Codificación sujeto 1	Codificación sujeto 2	Codificación sujeto 3	Codificación sujeto 4
MCD	<p>“La trabajamos de varias maneras (la competencia digital). A veces con acciones específicas para mejorar esa competencia y, otras veces, de manera transversal”.</p> <p>“(…) todas esas competencias las vamos trabajando de manera transversal, en el día a día porque nos van surgiendo y estamos en contacto con las personas, con las dificultades que le van surgiendo”.</p>	<p>“(…) programas o acciones concretas tenemos dos: por un lado (…), diferentes píldoras formativas que se trabajan de forma digital; dentro de esas píldoras formativas hay unas que son competencias digitales y es un taller de 20 horas que se llama así, “taller de competencias digitales” (…).</p> <p>“Después, otra acción pues dentro de lo que es la fundación, también tenemos la figura de dos monitores de ajuste laboral”.</p>		<p>“Es decir, camuflar la competencia digital detrás de tu interés, tu motivación y por lo que te entra por los ojos”</p>
CCD	<p>“(…) búsqueda de información y análisis de esa información, redes sociales, cómo manejarlas, cuáles son, cuáles son las mejores para la búsqueda de empleo, que tengan en cuenta también la huella digital y si la van a usar de manera profesional que tengan cuidado de lo que cuelgan y no cuelgan. A ver… información, redes sociales, ofimática, Word. Un mínimo para hacer el curriculum, para transformarlo, umm… también temas para trabajar la imagen, por ejemplo, Canva, programas específicos para hacer un curriculum más vistoso, aplicaciones específicas relacionadas con la elaboración de curriculum, saberse comunicar,</p>	<p>“(…) manejo de Word, gestión de correo electrónico, ciberseguridad (…)</p> <p>“(…) ciberseguridad. Otro módulo que trabajamos es el manejo del smartphone o los terminales en general. Otro módulo que viene a continuación es el de redes sociales y, por último, el de comercio electrónico. Ése es un poco el paquete formativo básico”.</p>	<p>“(…) distinguir entre lo que es el uso de las tecnologías de manera personal y el uso de las tecnologías enfocada a la búsqueda de empleo”.</p> <p>“(…) que sepan distinguir cuando hablan con un colega, cuando hablan con una empresa”.</p> <p>“Entonces intentamos trabajar un poco las simulaciones (…)</p> <p>“(…) el tema de seguridad (…)</p>	<p>“(…) generar contenidos”.</p> <p>“(…) resolver problemas técnicos”.</p> <p>“(…) robótica, toda la parte de la realidad virtual, la parte de la filosofía, toda la parte de nueva fabricación digital (…)</p>

	<p>saberse presentar en un video de un minuto y medio".</p> <p>"(...) formación online".</p> <p>"(...) dispositivos móviles...".</p>			
RCL	<p>"Sí, mejoran. Entran, si lo vemos con números, por niveles, en un nivel dos, y pueden salir con un nivel cinco o seis, pero hay que seguir mejorando. La competencia digital, además, es algo que tiene que estar en continuo reciclaje".</p>	<p>"(...) pues muchas veces tú te sorprendes de la capacidad de mejora que todos tenemos y de aprendizaje, por supuesto".</p>	<p>"Está muy bien ver que realmente han servido los talleres a los que les has derivado".</p>	<p>"Es cierto que es uno de los más demandados. También es cierto que el de competencias digitales básicas de hoy es el avanzado de hace 4 años porque ahora mismo se trabajan cosas en el básico que eran impensable hace unos años".</p> <p>"Y luego... la sorpresa. Después de trabajar con ellos, "ostin", lo que sube la autoestima, el hecho de decir... he sido capaz de hacer esto".</p> <p>"(...) realmente es una satisfacción muy grande que se produce cuando acaban en un centro, aprenden y se ven que son capaces de hacer cosas que en su vida se habrían planteado que podrían hacer (...)".</p>
RCL	<p>"(...) las personas que entran en el itinerario al final salen del itinerario cualificadas y perfectamente capacitadas para desarrollar el puesto de trabajo para el que se han formado".</p>	<p>"(...) es complicado medir en qué grado se debe a que ha estado entrenando sus competencias digitales. Es difícil medir eso, pero... (...), pues sí que venimos observando que, aquellas personas que están abiertas (...), se forman, tienen una actitud de centrarse; de formarse y mejorar su empleabilidad. En términos generales, terminan integrándose laboralmente (...)".</p>		

Patrón de relación: PCD, CAF y VCD				
Objetivo específico con el que se relaciona: Conocer cómo se está promoviendo la adquisición o mejora de la competencia digital de la población en situación de desempleo				
Categoría	Codificación sujeto 1	Codificación sujeto 2	Codificación sujeto 3	Codificación sujeto 4
PCD	<i>"(...) que perdieran el miedo y el que aprendieran a aprender. Te estoy hablando de competencias más transversales que una específica digital porque si tú esas competencias las tienes desarrolladas eres luego capaz de desarrollar la competencia digital".</i>	<i>"(...) primero de todo trabajar la actitud, trabajar las redes sociales, las plataformas de comunicación tipo Zoom, Skype, YouTube también, ummm... el comercio electrónico... Todo lo que son las cuestiones administrativas telemáticas y ciberseguridad".</i>	<i>"(...) manejo del correo electrónico la seguridad, el mantenimiento de los equipos (...)". "(...) y, sobre todo, que se ayude a la gente a distinguir entre lo que son las nuevas tecnologías para un uso personal y lo que son las nuevas tecnologías para un uso profesional".</i>	<i>"Es decir, trabajar las competencias claves todas de una manera integral y obedeciendo a un itinerario, creo que es la solución para que nosotros podamos empezar a trabajar realmente y lograr cambios en las personas y que las personas produzcan ese cambio y se pueda desarrollar esta tierra que tanto queremos".</i>
CAF	<i>"(...) el SEXPE, la mayoría de las formaciones para cualificaciones que saca, son para personas que mínimamente tienen la ESO, son certificados de profesionalidad de nivel 2".</i>		<i>"Ahora también con la entrada de los nuevos Poppex, los nuevos orientadores y orientadoras, a ellos les han dado más herramientas, les han dado móvil para que estén en continuo contacto con las personas desempleadas que atienden. Nosotros, por ejemplo, no tenemos esa opción, ellos con los móviles ahora a través de WhatsApp tienen una comunicación mucho más fluida". "(...) cuando una cosa es tan inestable, pues a las personas les acaba cansando y no lo usan". "Entonces claro, eso es una cosa que insistimos mucho porque al final quien más se hace cargo de las familias, del hogar y tal, son las mujeres. Si tú le pones los talleres en</i>	<i>"(...) parece que la competencia digital dura una semana, le doy un curso y ya está, ya tienen la competencia digital".</i>

			<p>horarios donde no pueden conciliar, son ellas las que van a quedar fuera. Entonces son ellas las que están siempre perdiendo esas capacidades, esas competencias y de ahí la brecha digital de género”.</p>	
VCD	<p>“Todo eso está rodeado de una filosofía muy clara, y esa filosofía lleva unida la perspectiva de género, perspectiva intercultural y la competencial y la digital”.</p> <p>“Debemos saber que la perspectiva digital tiene que estar ahí siempre (...)”.</p> <p>“(...) lo digital es muy importante (...)”.</p>	<p>“(...) lo primero es trabajar la actitud, en cuanto, sobre todo, a la actitud central que es la apertura a la transformación e irse haciendo consciente que estamos en proceso de cambio vertiginoso, que cada vez está más implícito el manejo de las competencias digitales en diferentes aspectos”.</p>		<p>“(...) adquirir competencias digitales no es hacer un curso de formación, es un proceso y el proceso de mejora tiene que ir muy ligado a la educación a lo largo de la vida y de la formación continua”.</p> <p>“(...) las competencias digitales hay que trabajarlas. Pero no hay que trabajarlas, insisto E, como algo puntual, es algo que es un proceso”.</p> <p>“(...) la base es trabajar en equipo”.</p> <p>“La actitud es casi la clave”.</p> <p>“(...) yo te digo que para nosotros las competencias son esas tres, para nosotros están esas tres dimensiones: los conocimientos y las habilidades y la actitud, en igualdad de importancia”.</p>

Anexo VI. Cuestionario

INCIDENCIA Y VALOR ATRIBUIDO A LA COMPETENCIA DIGITAL PARA LA PROMOCIÓN Y RENOVACIÓN DE PERFILES PROFESIONALES DE LA CIUDADANÍA EXTREMEÑA EN SITUACIÓN DE DESEMPLEO

DIMENSIÓN 1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Sexo:

- Hombre
- Mujer

2. Edad (indique el número):

3. Estudios (marque el máximo alcanzado):

- Sin estudios
- Educación primaria
- 1ª Etapa educación secundaria (1º, 2º, 3º y 4º ESO o 1º, 2º o 3º BUP)
- 2ª Etapa educación secundaria (Bachillerato)
- Formación Profesional (FP)
- Estudios universitarios (licenciatura, diplomatura o grado)
- Estudios postuniversitarios (máster y/o doctorado)

4. Sector profesional habitual (marque solo una opción):

- Administraciones públicas
- Agricultura, forestación, pesca y caza
- Arte y entretenimiento
- Comercio
- Construcción
- Minería
- Educación
- Finanzas y seguros
- Hostelería
- Información y comunicación
- Salud y la asistencia social
- Sector inmobiliario
- Sector manufacturero
- Servicios científicos y/o técnicos profesionales
- Transporte y/o almacenamiento
- Otras. Indica cuáles

5. Categoría profesional habitual (marque solo una opción):

- Directores y/o gerentes
- Técnicos y/o profesionales científicos e intelectuales
- Técnicos y/o profesionales de apoyo (personal auxiliar)
- Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina
- Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores
- Trabajadores cualificado en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero
- Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción (excepto operadores de instalaciones y maquinaria)
- Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores

- Ocupaciones elementales (trabajadores no cualificados)
- Ocupaciones militares

6. Años en desempleo (indique el número):

7. Si está formándose, la acción formativa que está cursando en estos momentos es... (marque solo una opción. En el caso de no estar realizando ninguna acción formativa en estos momentos, se pasa a la pregunta 12):

- Presencial
- Semipresencial
- Online
- No estoy cursando acción formativa

8. Indique las horas de la acción formativa que está cursando en estos momentos (indique el número):

9. Indique el nombre de la acción formativa que estás cursando en estos momentos:

10. La acción formativa que está cursando está centrada en... (marque todas las opciones que considere):

- El uso de herramientas digitales
- La mejora de habilidades personales
- La mejora de habilidades profesionales
- Orientación laboral
- Otras. Indica cuáles

11. ¿Qué entidad imparte la acción formativa que está cursando? (marque solo una opción):

- Acción Contra el Hambre
- Asociación Dombenitense Ayuda al Toxicómano
- AUPEX
- Cáritas
- CEPAIM
- CERMI Extremadura
- COCEMFE
- Cruz Roja
- Diputación de Badajoz
- Diputación de Cáceres
- FEAFES
- FEDAPAS
- FEIDEX
- Fundación Mujeres
- Fundación Santa María La Real
- Instituto de la Juventud de Extremadura
- La Caixa
- Liga Española de la Educación y Cultura Popular
- Plena Inclusión Extremadura
- Sexpe
- Otras. Indica cuáles

12. ¿En qué comunidad autónoma está cursando la acción formativa? (marque solo una opción):

- Andalucía
- Aragón
- Principado de Asturias
- Islas Baleares
- Canarias
- Castilla y León
- Castilla La Mancha
- Cataluña
- Comunidad Valenciana
- Extremadura
- Galicia
- Comunidad de Madrid
- Región de Murcia
- Comunidad Foral de Navarra
- País Vasco
- La Rioja
- Ceuta (ciudad autónoma)
- Melilla (ciudad autónoma)

DIMENSIÓN 2. HABILIDADES DIGITALES

13. ¿Tiene correo electrónico? (marque solo una opción):

- Sí, y lo uso a diario
- Sí, y lo uso varias veces a la semana
- Sí, y lo uso varias veces al mes
- Sí, pero no lo uso
- No tengo

14. ¿Tiene currículum (CV) digital? (El currículum es digital cuando se hace con aplicaciones informáticas) (marque solo una opción):

- Sí, uno
- Sí, más de uno
- No

15. ¿Con qué herramienta digital ha creado su CV digital? (marque todas las opciones que considere. En caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta 14):

- Procesador de texto (Word/ LibreOffice/Pages)
- Visual CV
- CVMaker
- Doyoubuzz
- Kinzaa
- Livecareer
- PdfCV
- Re.vu
- Resumonk
- Otras. Indique cuáles

16. ¿Qué tipo de foto inserta en su CV profesional? (marque solo una opción):

- Inserto una foto no profesional (no tengo en cuenta el fondo, si es en primer plano y/o la indumentaria)
-

- Inserto una foto profesional (tengo en cuenta el fondo, si es en primer plano y/o la indumentaria)
- No inserto ninguna foto

17. Utilizando Internet, ¿dónde busca ofertas de empleo relacionadas con su profesión? *(marque todas las opciones que considere):*

- Redes sociales
- Portales de empleo
- Web de anuncios: milanuncios, otras
- Web de empresas de trabajo temporal
- Web del Sexpe
- Web del Sepe
- Otras. Indica cuáles

18. ¿Ha hecho alguna vez algo creativo para enviar su CV a una empresa a través de Internet? *(marque solo una opción):*

- Sí, he enviado un vídeo
- Sí, he enviado un vídeo y tarjeta de presentación
- Sí, he enviado un vídeo, tarjeta de presentación y CV con poco texto
- Sí, he enviado un vídeo, tarjeta de presentación, CV con poco texto y mucha imagen
- No, envió el CV tradicional

19. ¿Tiene perfil en estos sitios web? *(marque todas las opciones que considere):*

- Infoempleo
- Infojobs
- Laboris
- Adecco
- Monster
- Trovit
- Universia
- Extremaduratrabaja
- Portal del Sistema Nacional de Empleo
- About.me
- Blogger
- Wordpress
- Otras. Indica cuáles
- En ninguna

20. ¿En alguna ocasión le han seleccionado para participar en una entrevista a través de un sitio web? *(marque solo una opción):*

- Sí
- No

21. ¿Alguna vez ha creado una alerta de empleo (notificaciones que le informan sobre nuevas publicaciones de ofertas de empleo)? *(marque solo una opción):*

22.

- Sí
- No

23. ¿Qué redes sociales utiliza habitualmente? *(marque todas las opciones que considere):*

- Facebook
-

- Instagram
- LinkedIn
- Telegram
- Twitter
- Viadeo
- WhatsApp
- Womenalia
- Xing
- YouTube
- Ninguna
- Otras. Indica cuáles

24. Si utiliza redes sociales, ¿para qué las usa? (marque todas las opciones que considere):

- Estar en contacto con mis amigos/as
- Buscar empleo
- Buscar cursos de formación
- Ampliar información sobre mis aficiones
- Estar informado de las noticias de última hora
- Entretenerme
- Otras. Indica cuáles

25. ¿Con qué frecuencia actualiza o comparte información profesional en sitios web? (marque solo una opción):

- A diario
- Varias veces a la semana
- Varias veces al mes
- Nunca, aunque los utilizo
- Nunca, porque no los utilizo

26. ¿Utiliza el mismo nombre de usuario en todos los sitios web? (marque solo una opción. En caso de haber seleccionado cualquier opción salvo la de nunca en la pregunta 24):

- Sí, siempre que el nombre elegido esté disponible
- No

27. ¿Con qué frecuencia recibe visitas en sus perfiles profesionales? (marque solo una opción. En caso de haber seleccionado cualquier opción salvo la de nunca en la pregunta 24):

- A diario
- Varias veces a la semana
- Varias veces al mes
- Varias veces al año
- Nunca, aunque los utilizo
- Nunca, porque no los utilizo
- No lo sé

28. ¿Renueva su demanda de empleo del SEXPE por internet? (marque solo una opción):

- Sí
- No

29. Sus dificultades para buscar empleo por internet son (marque solo una opción):

- No tengo dispositivos apropiados (tableta, móvil, portátil...)
- No tengo conexión a internet o la que tengo es de baja calidad
- No sé cómo buscar empleo por internet
- No sé cómo buscar formación por internet
- No tengo dificultades

30. ¿Cuántas acciones formativas ha realizado por internet en los dos últimos años para mejorar profesionalmente? (indique el número):

31. ¿Ha utilizado en alguna ocasión plataformas MOOC para mejorar profesionalmente? (Los MOOC son cursos online en los que participa un gran número de personas al mismo tiempo) (Marque solo una opción):

- Sí
- No, aunque sí sé qué son
- No, no sabía qué eran

32. ¿Qué herramientas digitales utiliza para trabajar en su sector profesional? (marque todas las opciones que considere):

- Ofimáticas: Word, LibreOffice, Excel, LibreOffice Calc, Power Point, Impress, Pages, Keynote y Numbers...
- Nube: Drive, Dropbox, WeTransfer
- IoT: relojes inteligentes, impresión 3D, tractores inteligentes, drones, sensores
- Big Data: LinceBI, Pentaho Analytics, BigQuery, Cloud Datalab
- Videoconferencia: Zoom, Hangouts, Meet, Skype, Team
- Diseño: Pixlr, Canva, Photoshop, Piktochart
- Otras. Indica cuáles
- Ninguna

33. ¿Tiene insignias digitales (reconocimientos online de los logros conseguidos mediante iconos que llevan asociada una imagen y datos que indican qué se ha logrado) (Marque solo una opción):

- Sí, tengo solo una
- Sí, tengo varias
- No, aunque sé qué son
- No, no sé qué eran

34. Si se planteara cambiar de profesión, ¿cuáles de las siguientes herramientas digitales cree que necesitaría aprender a utilizar? (marque todas las opciones que considere):

- Ofimáticas: Word, LibreOffice, Excel, LibreOffice Calc, Power Point, Impress, Pages, Keynote y Numbers
 - Redes sociales: Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, WhatsApp
 - Nube: Drive, Dropbox, WeTransfer
 - Programación: Scratch, Python, Code Studio, Lua, Blockly, Alice, Ruby, Java
 - Diseño: Pixlr, Canva, Photoshop, Piktochart
 - IoT: relojes inteligentes, impresión 3D, tractores inteligentes, drones, sensores
 - Big Data: LinceBI, Pentaho Analytics, BigQuery, Cloud Datalab
 - Posicionamiento SEO/SEM: estrategias para aparecer en los primeros puestos de los buscadores
 - Otras. Indica cuáles
 - Ninguna, porque ya las conozco
 - Ninguna, porque no las necesitaría
-

DIMENSIÓN 3. ACTITUD DIGITAL

35. ¿Cree que es necesario utilizar la tecnología para trabajar en ocupaciones distintas a las que tiene? *(Marque solo una opción):*

- Nada
- Muy poco
- Poco
- Bastante
- Mucho

36. ¿Se considera capaz de mejorar en el uso que hace de la tecnología? *(Marque solo una opción):*

- Nada
- Muy poco
- Poco
- Bastante
- Mucho

37. ¿Cree que su situación profesional podría mejorar si utilizara más las tecnologías? *(Marque solo una opción):*

- Nada
- Muy poco
- Poco
- Bastante
- Mucho

38. ¿Se molesta/enfada si le dicen que para mejorar profesionalmente tiene que utilizar las tecnologías? *(Marque solo una opción):*

- Nada
- Muy poco
- Poco
- Bastante
- Mucho

39. ¿Cree que es una pérdida de tiempo buscar trabajo por internet? *(Marque solo una opción):*

- Nada
- Muy poco
- Poco
- Bastante
- Mucho

DIMENSIÓN 4. PERCEPCIÓN DIGITAL

40. ¿Ha cambiado su forma de buscar empleo desde que está desempleado? *(Marque solo una opción):*

- Nada
 - Muy poco
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho
-

41. ¿Considera que tiene los conocimientos digitales necesarios para buscar empleo por internet?
(Marque solo una opción):

- Nada
- Muy poco
- Poco
- Bastante
- Mucho

42. ¿Le resulta difícil utilizar las tecnologías para adaptarse a los cambios laborales? (Marque solo una opción):

- Nada
 - Muy poco
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho
-