



UNIVERSIDAD DE DEUSTO
DEUSTUKO UNIBERTSITATEA
UNIVERSITY OF DEUSTO

**ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA DIGITAL APOYADAS EN EL
LIFE LONG LEARNING: EL CASO DE LOS ESPACIOS DE ACCESO A INTERNET EN EL
ALENTEJO PORTUGUÉS Y EL DE LOS CENTROS KZGUNEA EN EL PAÍS VASCO**

Tesis doctoral presentada por Ricardo Palmeiro Anastácio

Programa de Doctorado en Educación “Innovación y Aprendizaje a lo Largo de la Vida”

Dirigida por Dra. Visitación Pereda Herrero y Dra. Luísa Lebres Aires

Enero de 2022



UNIVERSIDAD DE DEUSTO
DEUSTUKO UNIBERTSITATEA
UNIVERSITY OF DEUSTO

**ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA DIGITAL APOYADAS EN EL LIFE
LONG LEARNING: EL CASO DE LOS ESPACIOS DE ACCESO A INTERNET EN EL ALENTEJO
PORTUGUÉS Y EL DE LOS CENTROS KZGUNEA EN EL PAÍS VASCO**

Tesis doctoral presentada por Ricardo Palmeiro Anastácio

Programa de Doctorado en Educación "Innovación y Aprendizaje a lo Largo de la Vida"

Enero de 2022

Fdo. Ricardo J. Palmeiro Anastácio
(Doctorando)

Fdo. Dra. María Visitación Pereda Herrero
(Directora)

Fdo. Dra. María Luísa Lebres Aires
(Codirectora)

Agradecimientos

La culminación de esta tesis doctoral ha sido uno de los mayores retos a los que me he enfrentado en la vida. El proceso de tesis doctoral es uno de los caminos más complejos en el recorrido académico y más aún si se realiza sin beca de apoyo a la investigación y sin financiación, y teniendo que tener otros trabajos para costear todo el proceso. Y todo ello, y el llegar hasta aquí, no hubiera sido posible sin el apoyo de muchas personas que he tenido y tengo a mi alrededor. Me he sentido muy afortunado en todo este camino al contar con tanto apoyo, cariño y amistad.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directoras de tesis, la Dra. Visitación Pereda y a la Dra. Luísa Aires. A la Dra. Visitación por su apoyo constante y compromiso, por creer en esta investigación, por animarme siempre en las horas más difíciles de este proceso y por tener tanta paciencia, especialmente en el último tramo del camino. A la Dra. Luísa por acogerme en su incansable lucha por la inclusión digital y en la Red Oblid, así como en la Universidade Aberta, por poner tanta ilusión en esta investigación y aportar tanta positividad cuando a veces se me hacía difícil continuar.

Me gustaría agradecer también a mis compañeros de la Universidad de Deusto por apoyarme y colaborar activamente con tantas ideas, sugerencias y conocimiento, y por participar en este camino. Erlantz, tu lucidez mental, apoyo constante y aportaciones me han ayudado siempre a ver la luz, a obtener las respuestas adecuadas en cada momento, y gracias también por ser mi “pepito grillo”. Eva, tu generosidad, regalándome tu tiempo, pragmatismo y capacidad de trabajo, me han hecho avanzar en semanas lo que sin ti hubiera tardado meses. Lara, tu objetividad y apoyo han sido muy importantes en algunos momentos de este proceso, siempre me acuerdo de aquellos días en Lisboa visitando monumentos y tomando notas con tus sugerencias para el trabajo de campo.

En relación a los EAI del Alentejo, quiero agradecer a la coordinadora del CLA de Reguengos de Monsaraz, Dra. Adélia Chumbo, por ayudarme en el proceso inicial. Mi reconocimiento también al ayuntamiento de esa localidad que siempre nos ha abierto sus puertas para la realización de

seminarios y actividades. Quiero agradecer también a todos los monitores de los EAI que participaron en este estudio, así como a los respectivos ayuntamientos por su compromiso. En especial, por su lucha diaria por sacar adelante a los excluidos digital y socialmente: Carlos Medinas, Ana María Esteves, D'Arcy Albuquerque, Carla Cândido, Vicente Arrifes, Bento Ramires, Diana Rabaça, Filipe Sousa y Marília Cenedra.

En cuanto al proyecto KZgunea, que es gran ejemplo de buenas prácticas en el ámbito de la inclusión digital, me gustaría agradecer a Luís Mari Guinea por abrirme las puertas allá por 2016. También a la actual directora, Toñi Maestro Agustín por su apoyo a esta investigación y su compromiso con la formación en competencias digitales para la ciudadanía. Gracias también a Leticia Baceiredo, responsable de contenidos, por facilitarme tanto el trabajo y ayudarme en todo el proceso. Ha sido una suerte poder contar con vosotros en este estudio.

Me gustaría agradecer también a algunas personas que me han apoyado en algunos momentos del proceso. Manuel Carvalhosa, gracias por el apoyo durante mi estancia en Lisboa. Ángel Alonso, que me ha regalado su tiempo en tantos momentos para facilitarme el trabajo digital. Roberto Sánchez y Aritz Arza, por vuestra generosidad y apoyo tanto a mí como a la Red ObLID.

Finalmente, un agradecimiento a los más cercanos, familia y amigos. José, sin tu amor y apoyo incondicional en los últimos meses no hubiera llegado hasta aquí y te debo tanto que no me quedan años de vida para compensarte. Goio, gracias por estar siempre ahí, creer en mí y apoyarme. Mis amigos, en especial Jani, Ainhoa y Josune por el cariño y empujarme siempre hacia adelante. Y a mi familia, mi madrina y mi padrino que han ayudado a hacer de mí la persona que soy, mi madre con su apoyo permanente, mi hermana Elisa por ayudarme en las correcciones y mi hermano Joel que desde la distancia siempre me ha apoyado y animado a seguir adelante.

RESUMEN

Este estudio tiene como propósito central analizar comparativamente dos estrategias para la mejora de la competencia digital desde la perspectiva del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, el caso de los espacios de acceso a Internet del Alentejo portugués y el de los centros KZgunea en País Vasco español. Dos casos que parten desde unas políticas y recomendaciones internacionales comunes, pero en los que se han seguido estrategias diferentes a nivel de gestión, obteniéndose resultados distintos. La metodología utilizada es el estudio de casos comparativo, usando, para la recogida de datos, técnicas de tipo cuantitativo (cuestionario aplicado a los usuarios de los centros de inclusión digital) y cualitativo (entrevista a los monitores y educadores y análisis de documentación facilitada por los programas e instituciones). Las valoraciones finales del estudio recogen en profundidad la realidad de cada caso, así como la posterior comparativa, en relación al contexto, origen y evolución de los programas, el pensamiento de los monitores y educadores de los centros sobre aspectos relativos a la gestión de los mismos factores personales y psicológicos de los usuarios que pueden influir en su proceso de alfabetización digital, y sus percepciones acerca de su nivel de alfabetización digital.

Palabras claves: competencia digital, aprendizaje a lo largo de la vida, alfabetización digital, programas de inclusión digital, estudios de caso comparativos.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo principal analisar comparativamente duas estratégias para a melhoria da competência digital na perspetiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, os Espaços de Acesso à Internet do Alentejo português e os Centros KZgunea no País Basco espanhol. No estudo, são analisados dois casos que partem de políticas e recomendações internacionais comuns mas que seguiram estratégias diferentes ao nível de gestão, foram desenvolvidos em contextos distintos e obtiveram resultados igualmente diferentes. A metodologia utilizada na investigação consiste no estudo comparativo de casos através de técnicas de tipo quantitativo (questionário aplicado aos utilizadores dos centros de inclusão digital) e qualitativo (entrevista aos monitores e aos educadores, e análise de documentos facilitados pelos programas y pelas instituições que os promoveram). A análise e avaliação final da pesquisa incluem o estudo aprofundado de cada um dos dois casos, bem como a posterior comparação em relação ao contexto, origem e evolução dos programas, ao pensamento dos monitores e educadores dos centros em vários domínios e aos fatores pessoais e psicológicos dos utilizadores que podem influenciar o seu processo de literacia digital e as suas perceções sobre o seu nível de literacia digital.

Palavras-chave: competência digital, aprendizagem ao longo da vida, literacia digital, programas de inclusão digital, estudo comparativo de casos.

CONTENIDOS

INTRODUÇÃO	30
INTRODUCCIÓN	35
CAPÍTULO 1. ALFABETIZACIÓN, ALFABETIZACIONES Y SU TRASCENDENCIA PARA EL EMPODERAMIENTO E INCLUSIÓN SOCIAL DEL INDIVIDUO	41
1.1 - Alfabetización	41
1.1.1 - La Evolución del Concepto.....	43
1.2 - Las Diversas Alfabetizaciones: El Debate en Torno a los Conceptos	44
1.3 - La Alfabetización Digital.....	44
1.4- Competencia Digital	48
1.4.1 - Competencias Digitales Fundamentales y de Contexto	50
1.5 - Modelos Conceptuales de Alfabetización Digital: Análisis Comparativa	50
1.5.1 - Indicadores de Competencias: Habilidades.....	53
1.5.2 - Competencias Estratégicas: Capacidades.....	57
1.5.3 - Factores que Determinan el Desarrollo de la Alfabetización Digital.....	61
1.6 - Alfabetizados y No Alfabetizados en la Sociedad Digital: Las Brechas Digitales.....	73
CAPÍTULO 2. LOS AGENTES DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: HACIA UNA EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA QUE PROMUEVA LAS COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI Y UNA CIUDADANÍA DIGITAL PLENA	78
2.1 - Educación y Aprendizaje a lo Largo de la Vida	78
2.1.1 – Sociedad de la Información y del Conocimiento.....	78
2.2 - Aprendizaje a lo Largo de la Vida	79
2.2.1 - La Estrategia Actual para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Portugal	82
2.2.2 - La Ley Vasca de Formación a lo Largo de la Vida	83
2.3 - Despliegue del Paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida en los Proyectos de Inclusión Digital Regionales	84
2.3.1 - Portugal y el Alentejo.....	84
2.3.2 - País Vasco	87
2.4 - Competencias para el Siglo XXI: Autoeficacia, Autoeficiencia, Autonomía, Resolución de Problemas y Empoderamiento Digital.....	92
2.4.1- El Empoderamiento como Dimensión de la Inclusión Digital	92
2.4.2 - Autodeterminación.....	93
2.4.3 - Autoeficacia.....	94
2.4.4 - Autonomía	96

2.4.5 - Resolución de Problemas.....	98
CAPÍTULO 3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.....	100
3.1. Enfoque Metodológico de la Investigación.....	100
3.2. Selección de los Casos y Contexto.....	102
3.3. Determinación y Caracterización de los Participantes.....	106
3.4. Técnicas e Instrumentos de Investigación.....	107
3.4.1. Descripción de las Técnicas de Investigación.....	107
3.4.1.1. Cuestionario Semi-Estructurado.....	107
3.4.1.2. Entrevista Semi-Estructurada.....	109
3.5. Procedimientos de Recogida de Datos.....	112
3.6. Análisis de datos.....	114
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	115
4.1 - EL CASO DE LOS ESPACIOS INTERNET DEL ALENTEJO.....	115
4.1.1 - Datos sobre el Programa Espacios Internet del Alentejo.....	116
4.1.1.1 - Contextualización de los EAI.....	116
4.1.1.2 - Origen del Programa Espacios Internet del Alentejo.....	118
4.1.1.3 - Evolución de los EAI.....	122
4.1.2 - Datos sobre los Monitores/as y Educadores/as.....	126
4.1.3 - Datos del Perfil de los Usuarios de los EAI.....	130
4.1.4 - Factores Personales y Psicológicos de los Usuarios de los EAI que Pueden Influir en el Desarrollo de su Alfabetización Digital Individual.....	134
4.1.4.1 - Percepción de Ansiedad/Tranquilidad.....	135
4.1.4.2 - Motivación/Desmotivación.....	139
4.1.4.3 - Percepción de Dependencia/Autonomía.....	141
4.1.4.4 - Percepción de Apoyo Social.....	142
4.1.4.5 - Percepción de Seguridad.....	144
4.1.4.6 - Percepción de Inclusión/Exclusión Social.....	148
4.1.5 - Alfabetización de los Usuarios de los EAI.....	151
4.1.5.1 - Acceso a Dispositivos y a Internet.....	151
4.1.5.2 - Conexión a Internet en los Dispositivos.....	152
4.1.5.3 - Aprendizaje del Uso de los Dispositivos.....	156
4.1.5.4 - Formación en el Uso de los Dispositivos Digitales.....	157
4.1.5.5 - Competencia en el Uso de los Dispositivos.....	158
4.1.6 - Pensamiento de los Educadores/Monitores de los EAI sobre Diversos Aspectos del Funcionamiento del Programa.....	178
4.1.6.1 - La Participación en Programas de Alfabetización Digital propicia Cambios en los Hábitos de la Vida Cotidiana de los Usuarios de los EAI.....	178
4.1.6.2 - La Participación en Programas de Alfabetización Digital propicia Cambios en el Ámbito Educativo de los Usuarios de los EAI.....	179
4.1.6.3 - La Participación en Programas de Alfabetización Digital propicia una Mayor Participación Ciudadana de los Usuarios de los EAI.....	181

4.1.6.4 - Las Políticas Institucionales Desarrolladas se encuentran Reflejadas en el Despliegue del Programa de Inclusión Digital EAI.....	182
4.1.6.4.1 - Autonomía de los Centros EAI.....	182
4.1.6.4.2 - Planificación de las Actividades.....	185
4.1.6.4.3 - Actividades Actuales.....	187
4.1.6.4.4 - Propuesta de Actividades Futuras en los EAI.....	190
4.1.6.4.5 - Perspectiva de los Monitores sobre la Brecha Digital.....	191
4.1.6.4.6 - Apoyo Institucional a los Centros de Inclusión Digital.....	194
4.1.6.4.7 - Impacto de la Crisis Económica.....	198
4.1.6.4.8 - Fortalezas y Debilidades del Programa.....	200
4.2 - LOS CENTROS KZGUNEA EN EL PAÍS VASCO	202
4.2.1 - Datos Sobre el Programa KZgunea.....	203
4.2.1.1 - Contextualización de los Centros KZgunea.....	203
4.2.1.2 - Origen de los Centros KZgunea.....	205
4.2.1.3 - Evolución de los Centros KZgunea.....	209
4.2.2 - Datos sobre los Monitores y Educadores de KZgunea	220
4.2.3 - Datos del Perfil de los Usuarios de los Centros KZgunea	222
4.2.4 - Factores Personales y Psicológicos de los Usuarios de KZgunea que pueden Influir en el Desarrollo de su Alfabetización Digital.....	227
4.2.4.1 - Percepción de Ansiedad/Tranquilidad.....	227
4.2.4.2 - Motivación/Desmotivación.....	231
4.2.4.3 - Independencia/Autonomía.....	232
4.2.4.4 - Percepción de Apoyo Social.....	234
4.2.4.5 - Percepción de Seguridad.....	235
4.2.4.6 - Percepción de Inclusión Social / Exclusión Social.....	239
4.2.5 – Alfabetización de los Usuarios de los Centros KZgunea	241
4.2.5.1 – Acceso a Dispositivos y a Internet.....	241
4.2.5.2 - Conexión a Internet en los Dispositivos de los Usuarios de los KZgunea.....	242
4.2.5.3 - Aprendizaje del Uso de los Dispositivos de los Usuarios de KZgunea.....	247
4.2.5.4 - Formación en el Uso de los Dispositivos Digitales.....	248
4.2.5.5 - Competencia en el Uso de los Dispositivos.....	251
4.2.6 - Pensamiento de los Educadores de KZgunea sobre Diversos Aspectos del Funcionamiento del Programa.....	273
4.2.6.1 - La Participación en Programas de Alfabetización Digital propicia Cambios en los Hábitos de la Vida Cotidiana de los Usuarios de KZgunea.....	273
4.2.6.2 - La Participación en Programas de Alfabetización Digital propicia Cambios en el Ámbito Educativo de los Usuarios de KZgunea.....	275
4.2.6.3 - La Participación en Programas de Alfabetización Digital propicia una Mayor Participación Ciudadana de los Usuarios de KZgunea.....	276
4.2.6.4 - Las Políticas Institucionales Desarrolladas se encuentran Reflejadas en el Despliegue del Programa de Inclusión Digital KZgunea.....	277
4.2.6.4.1 - Autonomía de los Centros KZgunea.....	277
4.2.6.4.2 – Planificación de Actividades.....	277
4.2.6.4.3 - Actividades actuales.....	278
4.2.6.4.4 - Propuesta de Actividades Futuras en KZgunea.....	280
4.2.6.4.5 - Perspectiva de los Educadores de KZgunea acerca de la Brecha Digital.....	282
4.2.6.4.6 - Apoyo Institucional a los Centros de Inclusión Digital.....	284
4.2.6.4.7 - Impacto de la Crisis Económica.....	288
4.2.6.4.8 - Fortalezas y Debilidades de los KZgunea.....	291

4.3 - Comparativa desde las semejanzas y diferencias entre los EAI y KZgunea	295
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	318
5.1 - Conclusiones desde los aspectos teóricos	318
5.1.1 - Alfabetización, alfabetizaciones y su trascendencia para el empoderamiento e inclusión social del individuo	318
5.1.2 - Hacia una educación y aprendizaje a lo largo de la vida que promueva las competencias para el siglo XXI.....	319
5.2 - Conclusiones en función de los objetivos.....	320
5.2.1 - Descripción de las características específicas del caso de los Espacios de Acceso a internet del Alentejo, como estrategia que, apoyándose en el aprendizaje a lo largo de la vida, pretende la mejora de la competencia digital de los individuos y la madurez digital de la sociedad.....	320
5.2.2 - Descripción de las características específicas del caso de los centros KZgunea en el País Vasco, como estrategia que, apoyándose en el aprendizaje a lo largo de la vida, pretende la mejora de la competencia digital de los individuos y la madurez digital de la sociedad..	322
5.2.3 - Sintetizar las similitudes, diferencias y patrones de las dos estrategias, que comparten un enfoque o meta común	324
5.2.4 - Producir conocimiento acerca del cómo y por qué las estrategias particulares funcionan o no funcionan, que permita transferir las proposiciones causales a otros contextos	326
5.3 - Pertinencia y utilidad del estudio	327
5.4 - Propuestas para la continuidad de la investigación	328
5.5 - Limitaciones.....	328
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	330
ANEXOS	359
Anexo 1 - Citas extraídas de las entrevistas presenciales a los monitores de los EAI	359
Anexo 2 - Cuestionario a los usuarios de KZgunea	373
Anexo 3 - Entrevista a los monitores de los EAI con acuerdo de libre consentimiento.....	391
Anexo 4 - Oferta de trabajo de KZgunea.....	399
Anexo 5 - Informe de idoneidad de la investigación emitido por el Comité de Ética de la Universidad de Deusto	401
Anexo 6 - Programa del encuentro de monitores de los EAI promovido por la Red de Espacios Internet	403

RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1

Indicadores de competencia y habilidades en los modelos de alfabetización digital 55

Tabla 2

Indicadores de competencia y capacidades de información y cognición en los modelos de alfabetización digital 58

Tabla 3

Indicadores de los factores determinantes de la alfabetización digital..... 63

Tabla 4

Medidas llevadas a cabo en el ámbito del libro verde la para la sociedad de la información en Portugal a partir de 1997..... 85

Tabla 5

Conformación de la muestra: características de género..... 106

Tabla 6

Dimensiones y categorías del cuestionario 108

Tabla 7

Dimensiones y categorías de la entrevista 110

Tabla 8

Datos de totales de usuarios indicados por los municipios en los EAI 2012-2019..... 125

Tabla 9

Media diaria de usuarios indicada por los monitores..... 126

Tabla 10

Asistencia a formación específica por parte de los monitores de los EAI 129

Tabla 11

Distribución por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 130

Tabla 12

Porcentaje de dispositivos propios que poseen los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 151

Tabla 13

Conexión a internet en los dispositivos propios de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 152

Tabla 14

Accesos a internet en los municipios de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario.... 155

Tabla 15

Asistencia a formación en competencias digitales de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 157

Tabla 16

Formación deseada para mejorar la competencia digital de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 158

Tabla 17

Competencia para realizar acciones básicas en el móvil o tablet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 159

Tabla 18

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario..... 161

Tabla 19

Correlaciones de las acciones que se realizan con el ordenador de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 165

Tabla 20

Correlaciones de las acciones realizadas en el móvil de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 167

Tabla 21

Correlaciones de las acciones realizadas en la tablet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 169

Tabla 22

Número de horas semanales usadas a navegar por internet por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario..... 172

Tabla 23

Prueba de chi-cuadrado entre la percepción del riesgo de adicción a internet y la formación específica en competencias digitales de los usuarios de los eai que contestaron al cuestionario 177

Tabla 24

Modificación de hábitos diarios en la vida de los usuarios de los eai fuente: elaboración propia..... 178

Tabla 25

Modificación en el acceso a otros ámbitos de formación de los usuarios de los EAI 180

Tabla 26

Modificación de hábitos en participación comunitaria de los usuarios de los EAI 181

Tabla 27

Estimación de la media de usuarios en los EAI realizada por los monitores 183

Tabla 28

Tendencia de número de usuarios en los últimos años realizada por los monitores de los EAI 184

Tabla 29

Categorías y subcategorías de las actividades actuales de los EAI	188
---	-----

Tabla 30

Propuestas de futuras actividades en los EAI	190
--	-----

Tabla 31

Perspectiva de los monitores de los EAI sobre la brecha digital.....	192
--	-----

Tabla 32

Tipo de apoyo institucional a los EAI.....	194
--	-----

Tabla 33

Perspectiva de los monitores de los EAI sobre la existencia de beneficios en las relaciones con las universidades.....	196
--	-----

Tabla 34

Calidad del apoyo institucional a los EAI.....	197
--	-----

Tabla 35

Impacto de la crisis económica en los EAI	199
---	-----

Tabla 36

Fortalezas de los EAI.....	200
----------------------------	-----

Tabla 37

Debilidades de los EAI.....	201
-----------------------------	-----

Tabla 38

Cursos de formación presenciales y a distancia de KZgunea	213
---	-----

Tabla 39

Evolución de indicadores de KZgunea 2001 - 2021	217
Tabla 40	
Evolución de los usuarios formados en KZgunea por sexos y ocupación en 2001 - 2021	218
Tabla 41	
Evolución de los usuarios formados en KZgunea por franjas etarias en 2001-2006 y 2016-2020	219
Tabla 42	
Asistencia a formación específica por parte de los educadores de KZgunea	221
Tabla 43	
Años de actividad de los educadores de KZgunea en el mismo puesto	222
Tabla 44	
Distribución por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario	223
Tabla 45	
Competencia para realizar acciones básicas en el móvil o tablet de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario	251
Tabla 46	
Correlaciones de las acciones que realizan con el ordenador de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario	261
Tabla 47	
Correlaciones de las acciones que realizan con el móvil de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario.....	263
Tabla 48	
Correlaciones de las acciones realizadas con la tablet de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario	265
Tabla 49	

Número de horas semanales usadas por los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario en navegar por internet..... 267

Tabla 50

Número de horas semanales usadas por los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario en navegar por internet por sexos..... 267

Tabla 51

Número de horas semanales usadas por los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario a navegar por internet por franjas etarias..... 268

Tabla 52

Prueba de chi.cuadrado entre el uso de normas comportamentales en internet y formación específica en competencias digitales de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 270

Tabla 53

Modificación de hábitos en la vida de los usuarios de KZgunea 274

Tabla 54

Modificación en el acceso a otros ámbitos de formación de los usuarios de KZgunea..... 275

Tabla 55

Modificación de hábitos en participación ciudadana de los usuarios de KZgunea..... 276

Tabla 56

Actividades actuales en los centros KZgunea 278

Tabla 57

Propuestas de futuras actividades en los centros KZgunea 281

Tabla 58

Perspectiva de los educadores de KZgunea sobre la brecha digital 283

Tabla 59

Tipo de apoyo institucional a los KZgunea	285
Tabla 60	
Perspectiva de los educadores de KZgunea sobre la existencia de beneficios en las relaciones con las universidades.....	286
Tabla 61	
Calidad del apoyo institucional a los KZgunea	287
Tabla 62	
Impacto de la crisis económica en los KZgunea	289
Tabla 63	
Fortalezas de los KZgunea	291
Tabla 64	
Debilidades de los KZgunea	293
Tabla 65	
Comparativa del origen y evolución EAI y de KZgunea.....	297
Tabla 66	
Comparativa de los monitores de los EAI y de los educadores de KZgunea.....	304
Tabla 67	
Comparativa de los usuarios de los EAI y de KZgunea.....	306
Tabla 68	
Comparativa del pensamiento de los monitores de los EAI y de los educadores de KZgunea sobre aspectos del funcionamiento del programa	313

RELACIÓN DE FIGURAS

Figura 1

Evolución de la tasa de alfabetización en España y Portugal entre 2003 y 2018 43

Figura 2

Comparativa de usuarios que utilizan internet en el País Vasco y España..... 88

Figura 3

Objetivos del PESI 2002-2005 89

Figura 4

Líneas de actuación y programas establecidos en el PESI 2002-2005 90

Figura 5

Evolución de la brecha digital en el País Vasco entre 2001 y 2005..... 91

Figura 6

Mapa de los municipios del País Vasco 103

Figura 7

Mapa de los municipios e intermunicipalidades del Alentejo 104

Figura 8

Flujo de información en el proyecto Alentejo Digital 117

Figura 9

Mapa de espacios Internet en Portugal en 2008 121

Figura 10

Distribución de los monitores de los EAI por sexos y edad 127

Figura 11

Distribución de los monitores de los EAI por sexo y nivel de estudios..... 128

Figura 12

Distribución de los monitores de los EAI por sexos y por la forma de acceder al puesto..... 129

Figura 13

Distribución por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 131

Figura 14

Distribución de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario por sexos y franjas etarias 131

Figura 15

Distribución de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario por origen y franjas etarias 132

Figura 16

Distribución por sexos de los usuarios migrantes de los EAI que contestaron al cuestionario por nacionalidades 133

Figura 17

Nivel de estudios de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario..... 133

Figura 18

Situación laboral de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario..... 134

Figura 19

Comodidad con el uso del móvil de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario..... 135

Figura 20

Comodidad con el uso del móvil en función del origen de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 136

Figura 21

Comodidad con el uso del ordenador de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario... 137

Figura 22

Comodidad con el uso del ordenador por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 138

Figura 23

Comodidad con el uso del ordenador por origen de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 139

Figura 24

Motivación hacia el aprendizaje con dispositivos digitales por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 140

Figura 25

Percepción de autonomía por el uso de las nuevas tecnologías por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 141

Figura 26

Percepción de apoyo social en el uso de dispositivos digitales de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 143

Figura 27

Percepción de seguridad en el manejo del móvil por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario..... 145

Figura 28

Percepción de seguridad en el manejo del móvil por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 146

Figura 29

Percepción de seguridad en el manejo del ordenador de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 147

Figura 30

Percepción de seguridad en el manejo del ordenador por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 148

Figura 31

Percepción de mayor grado de inclusión social por el uso de dispositivos digitales por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 149

Figura 32

Percepción de mayor grado de inclusión social por el uso de dispositivos digitales por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario..... 150

Figura 33

Percepción de mayor grado de inclusión social por el uso de dispositivos digitales por origen de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 150

Figura 34

Dispositivos digitales propios por rangos de edad de los usuarios de EAI que contestaron al cuestionario 152

Figura 35

Conexión a internet en dispositivos propios por rangos de edad de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 153

Figura 36

Frecuencia del uso de dispositivos para acceder a internet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario..... 154

Figura 37

Conexión a internet en el hogar de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 155

Figura 38

Aprendizaje del uso de los dispositivos digitales por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario..... 156

Figura 39

Competencia para realizar acciones básicas en el móvil o tablet por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 159

Figura 40

Competencia para realizar acciones básicas en el móvil o tablet por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 160

Figura 41

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 161

Figura 42

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario..... 162

Figura 43

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador por nivel de estudios de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 163

Figura 44

Períodos máximos de navegación en internet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 170

Figura 45

Períodos máximos de navegación en internet por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 170

Figura 46

Distribución del número de horas de navegación en internet por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 171

Figura 47

Normas sociales de comportamiento y comunicación en internet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 172

Figura 48

Normas sociales de comportamiento y comunicación en internet por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 173

Figura 49

Normas sociales de comportamiento y comunicación en internet en función de formación específica de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario..... 173

Figura 50

Privacidad y seguridad en internet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 174

Figura 51

Privacidad y seguridad en internet por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 174

Figura 52

Privacidad y seguridad en internet en función de formación específica de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 175

Figura 53

Riesgo de adicción a las tecnologías y a internet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 176

Figura 54

Riesgo de adicción a las tecnologías y a internet por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario..... 176

Figura 55

Riesgo de adicción en función de formación específica de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario 177

Figura 56

Años de apertura de los EAI estudiados 183

Figura 57

Autonomía de los EAI 184

Figura 58

Planificación de actividades de los EAI 185

Figura 59

Indicaciones de superiores jerárquicos para la planificación de las actividades en los EAI 186

Figura 60

Actividades formativas actuales en los EAI 187

Figura 61

Existencia de relación de los EAI con las universidades del Alentejo 196

Figura 62

KZgunea en el organigrama de departamentos de Gobierno Vasco 206

Figura 63

Itinerarios formativos en la formación presencial de KZgunea 211

Figura 64

Forma de acceder al puesto de los educadores de KZgunea 221

Figura 65

Distribución por franjas etarias de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 223

Figura 66

Distribución de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario por sexos y franjas etarias 224

Figura 67

Distribución de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario por origen y franjas etarias 224

Figura 68

Distribución de los usuarios migrantes de los KZgunea que contestaron al cuestionario por nacionalidades 225

Figura 69

Nivel de estudios de los usuarios de los KZgunea que contestaron al cuestionario 226

Figura 70

Situación laboral de los usuarios de los KZgunea que contestaron al cuestionario 227

Figura 71

Comodidad con el uso del móvil de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 228

Figura 72

Comodidad con el uso del móvil en función del origen de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 229

Figura 73

Comodidad con el uso del ordenador en función de sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 230

Figura 74

Comodidad con el uso del ordenador por origen de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 231

Figura 75

Motivación hacia el aprendizaje con dispositivos digitales por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 232

Figura 76

Percepción de autonomía por el uso de las nuevas tecnologías por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 233

Figura 77

Percepción de apoyo social en el uso de dispositivos digitales de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 234

Figura 78

Percepción de seguridad en el manejo del móvil por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario..... 235

Figura 79

Percepción de seguridad en el manejo del móvil por franjas etarias de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 236

Figura 80

Percepción de seguridad en el manejo del ordenador por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 237

Figura 81

Percepción de seguridad en el manejo del ordenador por franjas etarias de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 238

Figura 82

Percepción de mayor grado de inclusión social por el uso de dispositivos digitales por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 239

Figura 83

Percepción de mayor grado de inclusión social por el uso de dispositivos digitales por franjas etarias de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 240

Figura 84

Percepción de mayor grado de inclusión social por el uso de dispositivos digitales por origen de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 241

Figura 85

Dispositivos digitales propios por rangos de edad de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 242

Figura 86

Conexión a internet en dispositivos propios por rangos de edad de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 243

Figura 87

Frecuencia del uso de los dispositivos digitales para acceder a internet por sexos de los usuarios de KZgunea 244

Figura 88

Accesos a internet en los municipios de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 245

Figura 89

Conexión a internet en el hogar de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 246

Figura 90

Conexión a internet en el hogar por origen de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 246

Figura 91

Aprendizaje del uso de los dispositivos digitales por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario..... 247

Figura 92

Asistencia a formación en competencias digitales de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 248

Figura 93

Formación deseada por los usuarios de KZgunea por sexos que contestaron al cuestionario 249

Figura 94

Formación deseada por los usuarios de KZgunea en función de si han realizado formación previa 250

Figura 95

Competencia para realizar acciones básicas en el móvil o tablet por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 252

Figura 96

Competencia para realizar acciones básicas en el móvil o tablet por nivel de estudios de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 254

Figura 97

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 255

Figura 98

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador por franjas etarias de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 257

Figura 99

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador por nivel de estudios de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 259

Figura 100

Períodos máximos de navegación en internet por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario..... 266

Figura 101

Normas sociales de comportamiento y comunicación en internet por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 269

Figura 102

Normas sociales de comportamiento y comunicación en internet en función de si han recibido formación de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario 269

Figura 103

Privacidad y seguridad en internet en los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario por sexos 271

Figura 104

Privacidad y seguridad en internet en los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario en función de formación específica..... 271

Figura 105

Riesgo de adicción a las tecnologías y a internet de los usuarios KZgunea que contestaron al cuestionario por sexos 272

Figura 106

Riesgo de adicción a las tecnologías y a internet de los usuarios KZgunea que contestaron al cuestionario en función de la formación específica 273

Figura 107

Existencia de relación de los KZgunea con las universidades..... 286

INTRODUÇÃO**INTRODUCCIÓN****Apresentação do tema**

O principal objetivo deste estudo é conhecer e analisar comparativamente duas estratégias para a melhoria da competência digital apoiadas na Aprendizagem ao Longo da Vida- o caso dos espaços de acesso à Internet do Alentejo português e o dos centros KZgunea no País Basco espanhol. Centra-se no interesse de compreender como, a partir de políticas e recomendações internacionais comuns, são gerados e geridos diferentes programas nacionais e regionais.

O Alentejo, uma vasta e envelhecida região do sul de Portugal, é o berço do investigador que, há muitos anos, se preocupa com o isolamento das suas populações em relação aos centros de poder, o que se evidencia em aspetos como a exclusão digital. Desta preocupação surge o interesse pelo tema tratado neste estudo, na tentativa de compreender os diferentes fatores que intervêm na determinação e aplicação das estratégias governamentais consubstanciadas na execução de programas de promoção de competências digitais através de atividades da chamada aprendizagem ao longo da vida (ALV). A partir da investigação realizada, pretende-se dar alguns contributos que possam ajudar a melhorar a eficácia e eficiência desses programas, necessários para o desenvolvimento individual e comunitário.

O caso do País Basco, uma pequena comunidade autónoma densamente povoada do norte de Espanha com uma língua e cultura diferentes do resto do país, é atualmente o local de residência do investigador. O País Basco possui um programa de inclusão digital reconhecido pela sua trajetória de sucesso, com profundas raízes sociais, que é considerado um modelo de gestão e exemplo de boas práticas para outras regiões e/ou países.

Por outro lado, este investigador tem uma formação inicial de historiador, posteriormente consolidada com o Mestrado em Educação e, mais tarde, aprofundada com os estudos de doutoramento. A sua carreira de investigador tem sido desenvolvida numa equipa em que teve a oportunidade de trabalhar e aprofundar o tema da inclusão digital, tendo colaborado em estudos e publicações sobre o tema, o que lhe permitiu aprofundar e integrar redes internacionais, como a *Rede de Investigação e Intervenção*

para a Literacia e Inclusão Digital (Rede ObLID) e participar em projetos como o ciclo de webinars CO(I)NCIDIR sob o título “Construindo a cidadania digital na rede”. Esta trajetória motivou e determinou a escolha do tema desta tese de doutoramento, ao perspetivar a sua realização como um desafio para alcançar uma aproximação e compreensão das dinâmicas políticas, sociais e educacionais que determinam uma realidade tão complexa como é a dos programas de inclusão digital, para, a partir dessa compreensão, poder contribuir para a melhoria da sua eficiência.

Justificação

Desde o surgimento da linguagem escrita, as sociedades foram divididas entre aqueles que são proficientes em leitura e escrita, chamados alfabetizados, e aqueles que não são, chamados analfabetos. Com a introdução de novas ferramentas e formas de representação mais complexas, como a linguagem audiovisual ou a multimédia, o conceito de literacia teve que ser ampliado e revisto para além da leitura e escrita de textos verbais. Assim, a literacia pode ser entendida como a aquisição e domínio das habilidades que permitem o uso de símbolos para representar a cultura nas suas múltiplas formas e linguagens (Area, 2011). A partir desta conceção, muitos autores propuseram as *multiliteracies* como a denominação a ser usada no futuro, no sentido da interseção entre literacia digital, mediática e informacional (Pinto et al., 2009; Area, 2010; Tyner et al., 2015).

Os chamados analfabetos sempre tiveram dificuldades em exercer a cidadania plena e foram excluídos dos grupos de poder. Hoje, enquadrados no que conhecemos como Sociedade da Informação e do Conhecimento, e na cultura digital, num mundo cada vez mais em mutação e mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), essa divisão entre digitalmente alfabetizados e digitalmente analfabetos, mais conhecida como exclusão digital, continua a existir.

E se, por um lado, a alfabetização para a leitura-escrita significou um signo de poder e um elemento de divisão da sociedade, a alfabetização digital alterou, e continua a fazê-lo, as estruturas sociais, inclusive as hierárquicas, criando novos espaços de sociabilidade, novos códigos de compreensão e novas formas de relacionamento com os nossos pares. Deste modo, o sistema educativo deve responsabilizar-se não apenas pela alfabetização verbal, mas também pelas novas alfabetizações que cumulativamente se tornaram necessárias à medida que novos tipos de comunicação e linguagens surgiram. Por esta razão, é necessária a formação contínua, ao longo da vida, para manter os cidadãos ativos e atualizados com toda as ferramentas necessárias, para que possam exercer plenamente a sua cidadania na sociedade do conhecimento.

Há décadas que diversas organizações internacionais (OCDE, UNESCO, União Europeia...) têm incentivado e promovido a aprendizagem ao longo da vida, ações que adquirem particular relevância

na era da Sociedade do Conhecimento, em que as mudanças tecnológicas são vertiginosas e obrigam os cidadãos a manterem os seus conhecimentos atualizados e a enfrentarem novos desafios todos os dias. A alfabetização digital, a competência digital e a exclusão digital estão entre as prioridades de organizações e legisladores internacionais que, nas últimas duas décadas, incentivaram os Estados com políticas, recomendações e, em alguns casos, com financiamento.

Assim, com base em políticas e recomendações comuns, os Estados desenvolveram as suas próprias estratégias e implantaram as suas propostas no terreno, com maior ou menor sucesso. Em relação a este tema, embora sejam abundantes as abordagens teóricas sobre as competências digitais, o fosso digital e os modelos de análise da literacia digital, são escassas as investigações sobre o desenvolvimento de estratégias seguidas para a inclusão digital, sobretudo na Europa.

Em 2011, Ponte caracterizou a situação dos espaços de Internet em Portugal, analisando o papel da Rede Nacional de Espaços de Internet na revitalização destes espaços, com uma metodologia baseada na observação e na entrevista, no perfil dos utilizadores que os visitaram. Com os espaços de internet também como protagonistas, Aires et al. (2018) realizaram uma investigação sobre as experiências e necessidades dos monitores e coordenadores de vários espaços de acesso à Internet em todo o país, por meio de um questionário.

Da mesma forma, González (2011), analisou a trajetória legislativa em relação à Sociedade do Conhecimento no País Basco, bem como a implementação dos programas que a desenvolvem, com foco nos primeiros anos dos centros KZgunea. Duvernoy et al. (2007) estudaram três casos de locais de acesso à Internet em Aragão (Espanha), Lisboa e Vale do Tejo (Portugal) e Midi-Pyrénées (França). Tratou-se de um estudo interuniversitário em que analisaram as políticas regionais em relação à inclusão digital, bem como a organização dos diversos tipos de locais de acesso à Internet.

Defendemos que, no âmbito desta problemática, o presente estudo pode fornecer uma visão diferente, analisando e comparando dois casos sob a ótica dos próprios programas - o pensamento dos monitores e a perspectiva dos utilizadores sobre as suas perceções e experiências com as tecnologias digitais e a Internet.

Objetivos Gerais e Específicos

Nesta pesquisa, foram definidos dois objetivos gerais e seis objetivos específicos que apresentamos a seguir:

OG1. Construir um quadro teórico de referência da literacia digital, baseado em pesquisas anteriores.

OE1.1. Aprofundar e relacionar os conceitos de: sociedade do conhecimento, aprendizagem ao longo da vida, literacia e competência digital, exclusão digital e empoderamento digital.

OG2. Reconhecer como, a partir da abordagem da Comissão Europeia sobre o futuro digital da UE e sob o guarda-chuva comum da Estratégia Digital Europeia, diferentes estratégias nacionais e/ou regionais são desenvolvidas com diferentes níveis de eficiência.

OE2.1. Descrever em profundidade as características específicas do caso dos espaços de acesso à Internet no Alentejo português, como estratégia que, com base na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), visa melhorar a competência digital dos indivíduos e a maturidade digital da sociedade.

OE2.2. Descrever em profundidade as características específicas do caso dos centros KZgunea no País Basco, como estratégia que, com base na ALV, visa melhorar a competência digital dos indivíduos e a maturidade digital da sociedade.

OE2.3. Sintetizar as semelhanças, diferenças e padrões das duas estratégias, que compartilham um foco e um objetivo comuns.

OE2.4. Produzir conhecimento sobre como e porquê determinadas estratégias funcionam ou não, permitindo que proposições causais sejam transferidas para outros contextos.

Desenho empírico da investigação

Para realizar o estudo empírico, optou-se pelo método de estudo de caso comparativo, contemplando duas unidades de análise: os centros de acesso à Internet (EAI) do Alentejo português e os centros KZgunea do País Basco. Esta decisão baseou-se sobretudo nos seguintes argumentos: o estudo permite levantar questões relacionadas com o “como” e o “porquê” dos processos e resultados das intervenções; são duas intervenções em contextos diferentes, sem possibilidade de realização de estudos experimentais; existe a possibilidade de recolha e análise iterativa de dados durante o período

de intervenção; a compreensão do contexto é fundamental para compreender o sucesso ou fracasso da intervenção.

Ao perceber que a realização de estudos de caso comparativos exigia os conhecimentos e competências metodológicas, aprofundámos a nossa formação e conhecimento em métodos qualitativos e quantitativos.

Optou-se por um número limitado de casos - dois, dada a necessidade de conhecimento aprofundado de cada caso, o que exige uma intensa recolha e análise de dados. Como normalmente acontece em estudos de caso comparativos, optamos por utilizar métodos mistos que integram dados qualitativos (entrevista) e quantitativos (questionário), que se complementam e permitem a triangulação. Os instrumentos de recolha de dados foram construídos *ad hoc* e devidamente validados. Em todos os momentos, ao longo da investigação, as questões éticas foram levadas em consideração para garantir o completo anonimato dos participantes.

A explicação detalhada da abordagem metodológica é expandida no capítulo três deste documento.

Estrutura do trabalho

Este estudo está estruturado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo é dedicado à alfabetização e às várias literacias e sua importância para o empoderamento do indivíduo. Analisa-se o conceito de literacia digital, que muitas vezes se confunde com literacia tecnológica ou informacional ou com as próprias competências digitais. Para tal, são levados em consideração os principais modelos teóricos de literacia digital que surgiram nas últimas décadas (Eshet-Alkalai, 2004; Jenkins, 2006; Martin y Grudziecki 2006; Hargittai, 2007; Bawden, 2008; Calvani et al., 2008; Hobbs, 2010; Belshaw, 2011; Ala-Mutka, 2011; Ferrari, 2013; Marco Global de Avaliação da Alfabetização em Meios e Informação da UNESCO, 2013; Van Deursen & Van Dijk, 2014; Van Deursen, Helsper & Eynon, 2014; Carretero et al., 2017). Da mesma forma, a terminologia utilizada é analisada de acordo com as tradições de cada país: a tradição anglo-saxónica, europeia ou sul-americana. Os diferentes tipos de exclusão digital são também considerados.

No segundo capítulo, o tema trabalhado é a Aprendizagem ao Longo da Vida e a sua ligação com as competências para o século XXI. Apresentam-se as estratégias seguidas em Portugal e no País Basco no domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida e o seu desdobramento nas políticas de inclusão digital consubstanciadas nos respetivos programas. Também se indaga sobre o empoderamento digital.

O terceiro capítulo explica os aspetos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa. Assim, e na descrição da abordagem e do desenho metodológico utilizado, através do estudo comparativo de dois casos, os elementos qualitativos e quantitativos desenvolvidos são detalhados em duas subsecções. O contexto das unidades de análise e o processo geral da investigação também são apresentados.

O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos na investigação. Por se tratar de um estudo comparativo de dois casos, em primeiro lugar, são apresentados os resultados dos Espaços de Acesso à Internet do Alentejo, em segundo lugar, o caso dos centros KZgunea no País Basco e, em terceiro lugar, a comparação dos casos, destacando as semelhanças e diferenças entre os dois programas de inclusão digital.

No quinto e último capítulo serão apresentadas as conclusões do trabalho, bem como as limitações que foram surgindo ao longo da investigação e linhas de trabalho futuras.

INTRODUCCIÓN

Presentación del tema

Este estudio tiene como propósito central conocer y analizar comparativamente dos estrategias para la mejora de la competencia digital apoyadas en el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, el caso de los espacios de acceso a Internet del Alentejo portugués y el de los centros KZgunea en País Vasco español. Se centra en el interés de entender cómo, desde unas políticas y recomendaciones internacionales comunes, se generan y gestionan diferentes programas nacionales y regionales.

El Alentejo, una vasta y envejecida región del sur de Portugal, es el lugar de nacimiento del investigador, al que, desde hace muchos años, preocupa el aislamiento de sus poblaciones en relación a los centros de poder, que queda patente en aspectos como la desconexión digital. De esta preocupación surge el interés por la temática tratada en este estudio, en un intento de entender los distintos factores que intervienen en la determinación y aplicación de las estrategias gubernamentales plasmadas en la ejecución de programas de promoción de las competencias digitales a través de las actividades ofertadas en el marco del denominado aprendizaje a lo largo de la vida. La intención es colaborar, desde la investigación, con algunas aportaciones que puedan contribuir a mejorar la eficacia y eficiencia de estos programas, necesarios para el desarrollo individual y comunitario.

El caso del País Vasco, una pequeña autonomía densamente poblada del norte de España con un idioma y una cultura diferenciados del resto del país, es actualmente el lugar de residencia del investigador. El País Vasco cuenta con un programa de inclusión digital reconocido por su trayectoria exitosa, con gran arraigo social y que es considerado modelo de gestión y ejemplo de buenas prácticas para otras regiones y/o países.

Por otro lado, este investigador, posee una formación inicial como historiador, completada posteriormente con un Máster en Educación y que posteriormente decidió completar con la realización de los estudios de doctorado. Su trayectoria investigadora la ha desarrollado como parte de un equipo en el que ha tenido ocasión de trabajar y profundizar en el tema de la inclusión digital, habiendo colaborado en estudios y publicaciones sobre el tema, lo que le ha permitido profundizar sobre el mismo e integrarse en redes internacionales, como la Rede de Investigaçã e Intervença para a Literacia e a Inclusão Digital (Rede ObLID) y participar en proyectos como el ciclo de webinars CO(I)NCIDIR bajo el título «Construir la ciudadanía digital en la red». Todo ello motivó y determinó la elección del tema de esta tesis doctoral, entendiendo su realización como un reto para lograr una aproximación y comprensión de las dinámicas políticas, sociales y educativas que determinan una realidad tan compleja como son los programas de inclusión digital y, desde dicha comprensión, poder contribuir a la mejora de su eficacia.

Justificación

Desde el momento en el que surgió el lenguaje escrito, las sociedades han estado divididas entre los que dominan la lectura y la escritura, llamados alfabetizados y aquellos que no lo hacen, denominados analfabetos. Al introducirse nuevas herramientas y formas de representación más complejas, como el lenguaje audiovisual o el multimedia, el concepto de alfabetización tuvo que ser ampliado y revisado más allá de la lectura y escritura de textos verbales. Así, puede entenderse como la adquisición y dominio de las competencias que permiten el uso de los símbolos de representación de la cultura en sus múltiples formas y lenguajes (Area, 2011). Esto lleva a que muchos autores se refieran a las multialfabetizaciones como la denominación a ser utilizada en el futuro, en referencia a la intersección entre la alfabetización digital, mediática e informacional (Area, 2010; Tyner et al., 2015).

Los llamados analfabetos, han tenido siempre dificultades en ejercer una ciudadanía plena y han sido excluidos de los grupos de poder. Hoy, enmarcados en lo que conocemos como Sociedad de la Información y del Conocimiento, y de la cultura digital, en un mundo cada vez más cambiante y mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), continúa dándose esta división entre los alfabetizados y los analfabetos digitales, más conocida como brecha digital.

Y, si por un lado la alfabetización lecto-escritora significó un signo de poder y un elemento divisor de la sociedad, la alfabetización digital alteró, y continúa haciéndolo, las estructuras sociales, también las jerárquicas, creando nuevos espacios de sociabilidad, nuevos códigos de comprensión y nuevas formas de relacionarse con nuestros pares. El sistema educativo ha de responsabilizarse no sólo de la alfabetización verbal, sino de estas nuevas alfabetizaciones que acumulativamente se han ido haciendo necesarias a medida que han ido emergiendo nuevos tipos de comunicación y de lenguajes. Es por ello necesaria una formación continua, a lo largo de la vida, que mantenga a los ciudadanos activos y al día de todas las herramientas necesarias, para que puedan ejercer de forma plena su ciudadanía en la sociedad del conocimiento.

Desde hace décadas son varias las organizaciones internacionales (OCDE, UNESCO, Unión Europea...) que incentivan y promueven el aprendizaje a lo largo de la vida, más aún en la época de la Sociedad del Conocimiento, en la que los cambios tecnológicos son vertiginosos y obligan al ciudadano a mantenerse actualizado en sus conocimientos y a enfrentarse a nuevos retos cada día. La alfabetización digital, la competencia digital y la brecha digital se encuentran entre las prioridades de los organismos internacionales y de los legisladores que, en las últimas dos décadas, han animado con políticas, recomendaciones, y en algunos casos con financiación, a los Estados a desarrollar estrategias que les hagan entrar en la Sociedad del Conocimiento con una ciudadanía competente en diversos aspectos, también digitalmente.

Así, los Estados, partiendo de políticas y recomendaciones comunes, han desarrollado sus propias estrategias y desplegado sus propuestas en el terreno, con mayor o menor éxito. En relación a esta temática, si bien abundan las aproximaciones teóricas sobre competencias digitales y brecha digital y los modelos de análisis de alfabetización digital, escasean las investigaciones sobre el desarrollo de las estrategias seguidas para la inclusión digital, al menos en Europa.

Ya en 2011, Ponte caracterizaba la situación de los espacios Internet de Portugal en aquel momento, analizando el papel de la Red Nacional de Espacios Internet en la dinamización de los centros, y con una metodología basada en la observación y en la entrevista, en el perfil de los usuarios que los visitaban. Con los espacios Internet también como protagonistas, Aires et al. (2018) realizaron una investigación sobre las experiencias y necesidades de los monitores y coordinadores de diversos centros en todo el país, a través de un cuestionario.

De la misma forma, González, en 2011, analizó la trayectoria legislativa en relación a la Sociedad del Conocimiento en el País Vasco, así como el despliegue de los programas que la desarrollan, centrándose en los primeros años de los centros KZgunea.

Duvernoy et al. (2007) estudiaron tres casos de lugares de acceso a Internet en Aragón (España), Lisboa y Valle del Tajo (Portugal) y Midi-Pyrénées (Francia). Se trataba de un estudio interuniversitario en el que analizaron las políticas regionales en relación a la inclusión digital, por un lado y la organización de los diversos tipos de lugares de acceso a Internet.

Entendemos que, en este marco, el presente estudio puede aportar una visión distinta sobre la problemática, al analizar y comparar dos casos desde la perspectiva de los propios programas, del pensamiento de los monitores y de la aportación de los usuarios sobre sus percepciones y experiencias diarias con las nuevas tecnologías.

Objetivos Generales y Específicos

Esta investigación tiene dos objetivos generales y seis objetivos específicos que enunciaremos a continuación:

- OG1. Construir un marco teórico de referencia de la alfabetización digital, a partir de investigaciones y desarrollos previos.
- OE1.1. Profundizar y relacionar los conceptos de: sociedad del conocimiento, Aprendizaje a lo Largo de la Vida, alfabetización y competencia digital, brecha digital y empoderamiento digital.
- OG2. Reconocer cómo, a partir del enfoque de la Comisión Europea sobre el futuro digital de la UE y bajo el paraguas común de la Estrategia Digital Europea, se desarrollan distintas estrategias nacionales y/o regionales con diferentes niveles de eficiencia.
- OE2.1. Describir en profundidad las características específicas del caso de los espacios de acceso a internet del Alentejo portugués, como estrategia que, apoyándose en el LLL, pretende la mejora de la competencia digital de los individuos y la madurez digital de la sociedad.
- OE2.2. Describir en profundidad las características específicas del caso de los centros KZgunea en el País Vasco, como estrategia que, apoyándose en el LLL, pretende la mejora de la competencia digital de los individuos y la madurez digital de la sociedad.
- OE2.3. Sintetizar las similitudes, diferencias y patrones de las dos estrategias, que comparten un enfoque o meta común.

OE2.4. Producir conocimiento acerca del cómo y por qué las estrategias particulares funcionan o no funcionan, que permita transferir las proposiciones causales a otros contextos.

Diseño de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación, se optó por el método de estudio de caso comparativos, contemplando dos unidades de análisis: los centros de acceso a Internet (EAI) del Alentejo portugués y los centros KZgunea del País Vasco. Dicha decisión estuvo fundamentada sobre todo en los siguientes razonamientos: el estudio planteaba preguntas relacionadas con el “cómo” y el “por qué” de los procesos y resultados de las intervenciones; se trataba de dos intervenciones en contextos diferentes, no habiendo oportunidad de llevar a cabo estudios experimentales; existía la posibilidad de recolectar y analizar datos iterativos durante el marco de tiempo de la intervención; la comprensión del contexto era importante para entender el éxito o el fracaso de la intervención.

Conscientes de que llevar a cabo estudios de caso comparativos exigía conocimientos y competencias necesarios, profundizamos en dicha formación y en los conocimientos sobre métodos cualitativos y cuantitativos.

Se limitó a dos el número de casos, dada la exigencia de un profundo conocimiento de cada caso, lo cual exige una labor intensiva de análisis y recopilación de datos. Como normalmente ocurre en los estudios de caso comparativos, nos decidimos por emplear métodos mixtos que integrasen datos tanto cualitativos (entrevista) como cuantitativos (cuestionario), que se complementasen entre sí y permitiesen una triangulación. Las herramientas para la recogida de datos fueron construídas ad hoc y adecuadamente validadas. En todo momento, a lo largo de la investigación, se tuvieron en cuenta las cuestiones éticas que garantizasen el completo anonimato de los participantes. La explicación detallada sobre el planteamiento metodológico se amplía en el capítulo tres de este documento.

Estructura del trabajo

Este trabajo está estructurado en cinco capítulos.

El primer capítulo, está dedicado a la alfabetización y a las diversas alfabetizaciones y su importancia para el empoderamiento del individuo. Se analiza el propio concepto de alfabetización digital que, en múltiples ocasiones, se confunde con la alfabetización tecnológica, informacional o con las propias competencias digitales. Para ello se tienen en cuenta los principales modelos teóricos de alfabetización digital surgidos en las últimas décadas (Eshet-Alkalai, 2004; Jenkins, 2006; DigEuLit, 2006; Hargittai, 2007; Bawden, 2008; Calvani et al. 2008; Hobbs, 2010; Belshaw, 2011; Ala-Mutka, 2011; Ferrarri, 2013;

UNESCO Global media and Information Literacy Assessment Framework, 2013; Van Deursen & Van Dijk, 2014; Van Deursen, Helsper & Eynon, 2014; Carretero et al., 2017). Igualmente se analiza la terminología utilizada en función de las tradiciones propias de cada país: la tradición anglosajona, la europea o la de Sudamérica. Se diferencian también los distintos tipos de brecha digital

En el segundo capítulo el tema trabajado es el Aprendizaje a lo Largo de la Vida y su conexión con las competencias para el siglo XXI. Se presentan las estrategias seguidas en Portugal y en País Vasco en el ámbito del Aprendizaje a lo largo de la vida y su despliegue en las políticas de inclusión digital plasmadas en los respectivos programas. Se reflexiona también sobre el empoderamiento digital.

En el tercer capítulo se explican los aspectos metodológicos empleados en el desarrollo de esta investigación. Así, y sobre la descripción del enfoque y el diseño metodológico empleado, a través del estudio comparado de dos casos, se lleva a cabo la pormenorización en dos subapartados de los elementos cualitativos y cuantitativos desarrollados. También se presenta el contexto de las unidades de análisis y el proceso general de la investigación.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados obtenidos en la investigación. Al tratarse de un estudio comparado de dos casos, en primer lugar, se presentan los resultados de los Espacios de Acceso a Internet del Alentejo, en segundo lugar, el caso de los centros KZgunea en el País Vasco y, en tercer lugar, la comparativa de ambos, poniendo de relieve las semejanzas y diferencias existentes entre los dos programas de inclusión digital.

En el quinto y último capítulo se presentan las conclusiones del trabajo, así como las limitaciones surgidas a lo largo de la investigación y las líneas futuras de trabajo.

CAPÍTULO 1

**ALFABETIZACIÓN, ALFABETIZACIONES Y SU TRASCENDENCIA PARA EL
EMPODERAMIENTO E INCLUSIÓN SOCIAL DEL INDIVIDUO****Resumen del capítulo:**

En este capítulo se analiza el concepto de alfabetización, y las distintas alfabetizaciones, término usado en castellano para referirse a *literacy*. La acción de alfabetizar conlleva la existencia de alfabetizados y no alfabetizados, creando distintas brechas y bolsas de exclusión y de desigualdad de oportunidades. Es importante analizar las distintas brechas surgidas durante los procesos de alfabetización, con especial incidencia en la brecha digital.

También se analizan por un lado las diferencias entre los conceptos de alfabetización digital y competencia digital, así como la variedad de concepciones existentes, resultado en parte de la aceleración de las innovaciones científicas, tecnológicas y sociales de la era digital; y se profundiza en el constructo de Alfabetización Digital en sí a través del análisis de los principales modelos teóricos que la definen.

1.1 - Alfabetización

La alfabetización es definida como un continuo de habilidades de lectura, escritura y, a veces, también de habilidades aritméticas básicas. La alfabetización se considera un aspecto esencial para el desarrollo de los individuos, estrechamente relacionado con el derecho universal a la educación, el desarrollo social, la libertad de expresión y el acceso a la información (UNESCO, 2013).

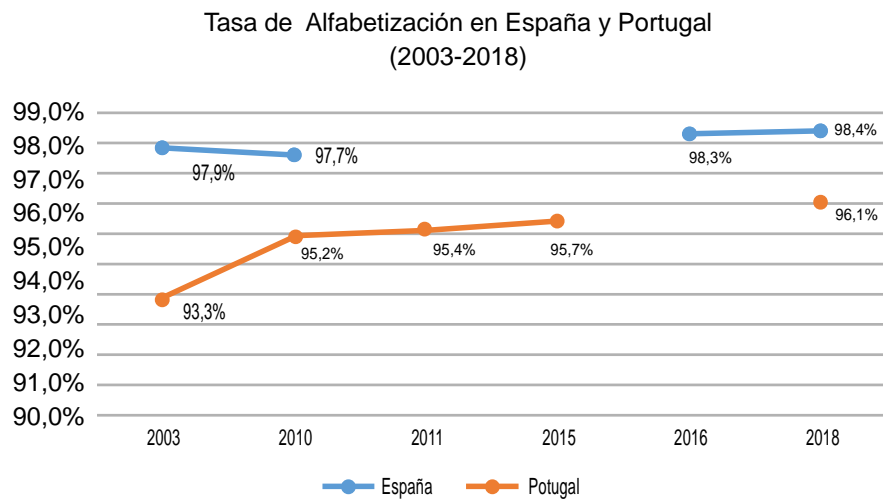
Pero más allá del concepto convencional, la alfabetización es entendida hoy en día como un medio de comprensión, interpretación, creación y comunicación que permite adquirir nuevos conocimientos y habilidades en unas sociedades cada vez más globalizadas y digitalizadas, en un mundo rico en información y rápida transformación. No obstante, no todas las personas tienen la oportunidad de adquirir y mejorar tales habilidades y conocimientos, a pesar de que el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 ya reconoció la educación como un derecho del que deben disfrutar todos los seres humanos, y por ello la Agenda 2030 de la ONU recoge entre sus objetivos de desarrollo sostenible una educación de calidad para todos, aprobada en la resolución 70/1 de la Asamblea General (ONU, 2015).

La UNESCO ha llevado a cabo en las últimas décadas una serie de conferencias mundiales para promover la alfabetización universal e intentar que los países se comprometan en facilitar una educación de calidad y equidad para todos. Así, en 1958 se celebró la Conferencia General de la UNESCO en la que se definió a la persona alfabetizada como aquella que “puede leer y escribir – comprendiendo - un enunciado simple y breve que guarda relación con su vida cotidiana” (UNESCO, 2005, p. 163), pasando a ser este el referente para calcular el grado de alfabetización de los países.

En 1990, con la Declaración Mundial sobre Educación para todos, se instaba a los Estados a considerar la alfabetización una necesidad educativa de primer orden, por su aporte al desarrollo y mejora de la calidad de vida de los individuos (UNESCO, 1990). La alfabetización también fue tratada en el Marco de Acción de Dakar (2000) estando presente en cada uno de los objetivos (UNESCO, 2000).

En 2002, la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas declara el decenio de la alfabetización (2003-2012) definiéndolo como un elemento necesario para el aprendizaje a lo largo de la vida que permita el acceso de todos los individuos a conocimientos esenciales que les permitan desarrollarse en su día a día y participar en la vida de su comunidad (UNESCO, 2004).

A pesar de los esfuerzos hay actualmente cerca de 773 millones de adultos y jóvenes que no poseen competencias básicas para leer y escribir, una situación agravada con la crisis originada por la COVID-19 ya que se han interrumpido los programas de enseñanza básica (UNESCO, 2020). También los programas de alfabetización de adultos fueron suspendidos en su mayoría. En 2014, con una tasa de alfabetización mundial del 85,3%, se contabilizaban 758 millones de analfabetos, un tercio de los cuales eran mujeres, por lo que en los últimos años el número global se ha visto incrementado (UNESCO, 2016). En 2018, la tasa de alfabetización estimada en España era del 98,4% y en Portugal del 96,1% (Central Intelligence Agency World Factbook, 2020).

Figura 1**Evolución de la tasa de alfabetización en España y Portugal entre 2003 y 2018**

Fuente: *Elaboración propia a partir de datos recogidos en CIA The World Factbook e Index Mundi*

1.1.1 - La Evolución del Concepto

Durante el largo camino de la evolución humana los sucesivos descubrimientos y avances tecnológicos han ido alterando la forma de comunicarse de los individuos, así como el modo de vivir y organizar las estructuras sociales. También el acceso al saber y a la cultura se han visto modificados por dichos avances y descubrimientos. Así, partiendo de una comunicación oral inicial se fueron ideando nuevas formas simbólicas de comunicación que se desarrollaron hasta lograr llegar a la escritura (Prado, 2001). La invención de la escritura, por un lado, y la invención de la imprenta, por el otro lado, suponen dos revoluciones tecnológicas y culturales que cambiaron el mundo, así como la forma de acceder al conocimiento (Crowley y Heyer, 1997).

La invención de los códigos escritos, a partir del alfabeto fonético, resultó en un sistema de comunicación que sobrevivió, con algunos cambios, durante milenios. Si bien por un lado multiplicó las posibilidades de comunicación, al no necesitar la presencia de un interlocutor, por otro lado, exigió la necesidad de formación en ese código para que pudiera cumplir su función comunicativa. De ahí surge el concepto de alfabetización, que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo (Colomer y Camps, 1996).

La invención de la imprenta marcó la instauración definitiva de la escritura como la forma predominante de acceso a la cultura, alterando la historia intelectual occidental y provocando un cambio en el pensamiento y en las formas de aprendizaje (Burke, 1997).

1.2 - Las Diversas Alfabetizaciones: el Debate en Torno a los Conceptos

En la actualidad, no se ha llegado a un consenso sobre la forma en que los conceptos de alfabetización mediática, alfabetización informacional, la alfabetización digital, la multialfabetización o la transalfabetización se relacionan entre sí, dónde se superponen y dónde pueden ser incorporados por un concepto global (Kellner, 2004). Así, la alfabetización mediática se ha definido como "una capacidad para tratar con formatos de información" (Bawden, 2008, p. 30). Sin embargo, cuando los usuarios tienen que lidiar con la información, pueden surgir otros tipos de alfabetización, como la informacional (Breivik, 1989; Andretta, 2005; Casado, 2006; Lankshear y Knobel, 2008; Area y Guarro, 2012; Sáenz, 2012; Castaño, 2014). Potter (2004, p. 58) define la alfabetización mediática como "el conjunto de perspectivas desde las que nos exponemos a los medios de comunicación e interpretamos el significado de los mensajes que encontramos". El acercamiento conceptual vuelve de nuevo con las cuatro áreas principales de la alfabetización mediática que se pueden identificar: acceso y uso, comprensión, evaluación crítica y creatividad (Buckingham, 2003; DTI, EAVI y Comisión Europea, 2011). Se trata de un enfoque de la alfabetización mediática basado en la adquisición de competencias (Livingstone, 2004; Potter, 2004) que orienta la gran mayoría de las iniciativas de investigación sobre el tema. No obstante, Hoechsmann y Poyntz (2012) afirman que el significado y los efectos de los medios de comunicación van mucho más allá de las cuestiones de habilidades, y que se requieren cuestiones más fundamentales con respecto a la influencia de los medios de comunicación en nuestras vidas.

Otros autores intentan integrar las diferentes formas de alfabetización en un solo concepto. Con este fin, Frau-Meigs (2012) introduce el concepto de transalfabetización, que define como la capacidad de adoptar el diseño completo del multimedia, que abarca las habilidades de lectura, escritura y cálculo con todas las herramientas disponibles y la capacidad de navegar a través de múltiples dominios, lo que implica la capacidad de buscar, evaluar, probar, validar y modificar información de acuerdo con sus contextos de uso relevantes (noticias y documentos).

1.3 - La Alfabetización Digital

La investigación sobre la alfabetización digital no resulta fácil ya que, a pesar de existir una gran variedad de estudios, muchos carecen de un modelo teórico suficientemente desarrollado. Tradicionalmente ha sido abordada a partir de distintas perspectivas desde la etnográfica (Carvajal, 2013), la educacional (Travieso y Planella, 2008) o la inclusiva (Obendo, 2007), sin haber sido realizado un análisis integrador de las diferentes dimensiones que la componen. Spante, Sofkova, Lundin e Algiers (2018), en la revisión sistemática de la literatura que efectuaron, señalan que el concepto de

alfabetización digital ha sido usado con frecuencia en investigaciones orientadas a realizar cambios en las prácticas educativas y de sistemas educativos, siendo también más común su uso en países como el Reino Unido, Estados Unidos y algunos países de Asia. En esa investigación, los autores remarcan que en la aplicación del concepto de alfabetización digital han sido subrayados los siguientes aspectos: enfoque competencial del saber-hacer, fruto del concepto original de Gilster (1997); refuerzo de la idea de multialfabetizaciones que remarcan la naturaleza multi-situada, propuesta por el New Literacy Studies (NLS) (Gee, 2015); alfabetización digital crítica desde una perspectiva reflexiva y analítica de la realidad. Estas perspectivas recogen diferentes agendas de investigación que van desde la descripción concreta de prácticas en la enseñanza superior a otras más normativas sobre los usos aconsejables de las tecnologías digitales en aquellas prácticas. Las distintas definiciones de alfabetización digital pueden aún ser agrupadas en dos niveles: conceptual y normativo (Santos et al., 2015) Las definiciones conceptuales, como la mencionada de Gilster, abarcan las dimensiones cognitiva y socioemocional que permiten actuar en contextos digitales, como pueden ser la consciencia, comprensión y reflexión crítica. Por otro lado, las definiciones normativas, operacionales, describen lo que conlleva ser alfabetizado digitalmente en lo que se refiere a tareas, aptitudes y niveles de logros. Santos et al. (2015), en el mismo camino de Lankshear & Knobel (2008) y Ala-Mutka (2011), indican que estas definiciones operativas están más cercanas a una perspectiva más comercial de aplicación del concepto. Martín (2008), en la misma dirección de otros autores, propuso tres niveles de desarrollo de alfabetización digital. El nivel I abarca las competencias digitales básicas, siendo este un requisito de la alfabetización digital. Por su parte, los niveles II y III remiten a los contextos específicos del uso y la transformación que coinciden con el ámbito específico de la alfabetización digital (Santos et al., 2015).

Martin (2008) defiende también que la alfabetización es indisoluble de dos aspectos básicos: competencias individuales y la dimensión social, contextual y cultural. En esta línea, Santos, et al. (2015, 31) afirman; “la alfabetización digital es una cualidad que varía según las condiciones de vida del individuo y que se modifica y desarrolla a lo largo del tiempo al implicar actitudes y cualidades personales, así como conocimiento y competencias”.

En una perspectiva holística y crítica, Tyner (2008) refuerza la idea de que la alfabetización es un acto social amplio, crítico y complejo. Tyner ultrapasa la lógica fragmentada y operacional reflejada en listados de competencias y apoya su propuesta en un mandala multialfabetizaciones con las siguientes categorías de análisis: contexto cultural, histórico, político, social, económico, ambiental; producción, audiencia, circulación; narrativas, instrumentos, estética, textos; contenido (Tyner, 2011). Al desarrollar este mandala, los individuos pueden ser productores, audiencia, distribuidores o asumir más de un rol

en simultáneo (*prosumers*). Adoptando la lógica colaborativa del wiki, el mandala multialfabetizaciones de Tyner promueve la sistematización y pensamiento crítico de los elementos de la alfabetización en el mundo digital y de llevar al individuo a cuestionarse. Así, la alfabetización digital presenta una dimensión sociocultural y situacional por el impacto que tiene en la mediación del cotidiano de los individuos. Esta debe ser mediática, dada la relevancia actual de los media, y digital, por la importancia de los procesos de comunicación digital en nuestros días. Debe ser también multimodal o multi discursiva por la creciente convergencia entre texto, sonido, imagen, vídeo y animación (Gutierrez y Tyner, 2012).

Estos atributos deben ser promovidos con un acercamiento plural, como un proceso, siendo que la alfabetización no debe entenderse solamente en función de los resultados, pero, sobre todo, como parte del proceso educativo y poniendo en valor al individuo como un todo, cognitivo y socioemocional (Goodfellow, 2011).

Al estudiar habilidades, alfabetizaciones o competencias digitales, es fundamental tener en cuenta la distinción conceptual, así como su complejidad general y su carácter multicapa (lordache et al., 2016).

Como ya se ha indicado anteriormente, los conceptos de alfabetización digital y competencia digital tienen también orígenes, significados y áreas de influencia muy distintas, aunque sean a menudo usados como sinónimos (Spante et al., 2018). Así, desde que Gilster(1997) popularizó el concepto de alfabetización digital, a finales de los 90 (siglo XX), han surgido distintos términos para designar lo que sería una dimensión central de la educación básica para la sociedad digital: Multialfabetizaciones (Multiliteracies) (Cope y Kalantzis, 2000; Kress, 2000; Jenkins et al., 2006; Cope y Kalantzis, 2009); Alfabetización multimedia (Multimedia Literacy) (The New Media Consortium, 2005); Nuevas alfabetizaciones (Jenkins et al., 2006), (Dussel y Quevedo, 2010); Alfabetización mediática e informacional (Media and Information Literacy), UNESCO (2008); Educación para para la alfabetización mediática (Media Literacy Education) (Alliance of Civilizations) (Guttierrez y Tyner, 2012). Es importante señalar la variedad de conceptos, en parte relacionados con la aceleración de las innovaciones científicas, tecnológicas y sociales de la era digital.

Un primer aspecto que requiere clarificación es la diferencia conceptual entre habilidades, alfabetizaciones y competencias digitales. Con demasiada frecuencia, estos conceptos se utilizan como sinónimos, mientras que su significado es distinto (Martin y Grudziecki, 2006). Ala-Mutka (2011, p. 18) define la competencia como "la capacidad de aplicar conocimientos y habilidades a diferentes contextos, como el trabajo, el ocio o el aprendizaje". Según el trabajo de Van Deursen (2010), la alfabetización se refiere a ciertas competencias y conocimientos, mientras que las habilidades se

refieren a los aspectos más técnicos de estas competencias y conocimientos. En su tesis sobre las habilidades en Internet, Van Deursen (2010, p. 71) distingue entre cuatro tipos de habilidades orientadas a la práctica: habilidades operativas, o el llamado "conocimiento de los botones", que se refiere a la manipulación operativa de los programas y equipos informáticos y de Internet; habilidades formales, o la capacidad de comprender y utilizar características formales de los ordenadores e Internet, como los hipervínculos o los desplazamientos entre páginas de Internet; habilidades en materia de información, o las habilidades necesarias para buscar, seleccionar, tratar y evaluar críticamente los contenidos de Internet y de los medios de comunicación digitales; y habilidades estratégicas, o la capacidad de utilizar Internet para el beneficio personal de cada uno. Posteriormente agregaron un quinto y sexto tipo de habilidades, a saber, habilidades de comunicación y de creación de contenido, para hacer referencia a las habilidades necesarias para participar en redes en línea, estrategias de comunicación en línea y las habilidades prácticas necesarias para crear y distribuir contenido en Internet (Van Deursen et al., 2014). En el Marco Europeo de Cualificaciones (Comisión Europea, 2008, p. 11) se utiliza una interpretación de las competencias similar y orientada a la práctica. En este marco, se distingue entre conocimientos, habilidades y competencias. El conocimiento se define como "el conjunto de hechos, principios, teorías y prácticas relacionadas con un campo de trabajo o estudio". Las habilidades se denominan "la capacidad de aplicar estos conocimientos", mientras que la competencia se considera "la capacidad demostrada de utilizar estos conjuntos de conocimientos y habilidades para el desarrollo personal".

Así, las competencias digitales deben considerarse como los resultados más prácticos y mensurables de la alfabetización digital, la información y los medios de comunicación. La conceptualización de la alfabetización digital en Martin y Madigan (2006) confirma esta distinción entre competencias y alfabetizaciones, señalando que la alfabetización moviliza la conciencia, la actitud y el uso adecuado de herramientas y artefactos en el acceso, gestión, integración, evaluación, análisis y síntesis inherentes a la elección de los recursos digitales, la construcción de conocimientos, la creación de expresiones mediáticas y la comunicación con otros individuos en contextos específicos y orientados a acciones y reflexiones constructivas el proceso. Sin embargo, esta interpretación de la alfabetización digital también pone de manifiesto la complejidad de los diferentes tipos de competencias que pueden clasificarse como competencias digitales. En la definición anterior, se hace referencia a varios aspectos que van desde el acceso a elementos más complejos como la evaluación y el análisis de los contenidos de los medios de comunicación.

1.4- Competencia Digital

Partiendo del paradigma chomskyano la competencia se puede definir como una capacidad autónoma del individuo expresada en la creación y producción, actuación y transformación manifestada en el intercambio social (Ruiz, 2004; Acosta, 2012). Así, siguiendo a Acosta (2012), el concepto de competencia hace alusión a la diferencia entre un conocimiento puramente teórico y un conocimiento de carácter práctico aplicado en un contexto determinado y en situaciones que pueden envolver a otros. Desde una perspectiva política y económica la competencia se puede entender sobre todo como un “saber cómo”, mientras desde una perspectiva académica es percibida como un “saber qué” (Ruiz, 2004). Desde la perspectiva de la filosofía se entiende como como “el conocimiento de uno mismo”, y desde la educación como un “conocimiento reflexivo englobante” (Acosta, 2012, p. 195).

A día de hoy no existe unanimidad a la hora de definir el concepto de competencia, adoptando en este trabajo la definición de Villa y Poblete (2007), para quiénes las competencias permiten el desarrollo de las potencialidades individuales para que puedan ser integradas en el entorno, en beneficio mutuo. Siguiendo a Villa y Poblete (2007) la competencia puede ser entendida como “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p. 23-24).

Siguiendo a Spante et al. (2018), la competencia digital emerge al final de la primera década del siglo XXI y, por ello, presenta una trayectoria más corta que la alfabetización digital. Aun así, en los últimos años la competencia digital ha adquirido una importancia reseñable en contextos específicos. De un modo general, se puede afirmar que el concepto de competencia digital significa la capacidad de usar las tecnologías digitales en contexto de trabajo, ocio y comunicación (From, 2017). Si se opta por una definición más específica y operacional, en la línea de Ferrari (2012), el concepto remite hacia el conjunto de capacidades y competencias necesarias para ejecutar tareas, la resolución de problemas, crear y compartir conocimiento de forma crítica, ética y autónoma en diversos contextos, como trabajo, participación, ocio y desarrollo personal.

La competencia digital, al contrario del concepto de alfabetización digital, se encuentra más presente en publicaciones de la Europa continental y de América Latina, especialmente en documentos de naturaleza estratégica y política (Helsper y Van Deursen, 2015; Spante et al., 2018). La mayoría de estos documentos asocia la competencia digital a contextos y, sobre todo, a agentes educativos como los estudiantes y profesores. Algunos documentos producidos por la comisión europea, como el informe Digital Agenda Scoreboard (2011), proponen la integración de la competencia digital en el grupo de las ocho competencias clave para la educación a lo largo de la vida.

Estos documentos también relacionan la competencia digital con el uso de las tecnologías en ámbitos profesionales, sobre todo en la enseñanza. En este caso, y especialmente en lo que se refiere a los profesores y su desarrollo profesional, la competencia digital se sitúa en la intersección entre la autoconsciencia digital y la proficiencia profesional (Gutierrez, 2011).

Santos et al. (2015), siguiendo el informe Digital Agenda Scoreboard 2011 (Comisión Europea, 2011), recuperan dos factores esenciales del constructo- el medio y la competencia individual. El primer factor se refiere a la disponibilidad y accesibilidad de las TIC, mientras el segundo remite a las competencias básicas y a la aplicación de conocimientos en contextos diferenciados, así como hacia actitudes críticas, reflexivas y éticas de los individuos en el uso creativo de las TIC e Internet.

Spante et al. (2018), tal como Santos et al. (2015), evidencian el paradojo entre los conceptos de alfabetización digital y competencia digital en publicaciones de distinta índole. Algunos documentos estratégicos de la Comisión Europea apuntan a la dependencia de un concepto con relación al otro, pudiendo observarse, a veces, la dependencia opuesta en el mismo documento:” Curiosamente, en una representación visual de conceptos relacionados con la competencia digital, e-skills y alfabetización mediática, la alfabetización digital surge tanto de forma integral como de forma restringida” (Santos et al., 2015, p. 34).

Siendo los conceptos tratados cruciales para entender y explicar la realidad digital del siglo XXI, la alfabetización digital se muestra en el contexto de una aproximación sociocultural y crítica. Esta construcción del concepto se basa en las perspectivas aportadas por Scribner y Cole (1981), Martin (2008), Street (1994), Van Deursen y Van Dijk (2010), Van Deursen et al. (2016), Van Laar et al. (2017), Gee (2015), entre otros. Como ya ha sido indicado, la alfabetización digital remite, sobre todo, hacia cuadros mentales y, por ello, no se reduce a la capacidad efectiva de recursos digitales. Al adquirir competencias para el uso de dispositivos digitales, el individuo incorpora las características de su contexto sociocultural en las operaciones cognitivas y socioemocionales que moviliza, accediendo así al conocimiento disponible en contextos digitales (Martin, 2005; Gee, 2015; Van Laar et. al., 2017).

En relación a las competencias digitales, es importante recuperar la trayectoria del concepto de competencia en Educación, fuertemente marcada por la escuela de Perrenoud (1999). Así, la competencia se refiere a los saberes en uso en situaciones determinadas y apela a una estrecha relación entre recursos y acciones del individuo. Del vínculo de la competencia con lo digital emergen las competencias digitales en categorías diferenciadas, formales y operacionales, información, creación de contenido y estrategias (Van Deursen et al., 2016).

1.4.1 - Competencias Digitales Fundamentales y de Contexto

La sociedad global y digital exige a los ciudadanos nuevas competencias en el aprendizaje, en la alfabetización, en la participación social y en la vida cotidiana, siendo a menudo asociadas a las competencias para el siglo XXI (Van Laar et al., 2017). Alertando para el hecho de que la literatura no es muy amplia en la profundización del papel de las alfabetizaciones digitales en el cuadro de las competencias para el siglo XXI, Van Laar et al. (2017) proponen un modelo para clarificar y categorizar esta carencia. El modelo prevé dos dimensiones como las competencias digitales fundamentales y las competencias digitales de contexto (Van Laar et al., 2017). Las competencias digitales fundamentales abarcan los siguientes aspectos: tecnológico, gestión de la información, comunicación, colaboración, creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas. En cuanto a las competencias digitales de contexto, incorporan dimensiones como la conciencia ética, conciencia cultural, flexibilidad, autoaprendizaje y aprendizaje a lo largo de la vida.

1.5 - Modelos Conceptuales de Alfabetización Digital: Análisis Comparativa

La revisión de la literatura sobre alfabetización y competencias digitales deja en evidencia distintos modelos de análisis de este constructo. Por ello, la comparación de distintas formas de abordarlo resulta fundamental ya que nos permite entenderlo desde distintas perspectivas.

Para ello se han identificado los conceptos promovidos, o elegidos para ser excluidos, en 14 modelos seleccionados de alfabetización digital que han sido publicados y utilizados por los investigadores y expertos en el campo durante el período de quince años, entre 2004 y 2019, y, posteriormente, analizar los conceptos que actualmente conforman y/o dominan el debate académico y público sobre la alfabetización digital. Los modelos contemplados corresponden a los siguientes autores: Eshet-Alkalai (2004), Jenkins et al. (2006), Martin y Grudziecki (2006), Hargittai (2007), Bawden (2008), Calvani et al. (2008), Hobbs (2010), Belshaw (2011), Ala-Mutka (2011), Ferrari (2013), UNESCO (2013), Van Deursen y Van Dijk (2014), Van Deursen et al. (2014), y Carretero et al. (2017).

Un modelo conceptual, entendido como un conjunto de conceptos y de reglas destinados a representar de forma global los aspectos lógicos de los diferentes tipos de elementos existentes en la realidad que está siendo analizada, es una representación figurada de una experiencia empírica, que tiene como objetivo ayudar a comprender la realidad. Son marcos o estructuras que representan la realidad, pero no son la realidad sino su abstracción (Marriner y Alligood, 2011).

El significado del término “concepto”, es entendido como idea que concibe o forma el entendimiento; es un pensamiento expresado en palabras. Se puede decir que un concepto es una etiqueta que se

utiliza para poder comunicar un pensamiento, acuñando los fenómenos (Marriner y Alligood, 2011). Cuando una persona se dispone a examinar la práctica que le concierne con la finalidad de investigar y producir un modelo o teoría, una de las acciones prioritarias será ir dando nombre a todos los elementos que conforman dicha práctica. Estos elementos componen lo que se denomina marco conceptual, marco referencial o metaparadigma. Los conceptos se complementan en determinados momentos, divergen en otros, o ayudan en la búsqueda de nuevos conceptos.

Si un concepto no es más que una etiqueta que refleja una idea, es evidente que esa etiqueta encierra un significado y ese significado definirá la idea. Así los profesionales de una determinada práctica, pese a compartir un mismo marco conceptual, pueden estar queriendo expresar ideas distintas al utilizar dichos conceptos, por tanto será necesaria la definición de los mismos para dejar claramente explicitadas las ideas que encierran dichos conceptos.

Los modelos están fundamentados en principios filosóficos, éticos y científicos que reflejan el pensamiento, los valores, las creencias y la filosofía que tienen quienes los han propuesto. Cada modelo tiene un componente empírico fundamental que permite, después de la experimentación, elaborar el modelo teórico.

En el contexto de esta revisión, los modelos de alfabetización digital abordan las competencias y, dentro de estas, conocimientos y habilidades.

Anteriormente ya se ha señalado la dificultad de identificar y definir los diferentes tipos de competencias que pueden debatirse en el marco de la alfabetización digital.

Una de las formas de acercarnos al concepto de alfabetización digital es a través del análisis de los modelos de alfabetización digital que se componen de conocimientos, habilidades y competencias. El conocimiento es entendido por Lordache et al. (2016) como la información, el conocimiento y la comprensión que los usuarios tienen de la existencia bien como el uso de las diferentes herramientas digitales. En línea con la literatura revisada, las habilidades digitales se pueden entender como la aplicación más práctica de ciertos conocimientos y aptitudes en el uso digital. Como se afirma antes, la competencia digital se entiende como la capacidad de aplicar dichos conocimientos y habilidades a diversos contextos de la vida, desde el personal hasta el profesional. Con este fin, la alfabetización digital recopila la conciencia, las habilidades prácticas y las competencias necesarias para que los usuarios accedan, comprendan, se comuniquen con los demás y creen contenidos digitales de manera aplicada a sus intereses individuales y comunitarios (Lordache et al., 2016).

El modelo de Van Deursen (2010) es uno de los pocos marcos que es completo y accesible al mismo tiempo. El marco DIGCOMP desarrollado por Ferrari (2013) y ampliado por Carretero et al. (2017) es exhaustivo, y bastante complejo. Mientras que el modelo de Van Deursen se basa en seis tipos de habilidades claras y orientadas a la práctica, el modelo DIGCOMP comprende cinco áreas de competencias digitales y un total de 21 tipos diferentes de competencias. Cada una de estas 21 competencias se traduce posteriormente en tres niveles de competencia (básico, intermedio y avanzado), siete en la última versión del modelo (2017), y en una serie de interpretaciones orientadas a la práctica en términos de conocimientos, habilidades y actitudes deseadas. La tesis de Van Deursen (2010) se basa principalmente en el trabajo de Steyaert (2002) y Van Dijk (2005), pero menciona un número considerable de modelos e interpretaciones existentes de las habilidades digitales que se utilizan posteriormente. Lo mismo ocurre con el modelo DIGCOMP desarrollado por Ferrari (2013), que se inspira en el modelo de competencias digitales presentado por Ala-Mutka (2011).

En relación a la categorización usada en los modelos, una de las primeras a ser desarrolladas corresponde a Jenkins et al. (2006) que aborda las habilidades digitales desde una perspectiva participativa y basada en la comunidad, lo que él llama nuevas alfabetizaciones mediáticas como competencias culturales y habilidades sociales que se desarrollan a través de la colaboración y el trabajo en red, y define once nuevas habilidades diferentes:

- El juego: la capacidad de experimentar con el entorno como una forma de resolver problemas;
- Performance: la capacidad de adoptar identidades alternativas para la improvisación y el descubrimiento;
- Simulación: la capacidad de interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real;
- Apropiación: la capacidad de muestrear y remezclar de manera significativa el contenido de los medios de comunicación.
- Multitarea: la capacidad de escanear el entorno de uno mismo y cambiar el enfoque según sea necesario a los detalles más destacados;
- Cognición distribuida: la capacidad de interactuar significativamente con herramientas que expanden las capacidades mentales;
- Inteligencia Colectiva: la capacidad de poner en común conocimientos y comparar notas con otros para lograr un objetivo común;
- Juicio: la capacidad de evaluar la fiabilidad y credibilidad de las diferentes fuentes de información;
- Transmedia Navigation: la capacidad de seguir el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades;
- Networking: la capacidad de buscar, sintetizar y difundir información;

- Negociación: la capacidad de viajar a través de diversas comunidades, discerniendo y respetando múltiples perspectivas, y entendiendo y siguiendo normas alternativas.

Una segunda categorización de la alfabetización digital desarrollada por Eshet-Alkai (2004, p. 93), integra cinco tipos de alfabetizaciones, basadas en "una gran variedad de habilidades complejas, cognitivas, motoras, sociológicas y emocionales":

- Alfabetización fotográfica: la capacidad de comprender representaciones visuales en entornos en línea y mensajes de pantallas y diseños gráficos;
- Conocimientos básicos de reproducción: capacidad de reproducir contenidos digitales existentes en nuevos contenidos digitales significativos (similares a los de creación de contenidos, pero centrados en el proceso de reproducción);
- Conocimientos básicos de información: las habilidades cognitivas necesarias para evaluar críticamente el contenido de los medios de comunicación;
- Alfabetización ramificada: la capacidad de leer y comprender hipermedia y evaluar la calidad y validez del contenido de los medios;
- Alfabetización socio-emocional: las habilidades necesarias para entender y aplicar las reglas de los entornos de los medios de comunicación en línea.

El enfoque promovido por Eshet-Alkai (2004) se aleja también de una mera definición de las competencias digitales orientada a la tecnología y a las herramientas.

En general, los modelos y enfoques mencionados anteriormente, a saber, Van Deursen (2010), Ferrari (2013), Jenkins (2006) y Eshet-Alkai (2004), ponen de relieve que se necesita un enfoque amplio, pero accesible, que incluya simultáneamente habilidades orientadas a las herramientas, como el conocimiento de los dispositivos, junto con competencias de apoyo más complejas, como las habilidades de colaboración, sociales o de comunicación.

1.5.1 - Indicadores de Competencias: Habilidades.

La primera categoría de indicadores de análisis de los modelos consiste en habilidades y competencias operativas, técnicas y formales. Entre ellos, los indicadores 'conocer y utilizar el hardware', y 'conocer y utilizar las herramientas digitales y el software' se encuentran en la base de prácticamente todos los modelos de alfabetización digital analizados. Aunque muchos de los marcos hacen hincapié en el hecho de que la tecnología, o las competencias relacionadas con el medio, no son necesariamente los elementos centrales de la utilización digital, éstas son un requisito primordial: "Las competencias relacionadas con el contenido dependen en cierto modo de las competencias relacionadas con el

medio, porque la ausencia de competencias relacionadas con el medio significa que ni siquiera se llegará a realizar las competencias relacionadas con el contenido" (Van Deursen, 2010, p. 70). "El conocimiento y el uso de Internet' se trata en una buena cantidad de casos, desde los modelos más antiguos hasta los más recientes. Dado que Internet se ha convertido rápidamente en una parte de la vida cotidiana, la mayoría de los modelos coincide en que los usuarios necesitan las habilidades y competencias necesarias para aprovechar al máximo el medio. "También es importante que los investigadores y los responsables políticos comprendan la complejidad de los factores que están implícitos en la forma en que las personas utilizan Internet y las motivaciones que hay detrás de ellos" (Van Deursen et al., 2014, p. 7).

También se da mucha importancia en los modelos al indicador "manejar estructuras digitales", que se refiere a la capacidad de manejar la estructura de los medios digitales, como por ejemplo, trabajar con éxito con menús, hipervínculos y navegación asociativa. En este contexto, Eshet-Alkalai (2004) analiza la "alfabetización ramificada", afirmando que los usuarios se enfrentan a nuevos desafíos al tener que enfrentarse al "hipermedia y pensamiento no lineal", y necesitan las habilidades para manejar las nuevas estructuras. Además, podemos observar que se presta bastante atención a las competencias relacionadas con "la privacidad y la protección de los datos personales". La investigación en el campo de la privacidad ha determinado una tendencia que está particularmente presente en las redes sociales, donde la responsabilidad es depositada en el usuario (De Wolf et al., 2013). En este contexto, es fundamental que los individuos comprendan la forma en que sus datos e información personal se comparten, son accedidos por otros, o son utilizados por gobiernos y empresas y necesitan tener las habilidades necesarias para protegerse a sí mismos de la revelación de información que tal vez no necesiten o quieran: "es crucial que los usuarios entiendan que esos sitios (sin la configuración de privacidad adecuada y sin las habilidades críticas) pueden llevar a la pérdida del control de los datos personales y a que se entreguen a terceros con fines comerciales" (Ala-Mutka, 2011, p. 10).

Tabla 1

Indicadores de competencia y habilidades en los modelos de Alfabetización Digital

Indicadores	Totales	Eshet-Alkalai (2004)	Jenkins (2006)	DigEuLit (Martin y Grudziecki (2006)	Hargittai (2007)	Bawden (2008)	Calvani et al. (2008)	Hobbs (2010)	Belshaw (2011)	Ala-Mutka (2011)	DigComp (Ferrari, 2013)	UNESCO Global Media and Information Assessment Framework (2013)	Van Deursen y Van Dijk (2014)	Van Deursen, Helsper y Eynon (2014)	DigComp (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017)
		Competencia digital: Habilidades													
Habilidades técnicas y operativas		6	4	3	5	3	4	5	5	8	7	4	5	7	7
Conocer y usar el hardware	14	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Conocer y usar las herramientas digitales y software	13	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Conocer y usar Internet	12	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X
Conocer dónde recurrir para pedir asistencia	3				X					X				X	
Navegación multinivel	4								X	X	X				X
Manejar estructuras digitales	11	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Seguridad	5	X								X	X			X	X
Privacidad y protección de datos personales	11	X	X		X	X	X	X		X	X		X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

En el otro extremo, tres indicadores de esta categoría han recibido una atención limitada en los modelos, habiéndose mencionado en menos de cinco de los casos: "conocimiento de dónde buscar ayuda", "navegación multiplataforma" y "seguridad de los dispositivos". La "navegación entre plataformas", por ejemplo, denota un nivel de conocimientos y competencias que sólo podría resultar útil para un porcentaje menor de usuarios, mientras que la "seguridad de los dispositivos" puede estar implícita a menudo en otros indicadores, como "conocer y utilizar el hardware", "conocer y utilizar herramientas y programas informáticos digitales" o "conocer y utilizar Internet". El "conocimiento de dónde buscar ayuda" es un indicador que podría tener un impacto positivo en el inicio del uso de las herramientas digitales y en la búsqueda de un mayor apoyo para el aprendizaje y el desarrollo. La capacidad de saber dónde buscar ayuda, tanto en línea como fuera de línea, está relacionada con conceptos como la autonomía y la resolución de problemas, que son los siguientes indicadores que se han identificado como factores importantes en el desarrollo de las competencias digitales (Lordache et al., 2016). Este conocimiento podría capacitar a los individuos para actuar de manera independiente en el desarrollo de sus habilidades digitales, para buscar información y para resolver los problemas que puedan encontrar (Mariën, 2016).

También apoyar a otros en el desarrollo de la competencia digital es una habilidad que solo se menciona en algunos de los modelos analizados. Sin embargo, esta habilidad es importante en un entorno donde la tecnología evoluciona a un ritmo rápido y donde los usuarios, como resultado, tienen que repasar sus habilidades con regularidad. Las investigaciones han demostrado que los usuarios de tecnología a menudo dependen de diferentes grupos de apoyo para desarrollar habilidades y competencias, fuera del entorno de la educación formal (Hobbs, 2010). Los miembros de la familia, los maestros, los amigos y los compañeros de trabajo desempeñan un papel importante al brindar estímulo y asistencia práctica en diversos contextos (Van Dijk, 2005). Por lo tanto, poder ayudar a otros a desarrollar su competencia digital es una habilidad importante en entornos tecnológicos que cambian rápidamente.

La gestión de una identidad digital también fue discutida por muy pocos de los modelos analizados. La identidad digital es aquí entendida en el sentido de "una construcción compleja, personal y social, consistente en parte en quien creemos ser, como queremos que los demás nos perciban, y como de hecho, nos perciben" (Wood & Smith, 2005). No obstante, los entornos digitales brindan un número creciente de oportunidades para que los usuarios creen varios 'yoes públicos' y los utilicen en diferentes espacios y contextos (Ala-Mutka, 2011, p. 41). Las personas pueden participar en varias comunidades en línea utilizando una identidad, avatar o persona diferente en cada espacio (Belshaw, 2011). Por lo tanto, deben ser conscientes de la información que comparten al crear estas imágenes, y cómo se

accede y se rastrea en línea, para protegerse, pero también para asegurar una comunicación efectiva y exitosa con los demás.

Finalmente, la capacidad de identificar brechas de competencia digital, discutida como competencia estratégica, también se menciona en solo algunos de los modelos analizados. Sin embargo, dado que las necesidades de alfabetización digital varían de acuerdo con situaciones particulares de la vida (Martin y Grudziecki, 2006) y cambian con la introducción de nuevas innovaciones, el desarrollo de habilidades y competencias digitales es un proceso de toda la vida por el cual cada individuo debe asumir una responsabilidad personal (Ala -Mutka, 2011). Los usuarios deben poder reflexionar sobre su nivel de competencia, a fin de identificar la dirección en la que necesitan desarrollarse más, hacia la consecución de objetivos personales y profesionales en la era digital actual. Con este fin, el proyecto DIGCOMP propone una tabla de autoevaluación detallada como una herramienta para que los usuarios describan y comprendan cómo mejorar su propio nivel de competencia digital (ver Ferrari, 2013).

1.5.2 - Competencias Estratégicas: Capacidades

La segunda categoría está compuesta por competencias de información y cognición. Aquí, el enfoque principal se centra en las capacidades críticas a través del indicador "analizar y evaluar" la información en línea, que se menciona en los 14 modelos. Eshet-Alkalai llega incluso a afirmar que "la capacidad de evaluar y valorar adecuadamente la información se ha convertido en una "capacidad de supervivencia" para los estudiosos y los consumidores de información" (2004, p. 99). En este contexto, varios de los marcos analizados (Ala-Mutka, 2011; Bawden, 2008; Calvani et al., 2008; Martin & Grudziecki, 2006) integran elementos del modelo de Gilster (1997), el primero en enfatizar que las habilidades digitales estaban "relacionadas con el dominio de las ideas, no con las pulsaciones de teclas" (Bawden, 2008, p. 13).

Muchos de los modelos también analizan varios de los indicadores agrupados en esta categoría bajo el concepto de "conocimientos básicos sobre la información", que incorpora principalmente la capacidad de "buscar", "identificar/seleccionar", "localizar", "acceder/recuperar/almacenar", así como "difundir/compartir" la información pertinente, por lo que se refiere en general a "la forma en que se gestionan los datos y la información, en cualquier formato y forma, utilizando diferentes herramientas tecnológicas" (UNESCO, 2013, p. 13). Aunque son más difíciles de adquirir, una vez desarrolladas, las habilidades cognitivas no son tan propensas a cambios rápidos como las habilidades operativas, relacionadas con el medio, que necesitan mantenerse al día con el desarrollo rápido y constante de las herramientas técnicas (Ala-Mutka, 2011).

Indicadores	Totales	Fuentes de Referencia												
		Eshet-Alkalai (2004)	Jenkins (2006)	DigEul.it (Martin y Grudziecki (2006)	Hargittai (2007)	Bawden (2008)	Calvani et al. (2008)	Hobbs (2010)	Belshaw (2011)	Ala-Mutka (2011)	DigComp (Ferrari, 2013)	UNESCO Global Media and Information Assessment Framework (2013)	Van Deursen y Van Dijk (2014)	Van Deursen, Helsper y Eynon (2014)
Conciencia de los objetivos	4							X			X	X	X	
Conciencia de audiencia	5							X			X	X	X	X
Conocer técnicas de composición de contenidos	8	X	X		X			X			X	X	X	X
Gestión de derechos de autor	9	X	X					X	X	X	X	X	X	X
Estrategias														
Usar la información con objetivos personales y/o profesionales	9				X	X	X	X		X	X	X	X	X
Identificar lagunas en las competencias digitales	4				X					X	X			X
Seguridad personal	6				X		X	X		X	X			X
Protección del medio ambiente	2									X				X
Participación y ciudadanía digital	8	X	X					X	X	X	X	X		X

Fuente: Elaboración propia.

Además de las competencias críticas, el indicador "competencias digitales para la resolución de problemas" también es objeto de debate en una buena parte de los modelos analizados. Las capacidades de resolución de problemas pueden tener un efecto positivo en el desarrollo de las capacidades y competencias digitales, ayudando a los usuarios a identificar las herramientas digitales correctas necesarias para alcanzar sus objetivos, así como a mejorar su capacidad para utilizar las herramientas digitales con el fin de resolver problemas conceptuales, pero también técnicos (Lordache et al., 2016). En los modelos analizados, las capacidades de resolución de problemas se definen como la capacidad de "identificar las necesidades y recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, utilizar creativamente las tecnologías, resolver problemas técnicos, actualizar la competencia propia y ajena" (Ferrari, 2013, p. 32).

Los académicos también han afirmado que la atención no debería centrarse únicamente en la resolución autónoma de problemas, como ocurre actualmente en el sistema educativo, sino en la resolución colaborativa de problemas, es decir, en el trabajo en equipo para completar tareas y desarrollar nuevos conocimientos (Jenkins et al., 2006; Van Deursen y Van Dijk, 2014).

En esta segunda categoría, los indicadores que han sido mencionados por unos pocos o muy pocos modelos son: la capacidad de 'sintetizar', 'multitarea', 'navegación transmedia', y 'apoyar a otros en el desarrollo de la competencia digital'. Creemos que los tres primeros indicadores se refieren a un mayor nivel de uso y sofisticación digital, cuya falta puede tener un impacto limitado en la aceptación digital y el uso general, lo que explica su ausencia en algunos de los modelos. Sin embargo, se ha considerado especialmente preocupante la escasa atención que se presta a esta última, ya que, como se ha mencionado antes, apoyar a otros en el desarrollo de la competencia digital es importante en un entorno en el que la tecnología evoluciona a un ritmo acelerado, lo que obliga a los usuarios a actualizar constantemente sus conocimientos para mantenerse al día con los cambios digitales.

1.5.3 - Factores que Determinan el Desarrollo de la Alfabetización Digital

Cuando se discuten los factores que influyen en la alfabetización digital, se pueden encontrar variaciones notables en la atención prestada a los diferentes indicadores.

Todos los modelos poseen un fuerte enfoque en la alfabetización (tradicional), como una competencia instrumental subyacente para el desarrollo de nuevas 'alfabetizaciones', como los medios, la información, las TIC o la alfabetización digital (Jenkins et al., 2006). La alfabetización mediática también ha sido discutida por una gran cantidad de modelos. Cuando los usuarios tienen que lidiar con la información, entran en juego otros tipos de alfabetización, como la alfabetización informacional o digital.

También se ha prestado especial atención al perfil socioeconómico, como la educación, un elemento que se considera que tiene un efecto positivo en todas las habilidades relacionadas con la alfabetización digital (Van Deursen, 2010). Los investigadores creen que el significado de la alfabetización digital puede cambiar según los distintos entornos educativos, desde la formación básica hasta la profesional, el aprendizaje permanente o la formación especializada (Calvani et al., 2008). Un nivel de educación más bajo, a menudo asociado con un estatus socioeconómico más bajo, no sólo limitará el acceso físico a la tecnología digital, sino que también afectará la familiaridad y el interés de los usuarios con el desarrollo de habilidades digitales (Hargittai, 2007). Las personas con educación superior tienen más posibilidades de poseer un ordenador, tener acceso a Internet de alta velocidad en casa y pasar más tiempo en Internet (Van Deursen y Van Dijk, 2011). Los estudios realizados por Van Deursen et al. (2014) también han confirmado las afirmaciones de que los usuarios con niveles educativos más altos tenían significativamente más confianza en el desarrollo de todo tipo de competencias. Además, se ha destacado que el entorno de la educación formal es relevante para el desarrollo de competencias de análisis crítico, creatividad y promoción (Hobbs, 2010), que pueden aportar valor agregado a la actitud y actividad de las personas en línea. Los estudios han confirmado que los usuarios con un alto nivel educativo tienen más probabilidades de participar en discusiones de tipo crítico, de interacción en Internet, y actividades sociales online, en comparación con las personas con una educación más básica (Helsper y Eynon, 2013).

La migración es otro de los factores a tener en cuenta en el ámbito de las competencias digitales, aunque no sea analizada en los principales modelos.

Indicadores	Totales	Bibliografía													
		Eshet-Alkai (2004)	Jenkins (2006)	DigEuLit (Martin y Grudziecki (2006)	Hargittai (2007)	Bawden (2008)	Calvani et al. (2008)	Hobbs (2010)	Belshaw (2011)	Ala-Mutka (2011)	DigComp (Ferrari, 2013)	UNESCO Global Media and Information Assessment Framework (2013)	Van Deursen y Van Dijk (2014)	Van Deursen, Helsper y Eynon (2014)	DigComp (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017)
Flexibilidad y adaptabilidad	4		X				X		X	X					
Bienestar personal															
Disponibilidad de herramientas adaptadas el bienestar	2									X			X		
Acceso autónomo	2												X		X
Uso autónomo	3							X			X				X
Competencias de apoyo															
Alfabetización	12	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Alfabetización mediática	9	X	X	X		X		X		X		X	X		X
Alfabetización audiovisual	5	X		X				X					X		X
Competencia de resolución de problemas offline	9		X	X		X	X	X		X	X		X		X
Competencias de búsqueda	4		X					X			X				X
Socioeconómicos															
Urbanismo	2		X										X		
Empleo	5									X		X	X	X	X
Ingresos económicos	6		X		X			X		X		X	X		

Indicadores	Totales	Referencias												
		Eshet-Alkai (2004)	Jenkins (2006)	DigEuLit (Martin y Grudziecki (2006)	Hargittai (2007)	Bawden (2008)	Calvani et al. (2008)	Hobbs (2010)	Beishaw (2011)	Ala-Mutka (2011)	DigComp (Ferrari, 2013)	UNESCO Global Media and Information Assessment Framework (2013)	Van Deursen y Van Dijk (2014)	Van Deursen, Helsper y Eynon (2014)
Nivel educativo	12	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nivel de educación de los padres	4	X		X			X					X		
Acceso	9	X		X			X	X	X		X	X	X	X
Calidad del acceso	6	X		X			X				X	X		X
Cantidad de tiempo empleado	7	X		X			X	X				X	X	X
Culturales														
Etnia	7					X	X	X	X			X	X	X
Género	5		X						X		X		X	X
Edad	10	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X
Idioma	4						X	X		X		X		
Interculturalidad	5		X				X		X	X		X		
Participación cultural	6		X				X		X		X	X		X
Normas y valores	6		X		X				X	X	X			X
Sociales														
Redes Sociales	8				X	X	X	X	X		X	X		X
Participación y responsabilidad social	6		X				X	X	X	X		X		

Indicadores	Totales													
	Eshet-Alkai (2004)	Jenkins (2006)	DigEuLit (Martin y Grudziecki (2006)	Hargittai (2007)	Bawden (2008)	Calvani et al. (2008)	Hobbs (2010)	Belshaw (2011)	Ala-Mutka (2011)	DigComp (Ferrari, 2013)	UNESCO Global Media and Information Assessment Framework (2013)	Van Deursen y Van Dijk (2014)	Van Deursen, Helsper y Eynon (2014)	DigComp (Carretero, Vuorikary y Punie, 2017)
Políticos														
Participación política	3	X										X		X
Participación cívica	7	X					X	X	X	X		X		X

Fuente: *Elaboración propia.*

En el marco de las competencias digitales, la edad y la generación siempre se han discutido como indicadores relevantes. A pesar de que se ha descubierto que el debate sobre los 'nativos digitales' (Prensky, 2001) carece de una base empírica sólida (Bennett et al., 2008; Cobo, 2019), muchos modelos de habilidades digitales todavía mencionan la brecha generacional como un factor que influye en la aceptación y el desarrollo de los usuarios. En relación al uso de dispositivos digitales, los jóvenes crecen con la tecnología en el hogar y en la escuela y llegan a conocer Internet a una edad temprana y, por lo tanto, están más capacitados que las personas mayores que se quedan atrás en las habilidades digitales y el uso de Internet (De Haan y Huysmans, 2002). Los estudios han encontrado que la edad influye en el desarrollo de todo tipo de competencias: las personas mayores tienen menos confianza y se sienten menos capacitadas, lo que influye en su interés y uso (Helsper y Eynon, 2013: 13); también tienen un rendimiento inferior en la navegación hipermedia y su capacidad para decodificar interfaces gráficas de usuario (Eshet-Alkalai, 2002). Sin embargo, también se han considerado matices en el análisis de la influencia de la edad, ya que algunos estudios han concluido que diferentes generaciones pueden sobresalir en diferentes tipos de competencias. Por lo tanto, si bien los más mayores pueden tener un desempeño más pobre que las generaciones más jóvenes en competencias relacionadas con el medio, como las operacionales y formales, también puede estar relacionado con las dificultades psicomotoras derivadas de la edad y la visión deteriorada, que afectan el uso de los dispositivos de entrada de la computadora (Van Deursen y Van Dijk, 2014), se ha encontrado que se desempeñan mejor con respecto a las habilidades relacionadas con el contenido, como la información y las habilidades estratégicas, ya que son más críticos en su enfoque hacia la información en línea (Eshet-Alkalai, 2002), y reflexionan más sobre sus objetivos personales y profesionales al hacer uso de herramientas digitales (Van Deursen y Van Dijk, 2014). Incluso a nivel intrageneracional, los estudiantes más mayores han mostrado una mayor diversidad de uso que los más jóvenes, habiendo informado que visitan más tipos de webs semanalmente (Hargittai, 2010).

Muchos modelos también identifican las habilidades relacionadas con la creatividad y la innovación como factores que influyen en la alfabetización digital. Las aplicaciones de Internet Web 2.0 brindan a los usuarios muchas nuevas oportunidades para ser creativos e innovadores (UNESCO, 2013). Muchos usuarios ya están involucrados en expresiones digitales creativas, como creación de videos, fan fiction, fanzines, mash-ups, etc. (Jenkins et al., 2006). Sin embargo, con numerosas posibilidades para reinterpretar el trabajo ya existente, se plantea un desafío creciente con respecto al uso de la reproducción para crear un trabajo original, verdadero y creativo, tanto en el arte como en la academia, y eso abre nuevos horizontes para la discusión de la originalidad y creatividad en la era de la reproducción (Eshet-Alkalai, 2004). En este contexto, ser creativo puede ayudar a los usuarios en un

uso más complejo de sus conocimientos y una aplicación innovadora de sus competencias digitales, hacia la producción de un trabajo original.

Finalmente, una buena cantidad de modelos también reconocen las competencias de aprendizaje y resolución de problemas fuera de línea como aspectos que influyen en las habilidades digitales. Aunque las competencias de resolución de problemas digitales y los del cotidiano están estrechamente relacionados, normalmente se consideran por separado, pero poseer habilidades de resolución de problemas en el mundo fuera de lo virtual puede tener un impacto positivo en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas digitales. En este contexto, una serie de elementos relevantes relacionados con la resolución de problemas cotidianos y las competencias de aprendizaje se pueden encontrar en estudios psicológicos y educativos, a saber, la capacidad de encontrar orientación, formular un problema y elegir una solución adecuada, así como elementos de aprendizaje independiente y personal. De manera similar, una actitud lúdica, de prueba y error también se puede vincular al concepto de resolución de problemas: “Parte de lo que hace que el juego sea valioso como un modo de resolución de problemas y aprendizaje es que reduce el nivel emocional. Lo que está en juego en el fracaso: se anima a los jugadores a suspender algunas de las consecuencias de las acciones representadas en el mundo real, a asumir riesgos y aprender mediante prueba y error” (Jenkins et al, 2006, p. 23).

Si bien muchos de los modelos de alfabetización digital analizados mencionan factores como la alfabetización (mediática), la edad, la educación, la creatividad y las habilidades de aprendizaje y resolución de problemas cotidianos, hay una cantidad notable de factores que solo se mencionan en algunos de los casos analizados. Por ejemplo, las redes sociales y la participación y responsabilidad social de los individuos se mencionan solamente en algunos de los modelos. No obstante, la investigación ha demostrado que las redes sociales pueden actuar como grupos de apoyo, proporcionando a los usuarios la asistencia, la motivación o incluso el acceso que tanto necesitan, fuera del entorno de la educación formal (Hobbs, 2010). Por lo tanto, los familiares, amigos y compañeros de trabajo pueden considerarse muy influyentes en la alfabetización digital de otras personas (Van Dijk y Van Deursen, 2014).

A continuación, el empleo como factor económico que influye en las oportunidades de las personas para desarrollar la alfabetización digital solo se discute en unos pocos modelos y solo en los que se desarrollaron después de 2011. Sin embargo, el aprendizaje informal del entorno social es cada vez más popular como un medio para adquirir habilidades digitales. (Van Dijk, 2005). El entorno de trabajo no es solo un entorno social donde los usuarios pueden obtener asistencia informal de sus colegas;

también es un entorno en el que los usuarios cuentan con equipos, acceso de alta calidad, oportunidades de capacitación formal y soporte técnico a través de un departamento designado o responsable de TI (Van Dijk y Van Deursen, 2014). Los datos de Eurostat de 2010 muestran que en la UE27, el 52% de las personas empleadas utilizaban ordenadores y el 94% de las empresas tenían acceso a Internet (Ala-Mutka, 2011), mientras que los estudios realizados por Van Deursen et al. (2014) han encontrado que las personas que estaban empleadas a tiempo completo tienen los niveles más altos de habilidades digitales (junto con los estudiantes).

Otros indicadores relacionados con factores económicos, como la calidad del acceso y la cantidad de tiempo de uso, solo se analizan en unos pocos modelos de alfabetización digital. Sin embargo, mientras Van Deursen (2010) encontró que la experiencia en Internet contribuye principalmente a la mejora de las habilidades operativas y formales (y no tanto a las habilidades cognitivas o estratégicas), otras investigaciones han encontrado que un acceso de mejor calidad, en forma de más ubicaciones de acceso, conectividad más rápida, alta potencia de procesamiento, etc., facilita un mayor uso y autoeficacia, al fomentar la confianza, la exploración y el aprendizaje (Livingstone y Helsper, 2010). Por lo tanto, los usuarios con acceso de baja calidad a las tecnologías, especialmente en el hogar, desarrollarán menos autonomía en el uso de la tecnología y una menor cantidad de experiencia en línea, lo que influye negativamente en su nivel de habilidades digitales (Eynon y Geniets, 2015; Hargittai, 2010).

El análisis de casos cruzados identificó muchos factores personales y psicológicos que pueden influir en el desarrollo de la alfabetización digital. Sin embargo, estos factores solo se mencionaron en una minoría de los modelos de alfabetización digital. Por ejemplo, tener una actitud lúdica, de prueba y error solo se citó en algunos modelos. Sin embargo, Jenkins et al. (2006) considera esta actitud, que define como 'la capacidad de experimentar con el entorno como una forma de resolución de problemas' (p. 22) no solo como una fuente de diversión, sino también como una forma de compromiso activo. que alienta a las personas a experimentar y asumir riesgos (p. 24), lo que puede ser especialmente relevante para la adopción y el uso de la tecnología digital. Los juegos y las actividades lúdicas también se consideran adiciones valiosas a los planes de estudio formales, ya que "promueven la imaginación, la creatividad y las habilidades para la toma de decisiones, apoyando el pensamiento reflexivo de las personas sobre las elecciones y las consecuencias" (Hobbs, 2010). Además, el autoaprendizaje ha sido reconocido como uno de los medios más populares para adquirir habilidades digitales, ya que es, entre otras cosas, rápido, natural y conveniente (Van Dijk, 2005). El aprendizaje por ensayo y error, o el aprendizaje por descubrimiento (Van Deursen y Van Dijk, 2014) puede complementar el conocimiento y el apoyo adicional recibido de entornos formales e informales.

La motivación es otro factor al que se hace referencia solo en algunos modelos. Sin embargo, según Van Dijk y Van Deursen, la motivación es la primera etapa en la apropiación de una nueva tecnología y uno de los dos factores esenciales para determinar el uso de los medios digitales, junto con las habilidades (Van Dijk, 2005; Van Deursen y Van Dijk, 2014). Además, la exclusión digital también se ha relacionado con la falta de interés de las personas por adoptar nuevas tecnologías o utilizar herramientas digitales en un contexto personal o profesional: “Esto se relaciona con la percepción de la utilidad de estas herramientas para uno mismo. Si no se percibe la necesidad de nuevas herramientas o procesos, esto conduce fácilmente a la falta de interés en aprender y en adoptar nuevas herramientas” (Ala-Mutka, 2011, p. 43). La motivación también es importante en el proceso de ayudar a otros a desarrollar habilidades digitales; por ejemplo, los padres que muestran altos niveles de interés y motivación pueden ser de gran ayuda para el desarrollo de la alfabetización digital y mediática de sus hijos (Hobbs, 2010).

A continuación, la flexibilidad y la adaptabilidad han recibido una atención muy limitada en los modelos. Sin embargo, los conceptos se pueden aplicar a una variedad de contextos en los que puede desarrollarse la alfabetización digital. Calvani et al. (2008) afirman que es fundamental que los usuarios puedan explorar y afrontar problemas y nuevos contextos tecnológicos de forma flexible. Mientras tanto, la capacidad de adaptarse a diferentes culturas comunicativas también se ha considerado relevante para el nivel de participación de los usuarios. Estar preparado para diferentes culturas de comunicación en diferentes entornos digitales se considera una competencia importante, especialmente para los nuevos usuarios (Ala-Mutka, 2011).

Finalmente, el análisis de casos cruzados corrobora nuestro supuesto de que los modelos de habilidades digitales (todavía) no reconocen completamente algunas habilidades menos tangibles como factores que tienen un impacto en el desarrollo de las habilidades digitales. Los aspectos relacionados con la autonomía, la autoeficacia, la autodeterminación y la actitud de resolución de problemas solo se identificaron en un número limitado de modelos de alfabetización digital. Los casos que sí mencionaron uno o más de estos aspectos se desarrollaron principalmente después de 2010.

Como se mencionó anteriormente, la autonomía se puede discutir desde diferentes perspectivas. Muy pocos casos integraron estas perspectivas en sus modelos. En la subcategoría de bienestar personal y físico, el acceso autónomo se mencionó en un modelo; mientras que el uso autónomo en tres; la autonomía en la toma de decisiones se mencionó en tres modelos, mientras que la autonomía para actuar sobre las elecciones auto seleccionadas sólo en dos modelos. Sin embargo, como ya se discutió

detalladamente anteriormente, estos diferentes aspectos relacionados con la autonomía pueden tener un impacto importante en el desarrollo de la alfabetización digital.

También cabe mencionar que la disponibilidad de herramientas adaptadas a diferentes niveles de bienestar solo fue citada por dos de los modelos de alfabetización digital analizados. En este sentido, muy pocos de los modelos de alfabetización digital analizados prestan atención a la autonomía de los usuarios con discapacidad física o intelectual. Cuando se discutió la autonomía en este contexto, se hizo brevemente (Belshaw, 2011), o se centró más en los grupos desatendidos que específicamente en las personas con discapacidades (Hobbs, 2010). Van Deursen y Van Dijk (2014) discuten las dificultades que encuentran las personas con discapacidades físicas e intelectuales con más detalle, sin embargo, no se centran en la autonomía como tal. Afirman que este grupo debe superar una serie de barreras adicionales relacionadas con el acceso y las habilidades, como la falta de contenido en línea accesible, los costos de tecnologías de asistencia costosas y difíciles de usar, como lectores de pantalla, lupas y lectores de Braille conectados, y la disponibilidad insuficiente de asistencia para obtener acceso y habilidades.

La autodeterminación no fue mencionada por ninguno de los modelos analizados. Sin embargo, como se discutió anteriormente, la autodeterminación tiene una influencia significativa en el desarrollo de habilidades digitales. Dados los múltiples recursos y opciones que ofrece Internet, es importante que los usuarios tengan las habilidades necesarias para las actividades auto dirigidas y orientadas a objetivos. Habilidades metacognitivas para reconocer las necesidades de conocimiento, determinar los objetivos, planificar las actividades, reflejar el progreso y evaluar los resultados tienen un papel crucial para beneficiarse del potencial de los entornos digitales. Esto está respaldado por habilidades para encontrar opciones válidas y relevantes para el aprendizaje a través de medios digitales (cursos formales, materiales de autoaprendizaje, comunidad de práctica), teniendo en cuenta el tipo de resultado de aprendizaje deseado y su reconocimiento (Ala-Mutka, 2011).

Jenkins et al. (2006) analiza la noción de empoderamiento como resultado de tomar decisiones significativas en nuestra vida cotidiana, comprender las elecciones que hacemos y el impacto que pueden tener dentro del contexto social y cívico más amplio. Además, varios modelos incluyen la autoevaluación como un medio para medir las habilidades y competencias digitales. Dicho método incorpora nociones de autorreflexión sobre la propia alfabetización digital y el desarrollo de habilidades, así como actitudes y cualidades personales, incluida la capacidad de planificar, ejecutar y evaluar acciones digitales en la solución de tareas de la vida (Ala-Mutka, 2011).

Como se indicó anteriormente, la autoeficacia es un factor crítico para la agencia personal y el ejercicio del autocontrol (De George-Walker y Tyler, 2014). El concepto puede correlacionarse con constructos motivacionales, elecciones y logros (Joshi et al., 2010). Como tal, la autoeficacia puede tener una influencia significativa en el desarrollo de la alfabetización digital. Sin embargo, el término no ha sido identificado con esta denominación en ninguno de los modelos analizados. Pero Hobbs (2010) afirma que la competencia para componer y generar contenido es el resultado, entre otras cosas, de la confianza en la autoexpresión.

Finalmente, mientras que las habilidades de resolución de problemas digitales y fuera de línea se reconocen en una buena cantidad de modelos de alfabetización digital como una habilidad cognitiva y subyacente, respectivamente, el concepto de actitud de resolución de problemas se menciona en muchos menos modelos. Las actitudes de resolución de problemas pueden ayudar a los usuarios a adquirir conocimientos y desarrollar nuevas habilidades, especialmente cuando se enfrentan a un nuevo entorno, como el digital. En este contexto, las actitudes de resolución de problemas pueden vincularse a elementos como la resiliencia, la confianza y una actitud positiva y proactiva. Entre los ejemplos de una actitud de resolución de problemas se incluyen: adoptar un enfoque activo hacia la resolución de problemas, la voluntad de buscar asesoramiento cuando surgen problemas o la capacidad de encontrar alternativas cuando los problemas no se pueden resolver fácilmente (Ferrari, 2013).

Cuando se aplica a las habilidades digitales, se ha considerado la resolución de problemas desde tres perspectivas diferentes: la resolución digital de problemas como una competencia que los usuarios pueden desarrollar en el proceso de alfabetización digital; tener una actitud de resolución de problemas, que puede influir en la adopción y el desarrollo de las competencias digitales; y resolución de problemas junto con habilidades de aprendizaje, discutidas como competencias fundamentales que pueden ayudar a construir una base sólida para una aplicación exitosa de estas habilidades y competencias.

A modo de conclusión, la mayoría de los modelos analizados ponen énfasis en las habilidades digitales definidas clásicamente, como las habilidades técnicas y operativas, las habilidades de información, vistas como la capacidad de interactuar críticamente con el contenido de los medios (digitales), las habilidades de creación de contenido y las habilidades estratégicas. La mayor atención a lo largo del tiempo por cuestiones como la privacidad debe enmarcarse en el contexto de los nuevos desafíos que surgen de la introducción y el uso de las redes sociales. Los desarrollos sociales y tecnológicos proporcionan un marco que se puede utilizar para explicar por qué ciertos indicadores han ganado más visibilidad a lo largo del tiempo o, por el contrario, por qué ciertos indicadores reciben menos atención

que antes. Sin embargo, esto no explica por qué solo una minoría de los marcos enfatiza la importancia de la autonomía, la autodeterminación, la autoeficacia, mientras que las habilidades de resolución de problemas se mencionan con más frecuencia.

Los modelos de habilidades digitales (todavía) no reconocen plenamente este tipo de atributos personales como factores que inciden en el desarrollo de las habilidades digitales. Sin embargo, la revisión de la literatura sobre estos conceptos ha demostrado que especialmente la confianza en uno mismo y la capacidad de identificar las propias brechas, necesidades y deseos digitales son cruciales para tomar decisiones conscientes sobre la participación o no con medios digitales específicos o contenidos de medios (digitales). Permitir un mayor nivel de autonomía digital implica, por tanto, invertir en el desarrollo de la autoconciencia y la autoestima, la autorreflexión y la motivación intrínseca para el autodesarrollo.

Los modelos analizados no contemplan en su mayoría la noción de apoyo. Solo unos pocos modelos resaltan la importancia de dar y pedir apoyo. En la literatura, la importancia del apoyo y los procesos colaborativos de desarrollo de habilidades se mencionan como cruciales para el desarrollo de nuevos conocimientos.

1.6 - Alfabetizados y No Alfabetizados en la Sociedad Digital: Las Brechas Digitales

La digitalización en curso de los servicios, tanto públicos como privados, ha llevado a un mayor riesgo de exclusión digital entre la población en general (Helsper & Reisdorf, 2016; Mariën & A. Prodnik, 2014; Van Deursen y Van Dijk, 2014). Este llamado giro digital supone una amenaza para todos los individuos que no tienen las habilidades necesarias para manejar la digitalización de los distintos ámbitos de la vida (Helsper, 2011). Estudios recientes han demostrado que el origen socioeconómico de las personas ya no es el único responsable de la exclusión digital, y que los mecanismos de exclusión digital van más allá de los grupos socioeconómicos vulnerables (Schurmans v Mariën, 2013). Además, la investigación realizada por expertos en la materia, como Van Deursen y Van Dijk (2014) y Helsper y Eynon (2013), pone de relieve que las capacidades y competencias digitales, así como la capacidad de utilizar los medios digitales de manera autónoma y estratégica, son cada vez más importantes para garantizar la plena participación de los usuarios en la sociedad.

El aumento del acceso a las tecnologías digitales y las desigualdades sociales e individuales entre los "que tienen y los que no tienen" acceso a esas tecnologías propiciaron el surgimiento de un nuevo problema: la brecha digital. Lejos de ser un problema estático, la brecha digital ha tomado diferentes características y significados desde su identificación en 1999 hasta la actualidad (Damarin, 2000; Van

Dijk, 2017). La brecha digital es un fenómeno complejo que implica aspectos políticos, sociales y económicos que están relacionados con problemas estructurales de las sociedades como la exclusión, el desempleo o la falta de recursos (Pimenta, 2007; Gómez et al., 2018). A esto hay que añadir las nuevas desigualdades surgidas en la propia sociedad de la información y del conocimiento (Reygadas, 2008). El concepto empezó a ser usado a mediados de los años 90 del siglo pasado por la Administración Nacional de Información y Telecomunicaciones del Departamento de Comercio de los Estados Unidos, e inicialmente hacía referencia a aquellos que no tenían acceso físico a las tecnologías (Gunkel, 2003; Van Dijk, 2017). Ya en 2001 Norris identifica distintos tipos de brecha asociados a lo digital: la brecha social, relacionada con el acceso a la información según el nivel de ingresos en cada país; la brecha global, asociada a las desigualdades entre países; y, la brecha democrática, entre los que utilizan las tecnologías para una mayor participación ciudadana. Otros autores alertaron después para otro nivel de brecha digital, relacionado con las diferencias en las habilidades necesarias para manejarse con las tecnologías (Hargittai, 2002; Van Dijk, 2005; Hargittai y Hinnant, 2008; Gómez et al., 2018). El 27 de junio de 2016 la Asamblea General de las Naciones Unidas en su declaración A/HRC/32/L.20 declaró el acceso a Internet como un derecho humano. En la declaración, para la “promoción, protección y el disfrute de los derechos humanos en Internet”, se insta a las naciones a proveer a sus ciudadanos de acceso a la red, condenando a aquellos países que alteren esta libertad.

La investigación sobre la brecha digital ha demostrado ser un campo interdisciplinario ya que el constructo se ha analizado desde la perspectiva de la comunicación, en relación al acceso y uso de medios digitales, desde la psicología en relación a actitudes y percepciones en relación a los usos de los dispositivos digitales, desde la educación con destaque para la alfabetización y competencias digitales, desde la sociología en relación a la participación y al capital social, desde la economía a través de las innovaciones y sus procesos de difusión (Van Dijk, 2017; Gómez et al., 2018).

Siguiendo a Van Dijk (2017), estas perspectivas de análisis se pueden sintetizar en tres grandes fases temporales. La primera fase, entre 1999 y 2002, en la que la investigación se centró en el análisis socioeconómico, sobre todo en relación a los distintos aspectos relacionados con el acceso físico a las tecnologías y su relación con aspectos socioculturales y motivacionales, como las actitudes y el nivel de atracción hacia las tecnologías que pueden estar relacionados con la edad, el género, el nivel de estudios, la situación laboral o el nivel de ingresos, el origen o la raza de los individuos. Esta brecha está relacionada, por un lado, con el acceso formal a las tecnologías en hogares, escuelas y comunidades para que puedan ser utilizadas por todos y, por otro lado, con el acceso efectivo relacionado con la disponibilidad de las tecnologías a aquellos que efectivamente pueden utilizarlas (Selwyn, 2004).

El acceso autónomo y sin restricciones a las herramientas digitales y su uso pueden influir en el desarrollo de las habilidades digitales y las competencias subyacentes de diversas formas. La investigación ha demostrado que la libertad de acceder y utilizar la tecnología cuando y donde se desee tiene un impacto positivo muy significativo en el uso de herramientas digitales y el desarrollo de competencias digitales (Hargittai, 2003). La cuestión del acceso en sí puede considerarse desde varios prismas. Por supuesto, está la cuestión del acceso básico al hardware y software; pero también está la cuestión del acceso sin límites en términos de tiempo, así como el acceso ilimitado a determinados programas informáticos o canales y comunidades online. Es también importante la cuestión de la calidad del acceso. Aunque estos elementos están esencialmente interrelacionados, es fundamental considerar las implicaciones de cada uno con respecto a las posibilidades de usar herramientas digitales y cómo estas pueden apoyar el desarrollo de las competencias digitales.

En la segunda fase, el propio Van Dijk (2005), alertó para la necesidad de abordar la cuestión de las desigualdades en el acceso a las habilidades para usar las tecnologías e Internet y un uso significativo de las tecnologías, lo que vendría a ser el acceso a la alfabetización digital, en lo que sería una brecha de segundo nivel, y que está relacionado con la dimensión educativa.

Más puntos de acceso y una mejor calidad no solo influyen fuertemente en las competencias operativas básicas, sino también en las competencias de comunicación y creación de contenido, ya que brindan a los usuarios más control sobre el proceso de creación y los ayuda a producir más contenido (Van Deursen y Van Dijk, 2014). Además, Hassani (2006) ha realizado una investigación que muestra claramente que aquellos individuos con más cercanía y disponibilidad de puntos de acceso a Internet “tienen más probabilidades de participar en actividades en línea que mejoran su vida, como la búsqueda de información sobre salud y la banca en línea, en comparación con aquellos que tienen menos ubicaciones en las que pueden usar la Web” (Hargittai, 2010, p. 96).

Los individuos que poseen dispositivos digitales propios y un buen servicio de conexión a Internet pueden explorar con más tiempo y más libremente (Lordache et al., 2016). Sin embargo, las personas que solo pueden acceder a dispositivos digitales y/o usar Internet en la escuela, en bibliotecas, en centros de inclusión digital, con amigos o en cafés Internet tienen menos tiempo para practicar y experimentar (Van Deursen y Van Dijk, 2011). Las restricciones de acceso generalmente dan como resultado un enfoque muy específico, y a veces restringido, para el uso de Internet, ya que los usuarios a menudo solo se preocupan por lograr objetivos específicos, como realizar una tarea o buscar información, lo que limita su capacidad de exploración y experimentación con la tecnología (Eynon y Geniets, 2015). Sin embargo, la posibilidad de explorar y aprender sin prisa puede ser de gran

importancia. Lo que se puede lograr con un equipo obsoleto en una biblioteca pública con software con restricciones y sin oportunidad de almacenamiento “palidece en comparación con lo que [una] persona puede lograr con un ordenador en casa con acceso ilimitado a Internet, buena conexión de ancho de banda y conectividad continua” (Jenkins et al, 2006, p. 13). Además, las restricciones de acceso a ciertas webs (es decir, redes sociales, webs de descargas, webs de contenidos sensibles, entre otras) en puntos de acceso público, como escuelas y bibliotecas, evita que los usuarios colaboren en línea o se unan a otros tipos importantes de redes sociales (Hobbs, 2010).

La tercera fase, a partir de 2015, pone el foco en los resultados tangibles (Crovi y López, 2011). Esta fase está relacionada con los “retornos del uso de Internet dentro de poblaciones de usuarios que exhiben perfiles de uso ampliamente similares y disfrutan de un acceso relativamente autónomo y sin restricciones a las TIC y la infraestructura de Internet” (Van Deursen & Helsper, 2015). Está relacionada también con la apropiación social que está vinculada con el acceso a las tecnologías y el poseer las habilidades necesarias para utilizarlas y que formen parte de las actividades cotidianas del individuo y de la comunidad, a nivel productivo, de ocio y relacional, político y social. Este nivel de la brecha digital refleja las diferencias y asimetrías en las competencias de los individuos para adueñarse de su acceso y uso de Internet y que estos reflejen efectos positivos en su vida. Así, esta fase de la investigación en brecha digital busca saber cuáles son las habilidades básicas y contextuales de los individuos, y el impacto del acceso y el uso de los dispositivos digitales en el día a día de los sujetos, bajo la perspectiva de la ciudadanía digital (Van Deursen y Helsper, 2015; Van Dijk, 2017; Van Laar et al., 2017). Estos y otros estudios recientes van en el sentido de señalar que las competencias digitales se adquieren de forma secuencial participando en la inclusión digital de los individuos (Seale, 2009; Van Deursen et al., 2017; Van Laar et al., 2019). Esta línea de investigación busca poner el foco no solo en los aspectos positivos de relacionarse a través de las nuevas tecnologías, sino también en su parte negativa, como suplantaciones de identidad, estafas económicas o delitos de odio en la red (Helsper y Smahel, 2019). Este nivel de apropiación social implica una complejidad teórica interdisciplinar, ya que puede ser abordado desde distintas perspectivas: tecnológica, relacionada con la disponibilidad de las infraestructuras; socioeconómica, que implica las condiciones económicas para acceder a los dispositivos digitales; sociocultural, en la implicación en el proceso de socialización en comunidad y que está directamente relacionado con el uso de las tecnologías; individual, las actividades que llevan a cabo los individuos en su manejo de las tecnologías; praxiológica, como en la práctica los individuos además de tener acceso a las tecnologías, poseen las competencias digitales para usarlas y hacerlas parte de su vida cotidiana; política, que analiza las políticas públicas que promueven el acceso, el uso y la apropiación de las tecnologías por parte de los ciudadanos y las comunidades (Crovi, 2008; Andrés, 2014; Alva de la Selva, 2015; Gómez et al., 2018).

La brecha digital tiene como consecuencia más desarrollo para los países, las regiones y las personas que pueden tener más y mejor acceso, en oposición a los que poseen menos oportunidades. Esta brecha sucede no solamente entre países, sino también entre regiones del mismo país, teniendo prioridad las zonas más pobladas y habitadas por personas con más recursos. De hecho, la brecha digital es un reflejo de las brechas sociales ya existentes y que derivan de desigualdades sociales, educativas, económicas, de género, generacionales o de origen (Warschauer, 2003; Selwyn y Facer, 2007; Van Dijk, 2020). Así, para superar estas barreras es imperativo desarrollar programas específicos para poblaciones vulnerables y en educación de adultos, teniendo en cuenta las características de cada uno, y teniendo en cuenta que la alfabetización digital implica un aprendizaje a lo largo de la vida.

CAPÍTULO 2**LOS AGENTES DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO: HACIA UNA EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA
VIDA QUE PROMUEVA LAS COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI Y UNA
CIUDADANÍA DIGITAL PLENA****Resumen del capítulo:**

En este capítulo se aborda el aprendizaje a lo largo de la vida como fundamental para el avance de la ciudadanía hacia la Sociedad del Conocimiento. Se aborda la evolución del concepto y como ha sido adoptado por diversos organismos internacionales que a su vez lo aplican en sus recomendaciones a los Estados. Así, los distintos gobiernos nacionales y regionales han legislado sobre ello y han desarrollado programas para su implementación en la sociedad. Se presentan los ejemplos de Portugal y del País Vasco que partiendo de esas directrices desarrollaron programas para el desarrollo de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, de donde surgen los programas de inclusión digital EAI y KZgunea.

Se analizan también algunas de las competencias para el siglo XXI consideradas cruciales en el proceso de consolidación de los conocimientos, como la autoeficacia, la autoeficiencia, la autonomía y la resolución de problemas.

2.1 - Educación y Aprendizaje a lo Largo de la Vida

El Aprendizaje a lo largo de la vida, como paradigma de la educación sin límites de edad ni de localización, y en permanente revisión del conocimiento resulta esencial para los ciudadanos en la actual Sociedad del Conocimiento.

2.1.1 – Sociedad de la Información y del Conocimiento

A la sociedad surgida en las últimas décadas se le ha llamado de la Información (Bell, 1973) o del Conocimiento, y está íntimamente relacionada con el desarrollo de las TIC y lo digital. A lo largo de los años han sido depositadas muchas expectativas en las nuevas tecnologías como agente conductor de

un cambio de paradigma más humanista y universalista, hacía nuevas formas de expresión ciudadana más global e interconectada.

Daniel Bell (1973) encuadró la sociedad de la información como motor y eje principal de la era post industrial, gracias a las posibilidades infinitas de difusión del conocimiento teórico y del surgimiento, de un nuevo tipo de servicios basados en el conocimiento, que habrían de ser la estructura central de la nueva sociedad apuntalada en la información, donde las ideologías acabarían sobrando. A partir de 1995, la sociedad de la información pasó a formar parte de la agenda de las reuniones del G7. Se abordó en foros de la Comunidad Europea y de la OCDE, también varias agencias de Naciones Unidas y el Grupo Banco Mundial. A partir de 1998, fue escogido, primero en la Unión Internacional de Telecomunicaciones y luego en la ONU, para el nombre de la Cumbre Mundial a realizarse en 2003 y 2005.

La Sociedad del Conocimiento (knowledge society) surgió hacia finales de los años 60 y fue utilizada, sobre todo al inicio, en medios académicos, como alternativa a la sociedad de la información (Burch,2005). La UNESCO ha adoptado el término sociedad del conocimiento, más relacionado con la apropiación crítica de la información, con el ciudadano como protagonista. Desde esta perspectiva, la Sociedad del Conocimiento es un instrumento no solamente para satisfacer las necesidades económicas, sino también, un factor de desarrollo individual y, por ende, social.

2.2 - APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida ha estado presente en la historia de la educación en el último siglo. Sus orígenes se pueden encontrar en la década de los años 20 y 30 del siglo pasado, cuando la educación a lo largo de la vida se circunscribía a las oportunidades educativas para personas adultas; en particular para los trabajadores. En los años 70 con el concepto de educación permanente se configuró la idea de aprendizaje a lo largo de la vida y se añadieron algunos aspectos de ésta. Entre ellos, que el aprendizaje toma lugar a lo largo y ancho de la vida, que incluye a diversos sectores y colectivos sociales, que se produce en diferentes entornos (formal, no-formal e informal) y que contiene una variedad de propósitos sociales, culturales y económicos. Desde entonces, el aprendizaje a lo largo de la vida es uno de los objetivos principales, en los que a educación se refiere, de los grandes organismos internacionales y de las administraciones educativas nacionales y regionales. Se considera una de las claves para afrontar los problemas existentes en la educación, aunque también abarca el ámbito laboral y el desarrollo personal de los individuos (Vargas, 2014).

La UNESCO, como organización líder en el ámbito de la educación, define el aprendizaje como proceso permanente a lo largo de toda la vida para satisfacer las necesidades educativas de la persona. Esta

expresión se usa en el ámbito de la alfabetización de adultos para referirse a los procesos de aprendizaje.

Esta institución internacional ofrece la ayuda de expertos en la planificación y gestión de los sistemas educativos a los países que así lo soliciten para lograr un aprendizaje a lo largo de la vida y de calidad para todos, reforzando las capacidades de cada país para proporcionar una educación inclusiva. También en la formulación e implementación de políticas educativas que vayan al encuentro de los desafíos actuales y que son relevantes en el día a día de los individuos.

Faure (1972), autor del informe *Aprender a ser* realizado para la UNESCO, compartió en la presentación del mismo:

La educación, para formar a esta persona completa cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada día más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, sólo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de “aprender a ser” (Faure et al., 1980, p. 16-17).

Algunas de las ideas aportadas en el informe son la abolición de la edad límite para el aprendizaje, todo lo que tiene que ser aprendido debe ser continuamente renovado, y que paulatinamente se avance hacia una sociedad de la educación (Beltrán, 2015).

A finales de los años 90 se publicó otro referente en el aprendizaje a lo largo de la vida, el Informe Delors, cuyo título era *La educación encierra un tesoro*. En el informe se insiste en cuatro pilares como base de la educación. En primer lugar, aprender a conocer, donde trata la posibilidad de compaginar una cultura general amplia con el estudio de algunas materias concretas. En segundo lugar, aprender a hacer, es decir no limitarse al aprendizaje de un trabajo concreto sino a intentar adquirir competencias que permitan ayudar a solucionar imprevistos y a colaborar en equipo. En tercer lugar, aprender a convivir, a comprender a los demás y al mundo que nos rodea. Por último, aprender a ser, que integra los tres anteriores y ayuda a revelar los tesoros encerrados en cada persona.

Estos pilares consideran y conectan las distintas etapas de la educación a lo largo de la vida, ya que las ordena y prepara el individuo para los cambios que pueda tener que enfrentar y a que diversifique y valore trayectorias.

Unos años más tarde, el Consejo Europeo Extraordinario celebrado en Lisboa los días 23 y 24 de marzo de 2000, estudió la situación del crecimiento económico, la competitividad y el empleo, con el objetivo

de hacer de la Unión Europea la zona más competitiva del mundo y lograr el pleno empleo en el año 2010.

Una de las ideas que resultó de este encuentro iba en el sentido de la necesidad que tienen los ciudadanos de tener un nivel de formación suficientemente elevado cuando llegan al mercado laboral y puedan actuar en la sociedad del conocimiento. Con esta finalidad, los sistemas de educación y formación europeos tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a destinatarios que se encuentren en diversas etapas de sus vidas, parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. (Calcines et al., 2017).

Para lograrlo, el propio Consejo Europeo indica, en sus conclusiones de ese encuentro, algunas directrices: sería necesaria la creación de centros locales de aprendizaje, la promoción de nuevas competencias básicas especialmente en TIC, y una creciente transparencia en las cualificaciones. Así, el Consejo Europeo (2000) encargó al Consejo de Educación una reflexión general sobre los objetivos concretos de los sistemas educativos, con un enfoque en los intereses y prioridades comunes, manteniendo las especificidades nacionales.

Por otro lado, el Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competences), impulsado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que agrupa a la mayoría de los países occidentales, pretendía buscar un marco teórico que permitiese desarrollar un sistema educativo integral para todos los ciudadanos. La esencia del mismo debería estar definida por las competencias básicas que todo individuo necesita para poder participar, y contribuir a la sociedad en la que se desarrolla. El proyecto DeSeCo tenía una visión integral e insistía en que el desarrollo de estas competencias clave debía realizarse a lo largo de toda la vida, en contra del modelo tradicional que reducía la educación a una etapa concreta de la vida del individuo.

El proyecto DeSeCo se asumió como un instrumento muy influyente en los modelos educativos de los países desarrollados. Su influencia es más profunda que otros modelos teóricos o intelectuales, ya que cada cambio que se ha realizado, y se realiza en el sistema educativo, sigue la línea marcada por el DeSeCo. El concepto de competencia ha adquirido un tratamiento central en este proceso de evolución en la educación que se ha vivido en los últimos años.

DeSeCo definió tres categorías de competencia:

1. Uso de herramientas. Entendiendo como herramientas el lenguaje, los símbolos y los textos, la utilización del conocimiento y la información y el uso de la tecnología.

2. La Interacción Social. El ser capaz de relacionarse con otros, desarrollar la habilidad para la cooperación y el trabajo en equipo, gestión y resolución de conflictos, empatía y tolerancia en un mundo cada vez más diverso y multicultural, manejo y gestión emocional.
3. Independencia y autonomía. Ser independiente dentro de un contexto mayor, saber defender derechos, intereses, límites y necesidades.

El DeSeCo fue más lejos y estableció las competencias clave en las sociedades del futuro. Estas competencias básicas son: la comunicación en nuestra lengua materna, la comunicación en una o más lenguas extranjeras, competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología, desarrolla la capacidad de aprender a aprender, desarrollo de las competencias digitales, capacidad emprendedora, expresión cultural y competencias personales y cívicas.

Entre el aprendizaje a lo largo de la vida y la alfabetización existe una estrecha relación. Desde inicio de los años 90, por influencia de la Conferencia de Jomitén, ha ganado peso el enfoque de la alfabetización como una forma de acceder al aprendizaje permanente. También La V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, celebrada en Hamburgo en 1997 se expresó en este sentido e invitaba a avanzar hacia el aprendizaje permanente desde la alfabetización entendida como los conocimientos y capacidades básicas que todas las personas necesitan para su vida diaria, en permanente evolución, en cuanto que derecho humano fundamental (UNESCO, 1997).

Este enfoque de alfabetización, como concepto conductor para el aprendizaje a lo largo de la vida, fundamenta la resolución adoptada en 2002 por la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Decenio de la Alfabetización (2003-2012). Así, se indica que la alfabetización no está reservada a una determinada edad, institución (la escuela o un programa no-formal) o sector (la educación).

El aprendizaje a lo largo de la vida es, en definitiva, un principio organizativo de todas las formas de educación (formal, no formal e informal). Se trata de un paradigma con una visión centrada en el aprendizaje como un proceso que se da durante toda la vida y en todos los ámbitos, por ello el aprendizaje no es exclusivo de los procesos formales, también se da en los no formales e informales. Este enfoque permite crear y adaptar estrategias adecuadas a la diversidad de los individuos.

2.2.1 - La Estrategia Actual para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Portugal

Portugal apuesta con seguir en la senda de los objetivos de la Unión Europea para lograr un Espacio Europeo de Educación hasta 2025, con el objetivo de invertir en educación y en las competencias de la población, así como de profundizar en una Europa Digital más fuerte, integrando vertientes de

inclusión, de innovación y de sostenibilidad y de los valores europeos reflejados en la educación y en la formación.

Portugal se ha propuesto lograr los siguientes objetivos de la estrategia europea: aumento de la calidad, de la inclusión e igualdad; promoción de la transición verde y digital; apoyo al incremento de cualificaciones y motivación de profesores y formadores; promoción de la enseñanza superior y de la cooperación entre las instituciones de enseñanza superior.

También se apoya la necesidad de aumentar los niveles de competencias de los ciudadanos, reflejada en las recomendaciones del Consejo Europeo sobre las trayectorias para el desarrollo de competencias y nuevas oportunidades para los adultos.

2.2.2 - La Ley Vasca de Formación a lo Largo de la Vida

En 2013 se publicó la Ley Vasca de Formación a lo Largo de la Vida. La ley vasca adapta los objetivos y parámetros contenidos en las directrices de la Comisión Europea al contexto vasco. Desde el principio el gobierno vasco ha sido muy sensible con esta cuestión y ha sido activo en la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida como principio organizador de la política educativa. Así, en 2001 se creó una subconsejería de educación y formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida.

En 2002 el gobierno vasco aprobó por decreto un conjunto de ayudas financieras para apoyar el desarrollo de acciones de aprendizaje prácticas destinadas a mejorar las cualificaciones, las competencias y las aptitudes profesionales de las personas mayores de 25 años. El objetivo de estas ayudas era favorecer cambios estructurales que conduzcan a una economía del conocimiento. También reconoce el impacto positivo de la mejora de las competencias y capacidades de las personas en los resultados económicos de la región y en la cohesión social, y en lograr una ciudadanía activa.

La ley vasca se basa en el concepto establecido por la Comisión Europea y define el aprendizaje a lo largo de toda la vida como todas las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las habilidades y las competencias desde una perspectiva personal, cívica, social y/o laboral.

La ley está dirigida especialmente a los grupos en riesgo de exclusión, a las personas con menor cualificación y a las personas con necesidades educativas especiales. También establece que se elabore un plan de aprendizaje a lo largo de toda la vida que promueva el acceso universal y equitativo al aprendizaje a lo largo de la vida para fomentar la inclusión social, promover una sólida cultura del aprendizaje a lo largo de la vida y mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las competencias que mejoren la empleabilidad.

La ley comprende diversos sectores educativos, como la enseñanza superior, la educación y formación profesional, la educación permanente y de adultos, la alfabetización y educación básica y el aprendizaje a distancia. La ley está dirigida a todos los habitantes del País Vasco que lleven a cabo actividades de aprendizaje después de su formación inicial y que sigan su desarrollo personal y social y comprende diversos sectores educativos desde la enseñanza superior, la educación y formación profesional, la educación permanente y de adultos, la alfabetización y educación básica y el aprendizaje a distancia.

Las medidas planteadas incluyen la creación de un sistema integrado de formación profesional, un mecanismo de reconocimiento y acreditación del aprendizaje no formal e informal, un sistema de orientación a lo largo de la vida y un instituto de educación a distancia.

2.3 - Despliegue del Paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida en los Proyectos de Inclusión Digital Regionales

Los proyectos de inclusión digital resultan de la aplicación de paradigmas, políticas y recomendaciones, con el objetivo de luchar contra la brecha digital y facilitar la alfabetización digital de los individuos.

2.3.1 - Portugal y el Alentejo

En 1997, la Misión para la Sociedad de la Información en Portugal lanzó el Libro Verde para la Sociedad de la Información en Portugal que contenía una serie de iniciativas destinadas a promover su desarrollo en todo el territorio. El documento abarcaba un diagnóstico y medidas para desarrollar la Sociedad de la Información en distintas áreas de la sociedad: democracia en la Sociedad de la Información, donde se trataba el derecho al acceso a las tecnologías y el combate a las desigualdades; modernización de la administración pública; desarrollo de las bibliotecas digitales y digitalización del patrimonio cultural; digitalización del sistema educativo; la empresa y el empleo en la Sociedad de la Información; la digitalización del mercado y la industria; la digitalización de la justicia; las infraestructuras nacionales para lograr el despliegue de la misma; la apuesta por la investigación en esta temática; y las implicaciones sociales de la Sociedad de la Información.

En este último punto se encontraban dos medidas que dan cobertura a los primeros proyectos de inclusión digital desarrollados. Dos de estas medidas iban en sentido de fomentar la Info- Alfabetización y el combate a la Info-Exclusión:

Tabla 4:

Medidas llevadas a cabo en el ámbito del Libro Verde la para la Sociedad de la Información en Portugal a partir de 1997

<p>Medida 8.3 - Fomentar a Info-Alfabetização</p> <p>Promover programas extra-escolares e de formação profissional, no contexto da formação permanente e da educação recorrente, para a divulgação dos conhecimentos que são o limiar de entrada na sociedade da informação. Estes programas podem tirar partido das instalações e equipamentos disponíveis no sistema escolar, em centros especializados de formação profissional e nas empresas através de uma ocupação pós-laboral.</p>
<p>Medida 8.4 - Apoiar o Combate à Info-Exclusão</p> <p>O Estado considerará como critério de preferência em todos os programas, no contexto da sociedade da informação, o desenvolvimento de produtos, serviços e aplicações que contribuam para o combate à infoexclusão, nomeadamente para o acesso aos benefícios das novas tecnologias por parte de grupos socialmente desfavorecidos. Esta medida é complementar das referentes à democratização do acesso à sociedade da informação.</p>

Fuente: Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, 1997:95. <http://homepage.ufp.pt/lmbg/formacao/lvfinal.pdf>

Estas medidas muestran una toma de conciencia de la necesidad de formar a la ciudadanía en alfabetización digital y de la existencia de la brecha digital en distintos sectores de la población, y su relación con la democratización de la Sociedad de la Información (Monteiro, 2007). Una de las iniciativas surgidas en este ámbito fue el programa PROALENTEJO que desarrollará después el proyecto *Alentejo Digital*, que conecta directamente con los Espacios de Acceso a Internet (EAI) del Alentejo.

A nivel de legislación, el ejecutivo portugués en su programa de gobierno de 1999 muestra su apuesta por la Sociedad de la Información y del Conocimiento, que se irá concretando en diversas acciones, siendo la más destacable el Programa Operacional Sociedade do Conhecimento, en adelante POSI (Macedo, 2005).

El POSI, aprobado por la Comisión Europea en julio del año 2000, ejercía un papel dinamizador y de apoyo a otras intervenciones operacionales con proyectos en el área de la Sociedad de la Información, como la creación de espacios Internet, a partir del año 2000. Además, tenía la potestad de dotar financiación a estos proyectos, a través de los fondos estructurales (FEDER y FSE). En sus objetivos

están recogidas, entre otras, la promoción y generalización del uso de Internet, crear las condiciones para que aumentara el número de hogares con conexión a Internet, crear espacios públicos de acceso a Internet en todas las localidades del país y generalizar el uso del email entre la población portuguesa, lanzar un proyecto de competencias digitales básicas.

Otro de los objetivos consistía en ampliar el programa *Cidades Digitais* a todo el país. Este programa había surgido anteriormente en el ámbito de la Fundación para Ciencia y la Tecnología, en adelante FCT, y había promovido la creación de infopuntos en las principales ciudades del país. A nivel de financiación este programa contó con presupuesto de más de 700 millones de euros, de los cuales más de la mitad fueron destinados a infraestructuras y accesibilidad, proyectos integrados en las ciudades digitales y otros de similar característica en el interior del país, y acciones integradas de formación.

En 2001 el Ministerio de Ciencia y Tecnología lanzó la convocatoria *Iniciativa Internet*, para la creación de espacios Internet en todo el país, que debían cumplir las siguientes características: ser espacios en los que los ciudadanos pudieran familiarizarse con el uso de las TIC y con Internet; estar localizados en sitios de gran visibilidad y de fácil acceso, disponer de al menos seis equipos con acceso gratuito a Internet; prestar apoyo a los ciudadanos a través de la presencia de personal (monitores) debidamente formados que pudieran realizar sesiones de públicas acerca del uso de Internet, creación de páginas web o acceso a servicios de interés público; y tener horarios de funcionamiento amplios.

En 2004 se actualiza la estrategia con el surgimiento del *Programa Operacional Sociedade do Conhecimento*, en adelante POSC, en el que se sigue apostando por la implementación de la banda ancha, de espacios Internet, el diploma de competencias básicas, las ciudades digitales y la e-administración.

Al año siguiente el gobierno portugués crea la Agencia para la Sociedad del Conocimiento, en adelante UMIC, con un conjunto de objetivos articulados en función de la agenda de la Estrategia de Lisboa 2010. Se crea también el programa *Ligar Portugal*, integrado en el *Plano Tecnológico*, con el objetivo de movilizar a la sociedad civil portuguesa para los desafíos estratégicos venideros. De la UMIC y de Ligar Portugal se tratará más en detalle en la contextualización de los EAI.

En 2012, en plena crisis económica en el país, aspecto que será abordado en la contextualización de los EAI, se extingue la UMIC y sus atribuciones son distribuidas entre la FCT y la *Agência para a Modernização Administrativa*, en adelante AMA. En la práctica, los recortes llevados a cabo en esos años supusieron la falta de financiación de los proyectos que se encontraban en ejecución y la asunción

de los espacios Internet por parte de los ayuntamientos, aspecto que será tratado en el estudio de caso de los EAI.

En 2012 se aprueba la Agenda Portugal Digital que mantiene entre sus áreas de actuación el acceso a banda ancha en todo el país, la mejora de la alfabetización y de la inclusión digital y el apoyo al mercado digital. En 2015 la agenda fue actualizada para hacerla converger con la estrategia europea 2020, y mantiene también entre sus objetivos la mejora de la alfabetización y de la inclusión digital.

Aún en 2015, la FCT presentó un documento llamado *Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacias Digitais*, fruto de un trabajo de diagnóstico de la Sociedad de la Información en Portugal que se llevó a cabo durante tres años. En ese documento se presenta un cuadro de acciones y recomendaciones en el sentido de promocionar la inclusión digital y mejorar las competencias digitales de los portugueses. Cabe destacar que desde la FCT se apuesta por la formación en seguridad y privacidad en Internet, especialmente entre niños y adolescentes. En el documento se planteaba también la creación de recursos de Alfabetización digital que estuvieran accesibles a toda la población.

Actualmente, el INCoDe.2030 - Iniciativa Nacional de Competencias Digitales e.2030 - es el programa integrado de política pública que visa promover las competencias digitales.

2.3.2 - País Vasco

El Parlamento Vasco llevó a cabo la ponencia “Sociedad de la Información, los vascos y la revolución digital”, entre mayo y junio de 1999 y en la que participaron todos los partidos políticos con representación en la cámara, solicitando así al Ejecutivo del Gobierno Vasco, que impulsara el desarrollo de Internet en Euskadi (Ramilo, 2005). En septiembre del mismo año, en el primer debate de Política General de la VI Legislatura, el Lehendakari Juan José Ibarretxe consideró como objetivo prioritario impulsar el desarrollo de la Sociedad de la Información en Euskadi, dentro de la agenda de gobierno. Ya en ese debate, el Lehendakari anunció la creación de la iniciativa Euskadi 2000Tres, embrión del proyecto KZgunea (González, 2011). Ese mismo año se creó un comité director, interdepartamental adscrito a la vicepresidencia del gobierno con la participación también de los consejeros de Hacienda y Administración Pública, Educación y Universidades y Comercio e Industria, para preparar las bases del Plan Euskadi en la SI y también diseñar un Plan de Choque con acciones concretas.

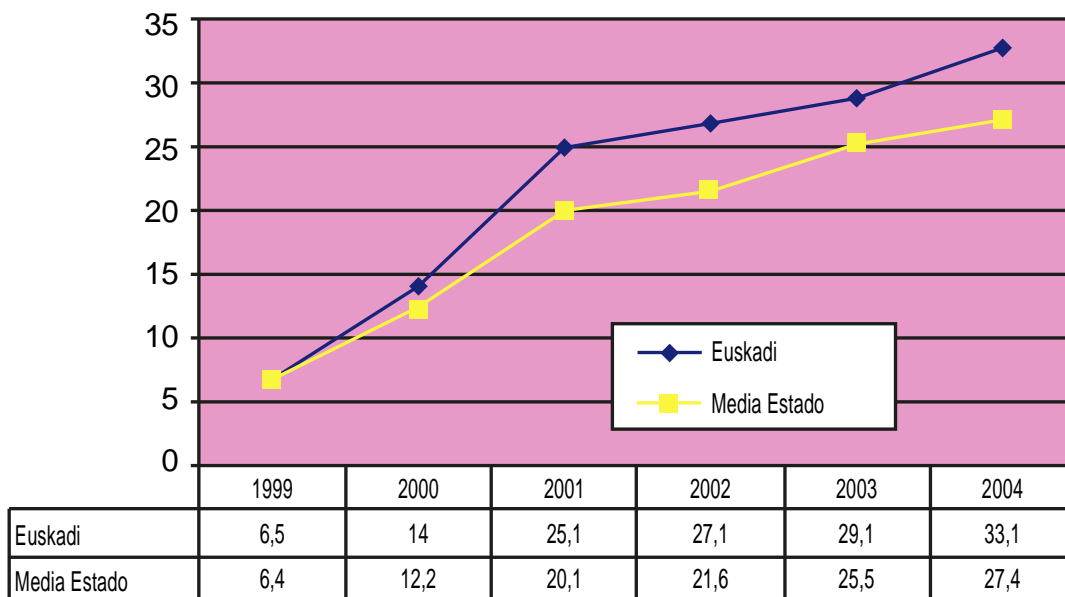
En el Plan de choque fueron seguidas las orientaciones de la Comisión Europea en materia de la SI, se estudiaron las experiencias de otros países y se recogieron las inquietudes y análisis de algunos de los colectivos y personas más sensibilizados para tenerlas en cuenta en la elaboración de la agenda

política (Peña y Alberdi, 2001). El objetivo principal de este Plan era iniciar el proceso de adaptación y transformación de la Sociedad Vasca a la Sociedad de la Información en los ámbitos, educativo, empresarial, en la administración y también en los hogares y ciudadanía general. Con algunas acciones de choque se pretendía aplicar algunas medidas urgentes sin tener que esperar a que estuviera terminado en Plan PESI, y atendiendo a que Euskadi era en aquel momento una de las comunidades autónomas de España con menor índice de penetración de Internet (Ramilo, 2005).

Antes de que se iniciara el plan, Euskadi poseía el mismo porcentaje de usuarios de Internet que el resto del Estado, y al finalizar, en 2004 Euskadi supera en casi seis puntos porcentuales al conjunto de España, pasando de ser la octava comunidad a ser la segunda, solo por detrás de Madrid.

Figura 2

Comparativa de usuarios que utilizan Internet en el País Vasco y España



Fuente: González, 2011

El Plan Euskadi en la Sociedad de la información 2002-2005 (PESI) fue una propuesta del Gobierno Vasco y no contó en su inicio con la participación directa de las Diputaciones ni de los Ayuntamientos, por la necesidad y urgencia de aprobar las medidas, aunque la consultora encargada de la Secretaría Técnica remitió asiduamente a los diversos agentes la información necesaria y recogía las sugerencias pertinentes. Por ello, el Lehendakari afirmaba al presentar el PESI en febrero de 2002:

importante tener en cuenta que, desde el ámbito de lo público, es necesario llevar a cabo un trabajo conjunto y coordinado entre todas las administraciones (europeas, estatales, forales y locales). Por ello, es

responsabilidad indelegable de este Gobierno profundizar en su relación interinstitucional y, en el marco del presente Plan, promover las acciones necesarias que permitan alcanzar los objetivos finales previstos (Gobierno Vasco, 2002, p. 25).

Así, a posteriori se firmaron protocolos con las diputaciones de Bizkaia y Gipuzkoa para coordinar los diversos planes de promoción de la Sociedad de la Información. En el PESI se contemplaban ciertos canales de carácter interinstitucional, la Fundación Vasca para el Impulso de la Ciencia y la Tecnología o el Foro Interinstitucional para abordar la administración electrónica, que finalmente fueron tratados en los foros informales entre técnicos y políticos que permitieron llegar a consensos en temas estratégicos para los distintos niveles del Gobierno y la administración vasca.

Era la primera vez que se sistematizaba la información y las propuestas para poder activar la demanda de servicios digitales en la administración, en la empresa y en la ciudadanía.

Uno de los objetivos era también consolidar el liderazgo de Euskadi en la utilización de Tecnologías de la Información en España y situar el índice de usuarios de Internet por encima de la media europea. La lucha contra la brecha digital es uno de los ejes del plan ya que el Gobierno Vasco considera que aumentará las desigualdades sociales al alejar de la Sociedad de la Información a los más desfavorecidos.

Los objetivos del Gobierno Vasco previstos en el PESI referentes a los factores claves del llamado eje ciudadano: equipamientos, utilización y reducción de la brecha digital.

Figura 3

Objetivos del PESI 2002-2005

Concepto (4º Trim. 2001)	Situación Actual	Objetivo 2005
Equipamiento		
Familias con Ordenador Personal en el Hogar	43,5%	65%
Familias con Teléfono Móvil en el Hogar	69,2%	80%
Familias con Acceso a Internet en el Hogar	24,1%	60%
Utilización		
Usuarios de Internet	29,2%	65%
Usuarios de Internet que utilizan el Correo Electrónico	49,0%	60%
Usuarios de Comercio Electrónico	16,9%	35%
Brecha Digital (diferencia colectivo con la media)		
Población de 55 y más años	15,1%	-3%
Población sólo con estudios primarios	15,3%	-3%
Inactivos y parados	19,3%	-3%

Fuente: Gobierno Vasco, Plan Euskadi en la Sociedad de la Información (PESI) 2002-2005, p. 41.

Los principales programas de actuación se encontraban encuadrados en el eje ciudadano del PESI que se denominaba “Internet para Todos”. Estaban incluidos también, y divididos, en tres líneas de actuación: despertar el interés, facilitar el uso y promover la existencia de contenidos locales. El informe de resultados y balance del PESI valora positivamente las iniciativas asociadas al mismo desde el punto de vista de reducción de la brecha digital, ya que miles de personas se vieron favorecidas por las distintas acciones y pudieron acercarse más a la Sociedad de la Información.

Figura 4

Líneas de actuación y programas establecidos en el PESI 2002-2005

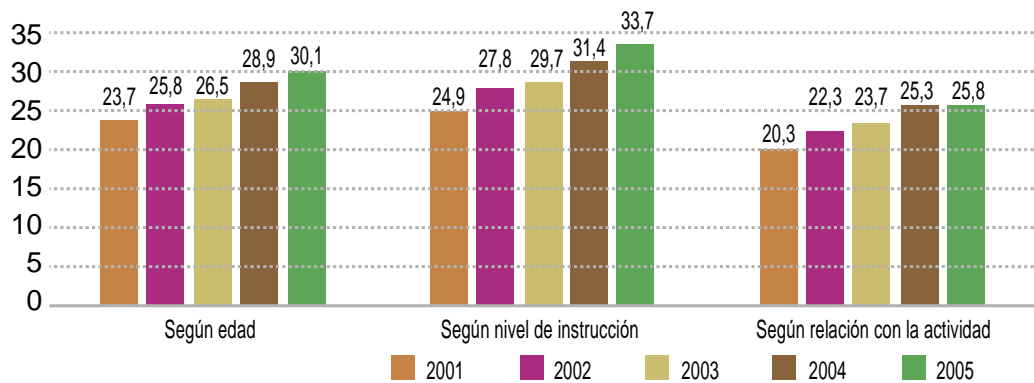
Líneas de actuación		Programas
Despertar el interés	Sensibilización	Comunicación y difusión de la información
	Reconocimiento	“Carnet de conducir” ordenadores. Formación y acreditación de habilidades básicas necesarias para acceder a internet.
Facilitar el uso	Adquisición de equipamiento	“Konekta Zaitetz” para promover la adquisición de ordenadores y, en una segunda fase, para apoyar la adquisición de dispositivos de acceso a Internet alternativos al ordenador fáciles de usar y baratos (televisión, móviles, etc...)
	Puntos de acceso públicos y formación de usuarios	“KZ Gunea”, rede de centros municipales de alfabetización y acceso a Internet.
	Asistencia técnica básica	“Recursos de asistencia” para resolver problemas y dudas básicas que puedan surgirle al ciudadano a la hora de utilizar estos equipos.
Promover la existencia de contenidos locales		“Usuarios activos” para promover que los propios usuarios puedan generar contenidos.

Fuente: Gobierno Vasco, *Plan Euskadi en la Sociedad de la Información (PESI) 2002-2005. Resumen ejecutivo*, p. 14.

Desde esta perspectiva la brecha digital en Euskadi, no paraba de crecer desde 2001. Además, tal como refleja el gráfico adjunto, la brecha digital en el uso de Internet en sus distintas manifestaciones (según edad, nivel de instrucción y relación con la actividad) seguía en aumento y distanciándose por tanto del objetivo marcado para el 2005 (reducir en 3 puntos porcentuales la brecha de 2001).

Figura 5**Evolución de la brecha digital en el País Vasco entre 2001 y 2005**

Brecha digital en el uso de internet (diferencia de porcentajes)



Fuente: Gobierno Vasco, *Plan Euskadi en la Sociedad de la Información (PESI) 2002-2005. Balance y perspectivas*, p. 205.

En 2008 se presenta un nuevo plan, el PESI 2010, cuyo gran objetivo era lograr un país cohesionado con ciudadanos competentes para usar contenidos y servicios digitales avanzados y que esté en la vanguardia de la Sociedad de la Información. Se hace referencia ya a la necesidad de una actualización permanente de las competencias requeridas para utilizar los servicios digitales dada su mayor complejidad. Así, las actuaciones ante la brecha digital deben ser permanentes y adaptarse a los avances tecnológicos. El documento aboga también por eliminar la separación entre vida formativa y laboral en un proceso de aprendizaje permanente en el que las TIC pueden ser una herramienta valiosa (Gobierno Vasco, 2008).

Las grandes metas de este plan son potenciar la usabilidad, asegurar la accesibilidad, apoyar la inclusión, fomentar el uso de las TIC como apoyo al centro educativo, potenciar los servicios avanzados y potenciar la formación permanente. Dentro de las líneas de actuación cabe destacar la iniciativa Ciudadanía activa que posee un programa específico para el aprendizaje a lo largo de la vida, cuyo objetivo final es reforzar el sistema vasco de formación a lo largo de la vida mediante la creación de un sistema apoyado en e-learning. Se refuerzan también los programas de inclusión digital destinados a grupos en riesgo de exclusión social.

La Agenda Digital Euskadi 2015 tenía como objetivo situar al País Vasco como punto de referencia en materia de Sociedad de la Información, y de seguir construyendo su futuro en este ámbito, con un nuevo enfoque que perseguía lograr un salto exponencial, basado en la maximización de la oportunidad que representan las TIC para mejorar la competitividad y la calidad de vida, manteniendo y reforzando

la apuesta por ellas, con el objetivo no sólo de acercar a la sociedad vasca a niveles europeos, sino de convertirla en modelo de referencia en este ámbito. Se buscaba la optimización de los recursos, en unos momentos en los que la economía vasca había sido castigada por la crisis económica global de los últimos años, sin renunciar a la inversión en infraestructuras que promovieran la e-administración, el avance de la banda ancha de Internet y el apoyo a los programas de inclusión digital.

La Agenda Digital 2020, para el período 2016-2020, proponía un impulso a la digitalización para lograr un mayor nivel de competitividad a todos los niveles. El documento de la agenda digital pone en valor el alto posicionamiento digital logrado en los años anteriores y aboga por implicar en mayor grado a las empresas y a las administraciones locales en el proceso de avance hacia una sociedad más digitalizada. No deja de lado la inclusión digital y entre sus objetivos se encuentra también la promoción de programas e iniciativas que promuevan la formación en competencias digitales de los ciudadanos (Gobierno Vasco, 2016).

2.4 - Competencias para el Siglo XXI: Autoeficacia, Autoeficiencia, Autonomía, Resolución de Problemas y Empoderamiento Digital

El empoderamiento digital implica poseer determinadas competencias para poder superar dificultades en el ámbito digital.

2.4.1- El Empoderamiento como Dimensión de la Inclusión Digital

El empoderamiento es un término ampliamente utilizado en el contexto de la acción social con colectivos y poblaciones en riesgo. Está íntimamente relacionado con la autonomía y cambio de valores, acceso y control de los recursos económicos y sociales, así como con participación sociopolítica (Helsper, 2008; Saorín y Gómez-Hernández, 2014). El término empoderamiento se remonta a los planteamientos emancipatorios de Freire (1970), sobre todo aplicado a sus estudios de análisis de género, actualmente es abordado desde diversas perspectivas, como un intento de vencer estructuras opresoras individuales y sociales. Aunque su definición, según la RAE es “hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido”, en el ámbito de la inclusión social y digital, se relaciona con el aportar medios para que, mediante su autogestión, los individuos mejoren sus condiciones de vida. Como proceso, el empoderamiento conlleva desarrollar y usar capacidades para defender objetivos y adquirir poder individual y colectivo. Algunos autores, como San José-Montano (2013), añaden que el empoderamiento ha ampliado su campo de acción más allá de los colectivos vulnerables y que “supone una magnífica herramienta para robustecer la adaptación al cambio en el contexto social, por medio del aprendizaje continuado a lo largo de la vida”.

Gil et al. (2021) en su estudio sobre el empoderamiento digital de inmigrantes hispanos en los Estados Unidos identifican algunas de las dimensiones implicadas en este constructo, tales como el acceso a la información, capacidad para generar contenidos en plataformas digitales, comunicarse, masificar y compartir sus ideas con otras personas. En definitiva, “un planteamiento que se consolida creando redes de conocimiento de forma libre, trabajo e intereses comunes en base a la interacción entre los usuarios”.

En otro estudio sobre las brechas digitales en funcionarios públicos colombianos, Jiménez-Pitre et al. (2017) definen el empoderamiento digital como estar en posesión de las competencias digitales necesarias para superar las brechas y los desajustes sociales surgidos tras la adaptación de la administración pública a las nuevas tecnologías. Los autores caracterizan dichas competencias como los conocimientos, actitudes, estrategias necesarias cuando se utilizan los dispositivos y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar información, colaborar, crear y compartir contenidos, construir conocimiento de manera efectiva, eficiente, adecuada, de manera crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento (Ferrari, 2012).

Vilchez (2017), en su estudio sobre el empoderamiento digital en los futuros docentes de Matemáticas, además de las actitudes indicadas anteriormente, destaca también la adaptabilidad, la iniciativa y una actitud digital cívica, así como una capacidad progresiva de aprendizaje a lo largo de la vida.

2.4.2 - Autodeterminación

Ese aprendizaje a lo largo de la vida, como proceso de construcción de conocimiento, implica una continua disposición y conciencia, con el protagonismo de los propios logros para poder generar el aprendizaje (Ossa y Aedo, 2014). En la construcción del aprendizaje participan también procesos personales, comportamentales y contextuales que median en los deseos, esfuerzos y recursos hacia la consecución del objetivo (Pérez et al., 2010).

Este proceso de aprendizaje a lo largo de la vida se relaciona también con la autodeterminación, definida en el diccionario de Oxford como el proceso mediante el cual las personas controlan su propia vida. Algunos autores la definen como la capacidad de definir y alcanzar metas basadas en el conocimiento y la valoración de uno mismo (Fiedler y Danneker, 2007). La autodeterminación ha sido ampliamente estudiada en las teorías de la psicología social de la motivación humana (Deci y Ryan, 1985), como en la Teoría de la Autodeterminación (SDT), según la cual existen al menos tres necesidades psicológicas universales que son esenciales para un desarrollo óptimo y funcionamiento: competencia (ser eficaz), autonomía (tener elección y control sobre la propia vida) y afinidad (sentirse

conectado con los demás, amado y cuidado) (Arnone et al., 2009; Deci y Ryan, 2012). Otras investigaciones dentro de los campos de la psicología y la sociología, en particular los estudios sobre minorías, grupos en riesgo de exclusión y personas con discapacidades físicas y mentales, han vinculado la autodeterminación con las nociones de autodefensa, autoempoderamiento y autodesarrollo (Goodley, 1997, 2005; Skelton y Moore, 1999; Sprague y Hayes, 2000; Washington et al., 2012), enfatizando la importancia de la autodeterminación para el desarrollo personal y el empoderamiento de las personas en grupos sociales y profesionales vulnerables.

En el contexto del aprendizaje, la autodeterminación puede ser abordada como una combinación de habilidades, conocimientos y creencias que permiten a una persona participar en un comportamiento autónomo, autoregulado y dirigido a objetivos" (Field et al., 1998). En el caso de las competencias digitales, los conocimientos y las habilidades por sí solos no son suficientes para el desarrollo de un conjunto integral de competencias digitales. En cambio, factores psicológicos y personales, como la autodeterminación, la autonomía, la motivación intrínseca, la confianza percibida, influyen en el proceso de aprendizaje de igual modo como la capacidad de los individuos de definir qué habilidades y herramientas digitales necesitan para alcanzar sus objetivos (Iordache et al., 2016).

En un estudio sobre la competencia percibida y el disfrute de la lectura como contribuyentes a las habilidades de información y al conocimiento de la tecnología digital, Arnone et al. (2009) han constatado que la necesidad reconocida de competencia, la autonomía para asumir la responsabilidad de satisfacer la necesidad y la necesidad de sentirse aceptado y cuidado por los demás, son elementos que participan en el desarrollo de la motivación y de la autoconfianza, a su vez factores importantes en el proceso de aprendizaje.

En el desarrollo de la autodeterminación de los individuos, se requiere un conjunto de oportunidades, en forma de competencias subyacentes y factores socioeconómicos (Fiedler y Danneker, 2007). Así, un estudio analizó como los jóvenes de orígenes socioeconómicos más altos eran 'naturalmente' superiores en el uso de la tecnología, debido a los recursos y la asistencia a los que tienen acceso en el hogar, lo que amplifica aún más la confianza en sí mismos en sus conocimientos y su capacidad. autonomía en el uso de lo digital en la escuela, ya que no necesitan depender de profesores y compañeros para compensar la falta de experiencia en el hogar (Jenkins et al., 2006).

2.4.3 - Autoeficacia

Otro de los factores que participan en el aprendizaje a lo largo de la vida y en empoderamiento es la autoeficacia. La eficacia es definida por la RAE como la capacidad de lograr el efecto que se desea o

se espera. La autoeficacia, desde el punto de vista de la psicología social, se ha tratado como la creencia de un individuo en su capacidad para ejecutar comportamientos necesarios para producir logros de desempeño específicos (Bandura, 1977, 1986, 1997). Está relacionada con la capacidad de controlar la propia motivación, el comportamiento y el entorno social, con el objetivo de lograr éxito en una situación determinada (Blades et al., 2012).

En psicología educativa se analiza la autoeficacia percibida donde la creencia que los individuos tienen en sus propias capacidades puede ser tan importante para el logro de objetivos como sus capacidades reales (Bandura, 1993; Livingstone y Helsper, 2010).

Este término también ha sido utilizado en el contexto de la autoeficacia con relación a los dispositivos y hacia el uso de las tecnologías, en el sentido de la percepción de los individuos acerca de sus competencias para usar el ordenador de forma competente (Compeau y Higgins, 1995; Joshi et al., 2010). Bandura (1977) afirmaba que el rendimiento siempre mejora cuando disminuyen los niveles de ansiedad y aumenta la experiencia. Meier (1985), usando esta teoría aplicada al aprendizaje a través de ordenadores, constató que los altos niveles de ansiedad hacia los equipos informáticos reducen los niveles de autoeficacia, teniendo un impacto negativo en el rendimiento del individuo. Sin embargo, a mayor experiencia con los ordenadores, mejor rendimiento y mayor autoeficacia (Brosnan, 1998).

La autoeficacia se puede vincular con la competencia digital, entendida como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes digitales, a través del concepto de competencia personal en la teoría de la autoeficacia, siendo así un antecedente de la autoeficacia digital (De George-Walker y Tyler, 2014). La autoeficacia digital percibida puede apoyar el aprendizaje de nuevas habilidades digitales, la motivación para asumir nuevos retos digitales y la confianza para usar herramientas digitales. Puede afectar directamente al desarrollo de competencias digitales ya que los individuos con percepción negativa de su autoeficacia demuestran niveles bajos de confianza en su capacidad para usar herramientas digitales, insatisfacción o incomodidad para usar Internet, siendo menos probable que utilicen los dispositivos digitales que los individuos con altos niveles de autoeficacia (Van Deursen, 2010).

La confianza en la propia eficacia, a través de la perseverancia, puede participar en el control que los individuos ejerzan hasta en situaciones en las que se encuentren con limitaciones o tengan acceso a pocas oportunidades (Bandura, 1993). Así, el constructo ha sido usado como una forma de confianza general en los estudios de inclusión digital, donde ha sido identificada una alta autoeficacia digital como un fuerte indicador de compromiso crítico, social y creativo con el contenido digital (Helsper y Eynon, 2013). Algunos estudios han demostrado que los adultos mayores con mayor autoeficacia tecnológica

tenían más probabilidades de convertirse en usuarios de Internet, interactuar en redes sociales y adaptarse a la tecnología en general (De George-Walker y Tyler, 2014). Hay también estudios en el sentido contrario, por ejemplo, en relación a la amenaza del estereotipo (Kvasny et al., 2011), que frecuentemente está presente en grupos minoritarios puede tener un impacto negativo en la percepción de la capacidad para realizar tareas pudiendo redundar en un uso restringido de herramientas digitales. Algunos indicadores como el género, la raza, la etnia, la discapacidad o la salud están relacionados con competencias digitales bajas (Helsper y Eynon, 2013).

La autoeficacia también ha sido utilizada como medida de las competencias digitales a través de la autoevaluación, a través del nivel percibido de competencia de los usuarios. No obstante, Bandura (1982) sugirió que la autoeficacia mide la confianza aprendida a través de la socialización y no las competencias reales. La literatura corrobora esta crítica (Hargittai, 2007; Livingstone y Helsper, 2010) ya que se sugiere que la autoevaluación de competencias tiene problemas de validez y es un mal predictor de rendimiento (Van Deursen, 2010). Algunos estudios demuestran que los hombres y los jóvenes tienden a sobrevalorar su desempeño, mientras que las mujeres y los ancianos tienden a subestimarlos (Hargittai y Shafer, 2006). Helsper y Eynon (2013) establecieron una fuerte conexión entre la autoeficacia y la participación en las redes sociales. Su estudio concluye que la confianza general en las competencias en Internet podría ser más importante que las competencias reales ya que estimula a los individuos a involucrarse en formas más complejas de participación, aumentando la colaboración con otros usuarios y fomentando la comunicación digital.

En la literatura, el desarrollo de la autoeficacia también se ha relacionado con el acceso digital. Así, cuantas más ubicaciones de acceso, mejor calidad de acceso y una mayor duración del uso de Internet fomentan la exploración y el aprendizaje, y podrían potencialmente aumentar la confianza digital y la autoeficacia (Helsper, 2007; Livingstone y Helsper, 2010).

2.4.4 - Autonomía

El uso autónomo no solo se ve influido por el acceso, sino también por el estímulo y apoyo de las redes sociales de los usuarios, formadas por familiares, profesores y amigos (Hobbs, 2010). El contexto social y la cantidad de apoyo social al que tiene acceso un usuario pueden, por tanto, resultar fundamentales para la adopción y el uso individual adicional de las herramientas digitales (Van Deursen y Van Dijk, 2014), proporcionando tanto instrucción técnica como demostración, pero también apoyo moral y estímulo, de una manera natural, rápida y conveniente (Van Dijk, 2005).

Sin embargo, la investigación realizada por Eynon y Geniets (2015) entre adolescentes contradice en parte esto. Sus resultados muestran que el elemento de autonomía puede perderse en el proceso de apoyo social, ya que los pares pueden hacerse cargo completamente de las tareas digitales en lugar de apoyar el uso autónomo de sus amigos o colegas: “en algunos casos (...) los pares parecen realmente obstaculizar el desarrollo de habilidades de nuestros participantes al realizar tareas en su nombre” (Eynon y Geniets, 2015, p. 12).

Los usuarios con diferentes niveles de bienestar físico y mental se ven particularmente desafiados cuando se trata de acceder y utilizar de forma autónoma las herramientas digitales. En cuanto al acceso, la escasa disponibilidad de herramientas y equipos adaptados a estos diferentes niveles representa una barrera clave para la autonomía digital. Los usuarios con discapacidades físicas o mentales tienen muchas menos probabilidades de tener acceso autónomo a Internet o poseer las habilidades necesarias para usarlo de manera autónoma en comparación con las personas sin discapacidades (Van Deursen, 2010). Según Van Deursen y Van Dijk (2014), los estudios han demostrado que las dificultades psicomotoras de las personas mayores también afectan el uso de dispositivos de entrada de la computadora como el ratón y el teclado, mientras que la visión deficiente afecta su uso de los ordenadores e Internet.

Las organizaciones para discapacitados han estado pidiendo cada vez más ajustes en el hardware y el software que permitan a las personas con discapacidades visuales, auditivas o de movilidad obtener acceso en línea (Van Deursen, 2010). Las herramientas adaptadas no sólo garantizarían un acceso de usuario más autónomo al entorno digital, sino que también serían un paso importante para ganar la confianza necesaria para el uso autónomo. En este sentido, los estudiantes con discapacidad han demostrado un comportamiento pasivo como resultado de seguir programas educativos altamente estructurados donde carecen de control y se perciben a sí mismos como incapaces de tener éxito académico (Fiedler y Danneker, 2007). Este apoyo estructurado de los profesores puede ser de mayor beneficio para los estudiantes, pero solo mientras les permita experimentar autonomía, competencia y afinidad (Fiedler y Danneker, 2007). El mismo tipo de orientación también beneficiaría el desarrollo de competencias digitales, donde el apoyo ofrecido en la escuela o en la familia debe tener como objetivo infundir confianza en los usuarios y ayudarlos a lograr la autonomía en el uso digital.

La autonomía en la toma de decisiones se ha identificado como relevante para alcanzar competencias estratégicas, ya que:

uno siempre debe ser consciente de los propios objetivos (nadie más lo hará por usted) y esforzarse por alcanzarlos para obtener el máximo beneficio de Internet. Esto significa tener el interés y la perseverancia para buscar las mejores

herramientas y medios digitales para las tareas propias, mantener claros los objetivos propios, y también adaptarse y reflejar nuevas circunstancias cuando sea necesario, en los entornos técnicos y prácticas sociales en constante cambio para su uso (Ala-Mutka 2011, p. 52).

La noción de autonomía en la toma de decisiones también se puede discutir en correlación con las actividades lúdicas, ya que estas pueden ayudar a los usuarios a desarrollar la imaginación, la creatividad y las habilidades para la toma de decisiones, apoyando el pensamiento reflexivo sobre sus propias elecciones y sus consecuencias (Hobbs, 2010).

En relación a la autonomía para actuar sobre elecciones auto-seleccionadas, está estrechamente relacionada con el anterior, pero se centra en las oportunidades que los usuarios aprovechan hacia una meta y voluntad identificadas: la facultad y el poder de usar su voluntad. Cuando se discute en un entorno educativo, la autonomía del estudiante aumenta a medida que los maestros brindan opciones y reconocen los sentimientos (Fiedler y Danneker, 2007), mientras que la retroalimentación positiva puede resultar en confianza y motivación: muestra a los estudiantes que tienen éxito debido a sus propios esfuerzos (Fiedler y Danneker, 2007).

Este indicador también se considera como relevante para la construcción de colaboraciones:

las comunidades autoorganizadas brindan oportunidades para la construcción colaborativa del conocimiento sobre casi cualquier tema, pero beneficiarse de él requiere habilidades para la reflexión personal y la autonomía junto con habilidades de colaboración'. Si no se encuentran las oportunidades adecuadas, un alumno activo puede crear un nuevo grupo propio para explorar el tema y compartir ideas (Ala Mutka, 2011, p. 42).

2.4.5 - Resolución de Problemas

La resolución de problemas, definida por el diccionario Oxford como el proceso de encontrar soluciones a problemas difíciles o complejos (<http://www.oxforddictionaries.com>), incluye también "la capacidad de identificar problemas" (Blades et al. 2012, p. 12). El concepto se discute en el campo de la psicología como un proceso conductual que brinda una variedad de respuestas para enfrentar una situación y que aumenta la probabilidad de seleccionar la solución más efectiva entre las alternativas identificadas. La investigación sobre el proceso ha identificado cinco etapas de resolución de problemas: orientación general, definición y formulación del problema, generación de alternativas, toma de decisiones y verificación (D'Zurilla y Goldfried, 1971). De manera similar, la resolución de problemas se ha definido en el campo educativo como "los procesos utilizados para obtener una mejor respuesta a una incógnita, o una decisión sujeta a algunas limitaciones " (Woods et al., 1997, p. 75).

En la literatura sobre competencias digitales, se cree que la resolución de problemas tiene un impacto positivo en varios niveles. Primero, las habilidades de resolución de problemas pueden ayudar a los usuarios a decidir qué herramientas digitales son apropiadas para alcanzar sus objetivos. En segundo lugar, una actitud de resolución de problemas puede mejorar la capacidad de los usuarios para utilizar herramientas digitales para resolver problemas conceptuales. En tercer lugar, las actitudes y competencias de resolución de problemas también pueden ayudar a los usuarios a abordar problemas técnicos. En un informe del Instituto de Estudios Prospectivos Tecnológicos, uno de los Centros Conjuntos de Investigación de la Comisión Europea, Ferrari (2013) propone un marco para desarrollar y comprender la competencia digital en Europa. En este marco, la resolución de problemas se describe como una de las 6 áreas clave de la competencia digital. Según este informe, la resolución de problemas se puede resumir de la siguiente manera:

Identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más adecuadas según el propósito o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, utilizar creativamente tecnologías, resolver problemas técnicos, actualizar la competencia propia y ajena (Ferrari, 2013, p. 32).

Luego, el concepto de resolución de problemas se divide en un conjunto de 4 subcompetencias, a saber: resolver problemas técnicos, identificar necesidades y respuestas tecnológicas, innovar y usar la tecnología de manera creativa, e identificar las brechas de competencia digital. (Ferrari, 2013). En otras palabras, los usuarios que poseen competencias digitales de resolución de problemas no solo tendrán una ventaja en el nivel operativo, sino también en el estratégico, niveles relevantes del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Resumen del capítulo:

La primera parte de este trabajo se ha dedicado a la construcción del Marco Teórico de la investigación. Este capítulo abre la segunda parte del trabajo, la parte práctica: un estudio de caso comparativo. Para dar respuesta a las preguntas que dieron origen a esta investigación y a otras muchas que fueron surgiendo, se organizó el modelo de trabajo que se presenta a continuación. Se indica la metodología utilizada, así como las técnicas e instrumentos y se procura, de forma especial, describir y fundamentar las opciones tomadas en función de los objetivos de la investigación.

3.1. Enfoque Metodológico de la Investigación

El trazado metodológico de esta investigación se fundamenta sobre las bases del estudio de caso comparativo que para su desarrollo utiliza técnicas mixtas, cuantitativas y cualitativas. Este tipo de investigación está ampliamente recomendado para los estudios en el que la unidad de análisis es fenomenológica (Fuster, 2019). En efecto, se considera que, tanto el diseño de la investigación como las técnicas de trabajo implementadas, son pertinentes frente a la problemática abordada, ya que el sincronismo logrado en el estudio del fenómeno por todos los agentes intervinientes favoreció que el análisis de las unidades se acercará de manera precisa a la determinación de la realidad del problema en estudio.

Resulta conveniente realizar una aproximación teórica al eje metodológico del estudio, el estudio de caso comparativo pero, para ello, primeramente, resulta imprescindible acercarse al concepto singular de estudio de caso. En palabras de Hernández et al. (2006) se trata de un proceso de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta, que analiza profundamente una unidad de análisis para responder a un concreto planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teorías causales. Según este autor, el planteamiento de estudio de caso escapa a cualquier esquema fijo, lo que permite el desarrollo de sus propios procedimientos y clases de diseños.

El estudio de caso se ha consolidado como una de las formas esenciales de investigación en muchas áreas y fundamentalmente en las Ciencias Sociales (Yin, 2014). En efecto, se trata de un abordaje científico-metodológico ampliamente utilizado para la comprensión en profundidad de una realidad social concreta y única. En palabras de Stake (1998) el estudio de caso posibilita el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, que permite llegar a comprender su actividad en

circunstancias muy concretas. Es decir, se trata de una realidad acotada y enmarcada en un contexto global donde se produce.

Sobre esta misma línea, Stake (1995) y Chetty (1996), entre otros, señalan que el método del estudio de caso es una metodología altamente rigurosa, con unas prácticas muy determinadas, propicio para la investigación en los que se busca encontrar el cómo y el porqué de un fenómeno, el análisis en profundidad de un caso singular; además, permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y contemplar más de una unidad de análisis. En este caso así ocurre., tal y como se indica al inicio, el trazado metodológico de la investigación se fundamenta sobre las bases del estudio de caso, pero desde un tipo comparativo, es decir, se abordan dos casos de forma que producen un conocimiento más generalizable de las preguntas causales (Goodrick, 2014).

Los estudios de caso comparativos hacen hincapié en la comparación en un contexto y entre ellos. Éstos implican el análisis y la síntesis de las similitudes, diferencias y patrones de dos o más casos que comparten una meta común. Para hacerlo correctamente, se justifica la selección de los casos específicos por su vinculación directa a las preguntas de la investigación y, por tanto, a lo que hay que investigar. Se analizan y describen en profundidad también las características específicas de cada caso. La comprensión de cada caso es importante para establecer las bases del marco analítico que se utiliza en la posterior comparación cruzada de los casos (Goodrick, 2014).

En esta investigación, los estudios de caso seleccionados, el de los espacios de acceso a Internet del Alentejo portugués y el de los centros KZgunea del País Vasco, los consideramos apropiados por compartir una meta común: la mejora de la digitalización de los ciudadanos apoyada en el aprendizaje a lo largo de la vida. Fueron analizadas las características específicas de ambos casos, en sus respectivos contextos, en base a unos mismos criterios definidos previamente, utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas e instrumentos y procedimientos de recogida de datos diversos, confiables y ajustados a las posibilidades de los sujetos participantes. Posteriormente se procedió a la síntesis comparativa de las similitudes y diferencias entre las dos estrategias y, en base a ellas, intentar sacar conclusiones sobre algunos de los éxitos o fracasos de ambas intervenciones, procurando destacar, sobre todo, la causalidad, es decir, cómo lo conseguido fue resultado de la intervención. De esta forma, la investigación ha permitido una aproximación al conocimiento de la realidad estudiada, así como su proyección hacia nuevas investigaciones y estudios múltiples de otros casos.

La ruta metodológica descrita ha integrado las seis fases indicadas por los expertos (Stake, 2006; Campbell, 2010; Vogt et al., 2011; Goodrick, 2014; Yin, 2014) y que enumeramos a continuación indicando entre paréntesis los capítulos correspondientes a cada fase:

1. Aclarar las preguntas claves y el propósito de la investigación (Introducción)
2. Identificar las proposiciones o teorías iniciales (Marco Teórico)
3. Definir el tipo de casos que se incluirán y cómo se desarrollará el proceso de estudio de caso (Planteamiento metodológico)
4. Definir cómo se recogerán, analizarán y sintetizarán los casos y la comparación entre ellos y llevar a cabo el estudio (Planteamiento metodológico)
5. Analizar e interpretar los resultados (Análisis de resultados)
6. Informar sobre las constataciones (Conclusiones)

3.2. Selección de los Casos y Contexto

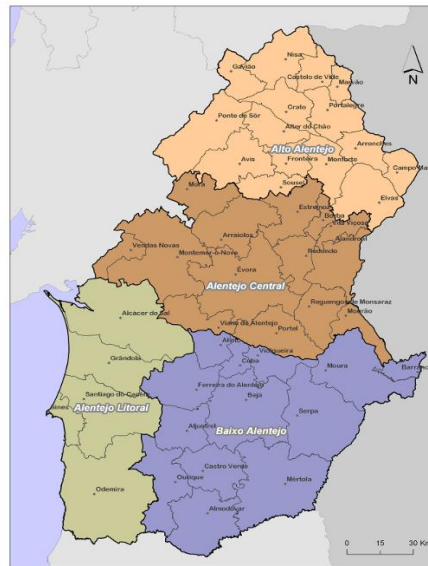
El estudio de caso comparativos que se presenta en esta investigación, contempla dos casos, ubicados en dos regiones ibéricas, concretamente, el Alentejo (Portugal) y el País Vasco (España). El Alentejo es una región situada en la zona centro-sur de Portugal y está compuesta por las comarcas de del Baixo Alentejo, Alto Alentejo, Alentejo Central y Alentejo Litoral, en un total de 47 municipios. Sus límites geográficos se establecen de la siguiente manera: al norte con Beira Baixa, al este con España (Andalucía y Extremadura), al sur con el Algarve y al oeste con la Península de Setúbal y con el Océano Atlántico. Este cuenta con una extensión total 35.000 km cuadrados y una densidad de 24,09 habitantes por metro cuadrado. En este estudio se contemplan, únicamente, un total de 17 municipios, pertenecientes al Alentejo Central (10), Baixo Alentejo (5) y Alto Alentejo (2), todos ellos en el área de influencia del Centro Local de Aprendizaje de la Universidade Aberta, localizado en Reguengos de Monsaraz. En la actualidad, estos 17 municipios cuentan con un total de 41 espacios de acceso a Internet en una estrategia de digitalización iniciada hace ya más de 20 años.

Por su parte, el País Vasco es una comunidad autónoma situada en el norte de España. Está compuesta por tres provincias: Vizcaya, Guipúzcoa y Álava y limita geográficamente, al este con Navarra y la región de Nueva Aquitania (Francia), al sur con La Rioja, al oeste con las comunidades de Castilla y León y Cantabria y al norte con el mar Cantábrico. El País Vasco tiene una extensión total de 7.234 km cuadrados y una densidad de 306,95 habitantes por metro cuadrado. En sus 251 municipios, en la actualidad, cuenta con un total de 240 espacios de internet o “Kzgunea”, que han cumplido ya 20 años de existencia.

Figura 6:**Mapa de los municipios del País Vasco**

Fuente: <https://www.mapas.top/espana/mapa-de-Pais-Vasco/>

Los espacios de acceso a Internet del Alentejo y los centros KZgunea del País Vasco están localizados en su gran mayoría en puntos céntricos de las localidades en donde se asientan. En el Alentejo, donde actualmente su gestión es municipal, se localizan en espacios de los propios ayuntamientos o cedidos por ellos, en bibliotecas públicas, oficinas de turismo, juntas de freguesia y asociaciones. El acceso a estos espacios es libre y gratuito y en ellos los usuarios tienen acceso a un equipo conectado a Internet por un tiempo limitado. En algunos de ellos se puede imprimir gratuitamente y también ofrecen servicios relacionados con el acceso a la administración pública en los que sea requerido el dni electrónico. En su mayoría hay solamente un monitor, responsable de abrir y cerrar el local y prestar apoyo a los usuarios. La manutención de los equipos se encuentra a cargo de los servicios informáticos del municipio. En algunos espacios existe la figura de coordinador de espacios, especialmente en los municipios en los que existen dos o más espacios, como Reguengos de Monsaraz o Campo Maior, por ejemplo. Los espacios en sí suelen componerse en su mayoría de una sala, y el número de ordenadores varía entre dos y once, siendo la media de 6,1 por centro.

Figura 7**Mapa de los municipios e intermunicipalidades del Alentejo**

Fuente: <https://www.euroaaa.eu/site/es/alentejo>

Para explicar la elección de los EAI del Alentejo, caben algunas consideraciones. La Doctora Luísa Aires, co-directora de esta tesis, es la fundadora de la *Rede de Investigação e Intervenção para a literacia e inclusão digital*, en adelante Red Oblid, de la que este investigador también es miembro. La Red Oblid tiene, entre sus objetivos, monitorizar el uso de las tecnologías y promover investigaciones sobre inclusión digital. En este contexto, se estaba realizando, en el momento de decidir los casos para este estudio, una investigación sobre los EAI a nivel nacional para realizar un mapeo de los existentes y conocer las perspectivas y necesidades de los monitores que colaboran en los centros (Aires et al., 2018). Así, se decidió seguir en esa senda de investigación y centrar este estudio en una región concreta de Portugal, el Alentejo. ¿Por qué el Alentejo? Para esa decisión fueron tenidos en cuenta varios aspectos. Por un lado, este investigador es oriundo de esa región y, ante la tesitura de realizar una investigación sin ningún tipo de financiación y que iba a implicar diversos desplazamientos a Portugal, se antojaba lógico hacer uso de las redes de apoyo que mantiene en esa región. Por otro lado, el Alentejo es la región más extensa de Portugal, la más envejecida, la más deprimida económicamente y también la que presentaba menor penetración y menor uso de Internet, siendo, por ello, una de las que más precisa de la existencia de espacios de inclusión digital. Y, por último, atendiendo a la relación con la investigación a nivel nacional referida anteriormente, se utilizó la estructura de la *Universidade Aberta* a través de su *Centro Local de Aprendizagem*, en adelante CLA.

Los CLA's, además de ser centros descentralizados que velan por el aprovechamiento académico de los estudiantes de la Universidade Aberta y desplegados por todo el país, establecieron protocolos con diversos ayuntamientos, asociaciones culturales, profesionales y civiles para facilitar y promover el desarrollo de los municipios de su área de influencia en diversas áreas como la alfabetización digital (Caeiro et al., 2021). Uno de los proyectos en ese sentido fue la Red de Observatorios para la alfabetización y la inclusión digital, desarrollado por los CLA's y algunos ayuntamientos para conocer buenas prácticas llevadas a cabo. Entre sus objetivos estaba fomentar cambios en la educación de personas adultas, dando prioridad a la intervención acorde a las dinámicas locales y orientada al desarrollo de las competencias digitales de los individuos. Así, el CLA de Reguengos de Monsaraz, situado en el Alentejo Central, desarrolló protocolos con los ayuntamientos del Alentejo Central, algunos del Alto Alentejo y del Baixo Alentejo y, así, se decidió que fuera el punto de partida de esta investigación y contemplarlo para el estudio los EAI bajo el área de influencia del CLA de Reguengos de Monsaraz. Para ello, se contó con la colaboración de la coordinadora del CLA de Reguengos de Monsaraz.

En el País Vasco, donde la gestión de KZgunea es llevada a cabo por la Sociedad Informática del Gobierno Vasco (EJIE, S.A.), la gran mayoría de los centros son propiedad de los ayuntamientos en los que se asientan, ya que una de las fortalezas iniciales de este proyecto fue la creación de redes de apoyo con las estructuras municipales. En el caso de KZgunea, la prestación de servicio a los usuarios se encuentra externalizada, siendo una empresa la que, en estrecha colaboración con la dirección de KZgunea, se encarga de la admisión de personal, creación de contenidos, apoyo informático, difusión y redes sociales, entre otros aspectos relacionados con el día a día de los centros. KZgunea posee una amplia oferta formativa en competencias digitales, presencial y online, así como charlas informales sobre temáticas de interés para la ciudadanía. Además, ofrece también servicios externos como la IT txartela (certificación oficial en competencias TIC), metaposta (servicio de correo electrónico para la ciudadanía vasca) y Bakq (tarjeta de acceso a trámites electrónicos con la administración pública). En la gran mayoría de los centros, existe un educador y estos son coordinados por coordinadores provinciales. La media de ordenadores en los KZgunea es de 9,2 por centro. Para la elección de KZgunea para este estudio, se tuvieron en consideración dos aspectos principalmente: es el lugar de residencia actual del investigador y KZgunea es uno de los proyectos más longevos y exitosos de Europa en términos de formación en competencias digitales e inclusión digital.

3.3. Determinación y Caracterización de los Participantes

Para la selección de los participantes en esta investigación, se realizó un mapeo de todos los centros activos en las estrategias de digitalización de las dos regiones mencionadas en el apartado anterior. La región de Alentejo Centro y la comunidad autónoma del País Vasco cuentan con un total de 282 centros de formación digital, 41 en Portugal y 241 en España. Para el estudio se han considerado 70 centros, 35 en Portugal y 35 en España. Cabe señalar que el investigador contactó por escrito con todos los centros, siendo el número señalado el que accedió a participar en la investigación. Además, en Portugal se permitió al investigador acudir a los centros para presentar el proyecto, como se detalla más adelante, mientras que en el País Vasco esto no fue posible.

Los participantes en esta investigación se pueden clasificar en dos grupos. Por un lado, formadores y formadoras de los centros de digitalización y, por otro lado, los usuarios y usuarias de dichos centros. En el estudio han participado un total de 73 formadores y formadoras (38 en Portugal y 35 en País Vasco) mientras que a nivel de usuarios y usuarias se ha contado con la participación de 1074 (541 en Portugal y 533 en el País Vasco). Para preservar el anonimato de los monitores y monitoras de los centros asociados a Kzgunea en el País Vasco, no fue permitido preguntar por su sexo, sí en cambio, por la edad y datos complementarios. He aquí una aproximación a la caracterización de los mismos:

Tabla 5

Conformación de la muestra: características de género

Lugar de Origen		Formadores/as	Usuarios/as
Alentejo	Mujeres	22	259
	Hombres	16	270
	No contestan	-	12
País Vasco	Mujeres	-	192
	Hombres	-	323
	No contestan	35	18
Totales		73	1074

Fuente: *Elaboración Propia*

3.4. Técnicas e Instrumentos de Investigación

El diseño metodológico se desplegó, como ya fue comentado, a través de un enfoque mixto con técnicas cuantitativas y cualitativas. Así, a través del enfoque cualitativo, este estudio persigue la recolección de datos sistemática que, sin medición numérica específica, permita descubrir o afinar las preguntas de investigación planteadas en el proceso. Por su parte, a través del enfoque cuantitativo, se busca, a través de la medición numérica y el uso de la estadística básica descriptiva, el establecimiento de similitudes y divergencias entre los estudios de caso contemplados. Se presenta, por tanto, una investigación donde se utilizan técnicas e instrumentos de recogida de información diferentes para identificar los elementos nucleares de los programas de inclusión digital seleccionados, de los usuarios participantes en ellos y de los educadores que los imparten. La interacción de las diferentes técnicas de aproximación a los casos objeto de estudio genera una riqueza informativa, así como una confiabilidad en los datos recogidos que resulta imprescindible para cumplir con los objetivos de la investigación.

En efecto, el estudio concretó dos tipos de instrumentos: cuantitativos (cuestionario) y cualitativos (entrevista semi-estructurada). La elección se ajustó a los objetivos de la investigación, a las fuentes de información y al plan de análisis, de tal manera que permitiera, por un lado, acopiar información necesaria suficiente y, por otro, asegurar un modo conveniente de aplicación y recogida de datos.

3.4.1. Descripción de las Técnicas de Investigación

A continuación, se describen las técnicas y los instrumentos definidos, así como la importancia que tienen en el campo de la investigación, por ser medios efectivos para la realización del trabajo práctico y la aproximación a las fuentes, garantizando una segura y confiable recolección de información.

3.4.1.1. Cuestionario Semi-Estructurado

El Cuestionario Semiestructurado es una técnica ampliamente utilizada en los ejercicios de investigación, dada su fluidez a la hora de poder absorber un número importante de participantes. Siguiendo a Malhotra (1997), este instrumento cumple con tres elementos básicos: la traducción de la información necesaria a un conjunto de preguntas específicas que los participantes puedan contestar, la motivación al informante para que colabore y la minimización del error de respuesta, adaptando las preguntas al informante y en un formato o escala que no se preste a confusión al responder.

A tenor de lo anterior, este cuestionario se construye siguiendo unos criterios de calidad clave como la fiabilidad y validez, y se ha aplicado a todos los sujetos en las mismas condiciones a lo largo de todo el estudio. En definitiva, se ha elaborado siguiendo el diseño necesario para garantizar su debida

elaboración y aplicación. De acuerdo a la teoría revisada y analizada, se concluyó que el Cuestionario para el caso particular, responde adecuadamente a los intereses de la investigación así como de los participantes, y se preparó conforme a una batería de preguntas e ítems que pudiesen responder la información pertinente que diera respuesta a los objetivos propuestos, garantizando su confiabilidad a partir de procedimientos de validación por expertos y prueba piloto, igual se planearon procesos operativos concertados para avalar una efectiva aplicación y recogida de información.

El instrumento que aquí se presenta se llevó a cabo a través de las fases propuestas por Ruiz (2002). En primer lugar, debe determinarse el propósito del instrumento, tomando decisiones sobre la finalidad. Después debe decidirse sobre el tipo de instrumento, y seguidamente conceptualizar y operacionalizar los constructos a ser estudiados a través de ítems y preguntas.

Así, inicialmente, se estableció el propósito de la investigación y se determinaron las distintas dimensiones a estudiar.

Tabla 6

Dimensiones y categorías del cuestionario

Dimensiones	Categorías
Caracterización de los usuarios	Género Edad Nacionalidad Nivel de estudios Situación laboral
Factores personales y psicológicos de los usuarios que pueden influir en el desarrollo de su alfabetización individual	Percepción de ansiedad/tranquilidad Percepción de seguridad Percepción de dependencia/autonomía Percepción de apoyo social Motivación/desmotivación Percepción de Inclusión/exclusión social

Alfabetización digital de los usuarios	Acceso a dispositivos y a internet Aprendizaje del uso de los dispositivos Formación en el uso de los dispositivos digitales Competencia en el uso de los dispositivos
--	---

Fuente: *Elaboración propia*

Esto permitió trazar una estrategia de investigación en la que el cuestionario se atisbaba como el instrumento que permitiría alcanzar parte del objetivo específico correspondiente, esto es, describir en profundidad las características específicas de los casos, como estrategia que, apoyándose en el *lifelong learning*, pretende la mejora de la competencia digital de los individuos y la madurez digital de la sociedad. En la fase de operacionalización, se establecieron los probables ítems que permitirían recoger la información necesaria, desde una batería de preguntas que en conjunto responden al objetivo propuesto.

En el cuestionario se utilizó un diseño de preguntas cerradas y preguntas semiestructuradas, con opción de respuesta múltiple en la mayoría de los casos, para que el usuario tuviera la libertad de expresar más detalladamente sus opiniones y experiencias. También se utilizó una escala likert para que los usuarios indicaran la frecuencia, de 1 a 5, con la que realizaban determinadas acciones, en sus ordenadores, móviles y Tablet, para las cuales se necesita poseer un determinado nivel de competencia digital.

El instrumento sufrió algunos cambios tras la realización de un pretest a 5 usuarios de los EAI y de KZgunea. Finalmente pasó a constar de 79 ítems distribuidos por las tres categorías indicadas. (Anexo 2. Cuestionario a los usuarios de KZgunea).

3.4.1.2. Entrevista Semi-Estructurada.

Como ya se ha indicado, por tratarse este estudio de una investigación comparativa, comparte la diversidad de técnicas para recabar información de fuentes diversas propia de este tipo de metodología, para, a través de la complementariedad y conexión entre las diversas técnicas, lograr entender los casos de una forma más completa. Diversos autores (Anguera, 1986; Calero, 2000; Cook y Reichardt, 1979; Reichardt y Cook, 1986; Walker y Evers, 1988) han analizado los atributos de la investigación cuantitativa y cualitativa concluyendo que ambas pueden usarse de manera conjunta, dependiendo de las situaciones que demande el problema de investigación planteado, ya que aportan una visión más amplia de la realidad.

Siguiendo a Munarriz (1992), la entrevista constituye una técnica de investigación que, dentro de un diseño cualitativo, hace referencia a la conversación mantenida entre el investigador y las personas entrevistadas, con el fin de entender, a través de las palabras de éstas, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que tienen respecto de sus vidas. Es una técnica empleada en el estudio de casos, pudiendo ser utilizada en diferentes momentos del estudio, antes del comienzo de la observación para ayudar a delimitar el objeto de estudio o durante la observación, para profundizar en el estudio del caso y para clarificar posibles contradicciones que el investigador haya detectado. En esta investigación se empleó la entrevista para profundizar en el estudio de los casos.

En la entrevista utilizada en este trabajo, en los EAI, ante la falta de datos y de conocimiento de la situación real de los centros, se procuraba recabar información para la contextualización de los mismos, así sobre el perfil de los usuarios, modificaciones de hábitos de los usuarios y despliegue de políticas institucionales en los centros. La entrevista que fue realizada en los EAI, constaba de 37 ítems (Anexo 3. Entrevista a los monitores de los EAI).

Las entrevistas también fueron objeto de validación en una prueba piloto con monitores de los EAI y con responsables de la empresa gestora de los servicios de KZgunea.

Tabla 7

Dimensiones y categorías de la entrevista

Dimensiones	Categorías
Perfil del monitor/educador	Edad Sexo (no permitido en KZgunea) Estado civil (no permitido en KZgunea) Nivel de estudios Antigüedad en el centro Función que desarrolla Forma de acceso al puesto Experiencias laborales previas Formación específica para el puesto Motivación para el puesto (no permitido en KZgunea) Población de residencia
Información sobre los centros	Año de creación del centro (innecesario en el caso de KZgunea)

	<p>Horario de atención al público (innecesario en el caso de KZgunea)</p> <p>Autonomía del centro (innecesario en el caso de KZgunea)</p> <p>Número de salas (innecesario en el caso de KZgunea)</p> <p>Número de equipos informáticos (innecesario en el caso de KZgunea)</p> <p>Tipo de registro de los usuarios (innecesario en el caso de KZgunea)</p> <p>Media y tipo de usuarios (innecesario en el caso de KZgunea)</p> <p>Planificación de las actividades (innecesario en el caso de KZgunea)</p> <p>Tipo de actividades que los usuarios realizan en los centros (innecesario en el caso de KZgunea)</p> <p>Existencia de actividades en el momento de la entrevista</p> <p>Propuesta de actividades futuras</p>
Modificación de hábitos de los usuarios	<p>En su día a día</p> <p>En el ámbito educativo</p> <p>En su nivel de participación comunitaria</p>
Estrategia del programa para mitigar la brecha digital	<p>Priorización del acceso</p> <p>Priorización del uso</p> <p>Priorización de ambos</p>
Apoyo institucional	<p>Tipo de apoyo</p> <p>Variación y calidad del apoyo</p> <p>Relación con las universidades de la región</p>
Impacto de la crisis económica	<p>Tipo de impacto</p> <p>Consecuencias del impacto</p>
Fortalezas y debilidades de los centros y del programa	<p>Fortalezas</p> <p>Debilidades</p>

Fuente: *Elaboración propia*

Por otro lado, en el caso de KZgunea, al haber facilitado la dirección del programa la información necesaria para comprender el funcionamiento de los centros, se omitieron algunos ítems, manteniendo, por lo demás, las mismas dimensiones contempladas en los EAI. La entrevista fue adaptada y traducida a castellano y euskera, salvaguardando las dimensiones referidas como ya se ha indicado, y sometida a revisión por parte de la dirección de KZgunea y de la empresa gestora de los centros, responsable

en última instancia de las relaciones con los educadores. De esta revisión resultó la eliminación de algunos ítems y de aspectos personales que pudieran identificar a los educadores, como el sexo, el estado civil o el nombre de la localidad en que trabajaban. Así la entrevista tenía un total de 23 ítems, en este caso. Para el proceso de adaptación y traducción también se contó con la revisión de expertos en filología para valorar las adaptaciones idiomáticas.

También se acordó que se las respuestas se recogerían por escrito mediante un formulario de google, puesto a disposición de los educadores de todos los centros KZgunea y que era de libre participación, lo que puede justificar el bajo número de participantes ante el gran número de centros existentes. Cabe recordar que la dirección de KZgunea permitió la realización de la investigación, en todos sus aspectos, aplicada a todos sus centros.

Debe tenerse en cuenta, en relación a la traducción y adaptación de la entrevista a castellano y euskera, que dicha traducción y adaptación fue sometida a la revisión de expertos en filología para valorar las adaptaciones idiomáticas.

Finalmente, debe hacerse alusión a la utilización, en esta investigación, de fuentes secundarias, entendiendo por fuente secundaria aquella que, en palabras de Cea.

No ha sido producida por el mismo investigador y con una finalidad que no tiene por qué ser coincidente con los objetivos de su investigación [...] Pero igual que la investigación primaria, la secundaria puede quedar restringida al análisis de los datos disponibles y no por ello carecer de relevancia. El término "secundaria" no implica nada sobre la importancia de la investigación; sólo que se asienta en datos no generados por el propio investigador (2012, p. 157).

Como señala Stewart (1984), quizás es desafortunado que el término "secundario" se haya utilizado para referirse a datos existentes.

En este trabajo, fueron analizadas fuentes secundarias que pudieron ofrecer información complementaria sobre diferentes aspectos, como el origen y evolución de los programas. Tal es el caso de documentos como las Memorias Anuales.

3.5. Procedimientos de Recogida de Datos

Una vez concluida la construcción de la entrevista, se llevaron a cabo los contactos con los centros para su aplicación. En primer lugar, se empezó con el caso del Alentejo.

La coordinadora del CLA de Reguengos de Monsaraz contactó por email y telefónicamente con cada uno de los municipios para organizar la mayor parte de la agenda de entrevistas. Este investigador visitó, uno a uno, cada espacio Internet contemplado en este caso, durante diez días. Los 32 espacios

Internet estudiados en este caso ya dijimos que se encuentran en 17 municipios del Alentejo Central, Alto Alentejo y Baixo Alentejo, siendo el que se encuentra más al norte Campo Maior, el más al sur Mértola, el más al oeste Viana do Alentejo y el más al este Moura. Se consideran rurales 13 de estos municipios y 4 urbanos: Elvas, Évora, Beja y Serpa. Ante la dificultad de definir lo rural hoy en día, se toma la definición clásica usada en los países del sur de Europa basada en el número de habitantes de las sedes municipales, donde se considera rural los asentamientos de menos de 10000 habitantes (Cella et al. 2018).

Las entrevistas se realizaron personalmente entre finales de abril del 2016 y febrero de 2018 en el caso de los EAI. Todos los monitores y monitoras recibieron, y firmaron un documento de consentimiento informado (Anexo 3), con la garantía expresa de que la información obtenida se utilizaría exclusivamente para esta investigación. Cada monitor/a recibió copia del documento firmado. También cabe referir que todos los datos recogidos fueron codificados, no trascendiendo, en ningún momento, datos personales de los participantes, que pudieran permitir su identificación.

En este sentido cabe destacar que esta investigación cuenta con el aval del Comité de Ética de la Universidad de Deusto (Anexo 5), que confirma que se cumplen los principios metodológicos, éticos y jurídicos exigidos. Este informe fue entregado también a la dirección de KZgunea.

Las entrevistas en los EAI fueron grabadas y transcritas en su totalidad, con el fin de poder comprobar los datos analizados, ya que, tal como opina Gibbs (2007), es más fácil analizar los datos obtenidos si la entrevista está escrita. Las grabaciones se realizaron con dispositivo móvil y grabadora y fueron transcritas manualmente. También se realizaron fotografías en los EAI.

En el caso de KZgunea, la Dirección entendió que sería más adecuado que los educadores/as contestaran por escrito, a través de un formulario de google, por lo que las respuestas ya se encontraban redactadas. En este caso, los resultados fueron recogidos entre noviembre de 2017 y marzo de 2018.

En relación a los cuestionarios a los usuarios, en el caso de los EAI fue facilitado en papel y online, a través de un formulario de google, siguiendo la indicación de los monitores, mientras que en el caso de KZgunea fue completamente online. Dicho instrumento se acompañó del correspondiente protocolo para asegurar su correcta distribución y recogida de datos, ya que se realizó a través de los propios centros, respetando la política de privacidad de datos vigente en Portugal y en España.

El cuestionario se aplicó a los usuarios de los EI y de los KZ entre octubre de 2019 y marzo de 2020, mes en el que se confinaron tanto España como Portugal debido a la pandemia por COVID19. Más

tarde se retomó la recogida de cuestionarios cuando, o bien se reabrieron los centros o se retomaron los cursos de formación en su vertiente on line. La aplicación del cuestionario finalizó en junio de 2021.

3.6. Análisis de datos

Una de las razones de la elección de estas dos unidades de análisis radicó en que los dos proyectos tuvieron en su inicio una participación directa de los gobiernos en relación a una enorme inversión, así como la creación de un organismo/programa destinado a gestionarlos. Sin embargo, a pesar de la similitud entre los dos proyectos en su última finalidad, existen diferencias sustanciales entre los mismos como consecuencia, tanto de las características culturales, económicas, sociales e incluso geográficas del contexto, como de la gestión concreta de cada uno de ellos. Por tanto, se procederá a una comparación entre las dos unidades de análisis, utilizando para dicha comparación una serie de criterios e indicadores tanto cualitativos como cuantitativos. Para el estudio comparado se trabajó con fuentes primarias y secundarias. De este modo, el análisis efectuado a este respecto con las dos unidades de investigación permitirá acometer el estudio comparativo entre las mismas. Se pretende describir e interpretar las variables trabajadas.

Por ello, para el análisis de las entrevistas de los EAI, las respuestas se dividieron en dos partes, una cuantitativa relativa a datos objetivos de los centros y usuarios y otra cualitativa en la que se refleja el pensamiento de los monitores y monitoras sobre las experiencias y modificación de hábitos de los usuarios, su propio papel y sobre los programas de inclusión digital y la participación de los usuarios en estas acciones. La parte cuantitativa fue analizada con el programa de análisis estadístico SPSS, y la parte cualitativa con el programa de análisis de contenidos Atlas-ti 9.

Los cuestionarios fueron codificados y analizados con el programa SPSS para facilitar su comprensión, y sus resultados desplegados en un análisis descriptivo que se presenta en el siguiente capítulo. Las entrevistas y las fuentes secundarias (Memorias y otros documentos contemplados), fueron sometidos a análisis de contenido.

CAPÍTULO 4**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS****Resumen del capítulo:**

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo. Dado que se trata de un estudio de caso comparativo, tenemos en cuenta que esta metodología implica el análisis y síntesis de las similitudes, diferencias y patrones de los casos contemplados que comparten un enfoque o meta común. Para hacerlo correctamente describiremos en profundidad, en primer lugar, las características específicas de cada caso: el de los espacios de acceso a Internet del Alentejo portugués y el de los centros KZgunea del País Vasco. La comprensión de cada uno de los dos casos contemplados será importante para establecer las bases del marco analítico que se utilizará en la comparación cruzada de ambos, que nos ocupará en la segunda parte del capítulo, en la que intentaremos, valiéndonos de la comparación de las similitudes y diferencias, apoyar o refutar proposiciones relativas al éxito o el fracaso de las intervenciones.

Atendiendo a las prescripciones del método comparado se presentan, a continuación, los criterios de comparación que responden al objeto de estudio. En ellos, se basará el análisis comparado de las dos unidades seleccionadas. Dichos criterios son los siguientes:

- Programa y centros: contextualización, origen y evolución.
- Datos sobre los monitores y educadores
- Datos del perfil de los usuarios
- Factores personales y psicológicos de los usuarios que pueden influir en el desarrollo de su alfabetización individual
- Alfabetización de los usuarios
- Pensamiento de los educadores/monitores sobre diversos aspectos del funcionamiento de los programas

4.1 - EL CASO DE LOS ESPACIOS INTERNET DEL ALENTEJO

En este apartado, se presenta la información que va al encuentro del objetivo específico 2.1: describir en profundidad las características específicas del caso de los centros espacios de acceso a Internet del Alentejo (Portugal), como estrategia que, apoyándose en el LLL, pretende la mejora de la

competencia digital de los individuos y la madurez digital de la sociedad. Sucesivamente se irán analizando los diferentes criterios de análisis anteriormente indicados.

4.1.1 - Datos sobre el Programa Espacios Internet del Alentejo

En este apartado se hace referencia al primero de los criterios mencionados para el análisis de cada uno de los casos: los datos relativos al Programa y a los centros que son estudiados, principalmente su contextualización, origen y evolución.

4.1.1.1 - Contextualización de los EAI.

Los antecedentes del proyecto de los espacios internet del Alentejo los encontramos en el programa Alentejo Digital, creado en el ámbito del PROALENTEJO, programa de desarrollo integrado del Alentejo (1997), por la Secretaría de Estado del Desarrollo Regional en colaboración con otras entidades: comisión de coordinación de la región del Alentejo, delegación regional del Alentejo y del Instituto de Empleo y Formación Profesional, agencia de desarrollo regional del Alentejo, Ministerio de Ciencia y Tecnología por intermedio de la misión para la Sociedad de la Información y Portugal Telecom. Se constituyó en forma de asociación como un proyecto en el área de la información, a través de la divulgación de información al ciudadano y de la prestación de servicios, promoviendo una intranet que conectaba los 47 municipios del Alentejo. Este programa surgió como forma de superar la situación de depresión económica, demográfica y social que había marcado el Alentejo en las décadas anteriores y contenía diversos ejes de desarrollo en el ámbito social, empresarial, de infraestructuras y de dinamización del territorio.

El proyecto tenía un claro objetivo de valoración de la implementación y promoción de la sociedad del conocimiento y la información en el contexto regional, incentivando la creación de contenido de ámbito local y regional. Estos contenidos deberían ser creados desde una perspectiva de interactividad multimedia en la que el ciudadano fuera no solo destinatario final, sino también agente de información, depositando informaciones de interés en la Intranet, en sentido bidireccional. Entre sus objetivos estaba también dotar a la administración pública regional de las herramientas necesarias para su digitalización y adaptarla a los paradigmas de la sociedad de la información.

Así, el proyecto tenía dos grandes destinatarios: el ciudadano y la propia región. Por un lado, se contemplaban las asociaciones de desarrollo local y regional, así como las sectoriales, las instituciones de educación y formación y los servicios de administración pública regional, con el objetivo de formar a sus agentes e interlocutores y de modernizar la gestión y organización de los servicios prestados, adaptándolos a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación,

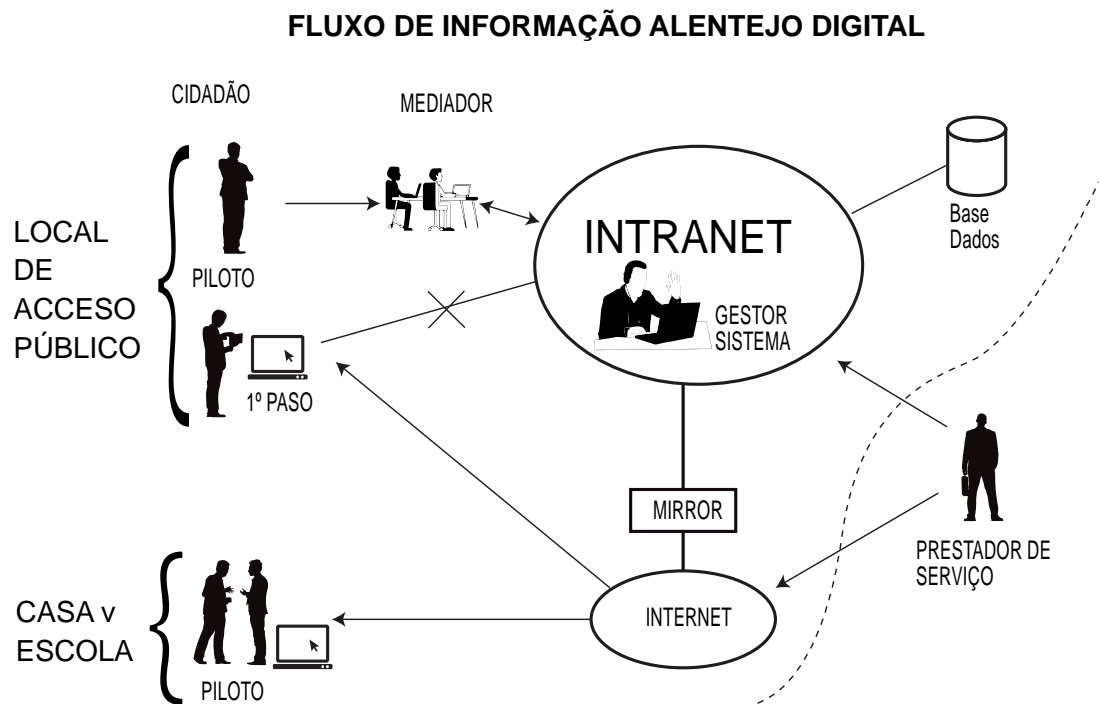
como indicaba el *Livro Verde para a Sociedade da Informação* (Iniciativa Nacional para a Sociedade da Informação, 1997).

Por otro lado, se contemplaba al ciudadano, como destinatario final, en cuanto que usuario de los servicios de administración pública, pero también como individuo perteneciente a una comunidad que en su conjunto debería avanzar hacia una mayor integración digital. Por último, se contemplaba el propio desarrollo estratégico regional, entendido más allá de la vertiente relacionada con las infraestructuras, enfocado desde el paradigma de la sociedad del conocimiento y de la información como motor y fuente del desarrollo, creando nuevas oportunidades a todos los niveles.

El propio proyecto inicial contemplaba la creación de los infopuntos, centros presenciales de acceso público pertenecientes a una red de distribución y contribución de la información. Este es el embrión de lo que serán posteriormente los espacios de acceso a Internet. Inicialmente se crearon infopuntos en ocho poblaciones: Elvas, Sines, Mourão, Évora, Beja, Aljustrel, Portalegre y Reguengos de Monsaraz.

Figura 8

Flujo de información en el proyecto Alentejo Digital



Fuente: <https://bit.ly/3kxNmln>

El flujo de información contemplado en el modelo consagraba la descentralización de la información prestada por terceros, siendo la intranet regional el medio tecnológico que permitía acceder a la información depositada por los propios ciudadanos. Por otro lado, contemplaba la centralización parcial de la información, en el sentido de depositaria de la información en las relaciones entre los ciudadanos y la administración pública.

Alentejo Digital participó activamente en el desarrollo de proyectos municipales que permitieron el desarrollo de los objetivos propuestos por el programa. Los municipios presentaron proyectos de creación de los puntos de acceso público, adaptación de la administración pública a los objetivos del programa y formación para sus cuadros internos. En las entrevistas realizadas a los monitores pudimos conversar con un monitor que participó en ese momento en formaciones desplegadas en el ámbito de Alentejo Digital.

4.1.1.2 - Origen del Programa Espacios Internet del Alentejo.

Estos puntos de acceso público, designados inicialmente como espacios Internet, empezaron a ser creados a partir de 1998 en todo el país, no solamente en Alentejo. Los primeros surgieron en el ámbito urbano a partir de proyectos denominados Ciudades Digitales, financiados por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología, en adelante FCT. A partir del año 2000, el Programa Operacional Sociedad de la Información, POSI, apoyó, a través de un protocolo con la Asociación Nacional de Municipios, la creación de espacios Internet como espacios dotados de material y equipos públicos que deberían ser puestos a disposición en los municipios. Así, entre 2000 y 2003, fueron creados 257 espacios internet en todo el país, 17 de los cuales se encuentran entre los que son objeto de estudio en esta investigación.

Hasta 2005 se crearon otros 8 espacios Internet en el Alentejo, manteniéndose estable el número a nivel estatal. En ese año, se creó el programa Ligar Portugal, que preveía la duplicación de los centros hasta 2010. En 2007, había 28 en el área en la que se efectuó el estudio. Algunos espacios Internet fueron también creados de raíz en bibliotecas públicas con las mismas características de los espacios autónomos, también con el apoyo de POSI a través de un protocolo entre la Agencia para la Sociedad del Conocimiento, en adelante UMIC, y la Asociación Nacional de Municipios. En este estudio, en el momento de la recogida de datos, existían 13 espacios internet en bibliotecas públicas con espacio propio y 3 integrados en la organización de la propia biblioteca.

La UMIC es un instituto público creado en 2005, por el decreto-ley 16/2005, sucediendo a la anterior Unidad de Misión, Innovación y Conocimiento y dependía directamente del Ministerio de la Ciencia, Tecnología y Universidades. Los objetivos de la UMIC iban al encuentro del programa del Gobierno constitucional electo en 2005, que indica que

el Plan Tecnológico es la pieza central de la política económica del gobierno y consiste en un conjunto articulado de medidas transversales, al servicio de la visión de, a medio plazo, transformar Portugal en una sociedad moderna del conocimiento, para lograr: llevar a Portugal a ser una sociedad de la información, impulsar la innovación empresarial, dejar atrás el atraso científico y tecnológico y cualificar los recursos humanos (Programa del XVII Gobierno Constitucional, 2005).

Además, ese mismo año el Gobierno portugués lanzó el programa Ligar Portugal como plan de acción para desarrollar la parte de la Sociedad de la Información integrada en el referido Plan Tecnológico. Su misión era movilizar la Sociedad de la Información, a través de actividades de divulgación e investigación y entre sus objetivos se encontraba la promoción y expansión de redes de colaboración entre personas e instituciones, así como promover la apropiación social del conocimiento y de la información emergentes con elevado beneficio potencial en la creación de riqueza, empleo y mejor calidad de vida (Ligar Portugal, 2005). Como se ha indicado anteriormente este programa participó en la duplicación del número de espacios Internet y logró también que todas las escuelas portuguesas estuviesen conectadas a Internet. En 2008 se crearon otros 4 espacios Internet que son objeto de este estudio. Los siguientes surgirán a partir de 2012.

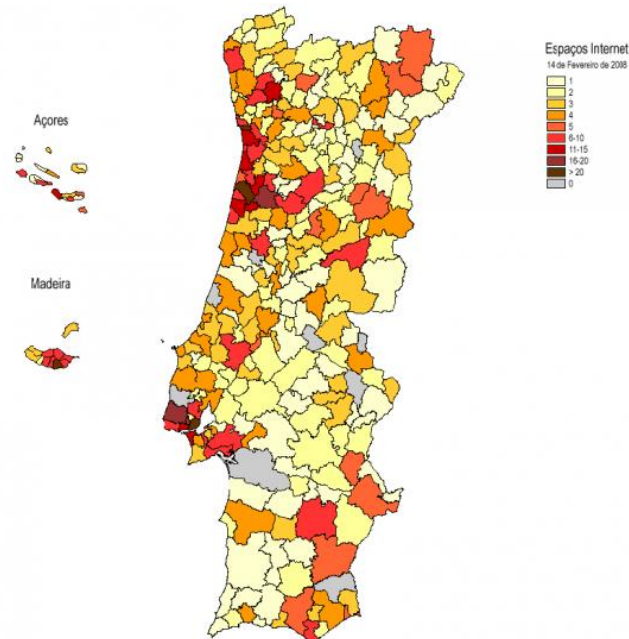
Además, con el apoyo de POSI, se crearon también, en todo el país, 132 espacios Internet en Centros de Inclusión Digital, CDI de ahora en adelante, del Programa Escolhas, 2 de los cuales son objeto de estudio en esta investigación. Este programa, creado en 2001, estaba inicialmente orientado a la prevención de la criminalidad y a la inserción de jóvenes de los barrios más problemáticos de Lisboa, Oporto y Setúbal. Posteriormente se amplió a niños/as y jóvenes entre 6 y 18 años, de contextos socioeconómicos desfavorecidos, especialmente descendientes de inmigrantes y minorías étnicas. En una posterior ampliación también se prestaba servicio a jóvenes entre 19 y 25 años, sus familias y otros individuos de la comunidad que necesitaban apoyo. Actualmente el proyecto va por su octava generación, habiendo financiado más de cien proyectos que han asistido, entre 2019 y 2020, a cerca de 50.000 personas.

Los dos casos incluidos en este estudio poseen características distintas, uno de ellos estaba localizado en una ciudad capital de provincia, en un barrio desfavorecido poblado por una mayoría de etnia gitana y con graves problemas de tráfico de drogas y el otro se ubicaba en un pequeño pueblo

del interior, funcionaba de forma itinerante prestando servicio específicamente a las personas de etnia gitana que viven en las aldeas pertenecientes al municipio. En el primero, el CDI estaba localizado en un bajo de un edificio, visible y bien promocionado en el barrio y la monitora responsable ofrecía cursos de competencia digital destinados a niños/as y jóvenes, confeccionando sus propios materiales a través de juegos en muchos casos y con un sistema de certificación basado en puntos. La monitora confesaba que en muchas ocasiones prestaba colaboración a las familias de los niños y niñas en temas burocráticos que debían ser tramitados de forma digital, siendo un espacio abierto a la comunidad. Este proyecto perdió la financiación en 2018 y fue cerrado. En el segundo caso, el proyecto es gestionado por una asociación de desarrollo local y los monitores se desplazan a las poblaciones donde prestan servicios y en las que disponen de pequeños espacios habilitados para ello. En la visita realizada a uno de estos espacios pudimos comprobar que apenas tenía publicidad y, a pesar de ello, estaba repleto de niños y niñas a los que la monitora formaba en competencias digitales y les ayudaba con los deberes escolares. Muchos familiares también se acercaban al pequeño centro para aprender y pedir ayuda en determinados trámites. Las monitoras de ambos casos ponían en valor el servicio prestado a toda la comunidad basado en una relación de confianza y respeto por sus tradiciones.

También se crearon 66 espacios Internet en asociaciones de la Federación Portuguesa de colectividades de Cultura, Ocio y Deporte, uno de los cuales se contempla en este estudio. Se trataba de una asociación cultural en un barrio desfavorecido de una capital de provincia del Alentejo que ofrecía actividades culturales a los jóvenes del barrio, así como apoyo en sus actividades digitales.

En 2009 se firmó un protocolo de colaboración entre la UMIC y la Asociación Red de Universidades de la Tercera Edad, RUTIS de aquí en adelante, para que las conocidas como universidades senior usaran las instalaciones de los espacios Internet para las clases de formación relacionadas con las nuevas tecnologías. Durante el tiempo que duró nuestro estudio, el número de academias y universidades senior pasó de 5, en el inicio, a 12, al final de la investigación. En algunos casos, dos, eran los propios monitores de los EAI los que preparaban los materiales y formaban, pero en la mayoría eran formadores externos y simplemente se cedía el espacio para los momentos de las clases.

Figura 9**Mapa de espacios Internet en Portugal en 2008**

Fuente: <https://acortar.link/Wv42GV>

En 2006, la UMIC promovió la creación de la red de espacios Internet en un encuentro nacional que intentó reunir a los 1172 representantes de los 840 espacios Internet existentes en aquel momento. En el encuentro se presentaron algunos ejemplos de buenas prácticas y algunos expertos presentaron comunicaciones con el objetivo de otorgar a los monitores conocimientos aplicables en los EAI en aspectos como certificaciones en competencias básicas, relaciones con la administración pública y Hacienda, seguridad y privacidad, Internet segura para niños y niñas, y búsqueda de empleo en Internet (Anexo 6). Había también un espacio dedicado a workshops de las mismas áreas temáticas y algunas otras como tecnologías aplicadas a personas con discapacidad. En 2008, se creó la web de la red de espacios Internet con los siguientes objetivos: crear un espacio colaborativo de ámbito nacional para los espacios Internet, coordinar la difusión del uso de las tecnologías y de las actividades de inclusión digital, compartir los ejemplos de buenas prácticas, y poner en valor la contribución integrada de los diversos actores participantes en los centros. La propia web de la red definía los espacios Internet como “locales de acceso público gratuito donde se pone a disposición regularmente la utilización de ordenadores y de conexión a Internet con apoyo de personal propio (monitores) para facilitar el uso de las tecnologías por los individuos.” (Red de Espacios Internet, 2008). Es de destacar que algunos de estos espacios también contemplaban la accesibilidad para ciudadanos con necesidades especiales. A finales de 2010, la web de la Red de Espacios Internet

tenía inscritos a 1424 monitores de todo el país que compartían informaciones, materiales, iniciativas y estrategias.

En el informe presupuestario de la UMIC de 2009, uno de los últimos, se instaba a la dinamización de la Red de Espacios Internet, con campañas específicas dirigidas a la población, especialmente en seguridad en Internet, inclusión digital de migrantes y de ciudadanos con necesidades especiales y apoyo a las relaciones digitales con Hacienda. Se instaba también a que todos los monitores y monitoras hicieran su registro en la web de la red y a que publicaran noticias sobre las actividades realizadas en sus centros, como forma de poner en valor las buenas prácticas existentes (UMIC, 2009).

A partir de 2010, la economía portuguesa entró en crisis, como consecuencia de la crisis global de 2008 y, en abril de 2011, el gobierno pidió formalmente la intervención de la Unión Europea y recurrió al mecanismo europeo de estabilidad financiera y al Fondo Monetario Internacional. Esto provocó una crisis política que desembocó en elecciones legislativas que llevaron al poder a un nuevo gobierno y primer ministro, que tuvo que aplicar las medidas económicas exigidas por la llamada Troika para poder acceder a los fondos del rescate y evitar la bancarrota del país. Los recortes previstos en los presupuestos generales del Estado para 2012, incluyeron una importante disminución de las partidas destinadas a educación, salud, inversión pública y muchos otros aspectos de la administración pública. Consecuencia de ello fue la extinción de la UMIC, asumiendo sus funciones la Agencia para la Modernización Administrativa, AMA de ahora en adelante. La AMA es un instituto público responsable por la promoción y desarrollo de la modernización administrativa en Portugal, con tres grandes ejes de actuación: atención al público, transformación digital y simplificación de los procesos administrativos. Pero la AMA no heredó la inversión de la UMIC y los recortes económicos afectaron a la gestión de los servicios anteriormente ofertados. En resultado de ello, tanto la red de espacios Internet, como los ayuntamientos, dejaron de recibir partidas presupuestarias destinadas a la promoción y mantenimiento de estos.

4.1.1.3 - Evolución de los EAI.

La Red de Espacios Internet se mantuvo algún tiempo gracias a los monitores que seguían compartiendo contenidos, pero sin ningún tipo de coordinación, hasta que acabó desapareciendo. Cuando se inició este estudio, en 2015, en la primera toma de contacto con los EAI, los responsables municipales y algunos monitores mostraban su malestar por la desaparición de la red y no poder disponer de recursos multimedia ni asesoramiento. De hecho, al no existir ya, en ese momento, la Red de Espacios Internet no fue posible contactar con los espacios Internet de una forma global, por

ejemplo, a través de la coordinación de la red. Los contactos fueron realizados directamente con cada uno de los espacios, tarea que no resultó nada fácil, tal y como ya se ha indicado en el punto 4.2.1.2 del marco metodológico.

Como ya se ha indicado, después de la extinción de la UMIC fueron los ayuntamientos los únicos encargados de gestionar la mayor parte de los EAI. La mayor parte de ellos se encuentra en espacios propios de los municipios y son gestionados por estos, tanto a nivel de infraestructuras y equipos, como de personal.

Es importante destacar que, a lo largo del tiempo, se identifica un cambio de criterio en la gestión de los EAI en función del partido político que gobierna o del concejal encargado de dicha gestión, llegando a darse, incluso la situación de que al cambiar el alcalde o el concejal se decidió cerrar los EAI, o reducir la inversión en ellos y/o los espacios. En un caso concreto, los usuarios hicieron una recogida de firmas que forzó la reapertura del EAI, aunque en un espacio más reducido y con menos recursos. Estos ejemplos son consecuencia de una falta de estrategia común y de sensibilización hacia la alfabetización digital de los ciudadanos.

En segundo lugar, en número, se encuentran los EAI que están localizados en bibliotecas municipales, pero con espacios propios. En estos casos existe una sala específica para el EAI que funciona como un espacio autónomo e independiente cuya gestión recae sobre el municipio. Es una forma de economía de espacios, ya que en muchos casos las bibliotecas se encuentran en grandes edificios, algunos en edificios históricos, con mucha disponibilidad de salas.

Se encuentran también EAI integrados en bibliotecas municipales sin espacio propio. En estos casos, los EAI no tienen una sala aparte, ocupando un espacio de la misma biblioteca. En ocasiones, se encuentran en el centro de la sala de la biblioteca, en otros en una esquina, siguiendo siempre el criterio de estar visibles para los trabajadores. En estos casos el mismo personal de la biblioteca es el encargado de gestionar el EAI, atender a los usuarios y solucionar los problemas inmediatos que puedan surgir en los equipos. En ocasiones, esto supone una sobrecarga de trabajo que excede las funciones de este personal, corriendo el riesgo de convertirse, estos EAI, en meros puntos de acceso a Internet, ya que los trabajadores apenas pueden prestar apoyo a los usuarios.

Estos tres tipos de EAI dependen, a nivel de gestión, directa o indirectamente de los municipios, ya que las bibliotecas son municipales, aunque se encuentren asociadas a la Red Nacional de Bibliotecas. Por ello, como se observará en el análisis de las entrevistas, se puede inferir que el 78,9% de los EAI son gestionados directa o indirectamente por los municipios.

Existen también EAI que son gestionados por las *juntas de freguesia*. Estas son subdivisiones administrativas de los municipios, las más pequeñas de la administración portuguesa, con vocación de una mayor cercanía a los habitantes y, en muchos casos, con sede en pequeñas aldeas que se encuentran a algunos kilómetros de la sede del municipio. Poseen legislatura propia y asamblea elegibles cada 4 años. En los casos analizados, los dos únicos casos de EAI de reciente creación se encontraban en *juntas de freguesia*, ya que consideraban que el municipio no colmaba las necesidades de los habitantes en acceso a las nuevas tecnologías. En uno de estos casos, en las siguientes elecciones municipales, al cambiar el partido político que gobernaba la *junta de freguesia*, se decidió cerrar el EAI alegando, en palabras de la presidenta de la junta, “*falta de interés de la población*”.

Otro tipo de EAI son aquellos gestionados por el Programa Escolhas. Este programa, creado en 2001, fue promovido por la Presidencia del Consejo de Ministros e integrado en el departamento de migraciones, teniendo como objetivo promover la inclusión social de los niños/as y jóvenes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y en riesgo de exclusión social. Actualmente el programa financia 101 proyectos, 11 de ellos en el Alentejo. Los casos identificados en este estudio funcionan como centros de inclusión digital en barrios y/o poblaciones con altos niveles de inmigración, rentas muy bajas y/o con elevado número de población de etnia gitana. Es de resaltar que en uno de ellos el EAI es itinerante, prestando servicio a 3 poblaciones, en concreto a grupos de etnia gitana. Se presta el servicio no solamente a los niños/as y jóvenes, sino también a sus padres y abuelos, siendo un eje vertebrador de la integración digital y social de estas personas. En otro de los casos, la monitora crea sus propios materiales aplicados a las características del barrio para que los usuarios se sientan más identificados y atraídos hacia la alfabetización digital. En este último caso se emiten también pasaportes de competencias digitales con un sistema de puntos mediante juegos que resultan atractivos para los niños/as y jóvenes. Este programa otorga financiación a los programas por tiempo limitado, normalmente 2 años, tras los cuales el proyecto tiene que presentar su candidatura, lo que deriva en una gran inestabilidad. En el último caso referido la reducción de presupuesto fue tal que no se pudo garantizar la continuidad del proyecto en las mismas condiciones.

Por último, existen EAI integrados en escuelas de formación profesional que surgieron por la necesidad de facilitar el acceso a Internet al conjunto de la población educativa ante la escasez de recursos que permitieran más equipos para el alumnado. Así se crearon salas específicas en las que se ofrece también formación. En su día, formaron parte de la Red de Espaços Internet y permitían también el acceso a visitantes externos, como cualquier EAI. Actualmente funcionan como punto de acceso a Internet solamente para el alumnado.

Identificamos también dos EAI itinerantes, uno perteneciente a la Intermunicipalidad del Alentejo Central, CIMAC y otro perteneciente a Redondo. El primero, que estuvo en activo hasta 2017, se desplazaba a los diversos municipios del Alentejo central, con un monitor que apoyaba a los usuarios en sus actividades digitales. Aunque no prestaba formación regular a los usuarios, suponía para muchos usuarios de aldeas alejadas de las sedes de municipio, la única oportunidad de acceder a dispositivos digitales e Internet. El segundo, dependiente del municipio de Redondo, es realmente una biblioteca itinerante, pero poseen equipos en el minibus y presta también asistencia a los usuarios que pretenden consultar.

En relación a la obtención de datos referentes al número de usuarios que frecuentan los EAI, no fue posible obtener información de todos los municipios, ya que en algunos casos no disponían de ellos y en otros no se obtuvo respuesta. Otro de los problemas surgidos ha sido en relación a los datos de usuarios que se toman. No existe un criterio unificado para la toma de datos en los EAI. Cada municipio sigue su propio criterio, y seis de los 38 entrevistados han indicado que su EAI no se toman registros. De los que sí toman registros, en muchos casos se cuenta solo el número de individuos, en otros el nombre y DNI, en otros sexo y edad, y en apenas dos se pide también el nivel de estudios y la ocupación.

Se han conseguido datos oficiales solamente de 8 municipios de los 17 para la serie 2012-2019. Los datos, como se puede apreciar, indican que el número de usuarios se ha ido reduciendo paulatinamente en estos municipios.

Tabla 8

Datos de totales de usuarios indicados por los municipios en los EAI 2012-2019

Año	Número de municipios que aportaron datos	Totales
2012	6	25.180
2013	5	23.226
2014	6	20.655
2015	6	19.713
2016	8	26.419
2017	8	21.500
2018	8	19.328
2019	8	18.040

Fuente: *Elaboración propia a partir de datos facilitados por los municipios*

Durante las entrevistas se pidió a los monitores que indicaran la media de usuarios diarios, como forma de acercarnos a la realidad del EAI. Los datos indicados por monitores arrojan una media de 23,74 usuarios por día y centro, que si fuera extrapolable llevaría a unos datos muy por debajo de los indicados por los municipios.

Tabla 9
Media diaria de usuarios indicada por los monitores

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	0	2	5,3
	2	1	2,6
	4	1	2,6
	5	2	5,3
	7	4	10,5
	8	2	5,3
	10	1	2,6
	12	2	5,3
	15	2	5,3
	17	2	5,3
	18	1	2,6
	20	5	13,2
	25	3	7,9
	26	1	2,6
	30	8	21,1
	285	1	2,6
	Total	38	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

4.1.2 - Datos sobre los Monitores/as y Educadores/as

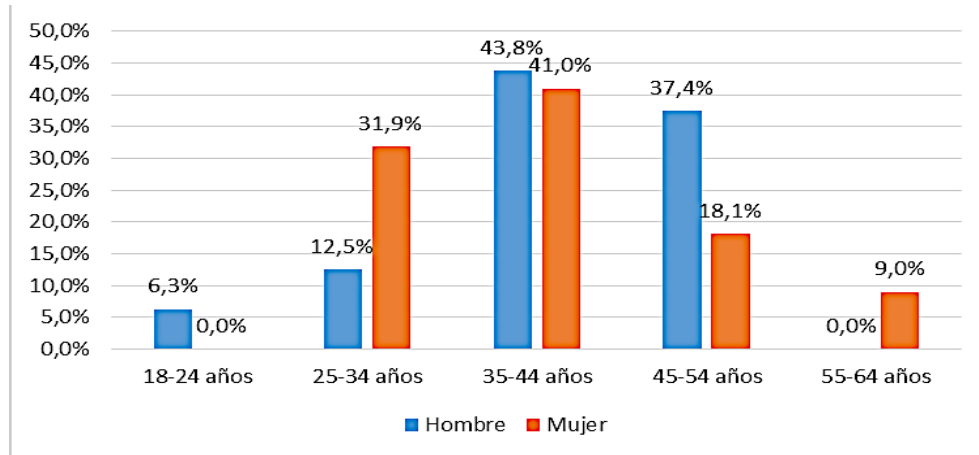
En este apartado se presenta la caracterización de los monitores/as de los EAI. Las entrevistas realizadas en Portugal fueron, en su momento, la forma de acercarse a los espacios Internet, dada la desestructuración de la Red de Espaços Internet.

De los 38 entrevistados, 22 son mujeres (57,9%) y 16 hombres (42,1%). Por rangos de edad, tanto entre los monitores como las monitoras, la mayoría tiene entre 35 y 44 años, siendo la media de edad de las monitoras inferior a la de los monitores. Este resultado va en el mismo sentido de un estudio

anterior sobre los monitores y coordinadores de los EAI a nivel estatal en donde los rangos de edad predominantes eran también entre los 35 y 44 años (Aires, et al., 2018).

Figura 10

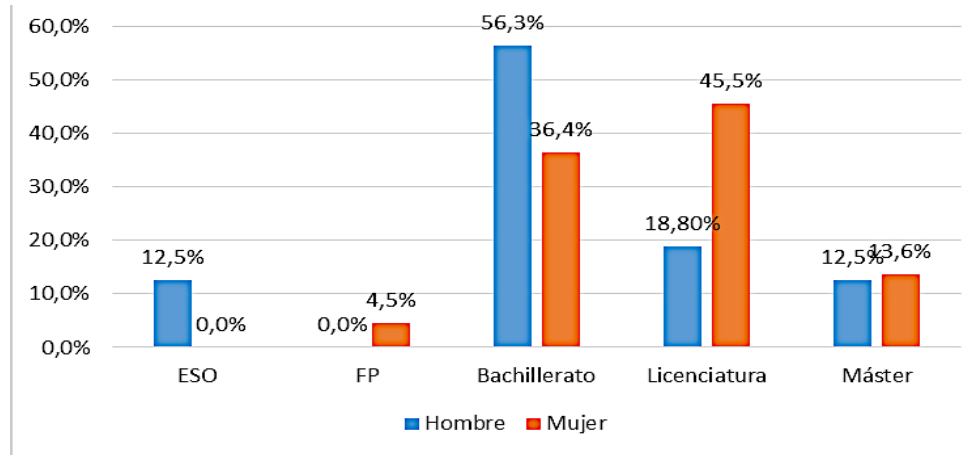
Distribución de los monitores de los EAI por sexos y edad



Fuente: Elaboración propia

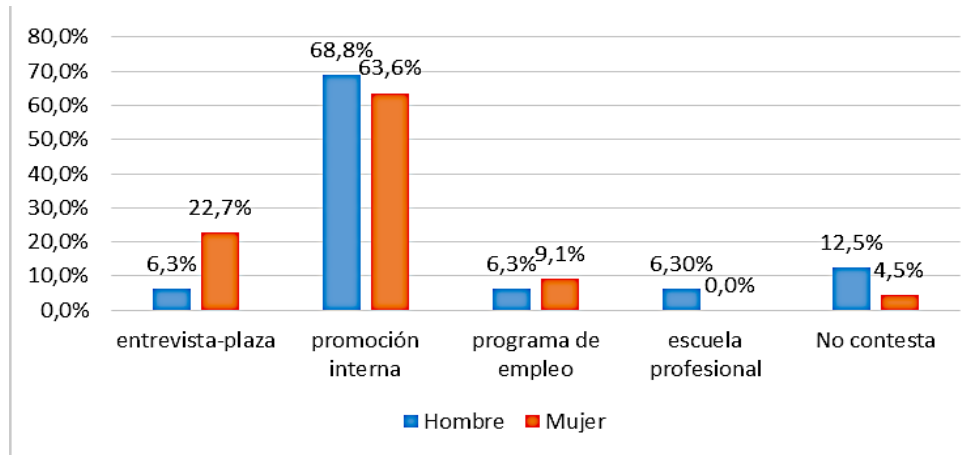
En relación al nivel de estudios, el 44,7% de los monitores entrevistados indica estar en posesión del título de bachillerato, el 34,2% es licenciado, el 13,2% posee un máster, el 5,3% ha terminado la E.S.O. y el 2,6% ha frecuentado un bachillerato profesionalizante. En el caso de los hombres la mayoría posee formación a nivel de bachillerato, mientras que en el caso de las mujeres afirman estar en posesión de un título de licenciatura. Esta diferencia puede deberse al hecho de que, por un lado, las monitoras son de media más jóvenes, pertenecientes a una generación en la que es más habitual frecuentar la enseñanza superior.

En el estudio referido anteriormente acerca de los monitores y coordinadores de los EAI a nivel estatal (Aires et. al, 2018), también predominaba la formación a nivel de bachillerato entre los monitores, si bien en aquel caso con veinte puntos porcentuales más, mientras entre los coordinadores predominaban los licenciados.

Figura 11**Distribución de los monitores de los EAI por sexo y nivel de estudios**Fuente: *Elaboración propia*

Es importante también conocer el área de formación de los monitores. Es muy bajo el porcentaje de monitores con formación en educación (5,3%), siendo mayor el de perfiles específicos en ciencias de la información (7,9%) y animación sociocultural (10,5%), lo que puede explicarse por el hecho de que, en algunos casos, los monitores prestan también servicio en centros comunitarios con un carácter más lúdico. Existe un porcentaje de monitores aún más elevado formados en ciencia y tecnologías (34%), justificado por la gestión de algunos centros desde la perspectiva de la alfabetización tecnológica, ya que, en algunos ayuntamientos, los EAI dependen directamente del área de Informática y no de la de Cultura y Educación. Finalmente, el porcentaje más elevado corresponde a los monitores que poseen formación en humanidades y ciencias sociales (42%).

En relación a la forma de acceder al puesto de monitor o monitora, mientras que el 65,8% lo hizo por promoción interna de los propios ayuntamientos, el 15,8% fue por entrevista, el 7,9% por programas de apoyo al desempleo a través de los cuales los ayuntamientos contratan a trabajadores para estas funciones, el 7,9% no contestó a la pregunta y el 2,6% trabaja en una escuela profesional que ofrece el servicio de espacio de acceso a Internet. Tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, una amplia mayoría accedió al puesto por promoción interna, algo lógico, ya que los EAI son gestionados por los municipios y son, en su mayoría, los propios funcionarios de los ayuntamientos que acceden a estos puestos. Cabe destacar que un porcentaje reseñable de mujeres accedió al puesto por entrevista para una nueva plaza abierta. Conviene hacer notar que algunos monitores y monitoras se mostraron incómodos con la pregunta y no quisieron contestar a esta cuestión.

Figura 12**Distribución de los monitores de los EAI por sexos y por la forma de acceder al puesto**Fuente: *Elaboración propia*

Una cuestión importante es la formación específica recibida para la función que desempeñan, ya que el perfil exige una serie de competencias digitales y educativas. Apenas el 10,5% de los entrevistados afirma haber recibido formación específica para el puesto de monitor de EAI. De los cuatro monitores que han recibido formación, uno indica que la recibió en atención al usuario, otro en informática, otro en inclusión digital en el ámbito del proyecto Alentejo Digital y el último no pudo especificar el tipo de formación. Estos datos van al encuentro del resultado obtenido en el estudio sobre monitores de EAI a nivel estatal, donde el 90,3% declaraba no haber recibido formación específica para el puesto que desarrolla. En ese caso, la formación específica recibida era en competencias informacionales e informáticas.

Tabla 10**Asistencia a formación específica por parte de los monitores de los EAI**

		Frecuencia	Porcentaje
Asistencia a formación específica	No	34	89,5
	Sí	4	10,5
Total		38	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Los entrevistados llevan de media seis años y medio en el puesto de monitor, siendo el que menos lleva 3 meses y el que más 15 años. Se observa una cierta estabilidad en los puestos de los monitores,

quizás debido al hecho de ser funcionarios de los ayuntamientos, excepto en aquellos casos en los que son contratados a través de programas de empleo por un corto período de tiempo, lo que puede provocar poca implicación y motivación por parte de los monitores. En el estudio referido anteriormente sobre monitores y coordinadores a nivel estatal (Aires et al., 2018), los años de actividad de éstos presentaban porcentajes similares en el tramo inferior a tres años (35,5%), pero no entre tres y seis años, donde el porcentaje era el más elevado (38,7%) a nivel nacional, mientras que en nuestro estudio es muy reducido (13,1%). En nuestro caso, sin embargo, los monitores con entre siete y diez años de antigüedad en el puesto, representan casi un tercio del total (29%), mientras que en el estudio referido a nivel nacional apenas superaban el 16%. También entre los que llevaban más de diez años en el puesto de monitor, en este caso, el porcentaje es superior (21%) frente al 9,7%. Estas diferencias pueden deberse al hecho de que en aquel estudio se tomaron EAI localizados en ciudades de mayores dimensiones y más pobladas, donde tradicionalmente la movilidad profesional es mayor, frente a los pequeños núcleos del Alentejo interior, donde las oportunidades laborales son menos, debido al carácter poco especializado de la economía alentejana (Murillo y Rego, 2005). El trabajo del monitor o monitora implica, en muchos casos, tener una relación estrecha con los usuarios y para ello es necesario crear un clima de estabilidad y confianza. El hecho de que el monitor/a resida en la misma localidad en donde trabaja y por ello conozca a los usuarios, puede facilitar esa tarea. El 68,4% de los monitores afirma vivir en la misma ciudad donde trabaja, lo que puede ser un factor facilitador de la relación entre monitores y usuarios pertenecientes a la misma comunidad.

4.1.3 - Datos del Perfil de los Usuarios de los EAI

En esta parte del trabajo se describen los datos que constituyen la información general de los usuarios de los EAI que respondieron al cuestionario.

La siguiente tabla refleja la distribución por sexos de los encuestados. De los 541 cuestionarios recogidos el 49,9% fueron hombres y el 47,9% mujeres. EL 2,2% prefirieron no indicar su sexo.

Tabla 11

Distribución por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

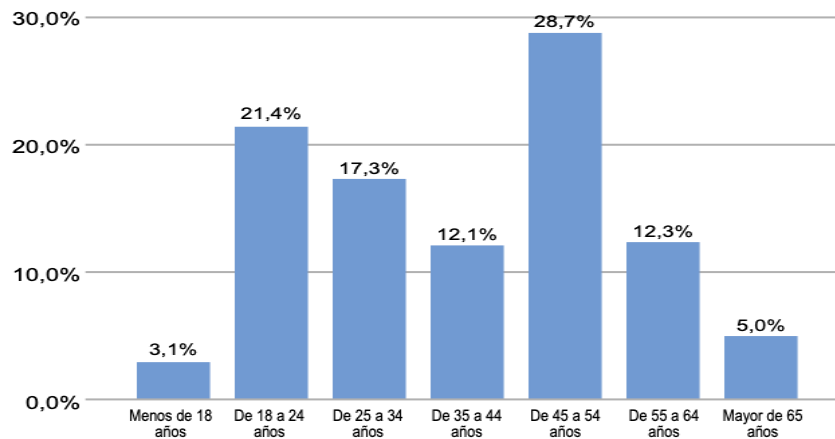
		Frecuencia	Porcentaje
Sexo de los usuarios	Mujer	259	47,9
	Hombre	270	49,9
	Total	259	97,8
Prefieren no contestar		12	2,2
Total		541	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

En relación a la edad de los usuarios se observa un mayor porcentaje de 45 a 54 años (27,5%), seguido de los encuestados entre 18 y 24 años (20,5%) y de 25 a 34 años (16,6%). Es muy reducido el porcentaje de los menores de 18 años (3%) y de los mayores de 65 años (4,8%).

Figura 13

Distribución por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

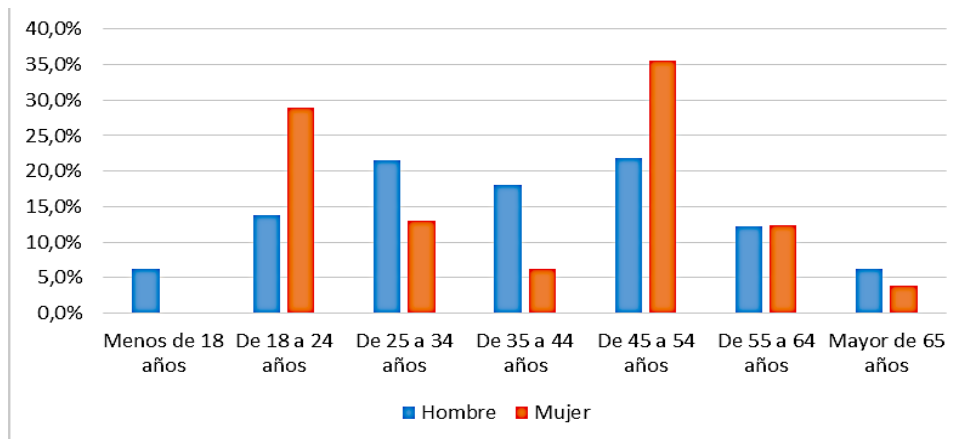


Fuente: *Elaboración propia*

En relación a la distribución de sexos por rangos de edad, el mayor porcentaje de encuestados se encuentra entre 45 y 54 años, tanto en el caso de las mujeres (35,5%), como de los hombres (21,9%). En las mujeres existe también un porcentaje alto entre los 18 y 24 años (29%), siendo menores en los demás rangos e inexistente entre los menores de 18 años. En el caso de los hombres es reseñable también el porcentaje entre los 25 y 34 años (21,5%), siendo, por lo general, más homogénea la distribución en los demás grupos etarios.

Figura 14

Distribución de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario por sexos y franjas etarias

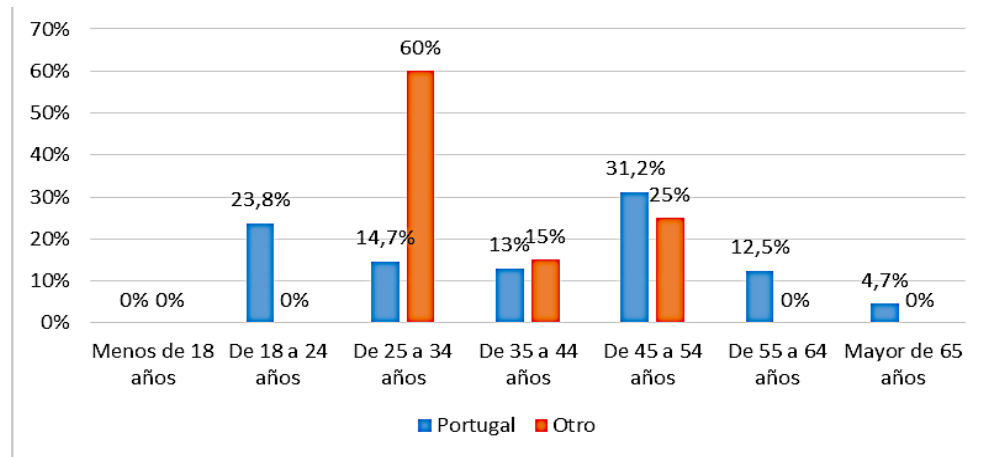


Fuente: *Elaboración propia*

En relación al origen de los encuestados y su distribución por rangos de edad es reseñable que el 60% de los cuarenta migrantes que contestaron al cuestionario tiene entre 25 y 34 años, un 25% entre 45 y 54 años y un 15% entre 35 y 44 años. No hay encuestados migrantes entre los demás rangos de edad.

Figura 15

Distribución de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario por origen y franjas etarias

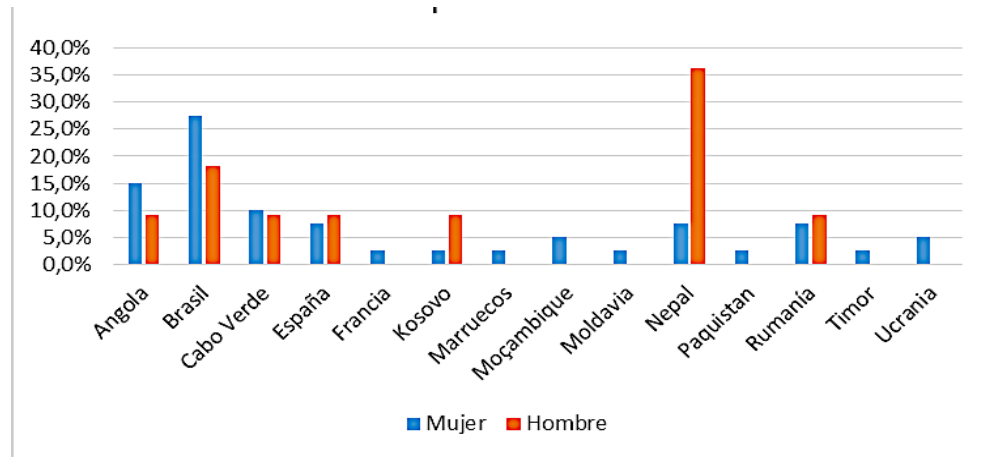


Fuente: *Elaboración propia*

En relación a las nacionalidades de los migrantes, las más representativas son Nepal, Brasil y Angola. En el caso de las mujeres predominan las originarias de Brasil (27,5%) y Angola (15%), mientras que entre los hombres predominan los oriundos de Nepal (36,4%) y de Brasil (18,2%). Se observa el predominio de las nacionalidades de individuos provenientes de países de lengua oficial portuguesa, con los que tradicionalmente Portugal ha tenido mayor flujo migratorio, que va al encuentro de los datos nacionales que indican que el 27,8% de los inmigrantes residentes provienen de Brasil (INE, 2020). También se ven representadas las nacionalidades provenientes de Europa del Este que empezaron a llegar a la Península Ibérica en la década de los 90 del siglo pasado y que siguen teniendo comunidades importantes en Portugal, especialmente los provenientes de Rumanía (4,5%) y de Ucrania (4,3%) (INE, 2020). Es llamativo el caso de los migrantes nepalíes, hombres en su gran mayoría, que empezaron a llegar a la Península Ibérica tras la gran crisis económica mundial de 2008 y que, en los últimos años, se han asentado en el Alentejo como trabajadores agrícolas. Es cierto que este fenómeno es más común en el Alentejo Litoral (Taboadela, Maril y Lamela, 2018), debido a la agricultura intensiva que allí se practica, pero, a la luz de los datos de este cuestionario, se observa que también eligen el interior para establecer su residencia.

Figura 16

Distribución por sexos de los usuarios migrantes de los EAI que contestaron al cuestionario por nacionalidades

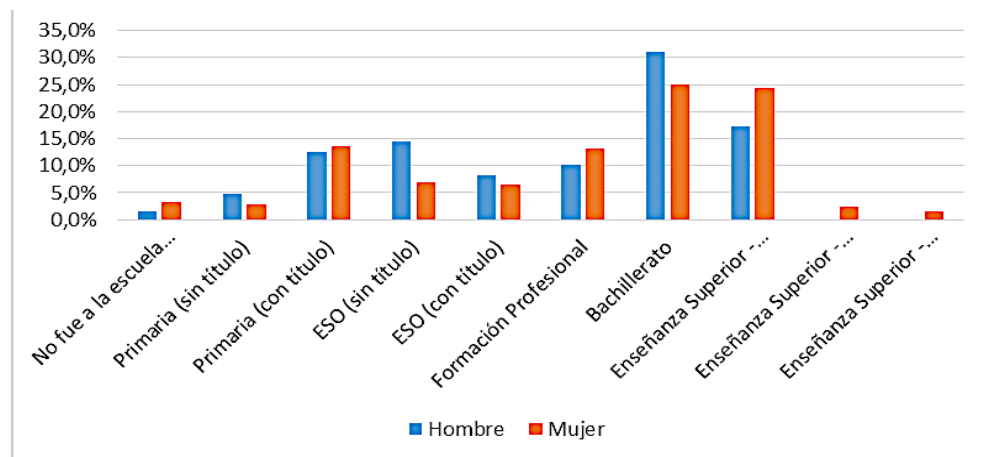


Fuente: Elaboración propia

En relación al nivel de estudios, 498 de los 541 usuarios respondieron a la cuestión. El nivel de estudios más frecuente corresponde a bachillerato, seguido de la enseñanza superior, licenciatura o grado. En el caso de los hombres predominan los usuarios con formación a nivel de bachillerato (31%), seguido de licenciatura o grado (17,3%). También en el caso de las mujeres el mayor número corresponde al nivel de estudios en bachillerato (25,1%) seguido de la licenciatura o grado (24,3%). En el caso de los hombres encuestados ninguno posee formación en niveles de posgrado.

Figura 17

Nivel de estudios de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



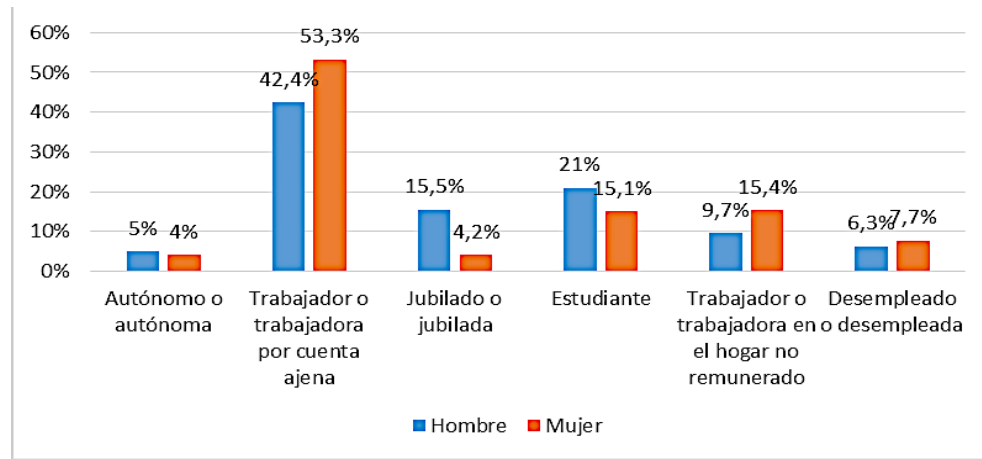
Fuente: Elaboración propia

En relación a la situación laboral, el 47,1% de los usuarios que contestaron a los cuestionarios son trabajadores por cuenta ajena, siguiendo a este porcentaje, en importancia, el de los estudiantes

(17,6%). Por sexos, en ambos casos predominan los trabajadores por cuenta ajena. En el caso de los hombres en segundo lugar se encuentran los estudiantes (21%), mientras que, en el caso de las mujeres, son las trabajadoras en el hogar no remuneradas (15,4%). Cabe destacar que en el caso de los jubilados existe una diferencia importante entre hombres y mujeres, con más de once puntos porcentuales de diferencia en favor de los hombres.

Figura 18

Situación laboral de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: Elaboración propia

4.1.4 - Factores Personales y Psicológicos de los Usuarios de los EAI que Pueden Influir en el Desarrollo de su Alfabetización Digital Individual

En el cuestionario respondido por los usuarios de los centros de alfabetización digital fue propuesto un conjunto de cuestiones relativas a las percepciones y actitudes de estos hacia las herramientas tecnológicas y su uso en el día a día, atendiendo al efecto de éstas en la vida de aquellos. Las percepciones y actitudes contempladas fueron:

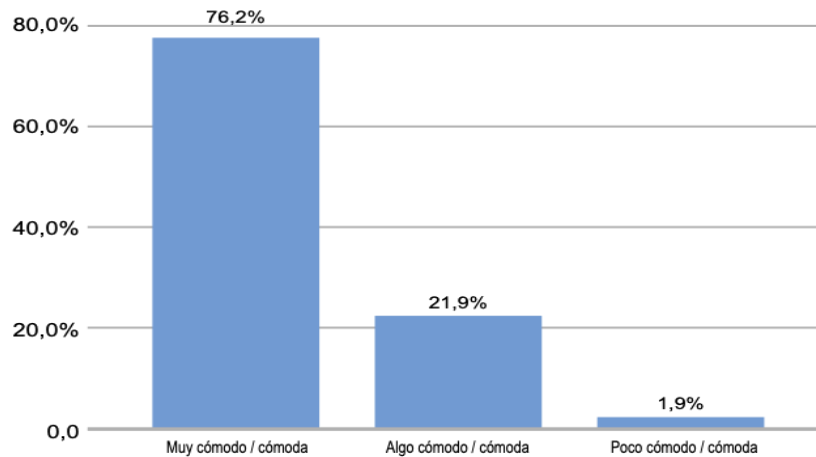
- Percepción de ansiedad/tranquilidad
- Percepción de seguridad/inseguridad
- Percepción de dependencia/autonomía
- Percepción de apoyo social/falta de apoyo social
- Motivación/desmotivación
- Percepción de Inclusión/exclusión social

4.1.4.1 - Percepción de Ansiedad/Tranquilidad.

En el gráfico se aprecia que la mayoría de los encuestados (76,2%) se sienten muy cómodos con el uso de su móvil, primer dispositivo digital que se analiza. Un 21,9% de los encuestados siguen teniendo una respuesta positiva hacia el móvil, afirmando que están “algo cómodos” y apenas 1,9% indica sentirse poco cómodo.

Figura 19

Comodidad con el uso del móvil de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

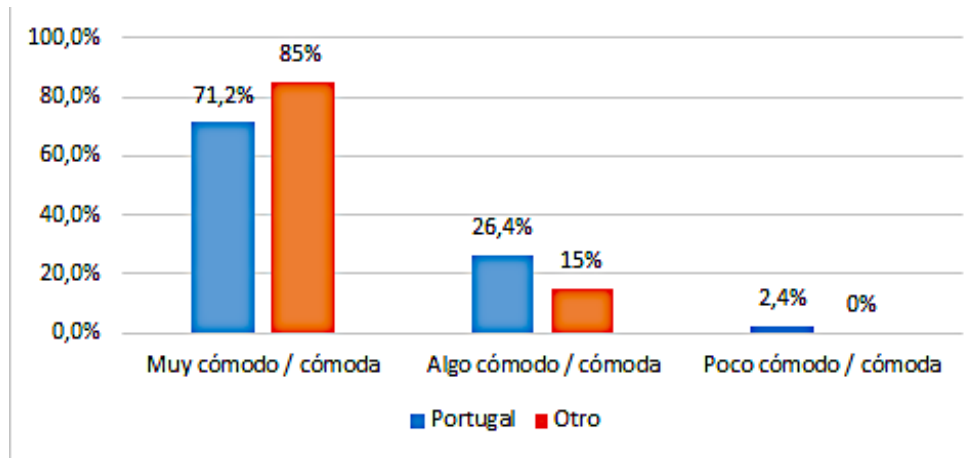
Por sexos, el 92,6% de los hombres afirma sentirse muy cómodo, mientras en las mujeres ese porcentaje es de 59,1%. Una diferencia de más de 30 puntos porcentuales en la percepción de la actitud de tranquilidad hacia el uso del móvil. El 2,3% de las mujeres y el 1,5% de los hombres afirman sentirse poco cómodos y ningún usuario eligió la opción de nada cómodo o cómoda.

Al analizar la percepción de comodidad con la utilización del móvil, según rangos de edad, se observa que, dentro del grupo más positivo de respuesta, el que manifiesta sentirse “muy cómodo”, el 100% de los encuestados son menores de 18 años, hecho que puede estar relacionado con el carácter más reciente del uso y expansión del móvil, que esta generación conoció ya desde pequeños. No existe una diferencia reseñable entre el resto de grupos de edad, sobre todo entre el colectivo entre 25 y 50 años, dado que son también un colectivo que se manifiesta muy positivo con la utilización de la aplicación móvil (82%), pero sí que podemos esbozar una hipótesis, apreciando el resto de rangos de edad: cuanta más edad tenga el usuario, parece apreciarse menor nivel de comodidad con la

utilización del móvil. De hecho, más de la mitad del colectivo mayor de 65 años, manifiesta que se siente solamente “algo cómodo” con el mismo.

Figura 20

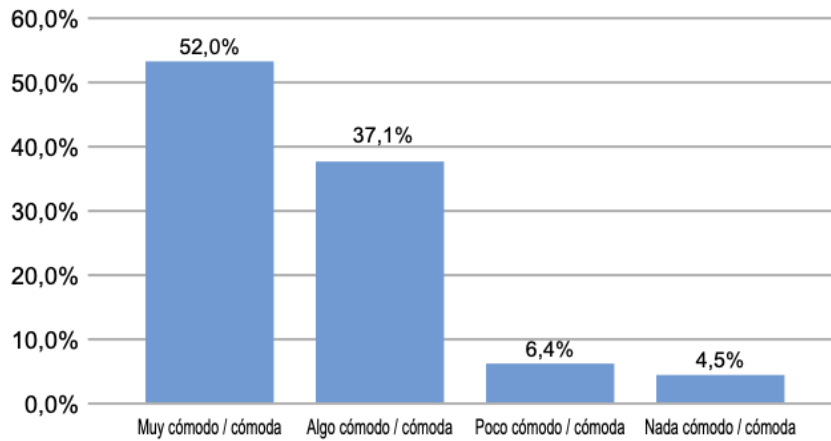
Comodidad con el uso del móvil en función del origen de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

Teniendo en cuenta el país de origen, si es oriundo de Portugal o de otro país, se observa una diferencia de casi catorce puntos en el nivel de máxima comodidad con el uso del móvil a favor de los inmigrantes. Los nacidos en Portugal no tienen una valoración tan extremadamente positiva. Esta mayor comodidad del uso del móvil entre la población migrante va al encuentro de algunos estudios que exploran el impacto del uso del móvil entre estos colectivos ante la falta de acceso a otros equipos o infraestructuras (Castro, 2018; Gros et al, 2018).

Respecto a la comodidad en el uso del ordenador entre quienes respondieron al cuestionario, la respuesta mayoritaria corresponde a los que se sienten “muy cómodos usando el ordenador”, (52%).

Figura 21**Comodidad con el uso del ordenador de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario****Fuente:** *Elaboración propia*

Se aprecia que, así como la mayoría se siente muy cómodo con el uso del ordenador, el porcentaje no es tan elevado como en el uso del móvil, donde era superior al 76%. Un 37.1%, afirma que se siente solo “algo cómodo”. La suma de las dos opciones llega al 89,1%, mientras que la suma de las dos opciones de actitud negativa corresponde a 10,9%, un porcentaje más alto con relación al móvil (2%).

En relación a los resultados por sexos, el 60% de los hombres afirma sentirse muy cómodo, frente al 43,6% de las mujeres. En el caso del uso del móvil estos porcentajes eran de 92,6% y 59,1%, respectivamente. Existe claramente una percepción de la actitud de menos tranquilidad con relación a los ordenadores, especialmente en el caso de hombres, donde la diferencia es de más de treinta puntos porcentuales, frente a quince puntos en el caso de las mujeres.

Sumadas las dos opciones correspondientes a la actitud positiva de tranquilidad hacia los ordenadores es de 97,8% en los hombres y de 79,9% en el caso de las mujeres. Es una diferencia de casi veinte puntos porcentuales. En el caso de los hombres es un porcentaje muy similar a la comodidad con el uso del móvil, en cambio, en el caso de las mujeres, existe una diferencia de casi veinte puntos porcentuales.

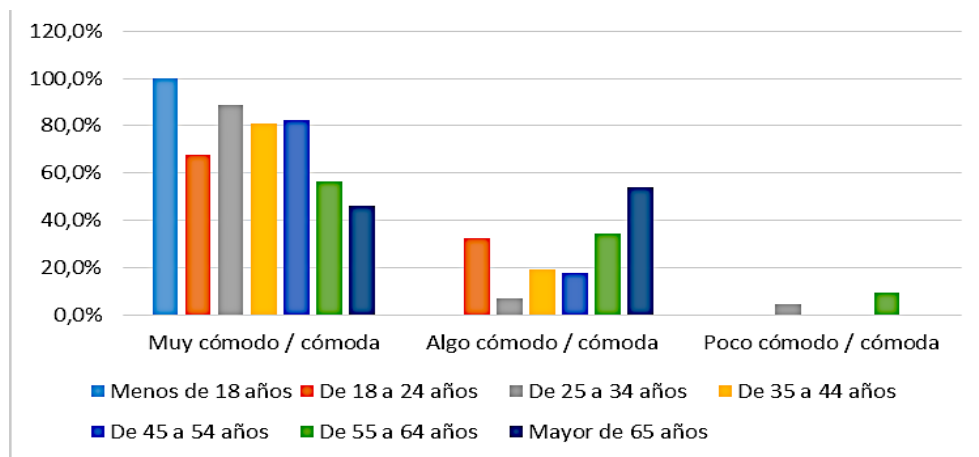
El 13,1% de las mujeres afirman sentirse poco cómodas con el uso de los ordenadores, mientras que ningún hombre eligió esta opción. Recordemos que, con relación al móvil, estos porcentajes eran de 2.3% y 1,5% respectivamente.

El 6,9% de las mujeres y el 2,2% de los hombres indican no sentirse nada cómodos con el uso del ordenador. Esta opción no fue elegida con relación al uso del móvil, por lo que se observa una mayor percepción de ansiedad con relación a los ordenadores. Más aún si sumamos las dos opciones negativas que alcanzan al 20% de las mujeres y el 2,2% de los hombres.

Por franjas de edad, el colectivo de 35 a 44 años es el que ha afirmado sentir más comodidad con el uso del ordenador (82,5%). Entre los 45 y 54 años, ese porcentaje baja al 66,4%, entre 25 y 34 años continúa descendiendo (58,9%), también entre los de 18 y 24 años (50,5%) y entre los menores de 18 años (50%). Es de destacar que entre los 55 y 64 años apenas el 7,8% afirma sentirse muy cómodo y entre los mayores de 65 años este porcentaje es de 7,7%. Es una diferencia muy importante con relación a las demás franjas etarias.

Figura 22

Comodidad con el uso del ordenador por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

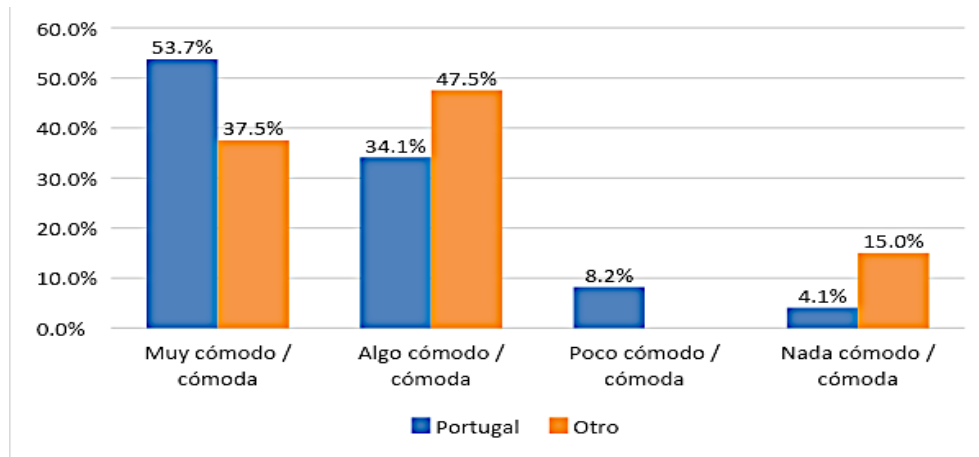
En el caso del ordenador, a diferencia del móvil, la opinión no es tan visiblemente mayoritaria, sino que aproximadamente un 40%, se manifiesta “algo cómodo” con la utilización del ordenador. Esta alternativa de respuesta, ha sido seleccionada por un 48,4% del sector de edad de 55 a 64 años, significando el mayor porcentaje de respuestas.

Es reseñable también que el 40,6% de los usuarios entre 45 y 54 años afirma sentirse poco cómodo con el uso del ordenador, así como el 30,8% en el grupo de los 55 a los 64 años. El 15,4% de los mayores de 65 años indica no sentirse nada cómodo con el uso del ordenador.

Respecto al origen o procedencia de los encuestados, se observa que, a diferencia del móvil, con el ordenador, las personas de Portugal manifiestan una percepción de mayor comodidad en su uso que las de otros países. Un 53% de los portugueses, se sienten muy cómodos con este dispositivo, frente a un 37,5% de los de otros países. Un 47,5% de los extranjeros se sienten algo cómodos con el uso del ordenador, frente al 34,1% de los portugueses. Sumando las dos opciones positivas, los portugueses alcanzan 87,8% mientras los extranjeros 85%. El 15% de los extranjeros indican no sentirse nada cómodo, mientras en el caso de los portugueses, la suma de las dos opciones negativas es de 12,3%. Tal como se ha indicado anteriormente con relación al alto nivel de comodidad con el móvil, la falta de acceso de los migrantes a infraestructuras y recursos puede estar en el origen de esta falta de comodidad.

Figura 23

Comodidad con el uso del ordenador por origen de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



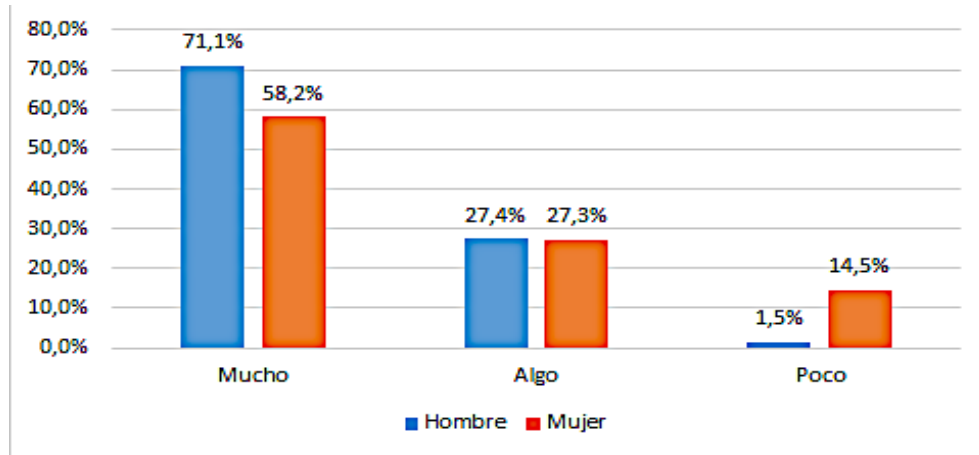
Fuente: *Elaboración propia*

4.1.4.2 - Motivación/Desmotivación.

En el proceso de alfabetización digital de los individuos algo muy importante es la motivación o la falta de ella. Entendemos aquí por motivación el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma que lo hacen (Santrock, 2002). Por ello les fue preguntado a los individuos si el hecho de aprender a usar nuevos dispositivos les atraía.

Figura 24

Motivación hacia el aprendizaje con dispositivos digitales por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

Al analizar el nivel de motivación hacia los dispositivos, según sexo, se observa que existe una diferencia de casi trece puntos porcentuales entre hombres y mujeres. La mayoría, en ambos casos, ha respondido que se siente muy motivada, con un 65% aproximado. Las dos opciones de actitud positiva en motivación suman un 98,5% en el caso de los hombres y un 85,5% entre las mujeres, lo que indica un mayor grado de atracción hacia los nuevos dispositivos en el caso masculino.

Por franjas etarias, los que se sienten más atraídos para aprender son los menores de 18 años (100%), seguido de los mayores de 65 años (96,2%), de los de la franja de edad entre 25 y 34 años (73,3%), de los de entre 35 y 44 años (69,8%), de los de 45 a 54 años (67,6%), de los de 18 a 24 años (56,8%) y, por último, de los que tienen entre 55 y 64 años (45,3%). Es notoria la diferencia entre algunos grupos etarios consecutivos, como entre los jóvenes menores de 18 años y los de entre 18 y 24 años con una diferencia de más de 40 puntos porcentuales, así como entre los encuestados de 55 a 64 años y los mayores de 65 años, con más de 50 puntos porcentuales a favor de estos últimos. En este último caso, el factor jubilación, más tiempo libre y búsqueda de ocio activo pueden ser algunos de los factores que justifiquen esta diferencia. En el caso de la diferencia entre los más jóvenes y el grupo consecutivo puede estar relacionada con una mayor frecuencia de estudiantes en el primer grupo y también con la existencia, en el segundo grupo, de un número importante de usuarios con muy bajo nivel de alfabetización lectora y escrita, pertenecientes a la etnia gitana que incluso fueron ayudados por los monitores a cumplimentar los cuestionarios.

En relación a los algo motivados para aprender nuevos dispositivos, el mayor porcentaje se encuentra entre los 55 y 64 años (54,7%), seguido del grupo entre 45 y 54 años (32,4%), los de 35 a 44 años (30,2%), los de 25 a 34 años (22,2%), los de 18 a 24 años (10,8%) y, por último, los mayores de 65 años. Ningún encuestado menor de 18 años eligió esta opción. Con la suma de las dos opciones, muy motivados y algo motivados, todos los grupos etarios muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje de nuevos dispositivos digitales, alcanzando el 100% de los casos en los menores de 18 años, entre 35 y 44 años, entre 45 y 54 años, entre 55 y 64 años y entre los mayores de 65 años.

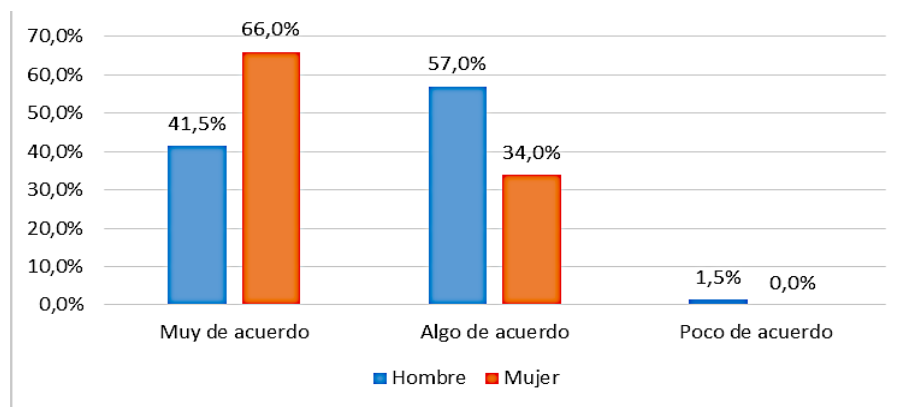
En relación a una actitud menos positiva, los poco motivados tienen su mayor porcentaje entre los 18 y 24 años (32,4%), seguido de quienes se encuentran entre 25 y 34 años (4,4%). Como ha sido indicado anteriormente, esto puede deberse al bajo nivel formativo y socioeconómico de algunos de los usuarios de esa franja etaria que no han progresado en sus estudios y no poseen recursos para adquirir dispositivos digitales. Se puede apreciar, en este punto, una brecha social importante que incluye también las dimensiones educacional y digital. En relación a las demás franjas etarias, ningún usuario seleccionó esta opción. Tampoco existen respuestas en toda la muestra que indiquen ninguna motivación, la cuarta opción que ofrecía la pregunta.

4.1.4.3 - Percepción de Dependencia/Autonomía.

El uso de las nuevas tecnologías puede generar diferentes sensaciones entre la población. La sensación, o percepción, de que uno es más independiente en dicho uso, puede estar relacionada con una sensación de autonomía en realización de las actividades del día a día.

Figura 25

Percepción de autonomía por el uso de las nuevas tecnologías por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

Así como las mujeres, de forma mayoritaria, con un 66% han respondido que están muy de acuerdo con esta percepción de autonomía, los hombres no han sido tan optimistas y un 57% ha manifestado que está “algo de acuerdo” con esta afirmación. Se observa que existen casi 25 puntos porcentuales de diferencia entre hombres y mujeres, a la hora de sentir una percepción muy positiva de independencia con el uso de las nuevas tecnologías, teniendo más confianza en esta sensación las mujeres que los hombres. Las dos opciones de actitud positiva suman el 100% en el caso de las mujeres y el 98,5% en el caso de los hombres. Apenas el 1,5% de los hombres afirma estar poco de acuerdo con la afirmación.

En relación a las franjas etarias los que indican estar más de acuerdo, es decir que se sienten más independientes gracias al uso de las tecnologías son los individuos entre 25 y 34 años (86,7%), seguido de los grupos de edad de 35 a 44 años (68,3%), de 18 a 24 años (50,5%), menores de 18 años (50%), de 55 a 64 años (48,4%), mayores de 65 años (46,2%) y, por último los de 55 a 64 años (36,9%). Existe una gran diferencia porcentual entre los individuos del grupo que afirma sentirse más independiente, entre 25 y 34 años, del grupo que menos ha elegido esta opción, entre 55 y 64 años, de casi cincuenta puntos porcentuales.

En relación a la segunda opción, algo de acuerdo, el grupo que más respuestas ha obtenido es el correspondiente a los usuarios entre 45 y 54 años (63,1%), seguido de entre 55 y 64 años (51,6%), menores de 18 años (50%), entre 18 y 24 años (49,5%), mayores de 65 años (38,5%), entre 35 y 44 años (31,7%) y, por último, entre 25 y 34 años (13,3%). Sumando las dos opciones que implican una actitud positiva hacia la percepción de autonomía, muy de acuerdo y algo de acuerdo, todos los grupos etarios suman el 100% de los casos, excepto entre los mayores de 65 años, que aún así suma un 84,7% de actitud positiva. Entre los mayores de 65 años algunos individuos están poco de acuerdo con la afirmación de la cuestión (15,4%), indicando que no se sienten más independientes por el hecho de utilizar los dispositivos digitales. Esto puede deberse a un mayor uso lúdico de lo digital en esta franja etaria, es decir, un menor uso de las tecnologías en aspectos como relación con la administración pública, salud o trámites bancarios, como se verá más adelante.

4.1.4.4 - Percepción de Apoyo Social.

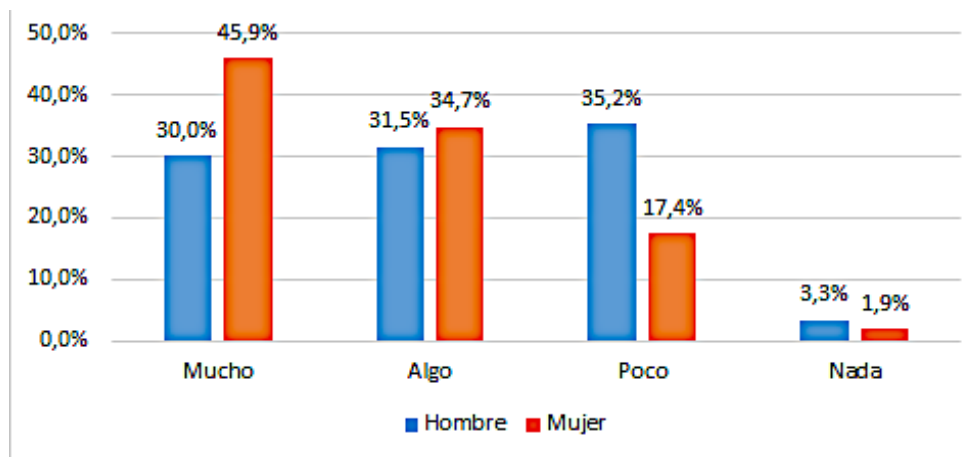
La necesidad de aceptación o apoyo del entorno puede ser un factor importante en el proceso de alfabetización digital del individuo (Fuente et al., 2010). De las respuestas analizadas, el 37% afirma sentirse muy apoyados por su entorno en el aprendizaje con dispositivos digitales, el 32,3% algo

apoyados, el 25,9% poco apoyados y el 2,6% nada apoyados. Es de resaltar que el mayor porcentaje corresponde al mucho apoyo sentido y sumando las dos opciones que corresponden a una percepción positiva del apoyo social y resulta ser superior a las opciones negativas (69,3% frente a 28,5%). Podemos afirmar que, en general, se aprecia que los usuarios tienen la percepción de un apoyo alto al proceso de su alfabetización digital.

Por sexos, el 45,9% de las mujeres indicó sentirse muy apoyadas y el 34,7% algo apoyadas, lo que suma un 80,6% de las respuestas válidas para las dos opciones de percepción positiva de apoyo social. En el caso de los hombres, el 30% afirma sentirse muy apoyado y el 31,5% algo apoyado, sumando 61,5% las opciones de percepción positiva del apoyo social. Existe una diferencia de casi veinte puntos porcentuales, es decir, las mujeres tienen una mayor percepción de apoyo social en su proceso de alfabetización digital. De hecho, en el caso de los hombres, el 35,2% afirma sentir poco apoyo social y el 3,3% nada de apoyo, sumando 38,5% las opciones de percepción negativa. En el caso de las mujeres la suma de las dos opciones de percepción negativa es de 19,3%. Otros estudios revelan resultados opuestos, como el de Rebollo y Vico (2014) que, entre sus resultados, presenta un porcentaje del 60,4% de mujeres que siente no encontrar apoyo en el uso de los dispositivos digitales. Esta diferencia puede deberse a la propia muestra, ya que, en su caso, Rebollo y Vico consultaron a 478 mujeres de Andalucía mediante muestreo por cuotas, teniendo en cuenta edad y municipio, que tuvieran experiencia en redes sociales de mínimo un año y que vivieran en zonas rurales. En nuestro caso, respondieron todas las mujeres que aleatoriamente accedieron a los EAI, sin controlar la muestra en ninguno de esos aspectos.

Figura 26

Percepción de apoyo social en el uso de dispositivos digitales de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

Por grupos etarios, los que indican sentir más apoyo social en su proceso de alfabetización digital son los individuos entre 18 y 24 años (48,6%), seguido de los 55 a 64 años (40,6%), los de 25 a 34 años (40%), los menores de 18 años (37,5%), los de 45 a 54 años (36,9%), los de 35 a 44 años (28,6%) y los mayores de 65 años (19,2%), siendo este último el grupo que tiene menor percepción de un apoyo social alto.

En la segunda opción, algo de acuerdo con el apoyo social en su proceso de alfabetización digital, el grupo que más ha elegido esta respuesta es el correspondiente a los encuestados de la franja de edad entre 25 y 34 años (55,6%), seguido de los mayores de 65 años (50%), los de 35 a 44 años (42,9%), los de 45 a 54 años (36,9%), los menores de 18 años (31,3%), los de 55 a 64 años (12,5%) y los de 18 y 24 años (6,3%). Sumando las dos opciones de percepción positiva, todos los grupos etarios se encuentran por encima del cincuenta por ciento, siendo el grupo con mayor porcentaje el de 25 a 34 años (95,6%), y el de menos el de 55 a 64 años (53,1%).

En relación a la percepción de poco apoyo social, el grupo con mayor porcentaje es el de 55 a 64 años (46,9%), seguido de los de 18 a 24 años (45%), los menores de 18 años (31,3%), los de 45 a 54 años (23,5%), los mayores de 65 años (19,2%), los de 35 a 44 años (17,5%) y los de 25 a 34 años (4,4%).

La opción de percepción de nada de apoyo la eligen el 11,5% de los mayores de 65 años, el 11,1% de 35 a 44 años y el 2,7% que se encuentran entre 45 y 54 años. Sumando las dos opciones de percepción negativa, el grupo con mayor porcentaje es el de edades comprendidas entre 55 y 64 años (46,9%) y el de menor porcentaje, el de 25 a 34 años (4,4%).

4.1.4.5 - Percepción de Seguridad.

La percepción de seguridad o inseguridad es importante a la hora de enfrentarse al uso de los dispositivos digitales. El hecho de tener miedo a estropear el móvil o el ordenador por usarlo puede ser un factor disuasor en el proceso de alfabetización digital del individuo.

En relación al miedo a estropear el móvil si hace búsquedas por sí mismo/a, el 11,6% afirma estar muy de acuerdo con la afirmación, el 29,2% algo de acuerdo, el 15,3% poco de acuerdo, y el 42,9% nada de acuerdo. La mayoría de los encuestados muestra no tener miedo a estropear el móvil (58,2%).

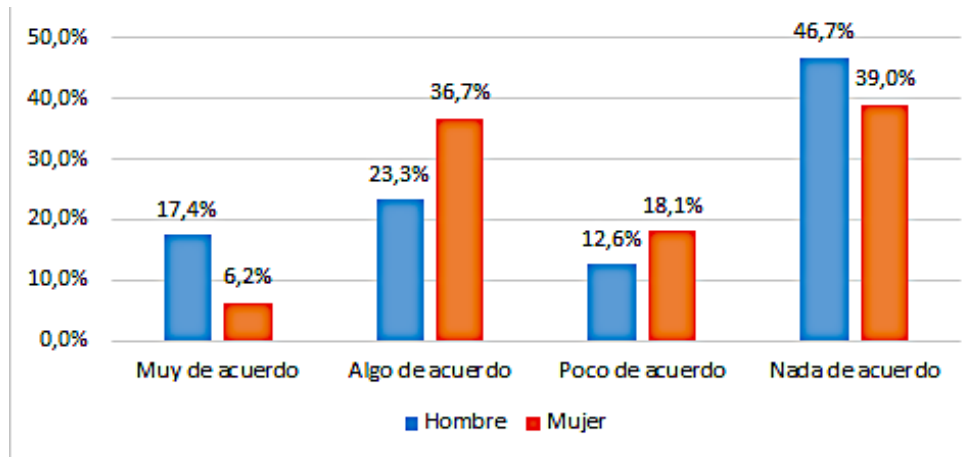
Por sexos, el 17,4% de los hombres está de acuerdo con la afirmación y el 23,3% algo de acuerdo, lo que suma 41,1% en las dos opciones de percepción negativa de seguridad a la hora de usar el móvil

para realizar búsquedas por sí mismo. En el caso de las mujeres están muy de acuerdo el 6,2% y algo de acuerdo el 36,7%, sumando 42,9%, un porcentaje ligeramente superior al de los hombres.

En las opciones positivas de percepción de seguridad, el 46,7% de los hombres no están nada de acuerdo con la afirmación y el 12,6% poco de acuerdo, sumando 59,3%. En el caso de las mujeres, el 39% no está de acuerdo y el 18,1% está poco de acuerdo, sumando 57,1%.

Figura 27

Percepción de seguridad en el manejo del móvil por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

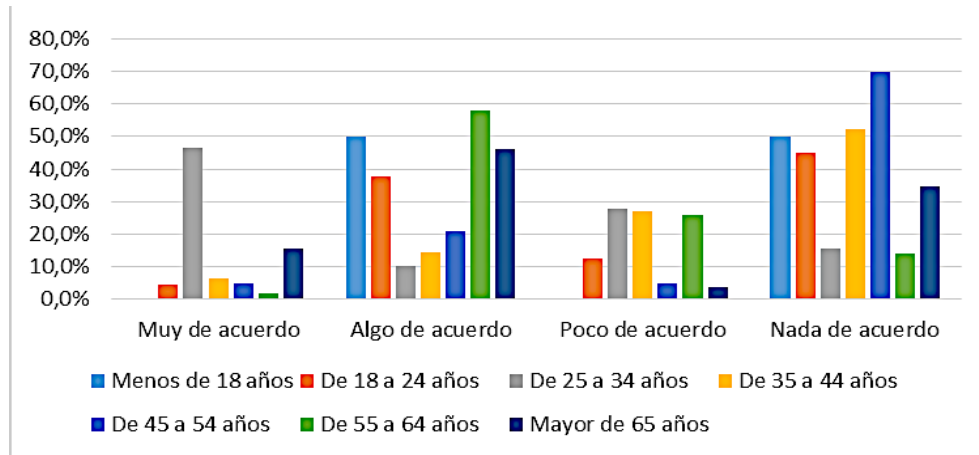


Fuente: *Elaboración propia*

Por grupos etarios, sumando las dos opciones de percepción negativa, los que muestran mayor inseguridad son los mayores de 65 años (61,6%), seguidos de los que se encuentran entre 55 y 64 años (59,4%), los de 25 a 34 años (56,7%), los menores de 18 años (50%), los de 18 a 24 años (42,3%), los de 45 a 54 años (25,3%) y, por último, los del grupo de 35 a 44 años (20,6%). Como se puede observar, tres grupos etarios poseen una percepción negativa de seguridad a la hora de utilizar el móvil, e incluso entre los menores de 18 años esa opción fue elegida por el 50% de los encuestados. Así, tienen una percepción positiva, sumando las dos opciones, los de 35 a 44 años (79,4%), los de 45 a 54 años (74,5%), los de 18 a 24 años (57,6%) y los menores de 18 años (50%).

Figura 28

Percepción de seguridad en el manejo del móvil por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

En relación al miedo a estropear el ordenador, el 11,3% de los usuarios indica estar muy de acuerdo con la afirmación y el 16,6% algo de acuerdo. Las dos opciones de percepción negativa de seguridad con el ordenador suman así 27,3%.

Están poco de acuerdo con la afirmación el 20% de los usuarios y el 48,8% no está incluso nada de acuerdo. Así, las dos opciones de percepción positiva de seguridad en el uso del ordenador concentran al 68,8% de los encuestados, más de diez puntos porcentuales con relación al miedo a estropear el móvil. Esto puede deberse a la poca durabilidad de los dispositivos móviles que obliga al usuario a adaptarse a una nueva herramienta cada dos o tres años, lo que puede resultar en un factor de inseguridad. En cambio, los ordenadores duran más tiempo, dando tiempo al usuario a conocerlo bien y a sentirse más seguro con su uso.

En relación a los resultados por sexo, el 18,9% de los hombres declara que les da miedo a estropear el ordenador al realizar búsquedas. Las dos opciones de percepción negativa, es decir las que indican que les da miedo estropear el ordenador, suman 24,2%, un porcentaje mucho menor que con relación a los móviles, que era de 41,1%.

Apenas el 4,2% de las mujeres indica estar muy de acuerdo, y el 29,3% algo de acuerdo. La suma de ambas resulta en un 33,5%, inferior también a la obtenida en relación a los dispositivos móviles, 42,9%.

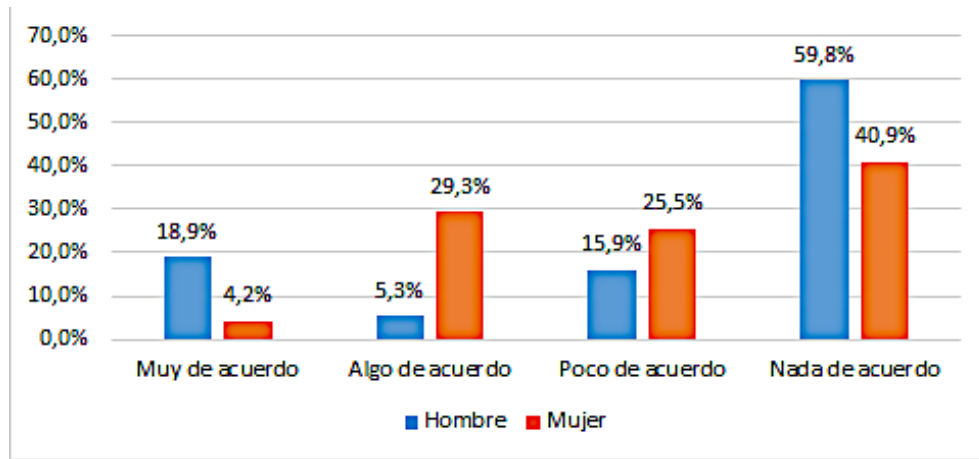
En relación a las opciones de percepción positiva, es decir que no les da miedo estropear el ordenador, el 59,8% de los hombres afirma no estar de acuerdo con la afirmación, mientras el 15,9%

está poco de acuerdo. La suma de ambas es de 75,7%, muy superior al 59,3% que se obtenía con relación a los móviles.

El 40,9% de las mujeres indica no estar nada de acuerdo, mientras 25,5% afirma estar poco de acuerdo. La suma de ambas opciones es de 66,4%, frente al 57,1% que resultaba en relación a los móviles.

Figura 29

Percepción de seguridad en el manejo del ordenador de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

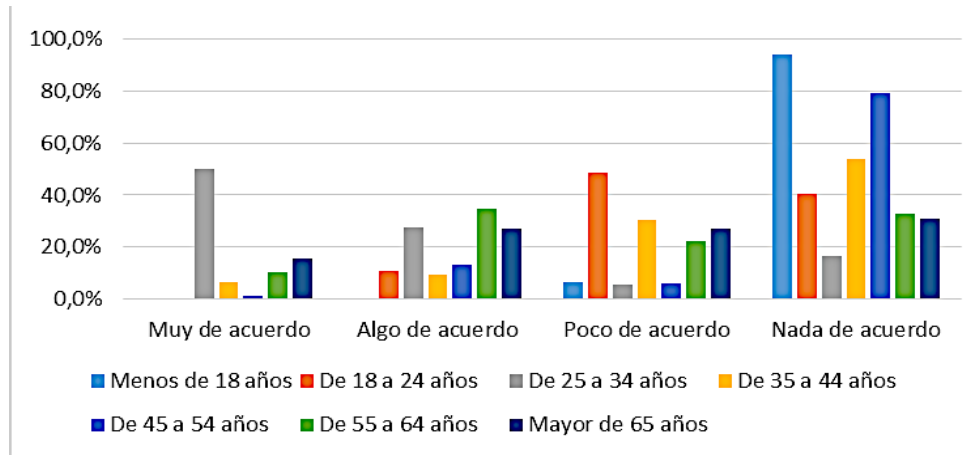
Por grupos etarios, el 50% de los encuestados entre 25 y 34 años afirma tener miedo de estropear el ordenador, así como un 15,4% de los mayores de 65 años, un 10,3% de entre 55 y 64 años, un 6,3% de entre 35 y 44 años y un 1,3% entre 45 y 54 años.

Sumadas ambas opciones de percepción negativa, de miedo a estropear el ordenador, el grupo con mayor porcentaje es el correspondiente a los usuarios de entre 25 y 34 años (77,8%), estando todos los demás grupos debajo del 50%.

En las opciones de percepción positiva, sin miedo a estropear el ordenador, no están de acuerdo con la afirmación el 93,8% de los menores de 18 años, el 79,2% de entre 45 y 54 años, el 54,4% de entre 35 y 44 años, el 40,5% entre 18 y 24 años, el 32,8% de 55 a 64 años, el 30,8% de mayores de 65 años y el 16,7% de 25 a 34 años. Sumadas las dos opciones de percepción positiva hacia el uso del ordenador, el grupo con mayor porcentaje son los menores de 18 años (100%), de 18 a 24 años (89,1%), entre 45 y 54 años (85,2%), entre 35 y 44 años (84,2%), mayores de 65 años (57,7%) y de entre 25 y 34 años (22,3%).

Figura 30

Percepción de seguridad en el manejo del ordenador por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

4.1.4.6 - Percepción de Inclusión/Exclusión Social.

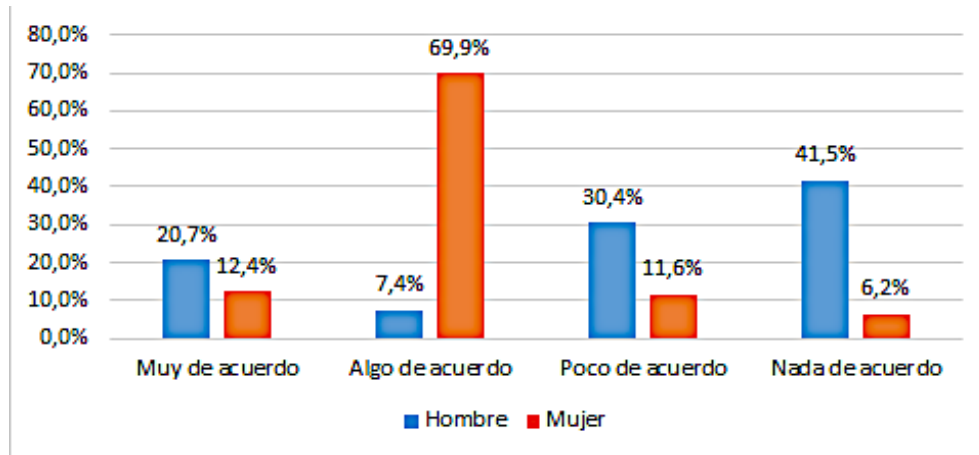
La percepción de sentirse más incluido socialmente debido al uso de dispositivos digitales es otra de las percepciones que ha sido considerada, entendiendo la inclusión digital en el marco de la inclusión social (Manchado, 2017). Así, se preguntó a los usuarios si se relacionan con más gente desde que usan dispositivos digitales.

El 16,3% está muy de acuerdo y el 37,2% indica estar algo de acuerdo con la afirmación, mientras que el 23,7% no está nada de acuerdo y el 20,7% está poco de acuerdo.

Por grupos de sexo, el 69,9% de las mujeres está algo de acuerdo con la afirmación y el 12,4% muy de acuerdo, lo que suma 82,3% del total. En el caso de los hombres, el 20,7% está muy de acuerdo y el 7,4% afirma estar algo de acuerdo, lo que suma apenas el 28,1%. La diferencia es superior al 50%. Los resultados arrojan una diferencia importante en la percepción de inclusión entre los usuarios y las usuarias de los EAI que respondieron al cuestionario. Ello podría deberse a las características de la propia muestra o también al hecho de que, en la sociedad tradicional del Alentejo, las mujeres tenían en general menos vida social y que con la entrada de lo digital en sus vidas tengan la percepción de que su círculo se ha ampliado considerablemente.

Figura 31

Percepción de mayor grado de inclusión social por el uso de dispositivos digitales por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

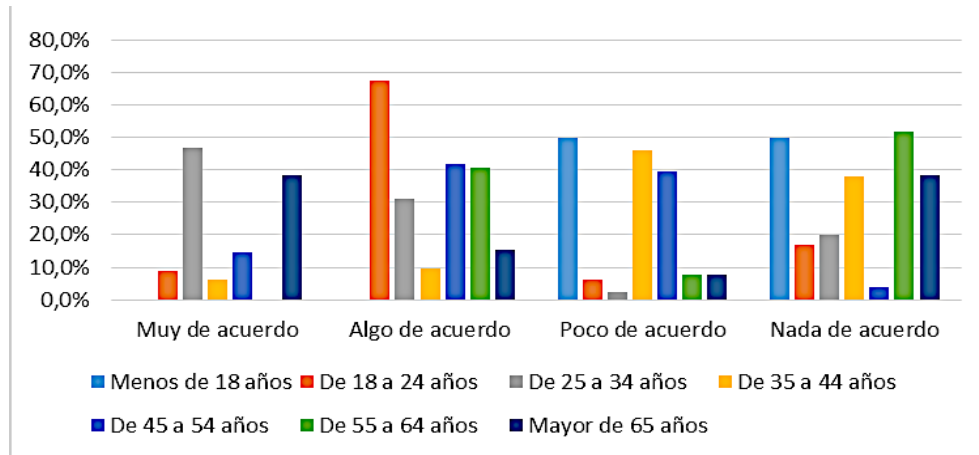


Fuente: *Elaboración propia*

Por grupos etarios, están muy de acuerdo con la afirmación el 46,7% de entre 25 y 34 años, el 38,5% de los mayores de 65 años, el 14,8% de entre 45 y 54 años, el 9% de 18 a 24 años y el 6,3% de 35 a 44 años. Están algo de acuerdo el 67,6% de entre 18 y 24 años, el 41,6% de 45 a 54 años, el 40,6% de 55 a 64 años, el 31,1% de 25 a 34 años, el 15,4% de mayores de 65 años y el 9,5% de 35 a 44 años. El grupo con mayor suma es el grupo entre 18 y 24 años (76,6%), entre 25 y 34 años (77,8%), de 45 a 54 años (55,4%) y mayores de 65 años (53,9%), todos por encima del cincuenta por ciento. En las opciones de percepción negativa, está poco de acuerdo los menores de 18 años (50%), entre 35 y 44 años (46%), de 45 a 54 años (39,6%), de 55 a 64 años (7,8%), mayores de 65 años (7,7%), de 18 a 24 años (6,3%) y de 25 a 34 años (2,2%). No están nada de acuerdo el 51,6% de entre 55 y 64 años, el 50% de los menores de 18 años, el 38,5% de los mayores de 65 años, el 38,1% de 35 a 44 años, el 20% de 25 a 34 años, el 17,1% de 18 a 24 años y el 4% de 45 a 54 años. Suman más del 50% en las opciones de percepción negativa los menores de 18 años (100%), entre 35 y 44 años (84,1%) y de 55 a 64 años (59,4%). En relación a los menores de 18 años, acostumbrados a la vida digital puede que este resultado indique que tengan incluso círculos de amistades similares en la vida real y en la digital.

Figura 32

Percepción de mayor grado de inclusión social por el uso de dispositivos digitales por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

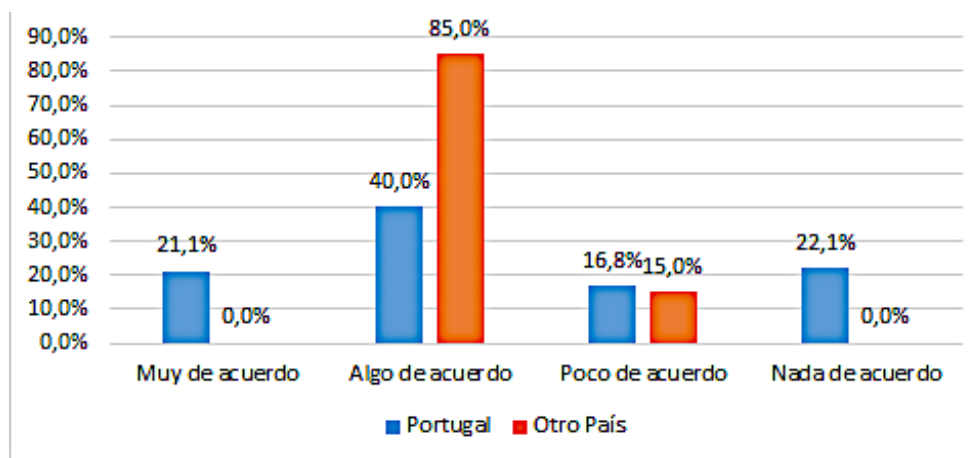


Fuente: *Elaboración propia*

En relación al origen de los encuestados, el 85% de los migrantes afirma relacionarse con más gente gracias al uso de los dispositivos digitales, frente al 61,1% de los nacidos en Portugal. Apenas el 15% de los migrantes indica que no es así, mientras que entre los portugueses este porcentaje sube al 38,9%. Entre los migrantes existe una mayor percepción de que el uso de los dispositivos digitales les facilita sentir un mayor nivel de inclusión, ya que así pueden también relacionarse con sus familiares y amigos en sus países de origen.

Figura 33

Percepción de mayor grado de inclusión social por el uso de dispositivos digitales por origen de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

4.1.5 - Alfabetización de los Usuarios de los EAI

Para analizar el nivel de alfabetización digital se han realizado una serie de preguntas a los usuarios relativas al acceso a dispositivos digitales y conexión, uso correcto de los mismos en el día a día, alfabetización digital, dimensión relacional digital, ocio digital y seguridad, siguiendo algunos de los indicadores relativos a los modelos de alfabetización digital analizados en el punto 1.6.

4.1.5.1 - Acceso a Dispositivos y a Internet.

Una de las cuestiones para analizar el acceso a los dispositivos digitales es saber de cuales dispone el usuario.

Tabla 12

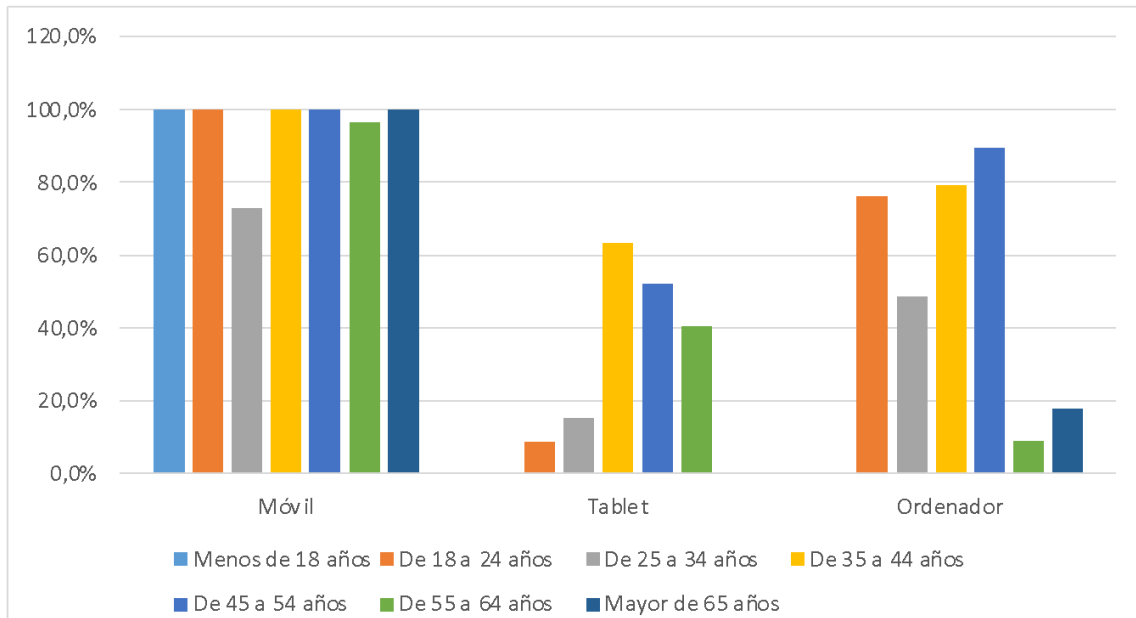
Porcentaje de dispositivos propios que poseen los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

		Respuestas	
		N	Porcentaje
Porcentaje de los dispositivos propios de los usuarios	móvil	499	95,0%
	Tablet-IPAD	178	33,9%
	Ordenador	333	63,4%

Fuente: *Elaboración propia*

Se observa que el móvil es el dispositivo mayoritario, ya que lo tienen el 95% de los encuestados. En segundo lugar, con un 63,4% de los encuestados, se observa que el ordenador es también un dispositivo que tiene mucha aceptación entre los usuarios. En último lugar, con un 33%, la Tablet.

A continuación, se analizan estas respuestas, advirtiendo si existe diferencia entre unos grupos de edad y otros.

Figura 34**Dispositivos digitales propios por rangos de edad de los usuarios de EAI que contestaron al cuestionario**Fuente: *Elaboración propia*

En relación al primer dispositivo más utilizado, el móvil, casi la totalidad de los rangos de edad encuestados manifiestan que sí que lo poseen y lo usan.

4.1.5.2 – Conexión a Internet en los Dispositivos.

Entre los dispositivos propios, se aprecia que sigue siendo el móvil el dispositivo con internet más normalizado entre los encuestados (87,6%). El porcentaje de respuesta es muy similar al anterior caso, dado que le sigue el ordenador como dispositivo con internet, con un 62,3% de los casos, siendo finalmente la Tablet, con un 30,1%, el dispositivo con internet con menos respuestas.

Tabla 13**Conexión a Internet en los dispositivos propios de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario**

		Respuestas	
		N	Porcentaje
Dispositivos propios con conexión a Internet	móvil	460	87,5%
	Tablet-IPAD	158	30,1%
	Ordenador	327	62,3%

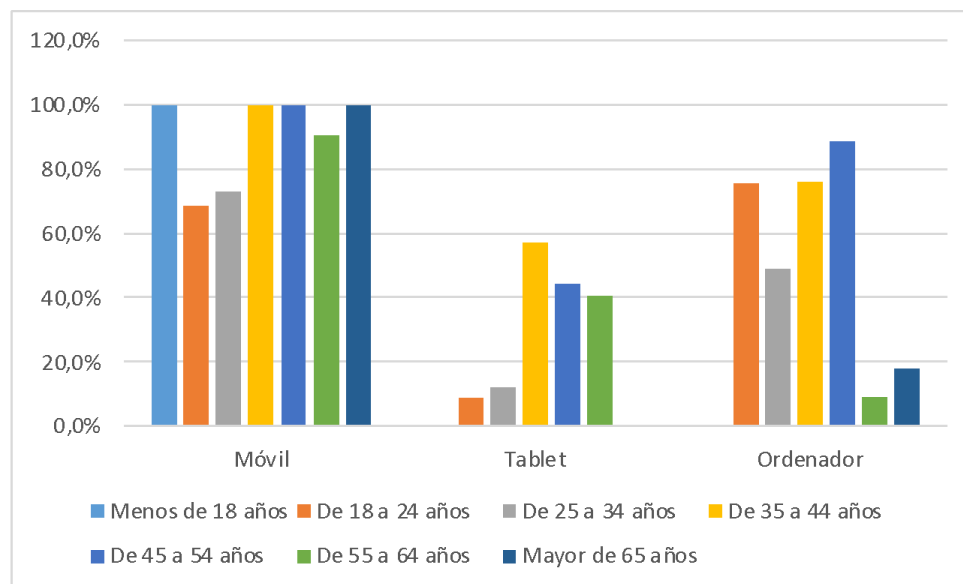
Fuente: *Elaboración propia*

Si se observan estos datos según el sexo, se aprecia que los hombres apuestan muy mayoritariamente por el móvil como dispositivo con Internet, con un 100% de los casos en esta opción de respuesta, frente al 74,9% de las mujeres. En relación a la conexión Internet en el ordenador, la tienen el 82,6% de las mujeres y el 42,5% de los hombres, una diferencia de cuarenta puntos porcentuales a favor de las mujeres. La Tablet / IPAD, muestra un porcentaje de respuesta similar en ambos casos (30%).

Si se analiza en qué dispositivos tienen acceso a internet según rango de edad, el móvil es el que concentra un mayor porcentaje de respuestas en la franja de edad a partir de los 35 años, con casi el 100% de respuesta afirmativa en este aplicativo. También es así entre los menores de 18 años. En relación al ordenador, es el rango de 45 a 54 años donde se encuentra el mayor porcentaje (88,6%), seguido de los de 18 a 24 años (75,7%). Los que menos indican tener conexión en el ordenador son los mayores de 55 años, tradicionalmente las edades con más dificultades en el manejo de los dispositivos digitales. En relación a la Tablet, el 57,1% de los individuos entre 35 y 44 años afirman tener conexión a través de este dispositivo, que también tiene porcentajes altos entre los de 45 y 64 años.

Figura 35

Conexión a Internet en dispositivos propios por rangos de edad de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

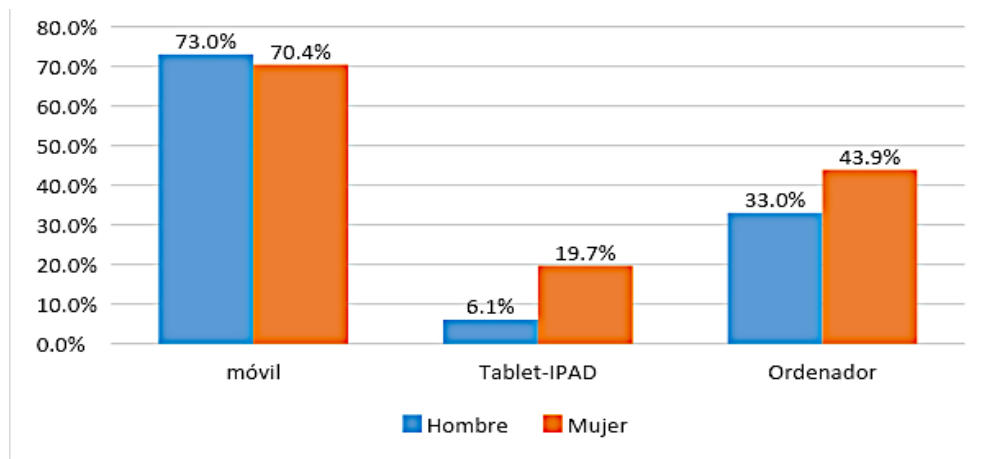
Indagando más concretamente en la frecuencia de uso de los dispositivos para acceder a Internet, sigue siendo mayoritario el móvil con un 71,7% de los encuestados, frente al ordenador, que bien

muchos pueden tenerlo con internet, pero sólo un 38,4% de los casos utilizan con frecuencia este dispositivo para acceder a internet. La Tablet ha sido elegida por el 12,8% de los usuarios.

El nivel de respuesta entre hombres y mujeres es muy similar en relación al uso del móvil para acceder a Internet. En el caso del uso de ordenador, las mujeres lo usan con mayor frecuencia que los hombres, con diez puntos porcentuales de diferencia. También es así en el caso del uso frecuente de la Tablet.

Figura 36

Frecuencia del uso de dispositivos para acceder a Internet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

Otro de los aspectos relativos al acceso, y en cumplimiento de las políticas desarrolladas para implementar la sociedad de la información, es la disponibilización por parte de gobiernos nacionales, regionales y locales de infraestructuras que permitan a los ciudadanos acceder gratuitamente a Internet.

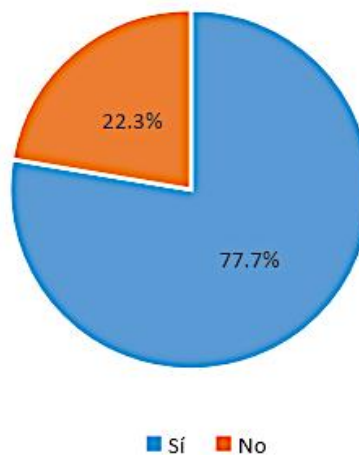
Como se puede apreciar, el acceso que más abunda entre los municipios de los encuestados, en el wifi gratis (71%) de casos afirmativos, seguido de EAI (56%), con poca diferencia con la biblioteca con acceso a internet (52,5%), para finalmente mencionar los puntos de acceso a internet, con un 43,6% de los casos.

Tabla 14**Accesos a Internet en los municipios de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario**

	Respuestas		
	N	Porcentaje	
Acceso a internet en el municipio ^a	Wifi gratis	377	71,8%
	Punto de acceso a internet	229	43,6%
	EAI	294	56,0%
	Biblioteca con acceso a internet	274	52,2%

Fuente: *Elaboración propia*

El hecho de tener conexión a Internet en el hogar es uno de los factores que pueden facilitar el proceso de alfabetización digital de los usuarios. Así, un 77,7% de los encuestados afirma que sí tiene en casa internet, frente al 22,3% que responde negativamente. Estos resultados van al encuentro de las últimas estadísticas que indican que el 73,9% de los hogares del Alentejo tienen conexión a Internet, 71,6% de ellos con acceso a banda ancha (INE, 2019), las cifras más bajas de Portugal que de media tiene 80,9% y 78,8% respectivamente.

Figura 37**Conexión a Internet en el hogar de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario****Fuente:** *Elaboración propia*

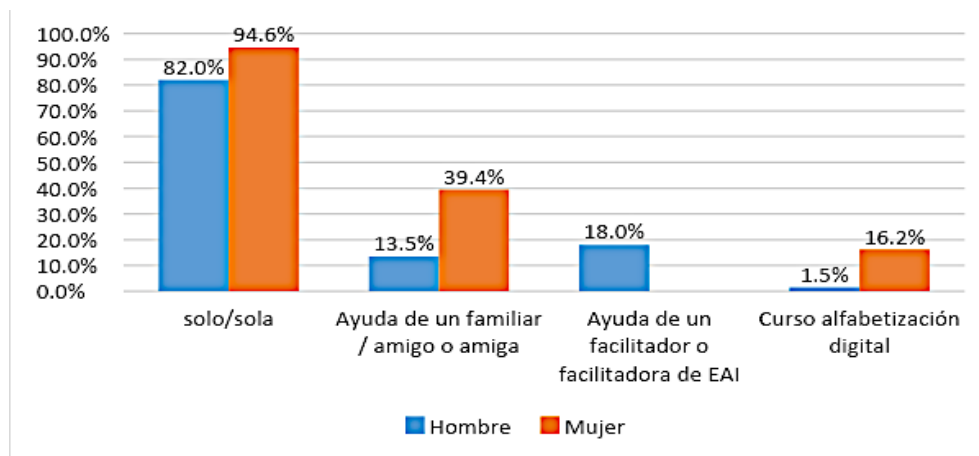
4.1.5.3 - Aprendizaje del Uso de los Dispositivos.

Los dispositivos digitales que hemos mencionado anteriormente, requieren de un cierto conocimiento para poder manejarlos con habilidad, aunque el autoaprendizaje es muy frecuente con las herramientas móviles, en ocasiones es necesaria ayuda, sobre todo en la adquisición de competencias digitales de nivel básico, intermedio y avanzado. El 88,2% de los encuestados responde que ha aprendido a manejarlos sólo/a. Un 26,3% de los encuestados, afirman que aprendieron con ayuda de algún amigo / familiar, frente a un 9,1% que aprendió en el EAI o en algún curso de alfabetización digital (8,8%). Estos resultados van en el sentido del grado de autonomía que permiten hoy día los dispositivos.

Analizando los resultados entre hombres y mujeres, vemos que estas últimas afirman tener un nivel de autonomía mayor en el aprendizaje que ellos. Así, el 94,6% de las encuestadas, afirman que se formaron solas, frente al 82% de los hombres. Como segunda opción para las mujeres, la respuesta de solicitar la ayuda de familiar o amigo/a para la formación de los dispositivos digitales, un 39,4% de mujeres frente a un 13,5% de hombres. Sin embargo, el porcentaje de hombres es superior cuando han tenido que recurrir a la ayuda de un facilitador/a de EAI para instruirlos en el dispositivo digital (18%).

Figura 38

Aprendizaje del uso de los dispositivos digitales por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

4.1.5.4 - Formación en el Uso de los Dispositivos Digitales.

Otros de los aspectos a considerar es la formación en dispositivos digitales, y por ello se preguntó a los usuarios por ello. Hay que destacar que el 72,8% de los encuestados no respondió a esta pregunta, probablemente por no considerarla pertinente al no existir apenas formación en los EAI. De los que sí han contestado, el 22,4% afirma haber realizado alguna, mientras el 77,6% indica que no.

Tabla 15

Asistencia a formación en competencias digitales de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionari

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	33	6,1
	No	114	21,1
	Total	147	27,2
	No contestan	394	72,8
Total		541	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

En relación a la formación que les gustaría recibir para avanzar en su proceso de alfabetización digital, el 49,9% indica que serían necesarias formaciones en navegación en Internet. El 48,9% elige también ofimática, el 33,7% aprender a usar el ordenador desde cero, todas ellas competencias digitales básicas. Esto puede querer decir que los encuestados poseen una autopercepción de bajo dominio en competencias digitales básicas que consideran que deben mejorar.

Tabla 16**Formación deseada para mejorar la competencia digital de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario**

	Respuestas		
	N	Porcentaje	
Navegar en internet	252	49,9%	
Ofimática (Procesador de texto, Hojas de cálculo, etc.)	247	48,9%	
Aprender a usar el ordenador desde 0	170	33,7%	
Retoque fotográfico y edición de vídeo	166	32,9%	
Formación deseada por los usuarios	Aplicaciones para la búsqueda de empleo	135	26,7%
	Sacar el máximo partido al móvil (Android y Iphone)	68	13,5%
	Correo Electrónico, Redes Sociales y vídeo conferencias	167	33,1%
	Privacidad y Ciberseguridad	118	23,4%
	Compras y ventas seguras por internet	61	12,1%

Fuente: *Elaboración propia*

4.1.5.5 - Competencia en el Uso de los Dispositivos.

Dentro de todas las acciones que se pueden realizar con móvil o Tablet, se observan porcentajes muy altos en relación a la capacidad para realizar la acción. De hecho, podemos afirmar que los encuestados muestran un nivel de respuesta muy equitativo entre todas las opciones. Casi el 100% de los encuestados responden que aplican casi todas las actividades y casi por igual: insertar tarjeta SIM, insertar batería móvil, hacer llamadas, atender llamadas, leer SMS, Aplicaciones ITT. La actividad con menor porcentaje es la de enviar SMS. Este último dato puede deberse a que, en los últimos años, el envío de SMS se ha reducido sustancialmente, prevaleciendo otros sistemas de mensajería.

Tabla 17

Competencia para realizar acciones básicas en el móvil o Tablet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

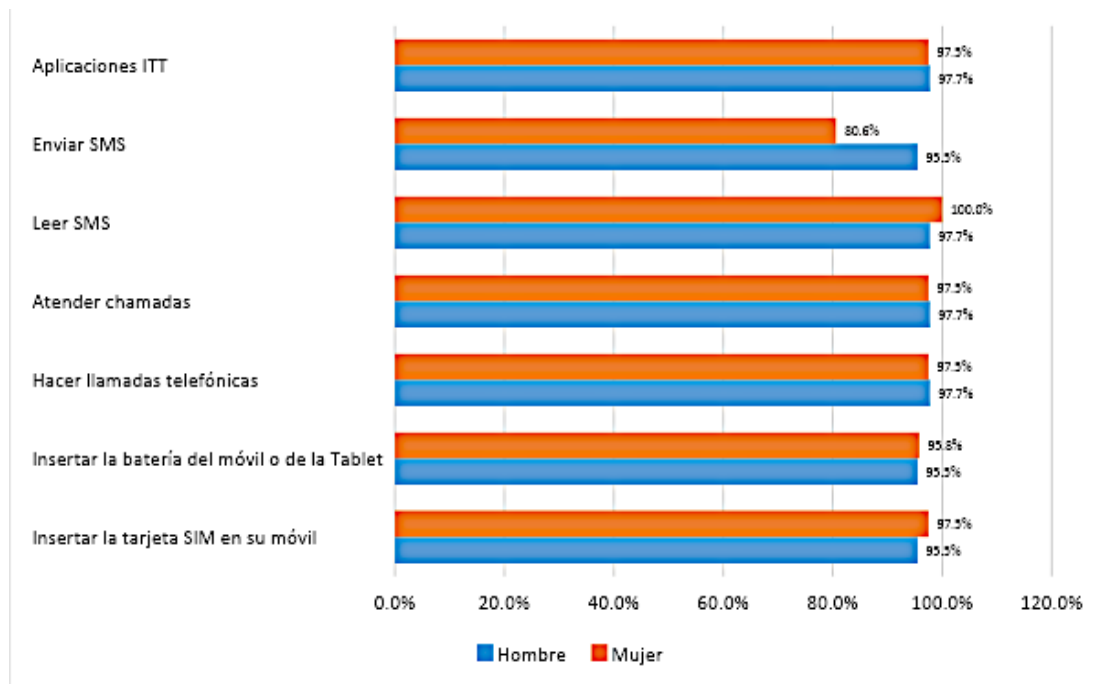
	Respuestas		
	N	Porcentaje	
Insertar la tarjeta SIM en su móvil	485	96,4%	
Insertar la batería del móvil o de la Tablet	481	95,6%	
Acciones básicas en el móvil o en la Tablet	Hacer llamadas telefónicas	491	97,6%
	Responder llamadas telefónicas	491	97,6%
Leer SMS	497	98,8%	
Enviar SMS	445	88,5%	
Aplicaciones ITT	491	97,6%	

Fuente: *Elaboración propia*

Analizando los resultados por sexos, no se aprecian apenas diferencias, excepto en el envío de SMS, acción que indican poder realizar el 80,6% de las mujeres frente al 95,5% de los hombres.

Figura 39

Competencia para realizar acciones básicas en el móvil o Tablet por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

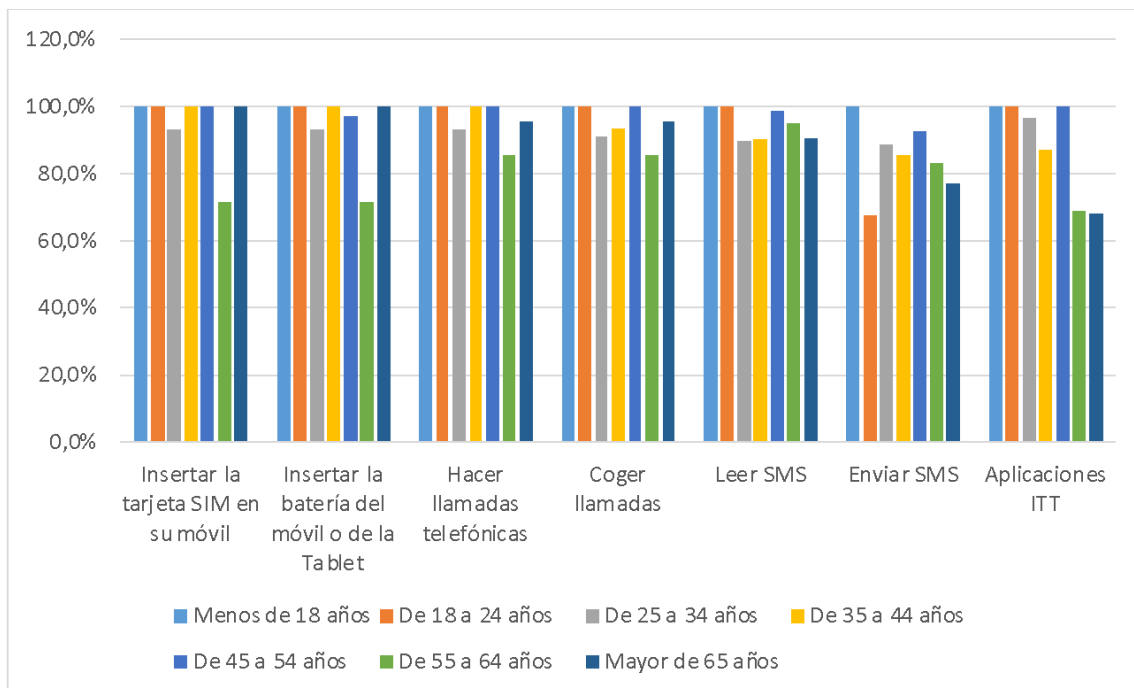


Fuente: *Elaboración propia*

Por rango de edad, se aprecian porcentajes más bajos en el uso de aplicaciones entre los mayores de 55 años. En relación a enviar SMS, es llamativo que el menor porcentaje se refiera a los encuestados entre los 18 y 24 años, quizás por estar más acostumbrados a la mensajería instantánea o por la existencia, en este grupo etario, de un elevado número de personas con bajo nivel de alfabetización lectoescritora. Se observan también algunos porcentajes más bajos en relación a insertar la batería en el móvil y a hacer lo mismo con la tarjeta SIM, entre los encuestados de 55 a 64 años, no siendo así entre los mayores de 65 años. Los demás valores son muy elevados y próximos entre sí.

Figura 40

Competencia para realizar acciones básicas en el móvil o Tablet por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

En relación a las acciones básicas realizadas en el ordenador, la gran mayoría de estas presentan porcentajes superiores al 90%, excepto imprimir un documento (89,1%) e instalar o actualizar el antivirus (63,4%). Esta última acción requiere conocimientos más avanzados y este porcentaje menor puede indicar la falta de competencia digital apropiada para realizarla.

Tabla 18

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

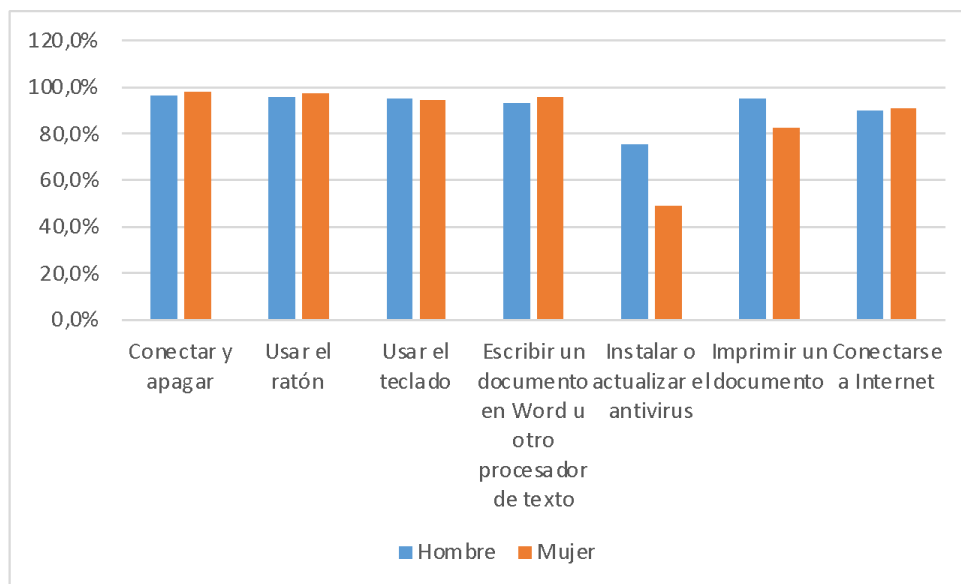
	Respuestas		
	N	Porcentaje	
Acciones básicas en ordenador	Conectar y apagar	474	97,3%
	Usar el ratón	470	96,5%
	Usar el teclado	463	95,1%
	Escribir un documento en Word u otro procesador de texto	460	94,5%
	Instalar o actualizar el antivirus	309	63,4%
	Imprimir un documento	434	89,1%
	Conectarse a Internet	441	90,6%

Fuente: *Elaboración propia*

Respecto a estas últimas respuestas analizadas por sexos, no existe una diferencia reseñable en la mayoría de las acciones, excepto la de 25 puntos porcentuales en la instalación o actualización del antivirus favorable a los hombres y la de casi trece puntos porcentuales en relación a imprimir un documento.

Figura 41

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

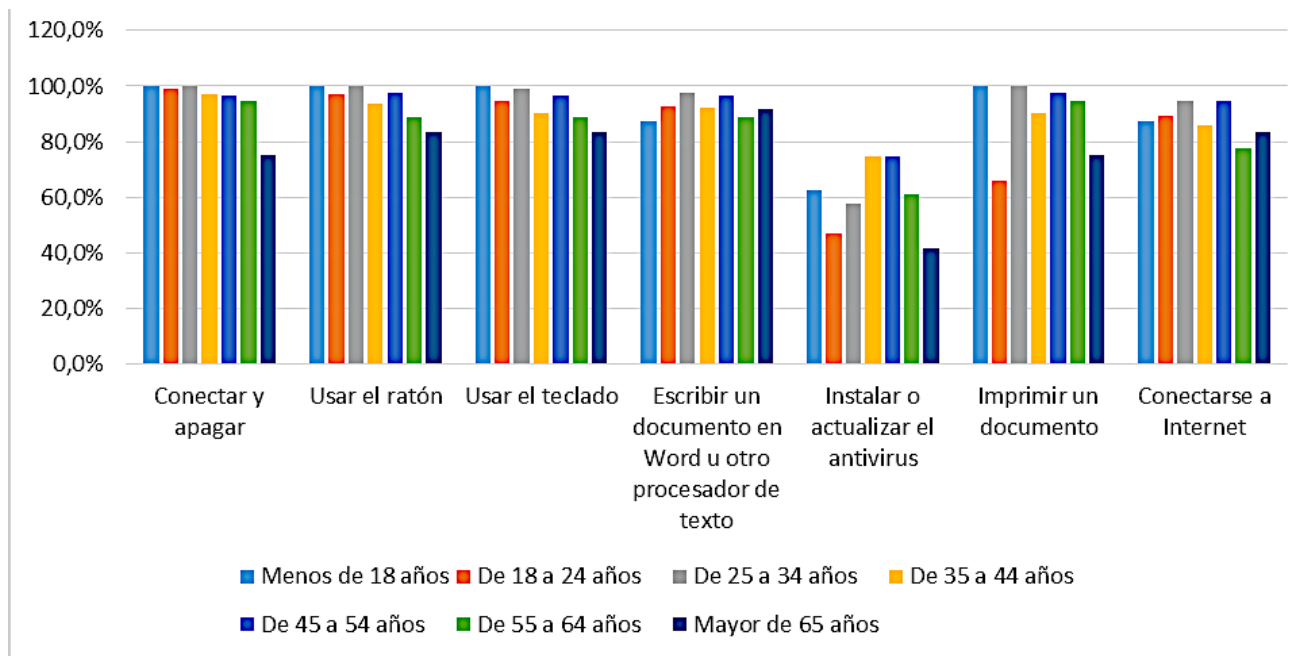


Fuente: *Elaboración propia*

Según los grupos de edad analizados, se observan diferencias sobre todo en instalar y actualizar antivirus en el equipo donde entre los 18 y 24 años y los mayores de 65 años arrojan porcentajes inferiores al 50%. Por lo general los mayores de 65 años presentan porcentajes más bajos que los demás grupos, pudiendo ello revelar un nivel más bajo de competencia digital básica en este caso.

Figura 42

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

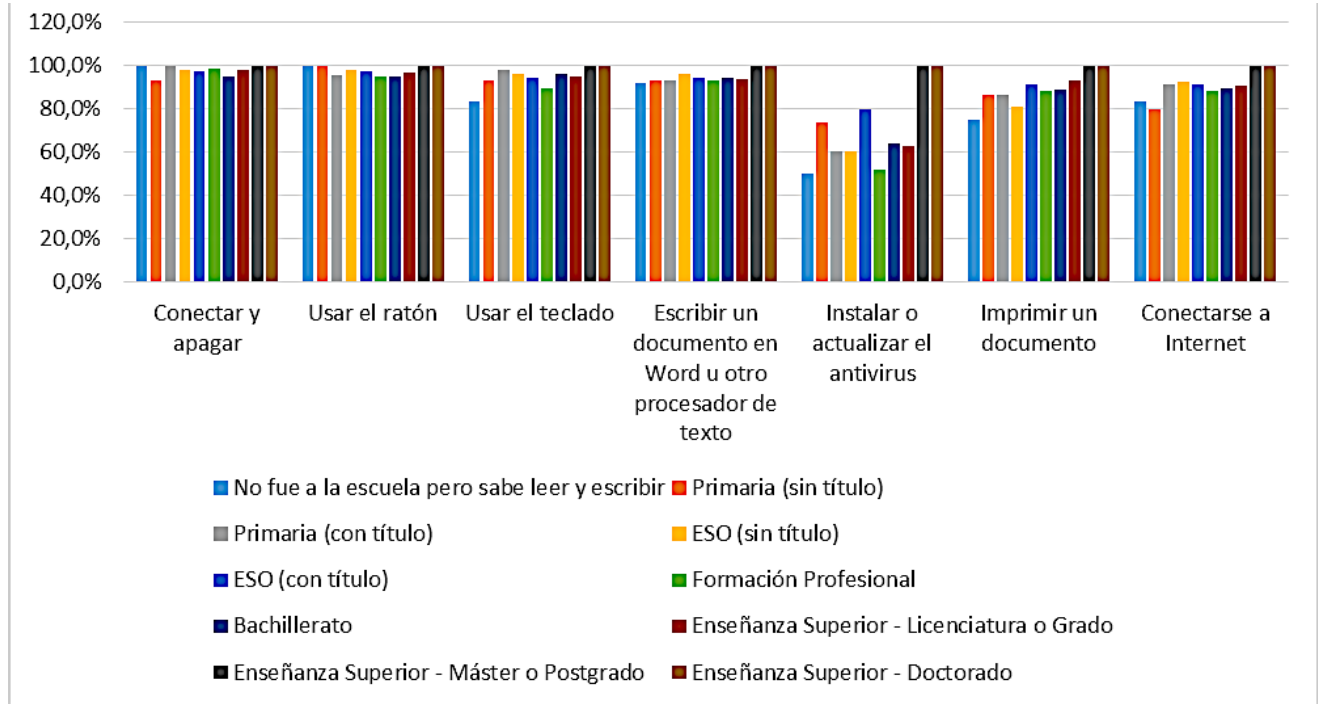


Fuente: *Elaboración propia*

Al cruzar estos datos con la variable estudios, no se aprecian diferencias reseñables en la mayoría de las acciones. Sí se observan diferencias, también en este caso, en la instalación y actualización del antivirus, donde destacan dos usuarios en posesión de título de máster y doctorado (100%). Esta acción, que requiere conocimientos más avanzados, como ya se ha indicado, parece contar, entre los de ese nivel de estudios con un adecuado nivel de desarrollo de la competencia digital.

Figura 43

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador por nivel de estudios de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

Para conocer más sobre la percepción de los usuarios acerca de su nivel de competencia digital se presentaron una serie de acciones para que indicaran con qué frecuencia suelen realizarlas en los distintos dispositivos digitales que utilizan (ordenador, móvil y Tablet). Estas acciones están directamente relacionadas con el nivel de competencia digital, según diversos modelos de alfabetización digital (Iordache et al., 2016). Se ha utilizado la evaluación de correlación de medias para apreciar cuál es la media valorada en cada caso, por todos los encuestados.

Así, en el uso del ordenador se observa que las acciones realizadas con más frecuencia son enviar y recibir emails, hablar con amigos y familiares, participar en redes sociales y buscar información en el día a día, todas con una media superior a 4. Las acciones menos realizadas corresponden a las relaciones con hacienda, salud y bancos, con media inferior a tres. Estas tres últimas acciones requieren un nivel más complejo de competencia digital y ello podría ser uno de los motivos para este resultado. También podría ser porque se trata de acciones que no se realizan con la misma frecuencia que las anteriores.

Se analizaron las respuestas mediante un chi-cuadrado, operación más efectiva para analizar convenientemente la escala de Lickert, añadiendo la función de r de Pearson.

En la tabla se aprecian aquellas asociaciones más cercanas entre dos variables, así como las más alejadas entre dos variables, dentro de la escala de Lickert planteada.

A nivel de mayor relación entre variables, se observa que se presenta entre:

- “participar en redes sociales” y “hablar con amigos/familia” (0.878) pudiendo afirmar que, dentro de las acciones con el ordenador, cuanto más se participa en redes sociales, más se tiende a hablar con amigos / familia, en red.
- “hacer trámites relacionados con salud” y “hacer trámites relacionados con Hacienda” (0.857), con lo que, se puede plantear que cuantas más acciones se tienden a realizar para gestionar temas de salud, más se tiende a desarrollar actividades relacionadas con gestión de Hacienda.

Tabla 19

Correlaciones de las acciones que se realizan con el ordenador de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

		Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	Buscar vídeos o música	Ver Películas	Búsquedas de trabajo / estudios	Hablar con amigos, amigos y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	Enviar / Recibir emails	Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas	Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.	Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones
Búsqueda de trabajo / estudios												
Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	1 ,000 361	,787** ,000 349	,517** ,000 312	,610** ,000 345	,645** ,000 353	,602** ,000 352	,480** ,000 351	,468** ,000 320	,506** ,000 318	,418** ,000 299	,551** ,000 312
Buscar vídeos o música	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,787** ,000 349	1 ,000 353	,515** ,000 312	,649** ,000 341	,641** ,000 352	,619** ,000 350	,537** ,000 348	,468** ,000 321	,434** ,000 319	,388** ,000 300	,423** ,000 309
Ver Películas	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,517** ,000 312	,515** ,000 312	1 ,000 312	,582** ,000 311	,320** ,000 312	,254** ,000 310	,355** ,000 310	,664** ,000 304	,656** ,000 298	,605** ,000 292	,446** ,000 287
Búsquedas de trabajo / estudios	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,610** ,000 345	,649** ,000 341	,582** ,000 311	1 ,000 345	,571** ,000 345	,481** ,000 343	,640** ,000 344	,475** ,000 319	,436** ,000 312	,410** ,000 293	,468** ,000 306
Hablar con amigos, amigos y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,645** ,000 353	,641** ,000 352	,320** ,000 312	,571** ,000 345	1 ,000 365	,878** ,000 363	,735** ,000 359	,356** ,000 328	,382** ,000 319	,254** ,000 300	,467** ,000 321
Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,602** ,000 352	,619** ,000 350	,254** ,000 310	,481** ,000 343	,878** ,000 363	1 ,000 364	,649** ,000 357	,307** ,000 326	,308** ,000 317	,332** ,000 299	,434** ,000 319
Enviar / Recibir emails	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,480** ,000 351	,537** ,000 348	,355** ,000 310	,640** ,000 344	,735** ,000 359	,649** ,000 357	1 ,000 360	,407** ,000 328	,279** ,000 318	,123* ,033 299	,452** ,000 320
Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,468** ,000 320	,468** ,000 321	,664** ,000 304	,475** ,000 319	,356** ,000 328	,307** ,000 326	,407** ,000 328	1 ,000 329	,779** ,000 312	,688** ,000 293	,577** ,000 308
Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,506** ,000 318	,434** ,000 319	,456** ,000 298	,436** ,000 312	,382** ,000 319	,308** ,000 317	,279** ,000 318	,779** ,000 312	1 ,000 319	,857** ,000 300	,675** ,000 299
Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,418** ,000 299	,388** ,000 300	,605** ,000 292	,410** ,000 293	,254** ,000 300	,232** ,000 299	,123* ,033 299	,488** ,000 293	,857** ,000 300	1 ,000 300	,743** ,000 280
Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,551** ,000 312	,423** ,000 309	,446** ,000 287	,468** ,000 306	,467** ,000 321	,434** ,000 319	,452** ,000 320	,577** ,000 308	,675** ,000 299	,743** ,000 280	1 ,000 321

Fuente: Elaboración propia

En relación a las mismas acciones realizadas en el móvil, se observa que las realizadas con más frecuencia son hablar con amigos y familiares, participar en redes sociales, enviar y recibir emails, buscar información en el día a día, buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia, y buscar vídeos o música, todas con media superior a 4. Las que se realizan con menor frecuencia son las relacionadas con hacienda y salud, con media inferior a 3. Es de resaltar que en el uso del móvil los trámites bancarios tienen media superior a 3, con diferencia del uso en el ordenador, por lo que podría entender que se realiza más frecuentemente en el móvil las consultas bancarias, probablemente a través de apps que las distintas entidades han desarrollado en los últimos años. También cabe destacar que es mayor el número de acciones con media superior a 4, lo que parece indicar que algunas de ellas se realizan más frecuentemente con el móvil que con el ordenador.

En el análisis de la r de Pearson entre estas diversas actividades, para ver si existen una relación proporcional entre algunas de ellas tanto positiva como negativamente, cabe destacar dos casos, uno donde dos variables mantienen bastante relación proporcional y otra, donde se mantiene justo lo contrario:

- en el primer caso, con un 0.786, se establece una relación proporcional entre “ver películas” con “buscar vídeos o música”, ambas acciones, aplicadas al móvil.
- en el caso contrario, hay dos variables que mantienen una relación contraria: el usuario del móvil, cuanto más busca y descarga aplicaciones y contenidos multimedia, menos busca información en internet para su día a día, con un -1.51, con lo que podemos poner como hipótesis que aquellos usuarios que suelen estar en el móvil con aplicaciones, son para acciones más de tipo lúdico.

Tabla 20

Correlaciones de las acciones realizadas en el móvil de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

Búsqueda de trabajo / estudios		Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	Buscar vídeos o música	Ver Películas	Búsquedas de trabajo / estudios	Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	Enviar / Recibir emails	Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas	Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.	Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones
Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	1 ,787** 361	,517** ,000 349	,610** ,000 312	,645** ,000 312	,602** ,000 352	,480** ,000 351	,468** ,000 320	,506** ,000 318	,418** ,000 299	,551** ,000 312	
Buscar vídeos o música	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,787** ,000 349	1 ,515** 353	,649** ,000 312	,641** ,000 341	,619** ,000 352	,537** ,000 348	,468** ,000 321	,434** ,000 319	,388** ,000 300	,423** ,000 309	
Ver Películas	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,517** ,000 312	,515** ,000 312	1 ,582** 312	,320** ,000 311	,254** ,000 312	,355** ,000 310	,664** ,000 304	,656** ,000 298	,605** ,000 292	,446** ,000 287	
Búsquedas de trabajo / estudios	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,610** ,000 345	,649** ,000 341	,582** ,000 311	1 ,571** 345	,481** ,000 343	,640** ,000 344	,475** ,000 319	,436** ,000 312	,410** ,000 293	,468** ,000 306	
Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,645** ,000 353	,641** ,000 352	,320** ,000 312	,571** ,000 345	1 ,878** 363	,735** ,000 359	,356** ,000 328	,382** ,000 319	,254** ,000 300	,467** ,000 321	
Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,602** ,000 352	,619** ,000 350	,254** ,000 310	,481** ,000 343	,878** ,000 363	1 ,649** 357	,307** ,000 326	,308** ,000 317	,332** ,000 299	,434** ,000 319	
Enviar / Recibir emails	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,480** ,000 351	,537** ,000 348	,355** ,000 310	,640** ,000 344	,735** ,000 359	,649** ,000 357	1 ,407** 360	,279** ,000 328	,123* ,033 318	,452** ,000 299	
Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,468** ,000 320	,468** ,000 321	,664** ,000 304	,475** ,000 319	,356** ,000 328	,307** ,000 326	,407** ,000 328	1 ,779** 312	,688** ,000 293	,577** ,000 308	
Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,506** ,000 318	,434** ,000 319	,456** ,000 298	,436** ,000 312	,382** ,000 319	,308** ,000 317	,279** ,000 318	,779** ,000 312	1 ,857** 300	,675** ,000 299	
Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,418** ,000 299	,388** ,000 300	,605** ,000 292	,410** ,000 293	,254** ,000 300	,232** ,000 299	,123* ,033 299	,488** ,000 293	,857** ,000 300	1 ,743** 280	
Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,551** ,000 312	,423** ,000 309	,446** ,000 287	,468** ,000 306	,467** ,000 321	,434** ,000 319	,452** ,000 320	,577** ,000 308	,675** ,000 299	,743** ,000 280	1 321

Fuente: Elaboración propia

En relación a la frecuencia de las acciones en la Tablet, la más frecuente corresponde a la búsqueda de información en el día a día, y las menos frecuentes son las relativas a ver películas, búsquedas para trabajos o estudios, trámites relacionados con la salud, hacienda y bancos. Claramente se observa el menor uso de la Tablet entre los usuarios que respondieron al cuestionario y, aun así, entre los que la utilizan, la frecuencia en la realización de las acciones planteadas también es menor.

En el análisis de las correlaciones, se aprecia que las dos variables que tienen más relación entre sí, son, como ocurría con el ordenador “hablar con amigos y familia” y “participar en redes sociales”, con un 0.855 de correlación.

Dos variables que, sin embargo, tienen una relación opuesta, son “hacer trámites bancarios”, con “buscar información en internet del día”, con un -0.03.

Tabla 21

Correlaciones de las acciones realizadas en la Tablet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

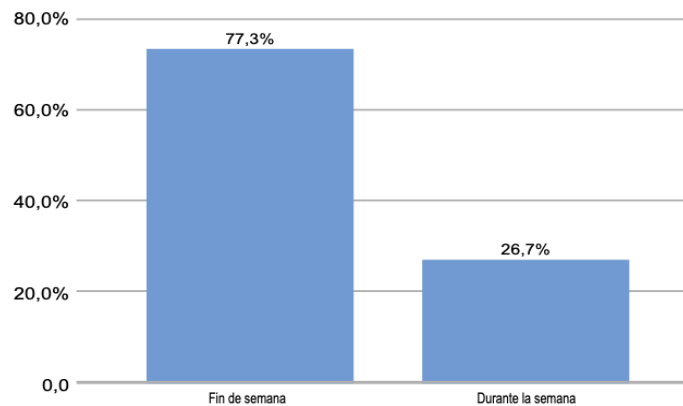
		Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	Buscar vídeos o música	Ver Películas	Busquedas de trabajo / estudios	Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	Enviar / Recibir emails	Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas	Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.	Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones
Búsqueda de trabajo / estudios												
Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,000 361	,787** ,000 349	,517** ,000 312	,610** ,000 345	,645** ,000 353	,602** ,000 352	,480** ,000 351	,468** ,000 320	,506** ,000 318	,418** ,000 299	,551** ,000 312
Buscar vídeos o música	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,787** ,000 349	1 ,000 353	,515** ,000 312	,649** ,000 341	,641** ,000 352	,619** ,000 350	,537** ,000 348	,468** ,000 321	,434** ,000 319	,388** ,000 300	,423** ,000 309
Ver Películas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,517** ,000 312	,515** ,000 312	1 ,000 312	,582** ,000 311	,320** ,000 312	,254** ,000 310	,355** ,000 310	,664** ,000 304	,656** ,000 298	,605** ,000 292	,446** ,000 287
Busquedas de trabajo / estudios	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,610** ,000 345	,649** ,000 341	,582** ,000 311	1 ,000 345	,571** ,000 345	,481** ,000 343	,640** ,000 344	,475** ,000 319	,436** ,000 312	,410** ,000 293	,468** ,000 306
Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,645** ,000 353	,641** ,000 352	,320** ,000 312	,571** ,000 345	1 ,000 365	,878** ,000 363	,735** ,000 359	,356** ,000 328	,382** ,000 319	,254** ,000 300	,467** ,000 321
Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,602** ,000 352	,619** ,000 350	,254** ,000 310	,481** ,000 343	,878** ,000 363	1 ,000 364	,649** ,000 357	,307** ,000 326	,308** ,000 317	,332** ,000 299	,434** ,000 319
Enviar / Recibir emails	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,480** ,000 351	,537** ,000 348	,355** ,000 310	,640** ,000 344	,735** ,000 359	,649** ,000 357	1 ,000 360	,407** ,000 328	,279** ,000 318	,123* ,033 299	,452** ,000 320
Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,468** ,000 320	,468** ,000 321	,664** ,000 304	,475** ,000 319	,356** ,000 328	,307** ,000 326	,407** ,000 328	1 ,000 329	,779** ,000 312	,688** ,000 293	,577** ,000 308
Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,506** ,000 318	,434** ,000 319	,456** ,000 298	,436** ,000 312	,382** ,000 319	,308** ,000 317	,279** ,000 318	,779** ,000 312	1 ,000 319	,857** ,000 300	,675** ,000 299
Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,418** ,000 299	,388** ,000 300	,605** ,000 292	,410** ,000 293	,254** ,000 300	,232** ,000 299	,123* ,033 299	,488** ,000 293	,857** ,000 300	1 ,000 300	,743** ,000 280
Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,551** ,000 312	,423** ,000 309	,446** ,000 287	,468** ,000 306	,467** ,000 321	,434** ,000 319	,452** ,000 320	,577** ,000 308	,675** ,000 299	,743** ,000 280	1 ,000 321

Fuente: Elaboración propia

En cualquiera de los dispositivos que utilizan, la práctica de navegar por Internet se aprecia como básica, dado que es uno de los usos principales que se realiza con todos los dispositivos. En referencia a esta acción, se preguntó a los encuestados cuándo dedican más tiempo a navegar por internet, y se observa que, sobre todo, los fines de semana con un 73,3% de las respuestas, frente a un 26,67%, que lo hace durante la semana.

Figura 44

Períodos máximos de navegación en Internet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

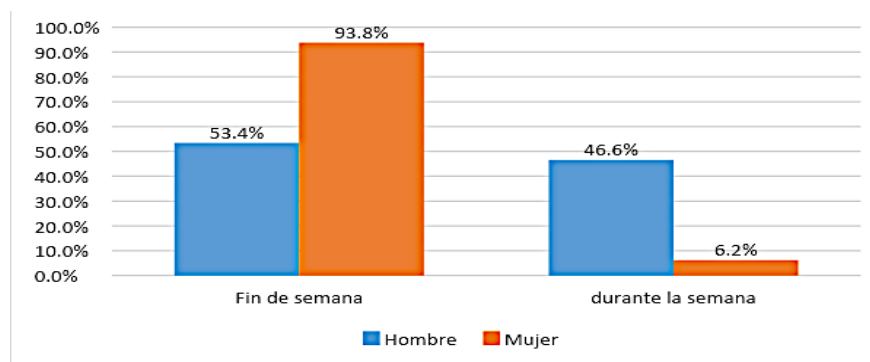


Fuente: *Elaboración propia*

Analizando las respuestas por sexos, se aprecia que un 93,8% de las mujeres, navega por internet los fines de semana, frente a un 53,4% de los hombres, con lo que parece que existen pautas comportamentales diferentes en navegar por internet entre sexos entre los usuarios que respondieron a este cuestionario.

Figura 45

Períodos máximos de navegación en Internet por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

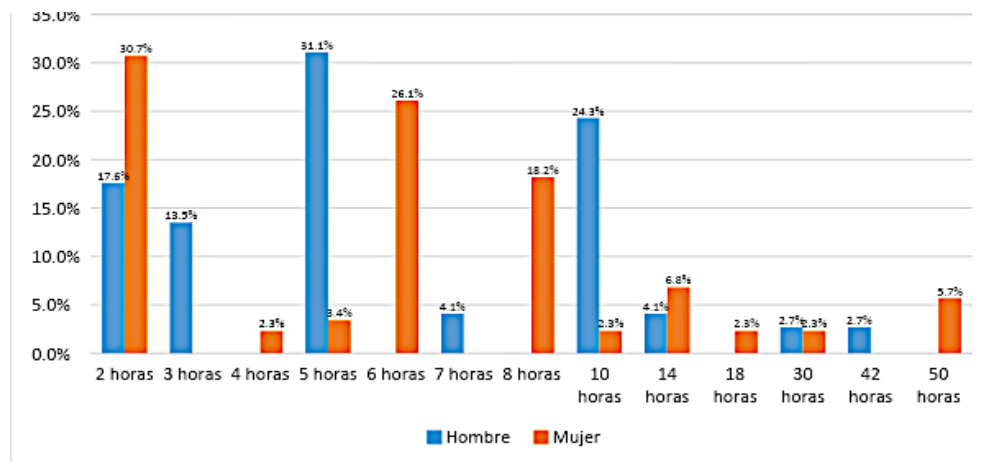
En relación al número de horas usadas en navegar por Internet, los encuestados pasan un poco más de una hora al día, siendo 8,34 de media el número de horas a la semana.

Analizando las respuestas por sexos, las mujeres son las que dedican más tiempo a navegar por Internet (9,01 horas, frente a las 7,54 horas de los hombres).

Profundizando en los datos entre mujeres y hombres, según las horas exactas que invierten en internet, se aprecia que, a rasgos generales, son las mujeres las que pasan más tiempo conectadas a internet. En concreto, existen grupos de mujeres que rebasan la media estadística al alza, por ejemplo, un 6% que pasa más de 50 horas en internet, a la semana. Sin embargo, la mayoría de las mujeres pasan entre 2 y 6 horas en Internet, mientras la mayoría de los hombres entre 5 y 10 horas.

Figura 46

Distribución del número de horas de navegación en Internet por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

En esta misma acción, se aprecia que la franja de edad de 25 a 34 años es la que mantiene 14.61 horas de media a la semana en su conexión a internet, con lo que se puede afirmar que le dedican aproximadamente dos horas al día. El grupo de edad que menos horas pasa a la semana accediendo a internet, son los que se corresponden con los dos extremos de edad: mayores de 65 años, con una media de 3 horas a la semana y el grupo de 18 a 24 años, con una media de 5,78 horas a la semana.

Tabla 22

Número de horas semanales usadas a navegar por Internet por franjas etarias de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

EDAD	Media	N	Desviación estándar
De 18 a 24 años	5,78	46	,417
De 25 a 34 años	14,61	56	17,891
De 35 a 44 años	8,83	46	11,542
De 45 a 54 años	6,81	134	5,718
De 55 a 64 años	7,58	38	3,636
Mayor de 65 años	3,00	4	,000
Total	8,34	324	9,861

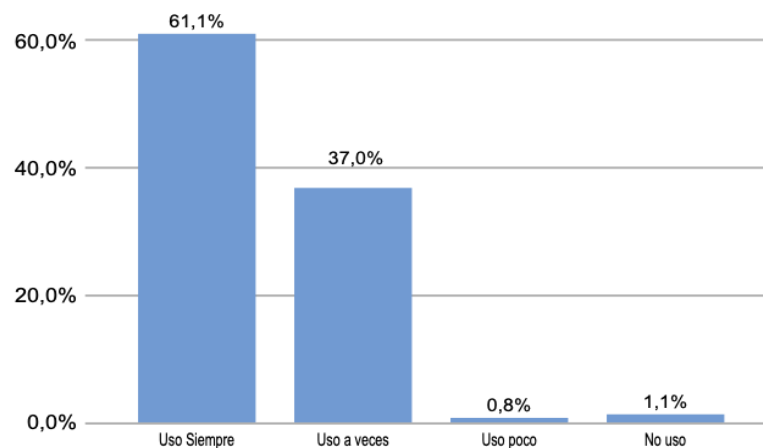
Fuente: *Elaboración propia*

Otra de las subcategorías de la competencia digital (Ferrari, 2013; Ikanos, 2019) hace alusión a las normas sociales de comportamiento en Internet. Así, fue preguntado a los usuarios si las conocían y usaban.

Un 61,1% de los encuestados utilizan siempre las normas de comportamiento y comunicación y un 37,1% a veces, con lo que se aprecia que es un tema que sí que está presente entre los usuarios

Figura 47

Normas sociales de comportamiento y comunicación en Internet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

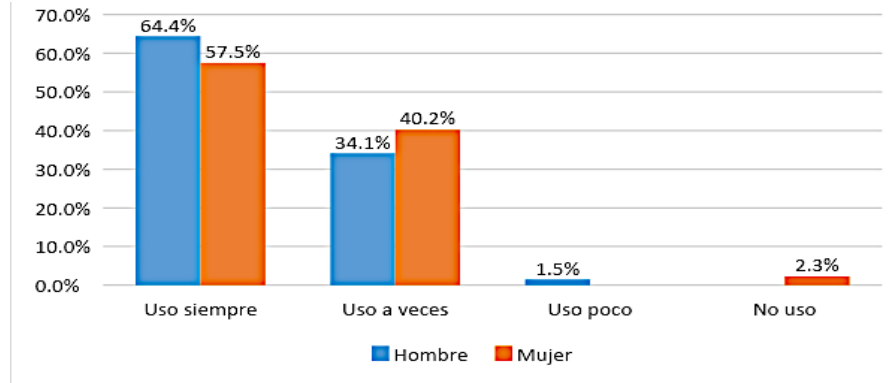


Fuente: *Elaboración propia*

Si se analiza esta respuesta según sexo, se observa un mayor porcentaje en el caso de los hombres, que en el de las mujeres. Sumando las dos opciones positivas, los hombres suman 98,5% y las mujeres 97,7%, porcentajes, pues, muy similares.

Figura 48

Normas sociales de comportamiento y comunicación en Internet por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

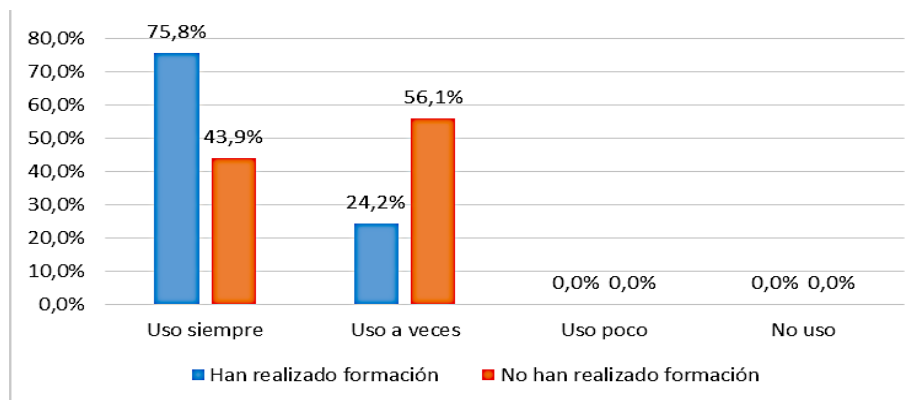


Fuente: *Elaboración propia*

En el análisis de esta misma pregunta, atendiendo a si el colectivo ha recibido o no formación en competencias digitales, se aprecia que los que han recibido formación en competencias digitales conocen y usan las normas sociales de comportamiento y comunicación en Internet en mayor número que aquellos que no recibieron ningún tipo de formación específica, una diferencia de más de treinta puntos porcentuales

Figura 49

Normas sociales de comportamiento y comunicación en Internet en función de formación específica de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

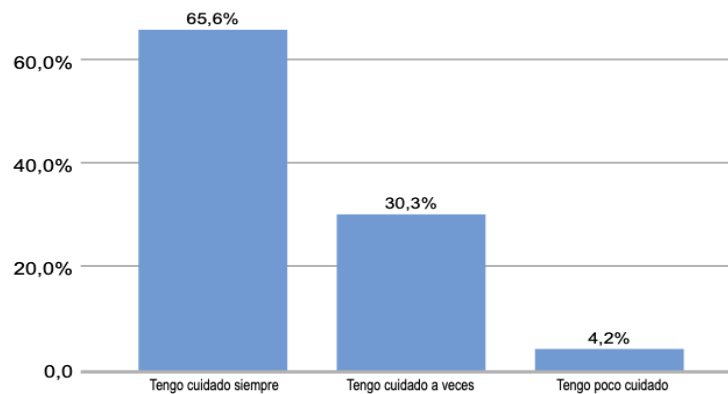


Fuente: *Elaboración propia*

La privacidad y la seguridad son otro de los aspectos contemplados en diversos modelos de alfabetización digital y tema recurrente en las formaciones realizadas y eventos propuestos en el ámbito de la sociedad de la información, como el día de la Internet segura. Así, se preguntó a los usuarios si tenían cuidado con la privacidad y la seguridad a la hora de compartir sus datos en Internet. Un 65,6% de los usuarios afirma que tiene cuidado siempre y un 30,3% que lo tiene a veces, lo que sumando ambas opciones positivas suman 95,9%, un porcentaje muy alto de usuarios que tienen cuidado en estos aspectos.

Figura 50

Privacidad y seguridad en Internet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

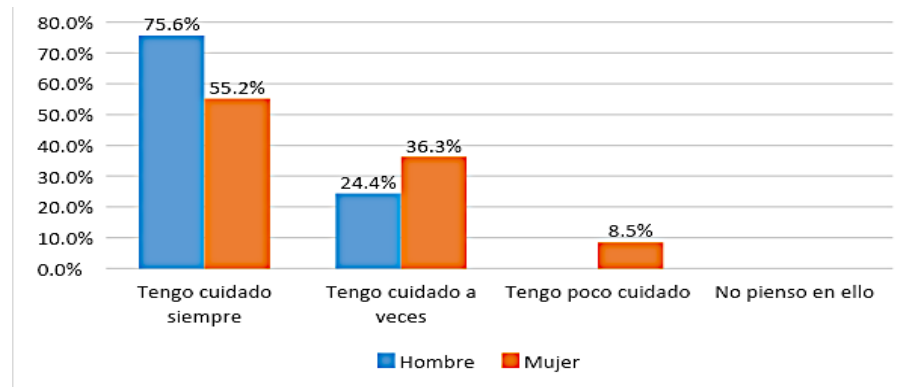


Fuente: *Elaboración propia*

En relación a la distribución por sexos, se observa que los hombres tienen 20.4 puntos porcentuales más que las mujeres, a la hora de compartir datos en internet. Las mujeres tienen cuidado a veces en 36,3% de los casos, frente a 24,4% de los hombres. Solamente el 8,5% de las mujeres afirma tener poco cuidado.

Figura 51

Privacidad y seguridad en Internet por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

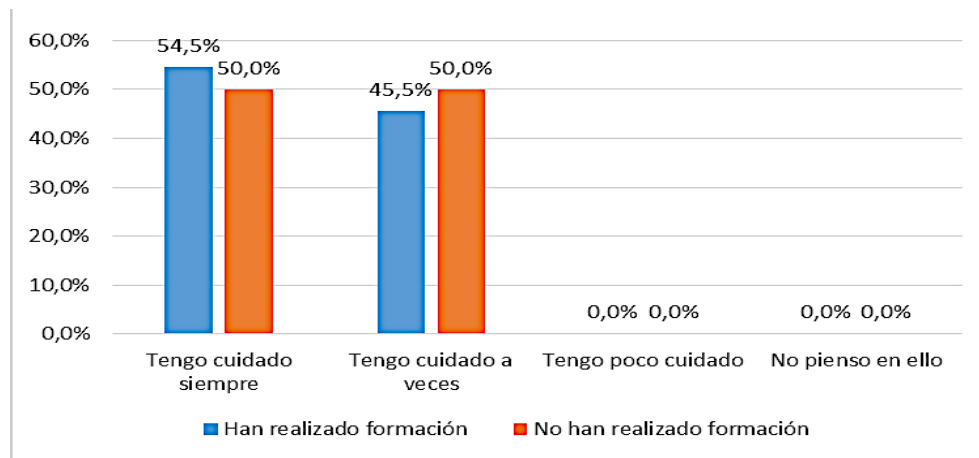


Fuente: *Elaboración propia*

En el análisis de estas respuestas, atendiendo a si los usuarios han recibido o no formación en competencias digitales, se aprecia que los que han recibido formación en competencias digitales tienen más cuidado que aquellos que no. No obstante, la diferencia no es muy reseñable, lo que puede indicar que la población, en general, tiene un cierto nivel de conciencia y responsabilidad con esta temática.

Figura 52

Privacidad y seguridad en Internet en función de formación específica de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



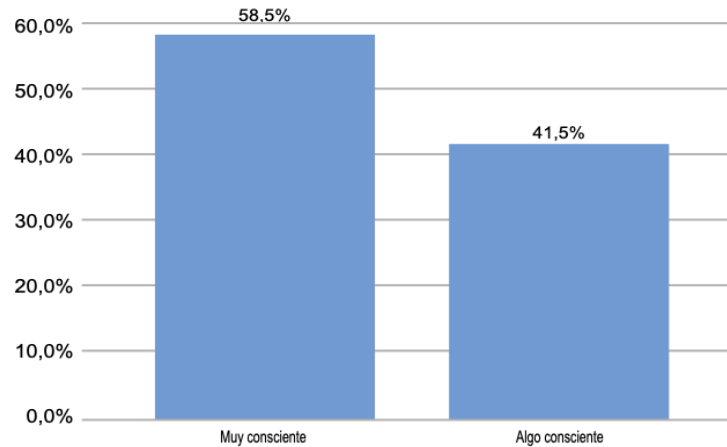
Fuente: *Elaboración propia*

Otro de los aspectos considerados en el análisis de la competencia digital está relacionado con el peligro de adicción a las tecnologías y a Internet. Por ello se preguntó a los usuarios si eran conscientes del riesgo de adicción que supone estar demasiado tiempo conectado/a a internet.

La mayoría de los encuestados (58,48%) afirman que sí son conscientes, mientras un 41,52% declaran ser solo algo conscientes.

Figura 53

Riesgo de adicción a las tecnologías y a Internet de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

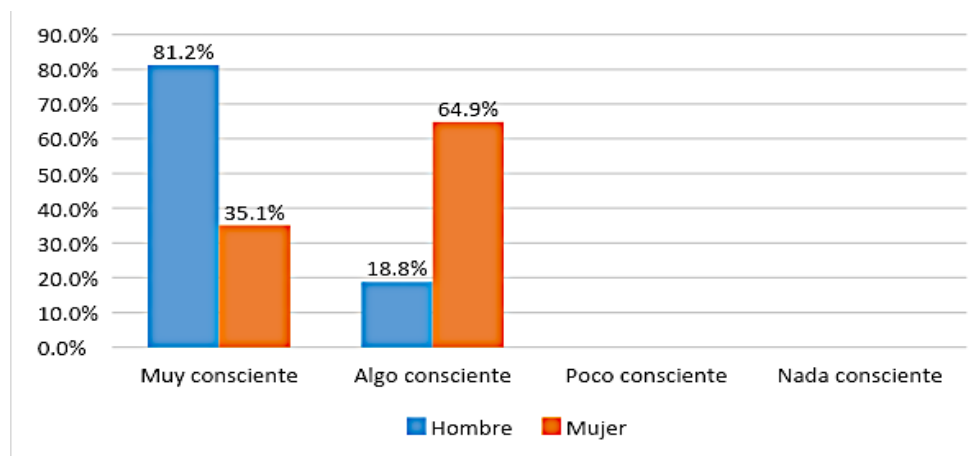


Fuente: *Elaboración propia*

A este respecto, para analizar si existe una variación de respuesta entre hombres y mujeres a esta actitud de adicción a internet, se aprecia que sí que existe una importante diferencia entre sexos. Ante todo, se observa que los hombres son más conscientes que las mujeres, ya que un 81,2% de hombres afirman ser muy conscientes de esta realidad, frente al 35,1% de mujeres. Las mujeres, en su mayoría, han respondido que son solo algo conscientes de la adicción a internet en su consumo, con lo que parecen no ser tan conscientes como los hombres del riesgo de adicción.

Figura 54

Riesgo de adicción a las tecnologías y a Internet por sexos de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

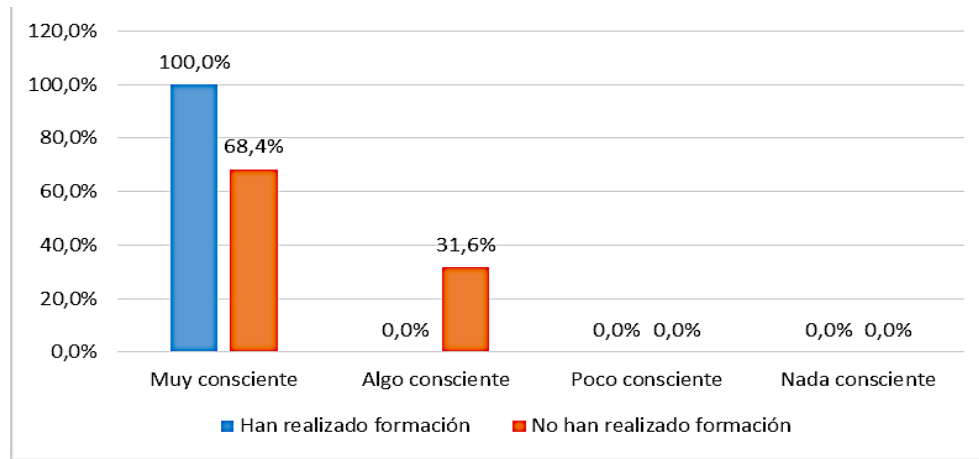


Fuente: *Elaboración propia*

Analizando estas respuestas en función de si los usuarios recibieron formación, el 100% de los que sí han realizado formación en internet, son muy conscientes de que hay riesgo de adicción el hecho de estar demasiado tiempo en internet, mientras que, hay diferencia de más de treinta puntos porcentuales con aquellos que no han tenido formación en internet, dado que un 68,4% de los mismos son muy conscientes de esta afirmación.

Figura 55

Riesgo de adicción en función de formación específica de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

Al ser el chi-cuadrado igual a 0,000 se rechaza la hipótesis nula y se afirma que existe una relación entre las variables presentadas en este análisis.

Tabla 23

Prueba de chi-cuadrado entre la percepción del riesgo de adicción a Internet y la formación específica en competencias digitales de los usuarios de los EAI que contestaron al cuestionario

	Valor	gl	Sig asintótica (2 caras)	Significación exacta (2 caras)	Significación exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	13,801 ^a	1	,000		
Corrección de continuidad ^b	12,146	1	,000		
Razón de verosimilitud	21,465	1	,000		
Prueba exacta de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	13,707	1	,000		
N.º de casos válidos	147				

Fuente: *Elaboración propia*

4.1.6 - Pensamiento de los Educadores/Monitores de los EAI sobre Diversos Aspectos del Funcionamiento del Programa

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los monitores de los EAI, en las que se les preguntó sobre lo que pensaban acerca de diversos aspectos relacionados con el funcionamiento del programa, así como de los cambios experimentados por los usuarios en diversos aspectos de su vida a raíz de frecuentar los EAI y conocer en más profundidad el camino realizado por los usuarios en su recorrido digital.

4.1.6.1 - La Participación en Programas de Alfabetización Digital propicia Cambios en los Hábitos de la Vida Cotidiana de los Usuarios de los EAI.

Una de las cuestiones más discutidas en relación a los programas de alfabetización digital es el impacto de estos en la vida de los usuarios (Macedo, 2005), siendo difícil de medir. Una de las formas de acercarnos a esa realidad podría ser conocer el pensamiento de los monitores en relación a esta cuestión, por su proximidad con los usuarios, lo que les permite apreciar los cambios que puedan ir acaeciendo en sus vidas.

La categoría Modificación de hábitos del individuo hace referencia a los cambios producidos mediante el acceso y uso a dispositivos digitales.

Tabla 24

<i>Modificación de hábitos diarios en la vida de los usuarios de los EAI</i>				
		Datos de recurrencia de las subcategorías		
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos	
Modificación de Hábitos	Individual	Redes sociales	12	21,4%
		Hábitos en el día a día	20	35,7%
		Aislamiento	5	8,9%
		Dependencia	1	1,8%
		Autonomía	14	25,0%
		Sin impacto	4	7,1%

Fuente: Elaboración propia

Las subcategorías con mayor porcentaje significativo de recurrencia son hábitos del día a día (35,7%), autonomía (25%) y redes sociales (21,4%). Por otro lado, con una frecuencia inferior al

10% se han identificado las subcategorías aislamiento (8,9%), sin impacto (7,1%) y dependencia (1,8%).

Estos resultados otorgan protagonismo a tres aspectos de la modificación de hábitos individuales: en el ámbito del día a día del usuario, como el uso de dispositivos digitales provoca cambios en actividades diarias del individuo; en su autonomía para realizar tareas digitales; y en su capacidad de usar las redes sociales como forma de sentirse más integrado.

De las respuestas analizadas en el caso del Alentejo, en relación al cambio de hábitos en el individuo, un 35,7% de las respuestas de la categoría se corresponden a los cambios en los hábitos del día a día, como por ejemplo en (EAI_100_1001) *as novas tecnologias já entraram no dia-a-dia deles completamente.*

El 25% hace referencia a la mayor autonomía experimentada por los usuarios: (EAI_100_1002) *vieram completamente para cá em branco e agora conseguem fazer uma pesquisa, comunicar nas redes sociais, enviar um email, anexar ficheiros no email, alguns criaram um blog, nota-se evolução principalmente nessas pessoas que partiram do zero.*

El 21,4% de las mismas corresponden al uso de las redes sociales como elemento modificador. Estas tres subcategorías son, sin lugar a duda, las más significativas.

El 8,9% de las respuestas refieren al aislamiento que experimentan los individuos debido al uso de dispositivos digitales. He aquí un ejemplo: (EAI_100_1003) *As pessoas isolam-se mais, fecham-se mais.*

El 7,1% no observan cambios en los hábitos diarios de los individuos y el 1,8% refiere un grado de dependencia derivado del uso de los dispositivos digitales.

Las subcategorías referentes al aislamiento y a la dependencia no son objeto directo del estudio llevado a cabo, pero debe ser reseñado y tratado en futuras investigaciones.

4.1.6.2 - La Participación en Programas de Alfabetización Digital propicia Cambios en el Ámbito Educativo de los Usuarios de los EAI.

A raíz de la participación en actividades de alfabetización digital los usuarios pueden demostrar interés en mejorar su nivel educativo, En ese sentido fue preguntado a los monitores si apreciaban cambios en el acceso a otros ámbitos de formación en los usuarios (ítem 33 de la entrevista en el Alentejo y 12 de Euskadi).

De las respuestas analizadas en esta categoría han surgido tres subcategorías: acceso a otros cursos de formación (70,4%), acceso a niveles superiores de educación (14,8%) y, sin modificaciones en el acceso a otros ámbitos de formación (14,8%).

Tabla 25

Modificación en el acceso a otros ámbitos de formación de los usuarios de los EAI

		Datos de recurrencia de las subcategorías		
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos	
Itinerario educativo	Modificación en el acceso a otros ámbitos de formación	Acceso a niveles superiores de educación	4	14,8%
		Acceso a otros cursos de formación	19	70,4%
		Sin modificaciones en acceso a otros ámbitos de formación	4	14,8%
		Acceso a niveles superiores de educación	4	14,8%
		Acceso a otros cursos de formación	19	70,4%
		Sin modificaciones en acceso a otros ámbitos de formación	4	14,8%

Fuente: *Elaboración propia*

Del análisis de los resultados se observa que la subcategoría con mayor porcentaje significativo de recurrencia hace referencia al acceso a otros cursos de formación, es decir, que en la percepción de los monitores se produce una modificación del itinerario educativo de los usuarios gracias al acceso y al uso de dispositivos digitales. Así, los usuarios al profundizar en su proceso de alfabetización digital deciden ampliar sus conocimientos buscando otros cursos de formación en los ámbitos de la informática, de la seguridad, entre otros.

Las otras dos subcategorías poseen el mismo grado de recurrencia. El acceso a niveles superiores de educación refleja los casos apuntados por los monitores de casos en los que los usuarios a raíz de su frecuencia a los EAI decidieron avanzar hacia estudios en educación superior, incluso después de varios años sin estudiar.

En algunos casos los monitores no observan ningún tipo de modificación en los itinerarios educativos de los usuarios.

La subcategoría emergente más significativa, el acceso a otros cursos de formación, arroja ejemplos expuestos por lo monitores: (EAI:100_1004) *depois começaram a tomar gosto pela internet e tiraram cursos relacionados com os computadores e hoje em dia são grandes profissionais.*

En relación al acceso a niveles superiores de educación: (EAI_100_1005) *uma das miudas através das redes sociais começou a perceber que haviam cursos de formação social e voltou a estudar.*

4.1.6.3 - La Participación en Programas de Alfabetización Digital propicia una Mayor Participación Ciudadana de los Usuarios de los EAI.

Otro de los aspectos relacionados con la modificación de hábitos derivada del uso de dispositivos digitales está relacionado con una mayor interacción con los pares y participación en la comunidad, y si los monitores y educadores tienen percepción de esos cambios (ítem 34 de la entrevista en el Alentejo y 14 en Euskadi).

De las entrevistas analizadas las subcategorías encontradas son: participación comunitaria (63,9%), sin modificación de hábitos (30,5%) y redes sociales (5,6%).

Tabla 26

Modificación de hábitos en participación comunitaria de los usuarios de los EAI

		Datos de recurrencia de las subcategorías		
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos	
Modificación de Hábitos	Comunitaria	Participación comunitaria	23	63,9%
		Redes sociales	2	5,6%
		Sin modificación de hábitos	11	30,5%

Fuente: *Elaboración propia*

En los resultados se observa que la subcategoría más recurrente alude a una mayor participación de los individuos en la comunidad derivada de su asistencia a los EAI. En la percepción de una gran mayoría de los monitores el hecho de frecuentar los EAI y relacionarse con otras personas lleva a los usuarios a participar más activamente en la comunidad en la que residen: EAI_100_1004- *Temos o site Amigos de XXX que começaram a pesquisar como é que se fazia, tomaram algum interesse*

porque começaram a ver outros sites parecidos e penso que foi importante essa experiência para o site que eles têm hoje.

La segunda subcategoría más significativa hace referencia a la no modificación de hábitos en la relación con la comunidad. Así, un tercio de los monitores indica no apreciar ningún tipo de cambios en los individuos, (EAI_100_1006): *Projeto comunitário: não conheço.*

Por último, las redes sociales emergen también como subcategoría ya que algunos monitores indican observar un mayor uso de las redes sociales para comentar y compartir asuntos comunitarios: (EAI_100_1007) *Eu noto que há uma troca de informações entre as pessoas que não faziam antes parte dos seus hábitos de comunicação.*

4.1.6.4 - Las Políticas Institucionales Desarrolladas se encuentran Reflejadas en el Despliegue del Programa de Inclusión Digital EAI.

Uno de los aspectos clave de este estudio se refiere al despliegue de los programas de inclusión digital como consecuencia de la aplicación de las políticas y recomendaciones desarrolladas en términos de alfabetización digital y ciudadanía digital.

Así, aparte de la información institucional obtenida a través de municipios y otras entidades del Alentejo, fueron planteadas una serie de cuestiones a los monitores y educadores para así conocer mejor algunos aspectos y su percepción sobre algunos aspectos de la gestión de los centros.

Las categorías analizadas son: autonomía de los centros, planificación de las actividades, actividades actuales, propuesta de actividades futuras, perspectiva del monitor sobre la brecha digital, apoyo institucional a los centros, impacto de la crisis económica en los centros, fortalezas y debilidades de los centros.

4.1.6.4.1 - Autonomía de los Centros EAI.

En este apartado se analiza la autonomía de los centros en relación a su gestión, algo fundamental para conocer su realidad, especialmente en el Alentejo.

Como ha sido referido anteriormente en el punto 4.6, algunos de los ítems de la entrevista, preguntas cerradas, fueron analizados cuantitativamente para una comprensión más efectiva de los datos que

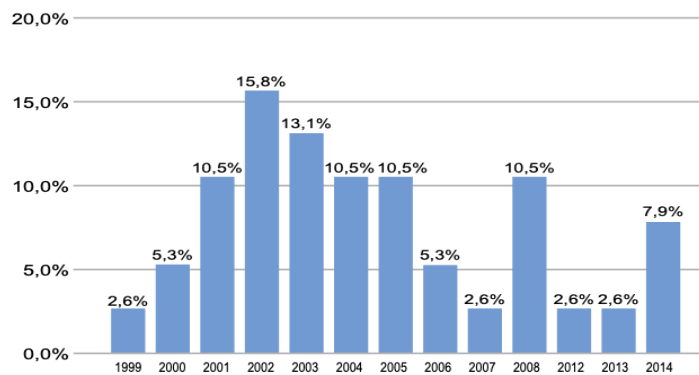
permitan conocer la realidad de los centros. De ellas emergen categorías y subcategorías analizadas de forma cuantitativa con el programa SPSS.

Como ha sido indicado, las entrevistas a los monitores fueron en su momento la forma de acercarse a los E.A.I. y conocer su organización y dinámicas. También para conocer el grado de implicación de los monitores con el puesto y con el proyecto en sí.

La mayor parte de los E.A.I., como ya ha sido desarrollado en el punto 4.1.1, fueron creados entre 2001 y 2005, los años de mayor inversión en los programas de inclusión digital. Destacan también los años 2008 y 2014 en la creación de nuevos E.A.I.

Figura 56

Años de apertura de los EAI estudiados



Fuente: *Elaboración propia*

Fue pedido a los monitores que calcularan la media diaria de usuarios que acuden a su centro. El mínimo indicado fue cero y el máximo 285 usuarios, siendo la media de 23,7 usuarios.

Tabla 27

Estimación de la media de usuarios en los EAI realizada por los monitores

	Media de usuarios diarios en los E.A.I.				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
media de usuarios	38	0	285	23,74	44,630
N válido (por lista)	38				

Fuente: *Elaboración propia*

El 42,1% de los monitores afirma que el número de usuarios se ha mantenido en los últimos años, el 39,5% que ha disminuido y el 18,4% que ha aumentado.

Tabla 28

Tendencia de número de usuarios en los últimos años realizada por los monitores de los EAI

		Frecuencia	Porcentaje
Tendencia de número de usuarios	disminuido	15	39,5
	aumentado	7	18,4
	mantenido	16	42,1
	Total	38	100,0

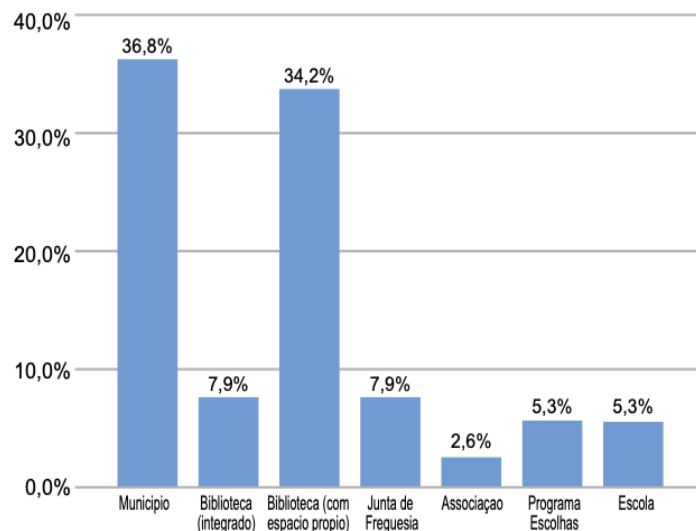
Fuente: *Elaboración propia*

En el Alentejo, tal y como ya se ha explicado, después de la extinción de la UMIC en 2012 fueron los ayuntamientos los que pasaron a gestionar la gran mayoría de los EAI. Algunos fueron integrados en las bibliotecas municipales, otros, sin embargo, extinguidos.

En el caso del Alentejo los EAI, en su mayoría, dependen directamente de los municipios, estando integrados o no en Bibliotecas y por ello la información obtenida de las entrevistas a los monitores permite arrojar luz sobre la cuestión (ítem 18 de la entrevista en los EAI).

Figura 57

Autonomía de los EAI



Fuente: *Elaboración propia*

Los resultados obtenidos clarifican acerca de la institución encargada de la gestión de los EAI: 36,8% es gestionado directamente por los municipios, 34,2% se encuentra en Bibliotecas pero con espacio propio y gestionado de forma independiente, el 7,9% se encuentran integrados en espacio y en gestión en bibliotecas, el 7,9% se encuentran en *juntas de freguesia* (subdivisiones administrativas de los municipios con legislatura y asamblea propias), el 5,3% son gestionados por el *Programa Escolhas*, el 5,3% están integrados en Escuelas de Formación Profesional, y 2,6% son gestionados por asociaciones de reinserción social.

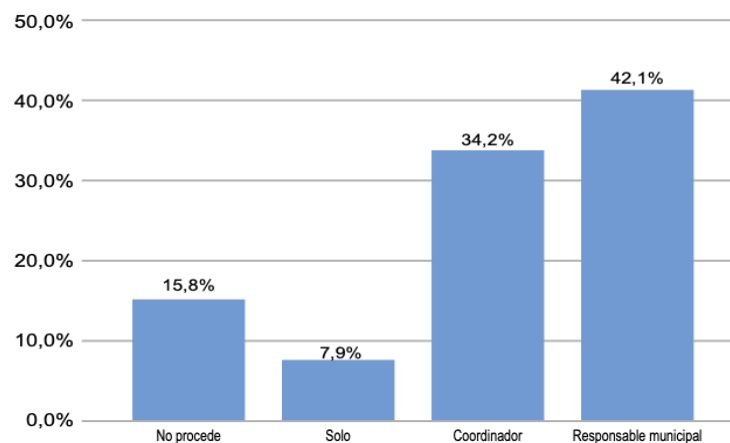
4.1.6.4.2 - Planificación de las Actividades.

Otros de los aspectos en relación a la autonomía de los centros, y de sus monitores y educadores, es relativa a la planificación de actividades (ítem 30 de la entrevista en el Alentejo) y si reciben indicaciones de la administración para ello (ítem 31 de la entrevista en el Alentejo). Especialmente en el Alentejo es interesante conocer este aspecto ante la diversidad de tipología de centros. Este aspecto está relacionado directamente con la especificidad de las actividades a la población a quién se dirigen.

En relación a la planificación de actividades, de las respuestas obtenidas las subcategorías más significativas son: responsable municipal (42,1%), coordinador (34,2%), no procede (15,8%) y, solo (7,9%).

Figura 58

Planificación de Actividades de los EAI



Fuente: *Elaboración propia*

Los resultados indican que la subcategoría más significativa corresponde a los casos en los que los monitores indican que planifican las actividades con los responsables municipales. Son estos los que indican a los monitores las actividades a realizar en función de las directrices municipales.

En segundo lugar, la subcategoría con más respuestas nos indica que es el coordinador de los EAI el que planifica las actividades con los monitores. En algunos casos, sobre todo en los municipios con más de un EAI, existe la figura del coordinador que gestiona los EAI en función de las especificidades de cada centro. A su vez el coordinador atiende a las directrices del responsable municipal.

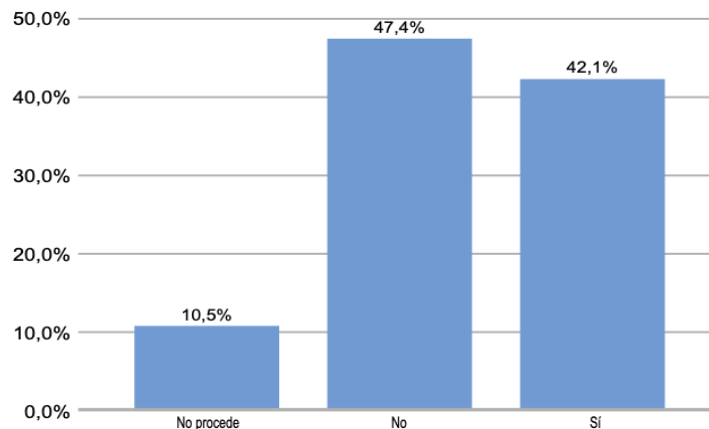
En tercer lugar, la subcategoría que indica que los monitores consideran que no procede, al no existir actividades en su centro. Cabe destacar que en este ítem muchos monitores no contestaron nada.

Por último, la opción correspondiente a los monitores que indicaron que planifican las actividades solos. En estos casos, son monitores que llevan mucho tiempo al frente de los EAI, contando por ello con el respaldo de los responsables municipales. En algún caso, el monitor recibe indicaciones directamente del alcalde.

En relación a si reciben indicaciones superiores para las actividades a desarrollar, el 47,4% de los monitores indican que no es así, no reciben indicaciones. El 42,1% indica sí recibir indicaciones, mientras el 10,5% considera que la pregunta no se aplica a su caso. El objetivo de este ítem era entender si los monitores tienen percepción de ser autónomos a la hora de programar las actividades.

Figura 59

Indicaciones de superiores jerárquicos para la planificación de las actividades en los EAI



Fuente: *Elaboración propia*

4.1.6.4.3 - Actividades Actuales.

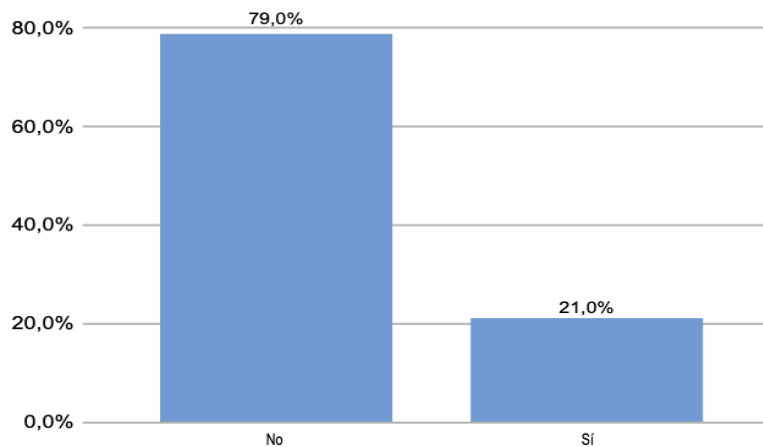
Los programas de inclusión digital, teniendo como gran objetivo colaborar en el proceso de alfabetización digital de los individuos para reducir las brechas digitales y sociales, acostumbran a promover actividades en este sentido, ya sean de carácter no-formal, en forma de cursos programados, o informal, como charlas informales sobre temáticas determinadas.

Así, les fue preguntado a los monitores si existen actualmente actividades en sus centros, y de qué tipo, ya que, en el caso del Alentejo, era importante conocer esa información de la mano de los monitores, ya que no era posible encontrar información en las webs de los municipios.

De las respuestas analizadas, el 79% de los monitores indica que no existen actualmente actividades, mientras el 21% indica que sí se realizan. Los monitores indican también que desde la extinción de la UMIC y la desaparición de la red de espacios Internet, que sí promovía actividades y una red de recursos compartidos de materiales para cursos, las actividades se fueron reduciendo paulatinamente hasta ser prácticamente irrelevantes.

Figura 60

Actividades formativas actuales en los EAI



Fuente: *Elaboración propia*

En relación al tipo de actividades que se realizan actualmente se han tenido en cuenta las categorías: actividades de carácter formal, actividades informales y navegación libre.

Las actividades de carácter formal hacen referencia a cursos de formación estructurados, con una duración determinada y un programa, en el que se tienen en cuenta los objetivos del mismo y las competencias a desarrollar.

Las actividades informales hacen referencia a sesiones informativas o charlas informales que se realizan de un modo más distendido.

La navegación libre, sin actividades programadas, hace referencia a la asistencia del usuario al centro para acceder y usar los dispositivos por su cuenta, sin participar en actividades.

Así, en las respuestas analizadas, y en el caso del Alentejo, el 53,5% de los monitores indicó que no existen actividades programadas, el 31,2% que existen actividades de carácter formal, y el 14,3% que se organizan charlas informales.

En la categoría navegación libre solamente emergió una subcategoría, sin actividades programadas. Lo mismo sucedió en relación a las actividades informales de la que solamente surgió la subcategoría informal talks.

En relación a las actividades de carácter formal, emergieron las siguientes subcategorías significativas: cursos para niños (27,8%), universidad para mayores (27,8%), cursos de ordenadores (11,1%), cursos de seguridad (11,1%), cursos de herramientas para el día a día (11,1%) y cursos de redes sociales (11,1%).

Tabla 29

Categorías y subcategorías de las actividades actuales de los EAI

		Datos de recurrencia de las subcategorías		
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos	
Actividades actuales de los EAI	Actividades de carácter formal	Cursos niños	5	27,8%
		Cursos pc	2	11,1%
		Cursos seguridad	2	11,1%
		Cursos herramientas día a día	2	11,1%
		Cursos redes sociales	2	11,1%
		Universidad senior	5	27,8%
	Actividades informales	Charlas informales	8	100%
Navegación libre (sin actividades programadas)	Sin actividades programadas	30	100%	

Fuente: *Elaboración propia*

Tal y como se ha indicado más de la mitad de los monitores han manifestado que no existen actividades programadas en los EAI. Así, los usuarios frecuentan los centros para utilizar los equipos en navegación libre.

En relación a las actividades de carácter formal, las subcategorías con mayor recurrencia han sido los cursos para niños y los cursos para personas mayores.

En el primer caso se trata de cursos específicos para los niños y jóvenes en el ámbito de la alfabetización digital e informacional, con especial hincapié en cuestiones de seguridad.

Las universidades para mayores (universidades seniores) son un programa de educación de adultos, a partir de 50 años, con el objetivo de dinamizar actividades en las áreas sociales, culturales, del conocimiento, entre otras. En Portugal han tenido una gran implementación en los últimos años, contando con cerca de 300 entidades y más de 45000 alumnos. En el Alentejo existen actualmente 29 universidades o academias de este tipo y, como se puede observar en las respuestas analizadas, cinco monitores han indicado que se realizan actividades de la universidad senior en los EAI. Se realizan actividades de alfabetización tecnológica y también digital.

En las restantes subcategorías se obtiene el mismo grado de recurrencia. Los cursos de ordenadores son aquellos considerados de iniciación y contienen aspectos básicos de manejo de los equipos e introducción al uso de aplicaciones e Internet.

Los cursos de herramientas en el día a día contienen información relativa a los usos de las tecnologías para facilitar las tareas cotidianas de los usuarios, en lo relativo a su relación con la administración pública, a sus quehaceres diarios, pero también en su ocio.

Los cursos de redes sociales tienen como objetivo introducir a los usuarios en el manejo de estas. Las aplicaciones más utilizadas en los EAI son Facebook e Instagram.

La seguridad y la privacidad son cuestiones que los monitores referirían frecuentemente durante las entrevistas. Los cursos de seguridad tienen como objetivo ayudar a los usuarios a proteger sus equipos y conexiones y a proteger su privacidad.

En relación a las actividades informales, hacen referencia a las charlas informativas sobre temáticas concretas, sobre todo seguridad en Internet con foco especial en los niños.

4.1.6.4.4 - Propuesta de Actividades Futuras en los EAI.

Como conocedores de primera mano de las necesidades de los usuarios, los monitores pueden aportar información acerca de las actividades y recursos que podrían ayudar a mejorar el nivel de alfabetización digital de los usuarios y la eficacia de los centros.

Para ello se han tenido en cuenta las categorías de formación, servicios y recursos y, la referente a la no necesidad de más actividades (ítem 36 en la entrevista en el Alentejo y 15 en Euskadi).

Del análisis de las respuestas se entiende que la categoría más significativa es la relativa a las propuestas de formación (73,9%), seguido de las propuestas en servicios y recursos (21,7%) y de la subcategoría que refiere que no hay necesidad de formación (4,4%).

En relación a la formación, las subcategorías surgidas son: cursos de formación (38,2%), formación en alfabetización mediática informacional (35,3%), formación en seguridad (23,6%) y formación para niños (2,9%).

En relación a propuestas de servicios y recursos la subcategoría más significativa es relativa a la atención individualizada a los usuarios (70%), seguida de mayor difusión (10%), redes de trabajo (10%) y prácticas para los usuarios (10%).

Tabla 30

Propuestas de futuras actividades en los EAI

		Datos de recurrencia de las subcategorías		
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos	
Propuesta actividades futuras de los monitores de los EAI	Formación	Cursos formación	13	38,2%
		Formación seguridad	8	23,6%
		Formación niños	1	2,9%
		Alfabetización mediática informacional	12	35,3%
Propuesta actividades futuras de los monitores de los EAI	Servicios y recursos	Mayor difusión	1	10%
		Redes de trabajo - intercambios	1	10%
		Prácticas	1	10%
		Atención individualizada a los usuarios	7	70%
Sin necesidad de actividades	Sin propuestas	2	100%	

Fuente: *Elaboración propia*

La subcategoría más significativa es la relativa a cursos de formación general. En la percepción de los monitores son necesarios más cursos que promuevan las competencias digitales de los usuarios.

En segundo lugar, ha emergido la subcategoría que engloba las formaciones en alfabetización mediática e informacional. Los monitores indican sentir necesidad de formación en la gestión de la información por parte de los usuarios.

Tiene una recurrencia elevada también la propuesta de formación en seguridad. Se trata de una cuestión muy presente en el discurso de los monitores en el Alentejo, su preocupación con la seguridad y privacidad de los usuarios en sus relaciones digitales.

Por último, la formación específica para niños que permitiría a estos adquirir más competencias desde pequeños en su proceso de alfabetización digital.

4.1.6.4.5 - Perspectiva de los Monitores sobre la Brecha Digital.

Las dos grandes dimensiones para evaluar las brechas digitales hacen referencia al acceso de los individuos a los dispositivos digitales y a una conexión adecuada a Internet, y al uso, a poseer las herramientas necesarias para poder utilizar dichos dispositivos. Algunas de las críticas que se hacen el despliegue de los programas de inclusión digital es que justamente priorizan el acceso al uso. Las instituciones invierten enormes partidas presupuestarias muchas veces en facilitar equipos a los ciudadanos y subvenciones para la fomentar la conectividad sin profundizar en la formación necesaria para que los individuos hagan un buen uso de los dispositivos en su día a día, en función de sus necesidades. La categoría relativa al uso ha sido tratada en sentido lato, en el uso que los usuarios realizan de los soportes e infraestructuras, pero ultrapasa el uso del dispositivo y de Internet en sí mismo. La dimensión del uso se encuentra vinculada a la propia dimensión de las competencias y de las prácticas del día a día, e incluso de la dimensión cultural, que son analizadas a lo largo del estudio.

Así, resulta interesante conocer la percepción de los monitores y educadores acerca de esta cuestión, si consideran que se prioriza más el acceso o el uso (ítem 37 de la entrevista en el Alentejo y 16 en Euskadi). En este caso, además del material escrito relativo a las entrevistas, también se han incluido, analizado y codificado imágenes, en concreto fotografías de los EAI.

La importancia del acceso hace referencia a la priorización de poner a disposición, por parte de los programas de inclusión digital, a los usuarios dispositivos y conexiones a Internet para puedan desarrollar sus actividades en el proceso de alfabetización digital.

La importancia del uso enfatiza la priorización de actividades, formales o no, que permitan a los usuarios desarrollar sus competencias en ese mismo proceso de alfabetización digital.

La importancia del acceso y del uso engloba por un lado la igual importancia que se otorga al acceso y al uso, ambas están siendo priorizadas de la misma forma, y las percepciones de los monitores que indican que no se otorga ninguna importancia ni al acceso ni al uso.

Del análisis de las respuestas y de los materiales en soporte de imagen, se observa que la categoría más recurrente es la importancia del acceso con el 64,8%, seguida de la importancia del uso (25%) y de la importancia del acceso y del uso (10,2%).

Las subcategorías en relación a la importancia del acceso emergentes han sido: acceso a Internet (47,4%), acceso a los dispositivos (42,1%) y acceso (10,5%).

En relación a la importancia del uso, las subcategorías encontradas han sido relativas al uso de los dispositivos (38,6%), uso de Internet (38,6%) y uso (22,8%).

En la categoría importancia del acceso y del uso han emergido las subcategorías igual importancia (94,4%) y ninguna importancia (5,6%).

Tabla 31

Perspectiva de los monitores de los EAI sobre la brecha digital

			Datos de recurrencia de las subcategorías	
			Grado de aparición. Absolutos	Grado de aparición. Relativos
Perspectiva del monitor sobre la brecha digital	Importancia del Acceso	Acceso a los dispositivos	48	42,1%
		Acceso a Internet	54	47,4%
		Acceso	12	10,5%
	Importancia del Uso	Uso de los dispositivos	17	38,6%
		Uso de Internet	17	38,6%
		Uso	10	22,8%
	Importancia del acceso y del uso 18	Igual importancia	17	94,4%
		Ninguna importancia	1	5,6%

Fuente: *Elaboración propia*

En la importancia del acceso, la subcategoría con mayor grado de recurrencia ha sido el acceso a Internet. En este sentido, en la percepción de los monitores desde los EAI se otorga más importancia a facilitar el acceso a Internet a los usuarios para el desarrollo de sus actividades: (EAI_100_1008) *Acesso à Internet.*

La subcategoría correspondiente al acceso a los dispositivos posee un grado de recurrencia bastante significativo. Los monitores consideran muy importante también el acceso a los dispositivos para que los usuarios pueden desarrollar sus competencias en el proceso de alfabetización digital: (EAI_100_1009) *ao acesso aos computadores.* Es una constante en el discurso de los monitores, la preocupación sobre los equipos existentes en los EAI. En muchos de los centros visitados los equipos eran antiguos, en algunos casos con más de diez años, y era uno de los factores que, en percepción de los monitores, contribuía a la poca afluencia a los EAI.

La subcategoría relativa al acceso posee un grado de recurrencia bajo. Los monitores consideran el acceso en sentido general sin discriminar entre acceso a dispositivos y acceso a Internet.

En la categoría acerca de la importancia del uso, las subcategorías correspondientes al uso de dispositivos y al uso de Internet poseen el mismo grado de recurrencia. Los monitores indican, que son importantes el uso de los equipos, (EAI_100_1004) *o uso dos computadores,* y el uso de Internet, (EAI_100_1010) *O que se faz com os computadores é mais importante.* El uso de los equipos, relacionado directamente con la alfabetización tecnológica y la adquisición de competencias, y el uso de Internet, alfabetización informacional, son piezas fundamentales en el proceso de alfabetización digital de los individuos.

La subcategoría relativa al uso posee un grado de recurrencia menor. Los monitores consideran en sus respuestas el uso sin discriminar entre acceso a dispositivos y acceso a Internet.

En relación a la categoría relativa a la importancia de ambas, la subcategoría más significativa es la igual importancia de acceso y uso, (EAI_100_1006) *um bocado dos dois.* Así, en la percepción de algunos monitores se otorga similar importancia al acceso y al uso a la hora de desarrollar los programas de inclusión digital.

La subcategoría que no otorga ninguna importancia ni al acceso ni al uso es poco significativa e indica que no se tiene en atención ni uno ni el otro en los EAI.

4.1.6.4.6 - Apoyo Institucional a los Centros de Inclusión Digital.

En el desarrollo de las políticas institucionales de promoción de la alfabetización digital, del aprendizaje a lo largo de la vida o de la ciudadanía digital se establece que deben ser desplegadas acciones que faciliten a los ciudadanos la adquisición de competencias para lograr esos objetivos. Los programas de inclusión digital son resultado del despliegue de esas políticas y se establecieron protocolos entre los distintos niveles de la administración, y otros partners como las universidades de la región, para su implementación. Pero, ¿existen estos apoyos de forma regular y estable? ¿Han aumentado o disminuido a lo largo de los años? La percepción de los monitores, que están en los centros a diario aporta información sobre esta cuestión, y por ello les fue preguntado en las entrevistas realizadas (ítems 41, 42, 43 y 44 de la entrevista en los EAI, 19, 20, 21 y 22 en los KZgunea).

Para el análisis de los resultados se han tenido en cuenta dos categorías: tipo de apoyo y calidad del apoyo.

De los resultados obtenidos en la categoría Tipo de Apoyo, las subcategorías emergentes resultaron ser: local (63,7%), partners (33,3%) y regional (3%).

Tabla 32

Tipo de apoyo institucional a los EAI

		Datos de recurrencia de las subcategorías	
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos
Apoyo Institucional	Local	21	63,7%
	Regional	1	3%
	Partners	11	33.3%

Fuente: *Elaboración propia*

La subcategoría con mayor grado de recurrencia corresponde al apoyo local. Una gran mayoría de las respuestas así lo atestiguan. Como hemos visto en puntos anteriores, la gran mayoría de los EAI es gestionada directa o indirectamente por los municipios. Así, es lógico que en la percepción de los monitores esta sea la opción elegida en la gran mayoría de los casos: (EAI_100_1011) *toda a manutenção e tudo o resto é feito pelo Município.*

La segunda subcategoría más significativa corresponde a la colaboración con partners externos. En algunos casos se establecen protocolos de colaboración con entidades privadas, sobre todo para adquisición de equipos y otros recursos. Son sobre todo entidades bancarias, aunque también fundaciones, empresas privadas, escuelas y asociaciones: (EAI_100_1012) *Computador cedido pelo Millenio BCP, outros dois cedidos pela Delta Cafés, outro cedido por uma empresa de informática... tentámos não ter que gastar muito dinheiro e tentámos arranjar un nº de parceiros*. Las universidades como partners institucionales son tratadas independientemente a continuación.

En tercer lugar, la subcategoría menos significativa corresponde al apoyo regional. Portugal es un país muy centralizado que no ha pasado por un proceso de creación de estructuras regionales fuertes con competencias propias, como es el caso de España donde las autonomías acumulan muchas competencias cruciales como educación o salud. Existen entidades asociativas de municipios, de carácter público, que buscan la dinamización de estos y que colaboran en la promoción y difusión de distintas acciones de coordinación entre los ayuntamientos que las componen. En el Alentejo, como ya se ha indicado, existen cuatro comunidades intermunicipales: la del *Alto Alentejo*, la del *Alentejo Central*, la del *Baixo Alentejo* y la del *Alentejo Litoral*. En este trabajo de investigación hemos contado con la colaboración de la Comunidad Intermunicipal del Alentejo Central (CIMAC), la única que tuvo su propio EAI itinerante, un mini bus acondicionado con equipos y monitores que visitaba periódicamente todos los municipios de la región y contaba con algunas acciones de alfabetización digital, además de facilitar acceso a dispositivos y a Internet.

Volviendo a los partners, las universidades merecen un análisis aparte. Las universidades, como centros de conocimiento e investigación, se han acercado a las realidades de los programas de inclusión digital en sus inicios e incluso se establecieron protocolos de colaboración. En el caso de los EAI, a través de los ayuntamientos correspondientes con la Universidad Aberta y con la Universidad de Évora (Alentejo). A día de hoy, ¿cuál es el grado de colaboración entre estos centros y las universidades? Los monitores y educadores, que trabajan a diario en los centros, pueden aportar su percepción acerca de estas colaboraciones, si existen, y de ser así, cómo se desarrollan (ítems 43 y 44 de la entrevista en los EAI, y 21 y 22 de las realizadas en los KZgunea).

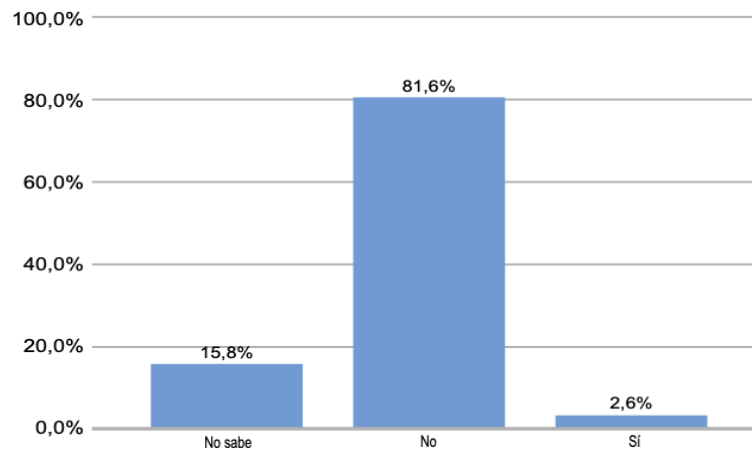
Como ha sido indicado anteriormente, algunos de los ítems de la entrevista, preguntas cerradas, fueron analizados cuantitativamente para una comprensión más efectiva de los datos que permitan conocer la realidad de los centros. Así, la primera cuestión planteada iba en sentido de entender si los monitores y educadores conocen acerca de la existencia de relación entre el centro y alguna universidad. En este caso se procedió a un análisis cuantitativo.

Posteriormente se preguntaba a los entrevistados que beneficios podría aportar tal relación a los centros de inclusión digital.

En el caso de los monitores de los EAI, el 81,6% indica que no existe ningún tipo de relación entre los centros y las universidades cercanas. Cuando confrontados acerca de la existencia de protocolos entre los ayuntamientos y las universidades mostraban su sorpresa, ya que desconocían su existencia.

Figura 61

Existencia de relación de los EAI con las universidades del Alentejo



Fuente: *Elaboración propia*

En relación al análisis cualitativo de la categoría relativa a los beneficios de la existencia de relación, emergieron las siguientes subcategorías: existencia de beneficios (95,5%) y no existencia de beneficios (4,5%).

Tabla 33

Perspectiva de los monitores de los EAI sobre la existencia de beneficios en las relaciones con las universidades

		Datos de recurrencia de las subcategorías		
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos	
Relación Universidades	Beneficios de la relación	Existencia de beneficios	21	95,5%
		No existencia de beneficios	1	4,5%

Fuente: *Elaboración propia*

En el análisis de los resultados se observa que la subcategoría relativa a existencia de beneficios de la relación entre los EAI y las universidades posee un grado de recurrencia muy elevado. En la percepción de los monitores, esta relación sería muy beneficiosa para los EAI: (EAI_100_1013) *As universidades logo à partida tem pessoas em várias áreas que podem ajudar a organizar melhor o espaço.*

La subcategoría correspondiente a la no existencia posee un grado de recurrencia muy bajo, solamente un monitor indica que no tendría sentido ya que el EAI en cuestión se utiliza solamente como punto de acceso a Internet.

Tras conocer el tipo de apoyo institucional existente en la percepción de los monitores, otra de las cuestiones va en el sentido de conocer si este apoyo ha aumentado, disminuido o se estabilizado en los últimos años, sobre todo tras la grave crisis económica que asoló Portugal entre 2010 y 2014 que provocó un corte drástico en las inversiones públicas.

De las respuestas analizadas emergieron las subcategorías relativas a la calidad del apoyo: estabilización (46,2%), aumento (26,9%) y disminución (26,9%).

Tabla 34

Calidad del apoyo institucional a los EAI

			Datos de recurrencia de las subcategorías	
			Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos
Apoyo Institucional	Calidad del Apoyo	Aumento	7	26,9%
		Disminución	7	26,9%
		Estabilización	12	46,2%

Fuente: *Elaboración propia*

La subcategoría con mayor grado de recurrencia indica una estabilización del apoyo institucional. En el momento de la realización de las entrevistas la economía portuguesa estaba ya en momento de recuperación de la inversión pública y ésta estaba ya presente en la percepción de los monitores: (EAI_100_1013) *Igual. Tem-se mantido.*

Seguidamente las subcategorías que indican aumento y disminución del apoyo poseen en mismo grado de recurrencia. La gestión de los ayuntamientos fue desigual en relación a las políticas de

inclusión digital después de la crisis económica. En algunos casos los ayuntamientos e instituciones recortaron apoyos a los EAI por falta de presupuesto: (EAI_100_1010) *O apoio (...) sim que tem diminuido.*

En otros casos se empezó a recuperar el apoyo a los EAI: (EAI_100_1014) *Tem aumentado o apoio da Câmara. Foi remodelado há cerca de dois ou três anos.* Se remodelaron algunos EAI e incluso se abrieron dos nuevos, como ya se indicó en el análisis de la autonomía de los centros.

4.1.6.4.7 - Impacto de la Crisis Económica.

Las crisis económicas sufridas en Europa desde el 2008 lastraron la inversión pública afectando directamente a la educación, la sanidad y, por ende, a los programas de inclusión digital. Algunos EAI cerraron o vieron reducidos sus presupuestos, como ya se ha indicado anteriormente. Números aparte, la percepción de los monitores y los educadores, que están a diario en los centros, arroja luz sobre el impacto de la crisis económica vivida en el día a día (ítem 45 de la entrevista en los EAI y 23 en los KZgunea).

Las categorías contempladas en esta dimensión se refieren al tipo de impacto, a la valoración del mismo y al impacto desconocido.

De las respuestas analizadas se desprende que la categoría más recurrente hace referencia a la valoración del impacto (52,4%), seguida por el tipo de impacto (42,9%) e impacto desconocido (4,7%).

En relación al tipo de impacto solamente ha emergido una subcategoría, relativa a la escasez de recursos.

En la valoración del impacto surgen cuatro subcategorías: impacto positivo (31,8%), impacto escaso (27,3%), impacto negativo (27,3%) e impacto muy negativo (13,6%).

Tabla 35**Impacto de la crisis económica en los EAI**

		Datos de recurrencia de las subcategorías		
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos	
Impacto de la crisis económica	Tipo de impacto	Escasez recursos	18	100%
	Valoración del impacto	Impacto escaso	6	27,3%
		Impacto negativo	6	27,3%
		Impacto muy negativo	3	13,6%
		Impacto positivo	7	31,8%
	Impacto desconocido	Impacto desconocido	2	100%

Fuente: *Elaboración propia*

En el análisis de las respuestas emerge la escasez de recursos como subcategoría muy significativa en relación al tipo de impacto. La totalidad de las respuestas apuntan a la falta de recursos como consecuencia de la crisis económica: (EAI_100_1013) *os equipamentos não são substituídos quando deviam.*

En relación a la valoración del impacto, la subcategoría más significativa hace referencia al impacto positivo provocado por la mayor afluencia de usuarios debido a la crisis económica. Muchas familias no podían permitirse tener conexión a Internet en sus hogares, o renovar sus equipos y se acercaban más a los EAI: (EAI_100_1015) *a crise também nos traz mais pessoas porque não tem possibilidade de ter o seu computador ou ter internet em casa. Infelizmente acho que até ganhamos com isso, porque aqui é livre.*

En segundo lugar, de recurrencia emergen las subcategorías relativas al impacto escaso y al impacto negativo. En relación al impacto escaso, los monitores indican que no sintieron apenas la crisis económica, o bien porque no hubo menos inversión por parte de las instituciones, o bien porque no hubo mayor afluencia de usuarios: (EAI_100_1016) *A nível do EI não afetou muito, renovamos os computadores ainda não há dois anos.*

En relación al impacto negativo, alertan sobre todo hacia la falta de inversión y al hecho de la necesidad de la renovación de los equipos y de las condiciones de algunos EAI: (EAI_100_1006) *não se pode investir.*

La subcategoría con menor recurrencia es la relativa al impacto muy negativo. En algunos EAI los monitores indican que sintieron gravemente la crisis económica: (EAI_100_1017) *Tem afectado bastante o El.*

4.1.6.4.8 - Fortalezas y Debilidades del Programa.

Los monitores y educadores son los profesionales que a diario trabajan con los usuarios y viven de cerca los éxitos y fracasos de los centros de inclusión digital. Es importante por ello conocer su pensamiento, sus percepciones acerca de los puntos fuertes y puntos débiles de los EAI (ítems 38 y 39 de la entrevista en los EAI y, 17 y 18 de las realizadas en los KZgunea).

Del análisis de los resultados en relación a categoría relativa a las fortalezas de los EAI, emergieron las siguientes subcategorías: acceso libre (43,8%), gratuidad (34,1%), localización (12,5%), monitores (3,3%), recursos (2,7%), red entre usuarios (1,7%), inclusión (1,3%) y formación (0,6%).

Tabla 36

Fortalezas de los EAI

		Datos de recurrencia de las subcategorías		
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos	
Fortalezas y debilidades de los KZgunea	Puntos fuertes	Acceso libre	77	43,8%
		Gratuidad	60	34,1%
		Formación	1	0,6%
		Intercambio	3	1,7%
		Recursos	5	2,7%
		Monitores	6	3,3%
		Inclusión	2	1,3%
		Localización	22	12,5%

Fuente: *Elaboración propia*

La subcategoría con mayor grado de recurrencia es la relativa al acceso libre a dispositivos digitales y a Internet que los EAI representan. Esa es la gran fortaleza de estos centros que otorgan estos servicios a todos los ciudadanos por igual, para que puedan acceder y formarse de acuerdo a sus

necesidades: (EAI_100_1008) *há pessoas que vêm porque é a única forma que têm para aceder à Internet e por aí acho que devem continuar de fato a existir.*

En segundo lugar, la subcategoría más significativa es la relativa a la gratuidad. Es parte de los compromisos asumidos por los gobiernos nacionales, regionales y locales con la sociedad de la información y la ciudadanía digital de todos los individuos. Y en este ejercicio los EAI cumplen una función de integración social y digital: (EAI_100_1013) *acesso gratuito está disponível para todos que procurem.*

En tercer lugar, la subcategoría relativa a la localización de los EAI. Los centros están localizados normalmente en los centros de las ciudades, pueblos y aldeas, facilitando el acceso a todas las personas de la localidad. Muchas veces se encuentran en el mismo edificio del ayuntamiento, o en las cercanías del mismo, en las bibliotecas municipales, o cerca de escuelas, estaciones de autobuses y oficinas de turismo: (EAI_100_1011) *Localização muito central.*

Las demás subcategorías poseen un grado de recurrencia muy bajo. Así, algunos monitores consideran un punto fuerte de los EAI la existencia de monitores, sin la dedicación de algunos de ellos el centro no existiría, los recursos disponibles a población, la red de trabajo que se crea entre los usuarios, el hecho de ser espacio que promueven la inclusión social y digital, y por último la formación de los individuos.

En relación a las debilidades de los EAI, las subcategorías emergentes han sido: escasez de recursos (57,1%), escasez de cursos (12,7%), monitores (9,5%), sin puntos débiles (6,3%), falta de interés de los usuarios (4,8%), escasa asistencia de usuarios (4,8%) y escasa difusión (4,8%).

Tabla 37

Debilidades de los EAI

		Datos de recurrencia de las subcategorías		
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos	
Fortalezas y debilidades de los EAI	Puntos débiles	Escasez recursos	36	57,1%
		Escasez cursos	8	12,7%
		Usuarios (falta de interés)	3	4,8%
		Escasa atención público	3	4,8%
		Monitores	6	9,5%
		Difusión (escasa)	3	4,8%
		Sin puntos débiles	4	6,3%

Fuente: *Elaboración propia*

La subcategoría con mayor grado de recurrencia corresponde a la escasez de recursos. Los monitores refieren la antigüedad de los equipos, sobre todo a que en algunos casos tienen más de doce años. También en algunos casos refieren las condiciones del espacio en sí, ya que no es adecuado para las necesidades del centro: (EAI_100_1003) *novos equipamentos. O espaço em si é o que há... se tivéssemos um espaço maior.*

La segunda subcategoría con mayor grado de recurrencia corresponde a la escasez de cursos. Los monitores indican que existe poca formación disponible en los EAI. Este hecho ha sido tratado en el punto referente a las actividades actuales de los EAI, que supone efectivamente una debilidad de los centros, que apenas poseen oferta formativa: (EAI_100_1014) *Falta formação.*

En tercer lugar, la subcategoría hace referencia a los monitores. Por un lado, la escasez de monitores dificulta el desarrollo de actividades y una mejor atención a los usuarios. Por otro lado, la temporalidad de los contratos dificulta una estabilización del equipo de trabajo y la motivación del propio monitor, que al no estar más que unos meses no siente implicación en las funciones que desarrolla: (EAI_100_1018) *a mudança constante dos monitores nos diversos espaços não potencia uma estabilidade e ações que possam ser melhoradas no futuro.*

Las demás subcategorías ofrecen poca significatividad. Algunos monitores consideran que no existen puntos débiles en los EAI, y ponen más en valor los aspectos positivos. En otros casos, los monitores refieren por un lado el escaso interés de los usuarios, algo que puede deberse al hecho de los equipos estar obsoletos y lentos en su conexión a Internet, y a la inexistencia de actividades en algunos EAI. Por otro lado, algunos monitores indican la falta de visitantes a los EAI, que pueden deberse a los mismos motivos indicados y que los entrevistados achacan a la falta de recursos y formación: (EAI_100_1019) *termos sempre alguém que daria apoio, haveria sempre alguém que a gente podia convidar para fazer formação.*

4.2 - LOS CENTROS KZGUNEA EN EL PAÍS VASCO

En este apartado se presenta la información que va al encuentro del objetivo específico 2.1: describir en profundidad las características específicas del caso de los centros KZgunea (País Vasco), como estrategia que, apoyándose en el ALV, pretende la mejora de la competencia digital de los individuos y la madurez digital de la sociedad.

4.2.1 - Datos Sobre el Programa KZgunea

En este punto se aportan los datos relativos a los KZgunea, del País Vasco. En primer lugar, se contextualiza el programa y los centros, y después su origen y evolución.

4.2.1.1 - Contextualización de los Centros KZgunea.

Como ya se ha comentado en el Marco Teórico, el Plan Euskadi en la Sociedad de la Información (PESI) 2002-2005 del Gobierno Vasco fue el marco estratégico para llevar a cabo algunas iniciativas dirigidas a la integración de la ciudadanía vasca en la Sociedad de la Información. Una de las más importantes y con mayor visibilidad fue el proyecto KZgunea por el que se creó una red de telecentros públicos gratuitos para la formación y el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Sin pretender una descripción exhaustiva y completa de todas las iniciativas desarrolladas en el contexto del mencionado Plan Euskadi de la Información, ya que la más importante para este estudio es KZgunea, sí consideramos interesante describir brevemente diferentes iniciativas con la finalidad de aportar un retrato más global de los esfuerzos realizados para adaptar la Sociedad Vasca a la Sociedad de la Información.

Se desarrolló el Programa Comunicación y Difusión de la Sociedad de la Información (SI) que, por un lado, lanzó campañas para promover la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la vida diaria de los ciudadanos y, por otro lado, se creó el portal “Euskadi en la Sociedad de la Información” para que los ciudadanos pudieran consultar información a la hora de iniciarse en las TIC. También se organizaron actos y eventos que acercaban la SI a los ciudadanos, en especial a aquellos grupos considerados en riesgo de exclusión social.

Se creó la Entidad de Certificación en materia de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para el desarrollo de las metodologías de acreditación, la conformación de la red de Agentes Colaboradores encargados de impartir la formación y realizar los exámenes correspondientes, la expedición de certificados al ciudadano y la supervisión del Sistema de Certificación.

Surgió también el Programa Konekta Zaitez, cuyo objetivo fue facilitar el acceso a la adquisición de equipos para la conexión a Internet apoyando económicamente con subvenciones. También se financiaba la adaptación de los equipos a los colectivos con necesidades especiales (discapacitados) y se contó con el apoyo de entidades financieras.

Otra de las iniciativas fue el Programa Internet Fácil, que buscaba complementar el anterior para facilitar la compra de dispositivos de bajo coste y de sencilla utilización, como la televisión y los teléfonos móviles. Son equipos que requieren también un nivel de alfabetización digital por parte de los ciudadanos, pero de un nivel inferior.

Asimismo, vio la luz el Programa Konekta Zaitetz Gunea y Egailan. Este programa estuvo formado inicialmente por dos proyectos de acción formativa: KZgunea y Egailan. Kzgunea y constaba de centros de formación y aprendizaje gratuitos en los municipios. Esta fue una acción de carácter interinstitucional entre Gobierno Vasco, la Asociación de Municipios Vascos (EUDEL de ahora en adelante) y los ayuntamientos vascos. Se inició en 2001 y es objeto de estudio en esta investigación. Egailan, destinado a formar en alfabetización digital a mayores de 16 años con especial énfasis en las mujeres desempleadas y/o parados de larga duración, fue después integrado en KZgunea.

Por su parte, el Programa Red de Centros de Formación y Acceso a Internet, buscaba rentabilizar las infraestructuras existentes, como bibliotecas o centros de formación, para que fueran puntos de acceso a Internet para los ciudadanos que no podían acceder a un KZgunea, ya que es sus inicios no estaba presente en todos los municipios. También buscaba crear una red de centros con acceso a Internet en organizaciones dedicadas al trabajo con colectivos en riesgo de exclusión social.

Se ofertó también un servicio técnico gratuito para resolver los problemas y dudas que los ciudadanos pudieran tener en relación al uso del ordenador y de Internet, el Programa Centro de Asistencia Técnica al Ciudadano. Se atendía a los usuarios por teléfono y las respuestas se añadían en la web “Euskadi en la Sociedad de la Información” para que estuvieran disponibles para todos los ciudadanos.

A través del Programa Usuarios Activos se pretendía estimular la participación digital de los ciudadanos, invitándoles a participar en la creación de contenidos culturales de carácter local, relativos a su cotidianidad.

Por su parte, el Programa Entorno Digital tenía como finalidad aumentar la implicación de las asociaciones de vecinos en sus relaciones con la administración, servicios de salud, educación, cultura y ocio y en la creación de contenidos locales. También buscaba promover el uso de las TIC en todos los ámbitos del día a día de las empresas de Euskadi.

4.2.1.2 - Origen de los Centros KZgunea.

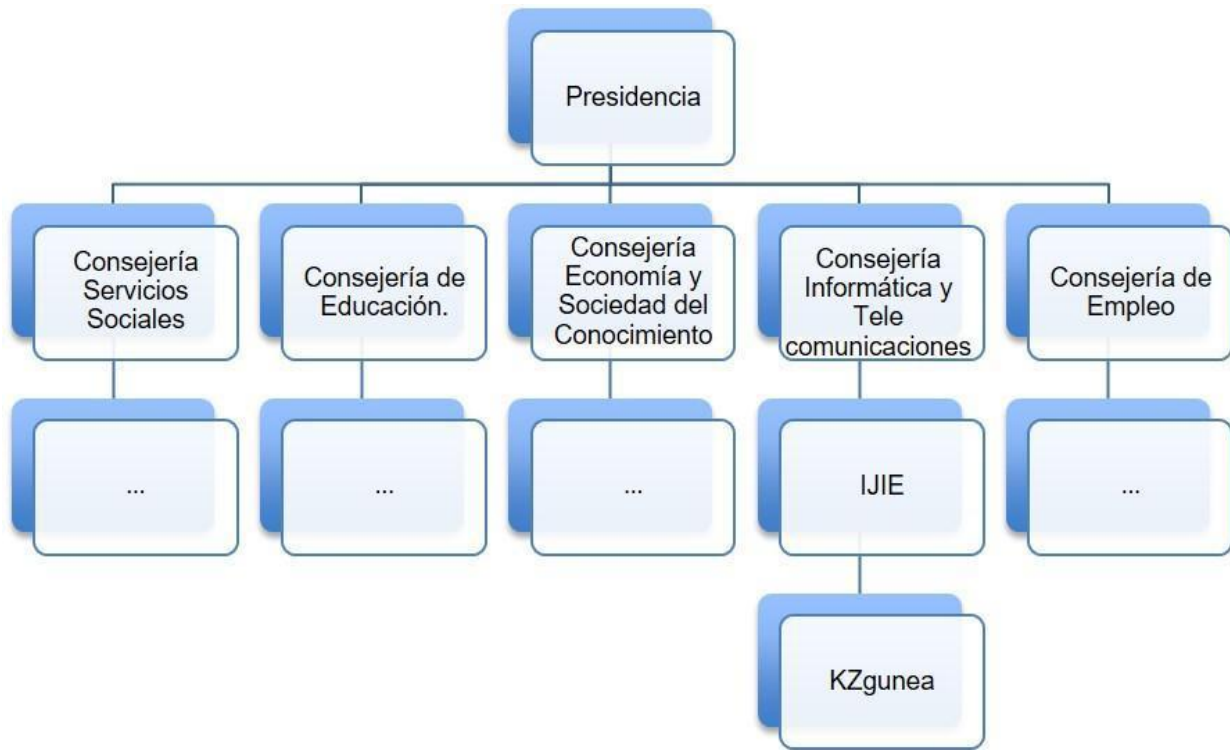
KZgunea arrancó en 2001, como un proyecto creado en el ámbito del PESI para combatir la brecha digital existente entre el País Vasco y el resto del Estado. Ya se han descrito anteriormente, por un lado, las debilidades existentes en aquel momento en cuanto a acceso a equipos y en relación a competencias digitales de los ciudadanos, así como, por otro lado, las distintas iniciativas llevadas a cabo por el Gobierno Vasco para paliarlas.

Así, en 2001, se presenta KZgunea (ciudadano, ¡conéctate!) cuyos objetivos eran la creación de espacios públicos con equipos y redes de comunicaciones puestos por Gobierno Vasco a disposición de los ciudadanos para que pudieran conectarse a Internet y realizar cursos de formación básica para empezar a usar Internet y los recursos de un ordenador personal. Estos objetivos se materializarían en tres metas: alcanzar, como usuarios registrados, al 10% del total de habitantes del País Vasco (185.174 personas), formar al 4% de ese segmento de población (74.069 personas) y abrir centros en todos los municipios de Euskadi. Una de las características desde el inicio es la gratuidad de los servicios.

EJIE, la entidad gestora de KZgunea, creó un equipo de gestión y supervisión que operaba en tres áreas: infraestructuras y sistemas, calidad y contenidos y despliegue operativo. También apostó desde el inicio por delegar la formación y gestión en una empresa de servicios integrales que organiza las dos primeras áreas desde una oficina técnica central donde se trabajan los recursos necesarios. El grupo de despliegue operativo está extendido por los centros KZgunea que están en funcionamiento. Los educadores desarrollan todas las tareas necesarias para la gestión de los centros, dirigidos por un grupo de coordinadores que, por un lado, operacionalizan las relaciones con los ayuntamientos y, por otro, prestan apoyo a los facilitadores en aspectos técnicos y operativos del día a día. En algunos casos, los educadores dedican parte de su jornada a la construcción de contenidos, colaborando con los responsables de contenidos de la oficina técnica, permitiendo así contrastar la validez de los contenidos en su implantación en el terreno.

Figura 62

KZgunea en el organigrama de departamentos de Gobierno Vasco



Fuente: *Elaboración propia a partir de información de las memorias KZgunea*

Como ya se ha indicado, desde el inicio se hizo un esfuerzo por envolver a diversas entidades, al ser considerada la entrada en la sociedad de la información, una cuestión transversal que implicaba a diversos departamentos e instituciones. Así, desde el primer momento, la Presidencia del Gobierno Vasco se implicó directamente en la gestión del programa y, a través de la Dirección de Informática y Telecomunicaciones, encargó, como se ha mencionado, su gestión a EJE. Participaron también el Departamento de Desarrollo Económico y Sociedad de la Información, encargado de trazar las líneas estratégicas a seguir en relación a contenidos y habilidades a desarrollar por parte del ciudadano, el Departamento de Empleo, que orientaba las actividades destinadas a la búsqueda de empleo y los ayuntamientos.

Tal y como se ha indicado, en el inicio del programa se estableció un convenio con EUDEL, la asociación de municipios vascos que amparó la relación entre KZgunea y los distintos ayuntamientos. Para la apertura de un nuevo centro KZgunea, se establecía un convenio específico entre EJE y el ayuntamiento correspondiente donde se recogían los aspectos específicos del nuevo espacio de acceso público. Las colaboraciones consisten en que el ayuntamiento proporciona y

mantiene los servicios básicos del local y Gobierno Vasco aporta los educadores, que también gestionan el centro, y los equipos y redes de comunicaciones. Se incorporaron además otras instituciones públicas y privadas en calidad de usuarios.

En 2001 se abrieron los primeros 20 centros, en otros tantos municipios y, hasta 2004, se cubrieron la casi totalidad de los ayuntamientos del País Vasco, 251 en total, con 265 centros KZgunea, ya que, en algunas ciudades con más población, se pusieron en marcha más de un centro. En 2006 eran ya 275 centros, habían asistido a algún tipo de formación 88.613 personas y el número de usuarios ascendía a 230.624 (EJIE, 2006). De los 275 centros, 56 eran en Álava/Araba, 124 en Bizkaia y 95 en Gipuzkoa, quedando fuera solamente el municipio de Pasaia, en Gipuzkoa, por voluntad propia. Así, las metas propuestas inicialmente, anteriormente referidas, se lograron ampliamente, iniciando también la cooperación con otros programas institucionales que fueron desarrollados en los centros KZgunea, como IT Txartela, KZ Formación Microempresas y Tarjeta Electrónica Ciudadano.

En 2006, la red de centros KZgunea contaba con 275 servidores Windows 2000 para los educadores, 2500 equipos dotados de software libre como soporte de su sistema operativo (Linux) y ofimática (Libre office) para los usuarios y 275 impresoras. A partir de 2005 la banda ancha llegó a prácticamente todos los centros.

En un primer momento, se realizó una publicidad activa para atraer al público alvo de los centros, colectivos como desempleados, mayores de edad, ciudadanía dedicada a labores domésticas y población en general. Se buscaba ofrecerles una formación básica intensiva de cerca de tres meses. Los centros, que cuentan con un área de formación y otra de navegación libre, se estabilizaron en dos modelos: modelo de presencia permanente de educadores y modelo de presencia puntual de educadores para formaciones concretas, manteniéndose abierto, a cargo del ayuntamiento, el resto del tiempo para uso básico de la población.

El primer curso, en 2001, tuvo como temática la seguridad en Internet. Se inició enseguida una formación básica compuesta por tres cursos: KZgunea (curso general de 20 horas de duración), Nagusiweb (para mayores de 55 años) y Emaweb (específico para mujeres). El primero era la base formativa presencial de la red KZgunea desde finales de 2001, que se fue reforzando con nuevos contenidos y que se encontraba también impreso en manuales en castellano y euskera. Estaba

dividido en ocho partes, desde el conocimiento básico del equipo, del ratón y del teclado, al manejo por ventanas, el explorador de windows y documentos de word, entre otras aplicaciones.

Hasta 2005, se fueron incorporando otros cursos, a petición de los usuarios, en áreas de servicios, utilidades y soporte, seguridad, hogar, didácticos y, a partir de 2005, servicios e-administración, en los que se colaboraba con instituciones públicas que ofrecían este tipo de servicios a la población. También se realizaron, ya desde esta fase, cursos online, existiendo en 2006, un total de 28 cursos interactivos. Los cursos relacionados con la banca electrónica, el correo electrónico y seguridad en Internet fueron en este período los de mayor demanda. Tanto el curso de Internet básico como los cursos más avanzados sumaron, en ese período, 122.000 accesos a través de la página web del programa.

La web de KZgunea recibía ya, en 2002, un total de 22.583 visitas, pasando a tener, en 2006 más del triple (67.101). Todos los usuarios que se inscribían en los centros recibían una cuenta de correo electrónico, ya que uno de los objetivos principales era potenciar el uso del email, por el que se les invitaba a visitar la web y usar sus servicios. Hasta 2006, una media de 11.000 usuarios utilizaba regularmente esta cuenta.

KZgunea, ya desde sus inicios, colaboró con otros programas públicos o privados dentro de sus objetivos de desarrollo de competencias digitales y de lucha contra la brecha digital. Por un lado, la IT Txartela, tarjeta de acreditación de conocimientos informáticos, para la que el centro KZgunea era, y sigue siendo, el lugar de examen. En el período de 2001 a 2006, se realizaron 74.118 exámenes relacionados acreditando a 13.217 personas.

Por otro lado, la llamada formación sectorial que realizaba cursos para sectores específicos, como microempresas, comerciantes y trabajadores rurales. En este período se organizaron 49 cursos en 77 centros, que incidieron en 10.198 personas.

Cabe destacar también la colaboración de KZgunea con varios programas como BOGA, método de aprendizaje de euskera online, campos de trabajos para jóvenes y proyectos de integración social. También desde septiembre de 2005 KZgunea ha colaborado con sus centros, 35 hasta 2006, en la tramitación de las tarjetas electrónicas de ciudadano, TEC, además de darles curso de formación de una hora, tanto a funcionarios como ciudadanos, sobre la forma de usarla.

4.2.1.3 - Evolución de los Centros KZgunea.

Como se ha indicado, el PESI 2005 contenía las políticas y estrategias en el ámbito de la sociedad de la información para el período 2001-2005, origen del programa KZgunea. Al finalizar el período de vigencia del PESI 2005, el gobierno vasco dio continuidad a las políticas establecidas con la aprobación del Plan de Informática y Telecomunicaciones, mientras preparaba el PESI 2010, la agenda digital de Euskadi. El PESI 2010 planteaba un cambio estratégico para convertir a la sociedad de mera utilizadora de las TIC en una sociedad generadora de conocimiento que mejore los niveles de calidad de vida de los ciudadanos y la calidad de los de la administración.

Así, KZgunea inició, a mediados de 2007, una etapa en la que, además de seguir trabajando para reducir la brecha digital de la población vasca, se iba a convertir en soporte del avance de la administración electrónica, desde la vertiente de los ciudadanos y las TIC preparándolos para esa relación. Eso se fue desarrollando en formaciones específicas relacionadas con trámites administrativos del propio Gobierno Vasco, Diputaciones y Haciendas vascas, el Departamento de Salud, Administración Estatal, Justicia y ayuntamientos.

A partir de 2007, también se incrementó el número de personas que realizaron las pruebas de competencias digitales, IT Txartela, para trabajar en la Administración Pública debido a un elevado número de convocatorias de oposiciones del Sistema Vasco de Salud y de Educación. Asimismo, se hizo un esfuerzo por implicar a los ayuntamientos pequeños, de menos de 5000 habitantes, con una iniciativa que les invitaba a usar las infraestructuras disponibles para una serie de servicios a la carta, como la formación de los empleados públicos de los consistorios, la visita quincenal de un educador de KZgunea, la realización de las pruebas IT Txartela en sus localidades, o el desarrollo de páginas web que facilitasen la relación entre ayuntamientos y ciudadanos. Así, en 2007, 40 ayuntamientos solicitaron a los centros colaboración para impartir 140 cursos a 1.515 personas. En 2015, fueron más de 200 cursos los que se llevaron a cabo, con 1300 asistentes a formaciones relacionadas con los trámites municipales como, por ejemplo, el certificado de empadronamiento (EJIE, 2008).

KZgunea inició su colaboración con el Departamento de Empleo Vasco, Lanbide, en 2013, con el objetivo principal de formar en competencias básicas de Internet a personas que se encuentran en búsqueda activa de empleo. Desde entonces, se forman más de 1000 personas al año, incorporándose paulatinamente cursos de nivel más avanzado, centrándose, en los últimos años, las formaciones más demandadas, en la búsqueda activa de empleo en Internet y en los trámites

electrónicos relacionados con prestaciones de desempleo y renta de garantía de ingresos. Algunos centros KZgunea también ceden sus espacios para formaciones dirigidas por el personal orientador de Lanbide.

También se han llevado a cabo colaboraciones con asociaciones sociales, empresas, centros científicos y otras asociaciones, en la creación de sus propias comunidades virtuales. Mencionamos como una de las más fructíferas la establecida con el Instituto Vasco de la Mujer, Emakunde, para la formación en asociaciones de mujeres. El proyecto, Emakumeak Sarean - Mujeres en Red, facilita el aprendizaje en TIC a grupos de mujeres.

Para facilitar su formación, KZgunea también colabora con diversas asociaciones en la formación de personas con discapacidad o diversidad funcional. Para ello, los cursos son adaptados en función de cada caso, dirigiéndose, sobre todo, a los centros ocupacionales. En algunos casos, son los propios monitores de las personas con discapacidad, los encargados de la formación que tiene lugar en los centros KZgunea.

Retomando la evolución del programa, desde 2007 se fue desplegando la formación en e-administración, reflejada en el aumento de cursos propuestos y de nuevos usuarios registrados, así como en adaptación de los centros a las infraestructuras necesarias para este tipo de gestiones. Prueba de esta especial importancia otorgada a la formación en e-administración es el hecho de que, a partir de 2010 y hasta el 2015, en el cómputo de usuarios formados en Internet básico se incluya a los formados en ese ámbito y en e-administración. También se fueron incorporando otros servicios a la población, como formación en la tarjeta sanitaria para ciudadanos, ONA.

A partir de 2012, se lleva a cabo una reestructuración de la formación que pretende reorientar la cartera de servicios de formación en búsqueda de una mejora continua. Desde el inicio, KZgunea estableció políticas de calidad y se sometió a los requisitos del estándar ISO 9001, con auditorías anuales. En 2010 se adoptó la estrategia al estándar UNE 93200:2008, que, a través de una carta de servicios, refleja los objetivos y compromisos de KZgunea. Esta normativa, también aplicada a otros servicios de la Administración Pública Vasca, pretende una mejora de la calidad y transparencia. Desde 2013, se sigue el modelo Q-Epea, red de entidades públicas del País Vasco que buscan la excelencia en la gestión y en los procesos de evaluación. En ese momento se ponen en marcha focus groups de usuarios y educadores para recoger las propuestas, opiniones y percepciones de todos. Otro de los instrumentos en la política de mejora continua de KZgunea, es

la realización de encuestas de satisfacción a 1000 personas al año, que normalmente arrojan porcentajes superiores al 90% de nivel de satisfacción.

A partir de 2012, momento en el que la crisis económica se hizo sentir de forma más grave en el País Vasco, se produjeron recortes presupuestarios en torno al 30%, que obligaron a reajustes de centros, infraestructuras y educadores. En búsqueda de una mayor rentabilidad de los cursos ofertados, se definió un conjunto de itinerarios formativos adaptados al perfil de los usuarios, así como una apuesta por desarrollar las modalidades de formación alternativas a la presencial, la formación online, la autoformación, tutorías y las charlas informativas.

Así, en la formación presencial, los cursos son impartidos por los educadores, pero los usuarios disponen de los materiales en la plataforma moodle, pudiendo acceder a ellos en cualquier momento. Disponen, igualmente, de un asistente pedagógico que, tras responder a algunas cuestiones, recomienda al usuario la formación más adecuada para su nivel actual.

Figura 63

Itinerarios formativos en la formación presencial de KZgunea



Fuente: *Elaboración propia a partir de información de las memorias KZgunea*

El nivel 0 está destinado a aquellas personas que apenas poseen conocimientos acerca de ordenadores e Internet. Los cursos inciden en el conocimiento del sistema operativo, de la búsqueda en Internet y correos web.

En el nivel 1 se profundiza en herramientas de ofimática, con software libre y en redes sociales, como facebook, twitter, instagram, pinterest y más recientemente tik-tok.

El nivel 2 es específico para aquellas personas que tengan interés por tratar imágenes y fotografías con el programa GIMP y es independiente del resto de niveles del itinerario, lo que significa que un usuario puede realizarlo sin haber frecuentado los niveles previos.

El nivel 3 está orientado a los usuarios que quieren profundizar en las aplicaciones de google, desde gmail a youtube, maps, drive, forms y demás aplicaciones.

El nivel 4, creado en 2016, está destinado a los usuarios que quieren sacar el máximo partido a sus dispositivos móviles, smartphones y tablets.

Tabla 38**Cursos de Formación presenciales y a distancia de KZgunea**

Nivel	Cursos Presenciales	Cursos a Distancia
0	Educación y valores para menores en Internet	Compras y ventas seguras por Internet
	Descarga los mejores programas informáticos	Búsqueda de empleo juvenil y YouRock
	Paga con seguridad en Internet	Dropbox
	Compras seguras por internet	Búsqueda de trabajo en Internet
	Consigue un empleo	
	Antivirus gratuitos. Protege tu ordenador	
	Informática en la nube. Almacena y comparte tu información	
1	Wikipedia: la enciclopedia digital colaborativa	Ofimática general
	Skype: Llama gratis a cualquier parte del mundo	Realiza videoconferencias con Skype y Hangouts
		Facebook
		Twitter
		Instagram, captura y comparte tus mejores momentos
		Marca personal y LinkedIn
	Pinterest	
	Redes Sociales	
2	Kizoa. Crea tus collages y compártelos.	Retoque fotográfico con GIMP
3	Google Traductor. Traduce textos y páginas web	Aplicaciones Google para la gestión personal
	Google Calendar: Gestiona mejor tú tiempo.	
4	Gobierno Vasco en tú móvil	Sistema Operativo Android
	Mensajería Instantánea para Smartphones	
	TIC's para mejorar la calidad de vida	
	Aprende a utilizar una TABLET.	
5		Wordpress: Crea tu sitio web

Fuente: *Elaboración propia*

A nivel de la formación online, la web permite a los usuarios inscribirse y matricularse en un curso, descargar los materiales del mismo y generar certificados de asistencia. En 2013, se presentó oficialmente la formación online a través de la plataforma moodle, aunque KZgunea ya ofrecía formación a distancia desde sus inicios. En 2014, se incrementaron los cursos en esta modalidad

que no ha parado de crecer hasta hoy y, en 2019, contaba ya con más de 1100 personas formadas al año.

En esta modalidad existe un quinto nivel, en el itinerario formativo, correspondiente a la programación y creación de páginas web. No es imprescindible para el usuario seguir el itinerario, ya que, si está realizando la formación online, se indica que es poseedor de un nivel de competencia digital al menos intermedio, pero sí debe dejarse aconsejar por el asistente pedagógico que le indicará el curso más adecuado. A través de la plataforma moodle se realizan las sesiones formativas, teniendo el usuario acceso a los materiales en todo momento, así como a los foros. También se realizan tutorías semanales.

En relación a los cursos de autoformación, se encuentran accesibles a través de la plataforma moodle y el usuario puede acceder a todos los cursos que desea, girando sus temáticas en torno sobre todo a la e-administración, comercio electrónico, o retoque de imagen y sonido. El usuario tiene también opción a una tutoría semanal.

Las tutorías fueron creadas para aclarar dudas surgidas en la autoformación, pero a día de hoy están disponibles para todos los formandos y consisten en reuniones de no más de 1,5 horas en las que el educador ayuda a solucionar los problemas de aprendizaje del usuario.

Las charlas informales tratan temáticas concretas sobre comercio online, smartphones, sistema android, pequeñas píldoras de Internet básico para mayores, entre otras. Están programadas para un máximo de 30 personas, aunque, en los últimos años, se transmiten también por el canal de youtube de KZgunea, rentabilizando así los materiales utilizados.

A partir de 2015, se aplicó la metodología BYOD, *bring your own device*, según la cual, los usuarios traen sus propios dispositivos móviles a las formaciones y así pueden aprender y practicar en los mismos equipos que después usarán en su día a día. Estas formaciones destinadas al uso del móvil y de la Tablet, se orientaron a las comunicaciones personales, sistema GPS, funcionamiento de los sistemas android e Iphone o fotografía digital.

Otra de las apuestas, a partir de 2015, fue la sustitución paulatina de las horas libres, sin cursos o actividades, normalmente dedicadas a la navegación libre, por prácticas de formación, tutorías y asesorías personalizadas sobre distintos usos de Internet. La Dirección de KZgunea y la oficina

técnica considera que se dan las condiciones para esta sustitución ya que la existencia de banda ancha se ha multiplicado en los últimos años y los usuarios pueden acceder desde sus dispositivos en las instalaciones de KZgunea sin ocupar los equipos, que pueden ser destinados a esas nuevas ocupaciones.

A modo de resumen de estos 20 años de KZgunea, se han seleccionado algunos indicadores, siguiendo las memorias anuales publicadas, para conocer la evolución del programa. Si en 2001 el programa se instaló en 20 municipios y otros tantos centros, los años siguientes, hasta 2010 fueron de expansión hasta llegar a estar presente en 250 de los 251 municipios del País Vasco y con un máximo de 277 centros. A ello se siguieron dos años de estabilidad. El año 2013 supuso el inicio de una etapa de recortes y reestructuración del programa, viéndose afectado también el número de centros, que se ha ido reduciendo paulatinamente hasta los 240 actuales, así como el número de municipios en los que se encuentra presente, 214 actualmente. Aunque no hay datos oficiales acerca del número de educadores, existe evidencia, a través de las entrevistas a los monitores que se presentan más adelante, que a partir de 2013 también se redujo su número.

Por otro lado, el número de nuevos usuarios creció enormemente en los primeros años llegando a más de 476.000 personas registradas en 2015. A partir de ahí se contabilizan solamente las personas que en cada año han estado activas en el sistema y, aunque el total baja ligeramente cada año, sigue siendo un número muy importante de usuarios. El número total de cursos impartidos creció mucho en los primeros años y se ha mantenido por encima de los tres mil en toda la serie histórica, a excepción del primer año, en el que se impartieron 412, en el ámbito del proyecto piloto y de 2020, a causa de las restricciones por la pandemia COVID19, que obligaron al cierre de los centros durante varios meses. En cuanto al número de usuarios formados en Internet básico, los años 2002 a 2004, fueron los más productivos reduciéndose paulatinamente en los siguientes años, aumentando, por otro lado, los formados en cursos intermedios y avanzados. A partir de 2010, el curso de Internet básico incluye también la formación en e-administración, cursos destinados a la mejora de competencias digitales de los ciudadanos en su relación con la administración pública y el número de usuarios formados aumenta en los años siguientes hasta alcanzar un máximo de más de 55.000 casos en 2012, aunque entre 2011 y 2013 y en 2015, se incluye el total de formados. A partir de 2016 vuelven a contabilizarse independientemente los formados en Internet básico, observándose también el impacto de la pandemia COVID19 en 2020.

El último indicador contemplado, la financiación, pone de manifiesto la importancia que el Gobierno Vasco otorgó a KZgunea en su estrategia para llevar al País Vasco a la sociedad del conocimiento, ya desde sus inicios. La financiación fue superior a los 10 millones de euros anuales en los años 2002 a 2004, años de la máxima expansión del proyecto, en los que hubo que invertir en todo tipo de infraestructuras. En los años siguientes, hasta 2011, la partida presupuestal se mantuvo en el orden de los 8 y 9 millones de euros anuales, fomentando la estabilización del programa y su desarrollo hacia nuestros ámbitos de formación y de colaboración con otras administraciones públicas. El año de cambio de tendencia es el 2012, momento en el que empieza a ser notoria la crisis económica en el País Vasco y en el que la financiación baja cerca de un 30%, hasta poco más de cinco millones de euros, reduciéndose paulatinamente hasta llegar a los cuatro millones de euros en 2020. Esta bajada de financiación tiene su reflejo en los demás indicadores, en los que se aprecia una disminución de centros KZgunea y de municipios donde se encuentra presente, también en la percepción de los educadores como se podrá leer en el apartado donde se desarrollan los resultados de las entrevistas realizadas a estos. Otra de las posibles justificaciones para que no haya aumentado la inversión una vez superada la crisis económica puede estar relacionada con el hecho de que se haya reestructurado la formación, como ya se ha indicado anteriormente, con la creación de los itinerarios formativos y la apuesta por la formación online.

Tabla 39**Evolución de indicadores de KZgunea 2001 - 2021**

	Número de centros	Municipios	Usuarios	Nuevos usuarios	Número total de cursos	Usuarios formados en Internet básico	Financiación
2001	20	20		5.278	412	340	1.730.891€
2002	113			56.517	10.313	17.635	11.816.002€
2003	201			53.238	9.775	31.983	12.250.062€
2004	260			41.876	6.401	17.836	10.067.347€
2005	274			35.917	4.682	12.660	8.667.612€
2006	275	250	230.624	37.798	3.765	9.159	6.541.220€
2007			256.882	26.269	3.192	6.736	8.000.000€
2008	275	250	288.389	31.507	4.785	4.206	8.240.000€
2009	276	250	325.056	36.667	6.546	1.701	8.887.200€
2010	277	250	357.438	32.382	6.084	12.859*	9.072.662€
2011	277	250			8.344	45.218**	8.350.000€
2012	277	250			9.957	55.049**	5.737.445€
2013				17.434	11.093	51.307**	5.000.000€
2014	267					12.796*	5.180.010€
2015	268		436.739		7.701	16.414**	5.000.000€
2016	257		39.373***	13.039	4.706	8.911	4.593.316€
2017	252		45.242***	16.015	4.530	7.929	4.850.001€
2018	248		44.869***	16.469	3.937	2.789	4.300.000€
2019	246		38.305***	13.625	4.846	7.254	4.300.000€
2020	241		31.644***	14.519	1.741	2.972	4.138.623€
2021	240	214					

*El perfil Internet básico incluye la formación en e-Administración

**Alude al total de usuarios formados

***Se contabilizan solamente las personas activas en los servicios de KZgunea en ese año

Fuente: *Elaboración propia a partir de memorias KZgunea*

Hasta 2013, las mujeres han sido mayoría entre los usuarios formados. A partir de ese año, los datos aportados se refieren a las personas activas en el sistema y las mujeres siguen siendo mayoría, incluso con mayor porcentaje de distancia en relación a los hombres.

Hasta el 2010 la mayoría de los usuarios formados eran personas en activo profesionalmente, pero a partir de 2011, con el empeoramiento de las condiciones por la crisis económica, los desempleados empiezan a ser el grupo mayoritario y así será hasta el 2013. En 2014 y 2015, último año del que se disponen de estos datos, vuelven a ser los activos profesionalmente la mayoría.

Tabla 40**Evolución de los usuarios formados en KZgunea por sexos y ocupación en 2001 - 2021**

	Usuarios formados		Ocupación de usuarios formados				
	Hombres	Mujeres	En activo	Labores domésticas	Jubilados	Desempleados	Estudiantes
2001-2006	37,3%	62,7%	43,7%	17,6%	13%	21%	4,7%
2007	37,2%	62,8%	43,7%	17,5%	13,5%	21%	4,3%
2008	37,3%	62,7%	43%	18%	13%	21%	5%
2009	42,1%	57,9%	33%	16%	23%	27%	4%
2010	43%	57%	29,9%	14,5%	25,7%	28,1%	1,9%
2011	42%	58%	26%	15%	28%	29%	2%
2012	41%	59%	27,3%	15,2%	25,1%	30,6%	1,8%
2013	49%	51%	26,1%	7,2%	14%	44,3%	7,4%
2014	44%*	56%*	43,7%*	8,2%*	9,6%*	25,4%*	12,7%*
2015	44%*	56%*	43,4%*	8,2%*	9,7%*	25,9%*	12,6%*
2016	44%*	56%*					
2017	43%*	57%*					
2018	39,5%*	60,5%*					
2019	41,3%*	58,7%*					
2020	41,8%*	58,2%*					

*Se contabilizan solamente las personas activas en los servicios de KZgunea en ese año

Fuente: *Elaboración propia a partir de las memorias Kzgunaea*

En relación a las edades de los usuarios, solamente se conocen los datos para el período 2001 a 2006 y de 2016 a 2020. A partir de 2016, KZgunea presenta los datos por franjas etarias en vez de la ocupación de los usuarios. Si en el período de 2001 a 2006 la mayoría de los usuarios tenía entre 26 y 35 años, a partir de 2016 y hasta 2018 son mayoría los usuarios en la franja entre 36 y 45 años. A partir de 2019, la mayoría la constituyen los usuarios entre 46 y 54 años, pero es notorio el efecto COVID19 en el año 2020, con un aumento importante entre los usuarios de 16 y 25 años, logrando un mayor equilibrio entre los diversos grupos etarios.

Tabla 41**Evolución de los usuarios formados en KZgunea por franjas etarias en 2001-2006 y 2016-2020**

	Menos de 16	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	Más de 65
2001-2006	0,2%	10,3%	30,9%	25,5%	16,8%	9,9%	6,5%
2016	1%	6%	15%	27%	25%	14%	12%
2017	1%	6%	16%	26%	24%	15%	12%
2018	1,1%	7,3%	17%	26,2%	23,4%	13,2%	11,8%
2019	0,8%	7,6%	15,2%	23,5%	23,8%	15,3%	13,8%
2020	0,6%	18,2%	15,8%	20,6%	21,1%	12,4%	11,3%

Fuente: *Elaboración propia a partir de memorias KZgunea*

Antes de la aparición de la pandemia provocada por la COVID19, KZgunea buscaba su encaje en la estrategia de la política de *Lifelong Learning* del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. La labor de KZgunea en este ámbito, lejos de verse truncada por la pandemia, se vio reforzada en el año 2020.

Durante la pandemia, la ciudadanía tuvo que enfrentarse a la brecha digital existente ya que, para seguir realizando trámites bancarios, de administración pública o comunicarse con sus seres queridos, muchos tuvieron que recurrir a la ayuda de familiares y amigos y también a los centros KZgunea. Los centros estuvieron cerrados durante 3 meses, del 14 de marzo hasta el 15 de junio, pero se siguió prestando asistencia a los usuarios a través de asesoramiento a distancia, vía telefónica y por email, registrándose más de 500 llamadas en el primer mes y más de 30.000 consultas hasta diciembre del 2020. Las principales dudas planteadas por los usuarios son referidas al entorno académico de enseñanza obligatoria, residencias de mayores, compras, trámites bancarios y con la administración. La situación de emergencia también facilitó la colaboración con otros departamentos de la administración pública: con el Departamento de Empleo, en apoyo a la resolución de consultas relacionadas con los ERTE's, el mecanismo puesto en marcha de apoyo a trabajadores y empresas durante la crisis generada por la pandemia; con ETXEBIDE y ALOKABIDE, entidades que gestionan la demanda y oferta de vivienda pública, en el soporte a la inscripción en promociones de nuevas viviendas y renovación de alquileres; con Lanbide, en gestión de consultas sobre la RGI y el ingreso mínimo vital; e incremento de la tramitación de certificados digitales, BAKQ, obligatorios para gestiones con las administraciones, un servicio que ya prestaba KZgunea.

Durante este período se fomentó la formación a distancia, las charlas informales a través del canal de youtube de KZgunea, las tutorías y la formación por videoconferencia. Desde junio de 2020, volvieron a abrir los centros y, mediante cita previa, se pudieron realizar algunas actividades como tutorías, navegación libro, o solicitud de tarjetas BAKQ. En octubre se retomó la formación presencial en 52 centros KZgunea, atendiendo a los usuarios que se encontraban en lista de espera.

4.2.2 - Datos sobre los Monitores y Educadores de KZgunea

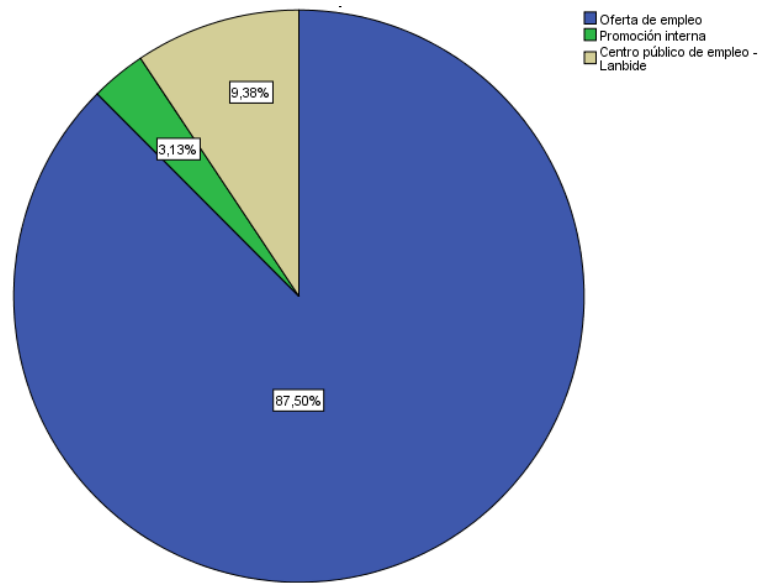
En este apartado, se presenta la caracterización de los educadores de los KZgunea.

Los educadores y educadoras objeto de estudio tienen una media de 36,2 años, siendo la edad del más joven 23 años y la del mayor 51 años.

El 48,6% de los educadores y educadoras indican estar en posesión de licenciatura o grado, el 22,9% ha frecuentado formación profesional superior, el 11,4% posee diploma en bachillerato y el 5,7% afirma poseer diploma en formación profesional de grado medio, diplomatura o máster.

En cuanto a las áreas de formación, predominan aquellos que se han formado en las áreas de Psicología y Educación (34,3%), seguido de Administración y Empresa (28,6%), de Ciencia y Tecnología (25,7%) y Humanidades y Ciencias Sociales (8,6%). Se observa que el grupo más numeroso posee formación en el ámbito de la Psicología y Educación, apropiada para el perfil más educativo que es requerido para las funciones que desarrollan.

Por lo que se refiere a la forma de acceder al puesto de educador o educadora, el 87,5% de las respuestas indica que los educadores accedieron al puesto mediante oferta de empleo y entrevista, el 9,4% a través del centro público de empleo, y el 3,1% por promoción interna.

Figura 64**Forma de acceder al puesto de los educadores de KZgunea**

Fuente: *Elaboración propia*

El 71,4% de los educadores afirma no haber recibido formación específica para el puesto que desarrollan en los KZgunea, mientras que el 28,6% indica haberla recibido. De estos que han recibido formación, el 50% afirma haber sido en alfabetización digital y los restantes en gestión específica de los KZgunea, atención al público y redes sociales. Los educadores ponen en valor que tienen a su disposición todo tipo de manuales, resultando llamativo que siendo la formación la seña de identidad de KZgunea, sus educadores indiquen apenas haberla recibido.

Tabla 42**Asistencia a formación específica por parte de los educadores de KZgunea**

		Frecuencia	Porcentaje
Formación específica	Sí	10	28,6
	No	25	71,4
Total		35	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Los educadores llevan de media 5,1 años en el puesto, oscilando sus antigüedades entre los 4 meses y los 15 años. La mayor concentración de frecuencias se encuentra entre los que llevan

menos de seis años en el puesto, quizás debido a la reestructuración de los centros llevada a cabo a partir de los años 2012 y 2013.

Tabla 43

Años de actividad de los educadores de KZgunea en el mismo puesto

		Frecuencia	Porcentaje
Años de actividad de los educadores/as	0	5	14,3
	1	4	11,4
	2	5	14,3
	3	4	11,4
	6	5	14,3
	8	3	8,6
	9	2	5,7
	10	4	11,4
	11	1	2,9
	13	1	2,9
	15	1	2,9
	Total		35

Fuente: *Elaboración propia*

El trabajo de los educadores implica, en muchas ocasiones, un contacto directo con los usuarios y, por ello, el hecho de vivir en la misma ciudad puede ser un factor favorable para entablar relaciones de confianza. En ese sentido, el 51,4% de los educadores afirma vivir en la misma localidad donde trabaja, frente al 48,6% que indica lo contrario. Son porcentajes muy igualados, lo que puede significar que el criterio de vivir en la misma localidad no sea del todo contemplado en las contrataciones, si bien es cierto que las distancias en el País Vasco son cortas y las ciudades están bien comunicadas.

4.2.3 - Datos del Perfil de los Usuarios de los Centros KZgunea

En esta parte del trabajo, se describen los datos que constituyen la información general de los usuarios de KZgunea que respondieron al cuestionario.

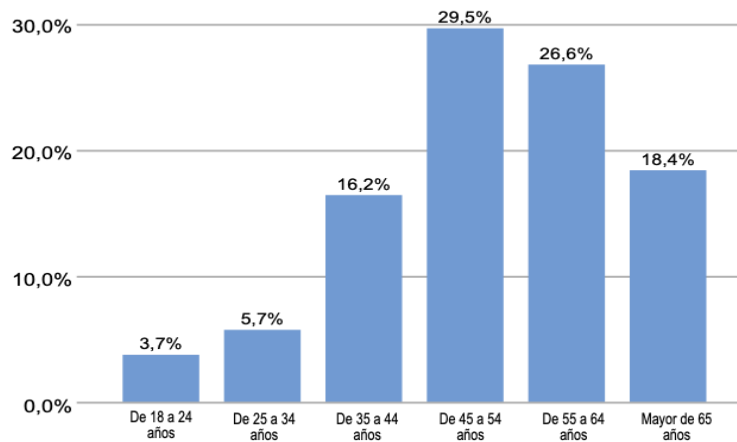
Del total de 533 cuestionarios respondidos, 483 fueron completados en castellano y 50 en euskera y la tabla 44 refleja la distribución por sexos de los cuestionarios completados, un total de 323 fueron hombres y 192 mujeres, esto es, el 60,6% y el 36% respectivamente; 18 personas (3,4%) prefirieron no indicar su sexo.

Tabla 44**Distribución por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario**

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo de los usuarios	Hombre	323	60,6
	Mujer	192	36,0
	Total	515	96,6
Prefiere no contestar		18	3,4
Total		533	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

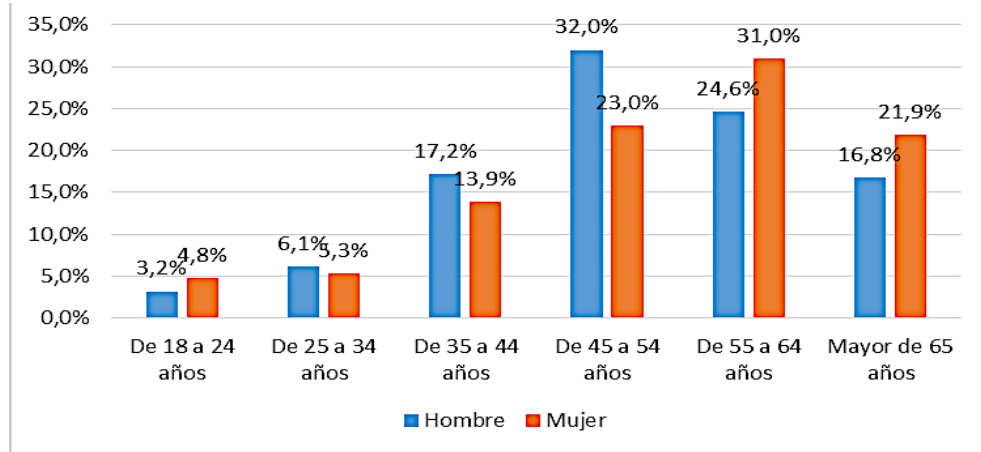
En relación a la edad de los usuarios, se puede observar una predominancia de los rangos de edades de 45 a 54 años (29,5%) y de 55 a 64 años (26,6%), siendo muy reducido el grupo de personas jóvenes, ninguno menor de 18 años y solamente el 3,7% en el grupo de 18 a 24 años.

Figura 65**Distribución por franjas etarias de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario**Fuente: *Elaboración propia*

Si observamos las distribuciones por sexos y rangos de edad combinadas entre sí, se puede observar que el mayor número de hombres se encuentra en el rango de 45 a 54 años (32%) y, en las mujeres, en el grupo de 55 a 64 años (31%). En el caso de los hombres, en segundo lugar, se encuentra el grupo de los de 55 a 64 años (24,6%) y, en tercer lugar, los de 35 a 44 años (17,2%), seguido de los mayores de 65 años (16,8%). En el caso de las mujeres, en segundo lugar se encuentran las que tienen entre 45 y 54 años (23%), seguido de las mayores de 65 años (21,9%).

Figura 66

Distribución de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario por sexos y franjas etarias

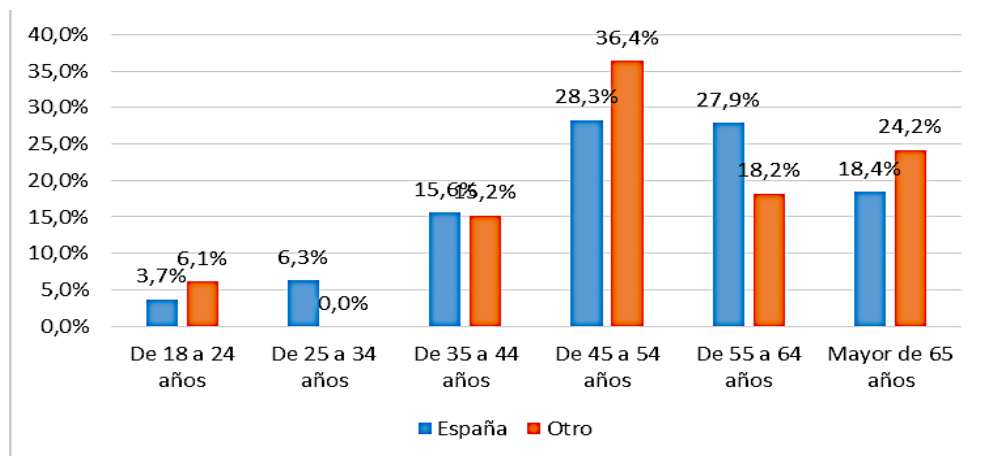


Fuente: *Elaboración propia*

En relación al origen de los encuestados y su distribución por rangos de edad, el 36,4% de los treinta y tres migrantes que contestaron al cuestionario tiene entre 45 y 54 años, un 24,2% son mayores de 65 años y el 18,2% están entre 55 y 64 años, lo que sumado resulta en un 78,8% de migrantes mayores de 45 años.

Figura 67

Distribución de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario por origen y franjas etarias

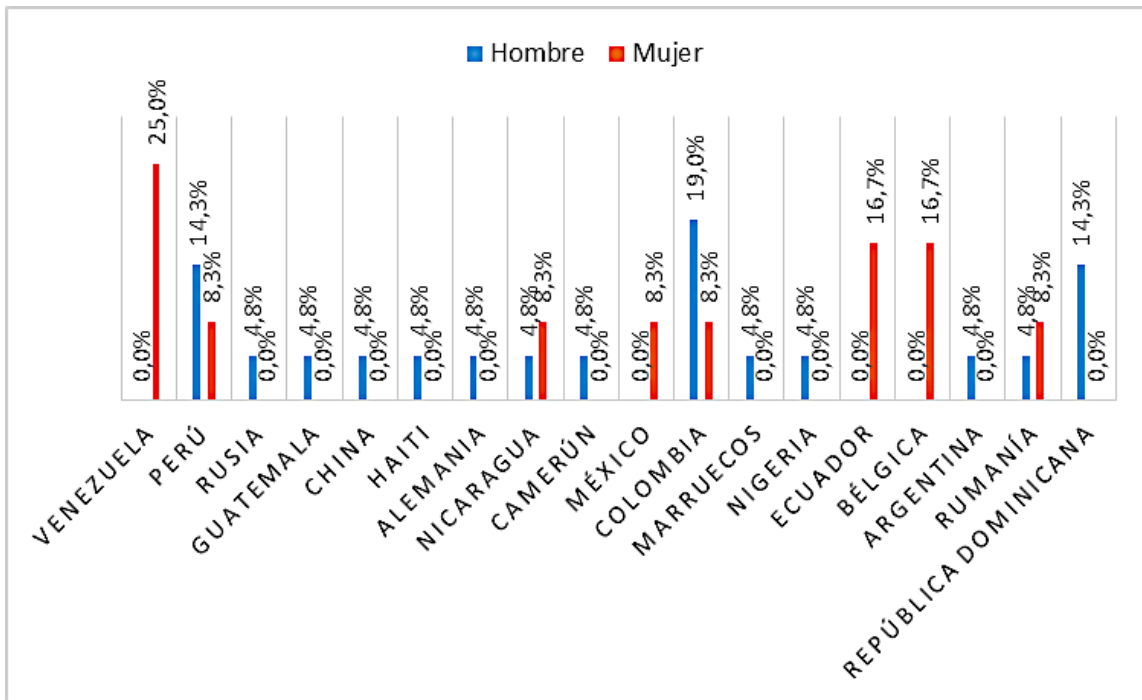


Fuente: *Elaboración propia*

En relación a las nacionalidades de los migrantes, las más representativas son Colombia, Perú, Venezuela y República Dominicana. En el caso de las mujeres predominan las venezolanas (25%), las ecuatorianas (16,7%) y las belgas (16,7%), mientras que, en los hombres, el mayor porcentaje corresponde a los colombianos (19%), seguidos de los peruanos (14,3%) y los originarios de República Dominicana (14,3%). Como se puede observar, la mayor parte de los migrantes proviene de países de Sudamérica de habla hispana, zona de influencia histórica española.

Figura 68

Distribución de los usuarios migrantes de los KZgunea que contestaron al cuestionario por nacionalidades

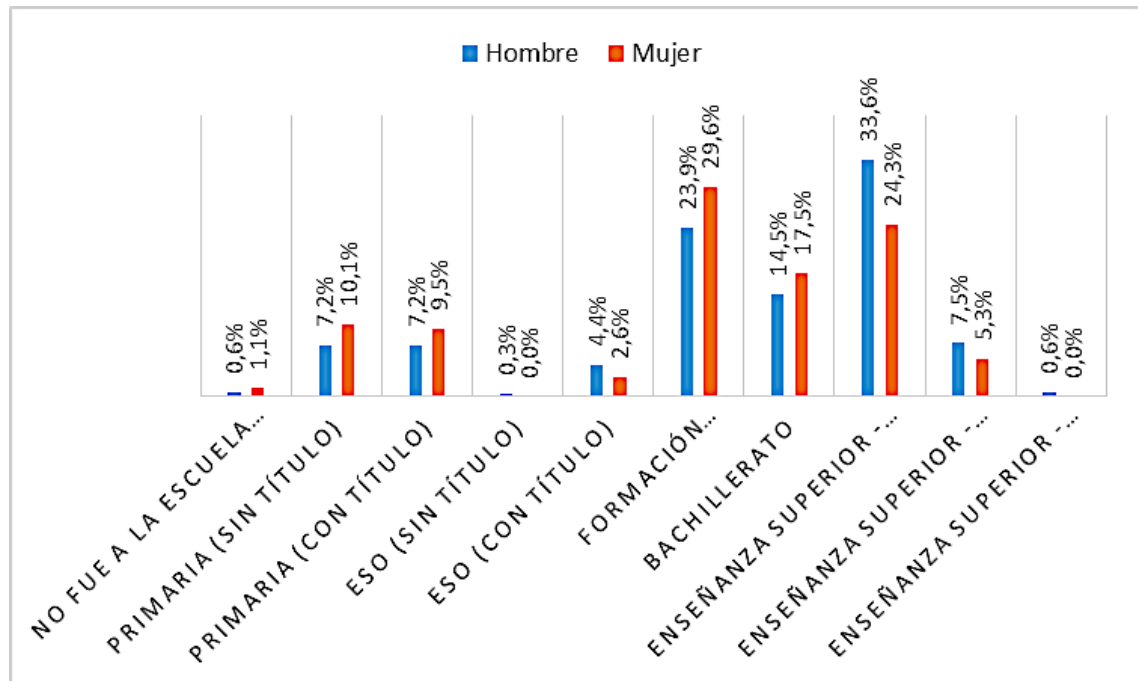


Fuente: Elaboración propia

En cuanto al nivel de estudios, 507 de los 533 usuarios han respondido a la cuestión, y el nivel de estudios que más respuestas ha obtenido corresponde a la enseñanza superior, licenciatura o grado (30,2%), seguido de la formación profesional (26,1%). Entre los hombres, se observa una clara predominancia en el grupo de enseñanza superior - licenciatura o grado (33,6%), seguido de formación profesional (23,9%). Sin embargo, entre las mujeres, es superior el número de usuarias que han cursado formación profesional (29,6%), seguido de las que han cursado licenciatura o grado (24,3%).

Figura 69

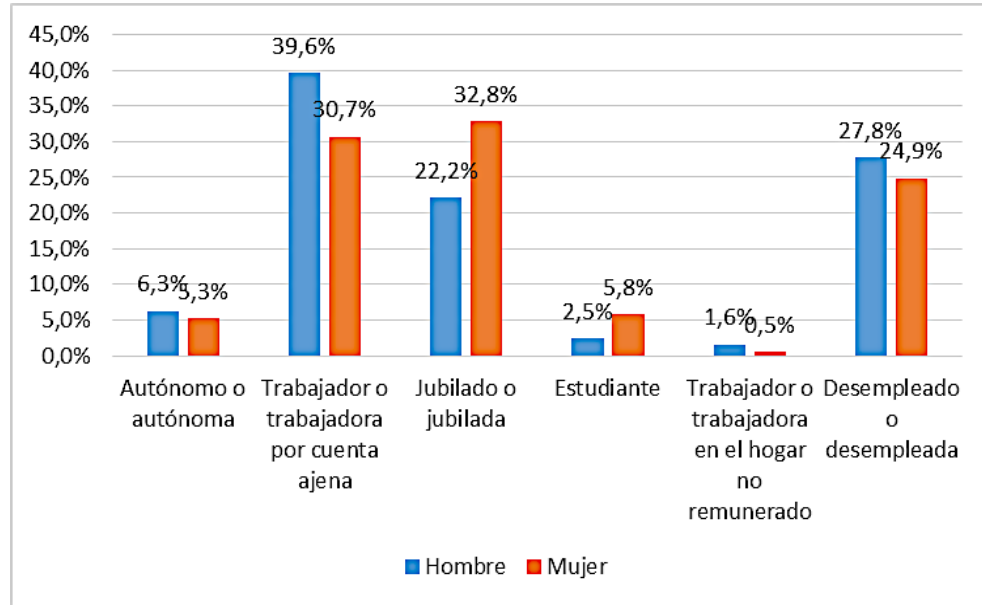
Nivel de estudios de los usuarios de los KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: Elaboración propia

Entre los usuarios que han respondido al cuestionario, predominan los trabajadores por cuenta ajena (36,6%). En el caso de los hombres son mayoría los trabajadores por cuenta ajena (39,6%) mientras que en el de las mujeres predominan las jubiladas (32,8%).

El segundo lugar corresponde, en el caso de los hombres, a los desempleados (27,8%) y el tercer lugar a los jubilados (22,2%). En el caso de las mujeres, en segundo lugar, se encuentran las trabajadoras por cuenta ajena (30,7%) y en tercer lugar las desempleadas (24,9%).

Figura 70**Situación laboral de los usuarios de los KZgunea que contestaron al cuestionario**Fuente: *Elaboración propia*

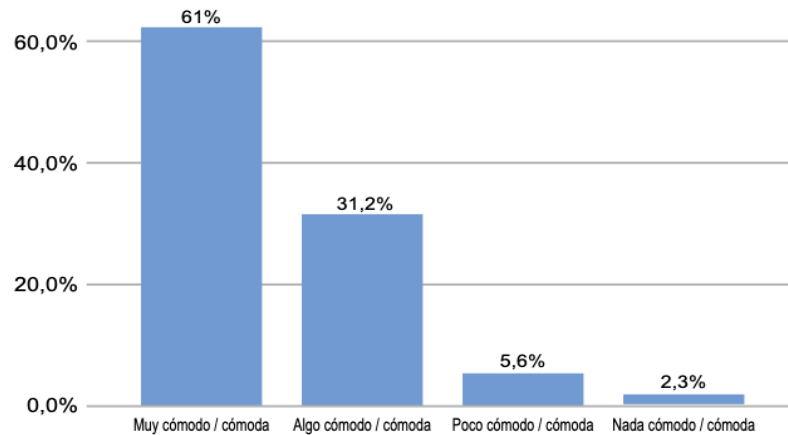
4.2.4 - Factores Personales y Psicológicos de los Usuarios de KZgunea que pueden Influir en el Desarrollo de su Alfabetización Digital

En el cuestionario respondido por los usuarios de los centros de alfabetización digital, fue propuesto un conjunto de cuestiones relativas a las percepciones y actitudes de estos hacia las herramientas tecnológicas y su uso en el día a día, atendiendo a su efecto en la vida de los usuarios. Las percepciones y actitudes contempladas fueron:

- Percepción de ansiedad/tranquilidad
- Percepción de seguridad
- Percepción de dependencia/autonomía
- Percepción de apoyo social
- Motivación/desmotivación
- Percepción de Inclusión/exclusión social

4.2.4.1 - Percepción de Ansiedad/Tranquilidad.

Del total de respuestas, un 61% afirma sentirse muy cómodo con el uso del móvil, un 30,9% algo cómodo, un 5,8% poco cómodo y un 2,4% nada cómodo.

Figura 71**Comodidad con el uso del móvil de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario****Fuente:** *Elaboración propia*

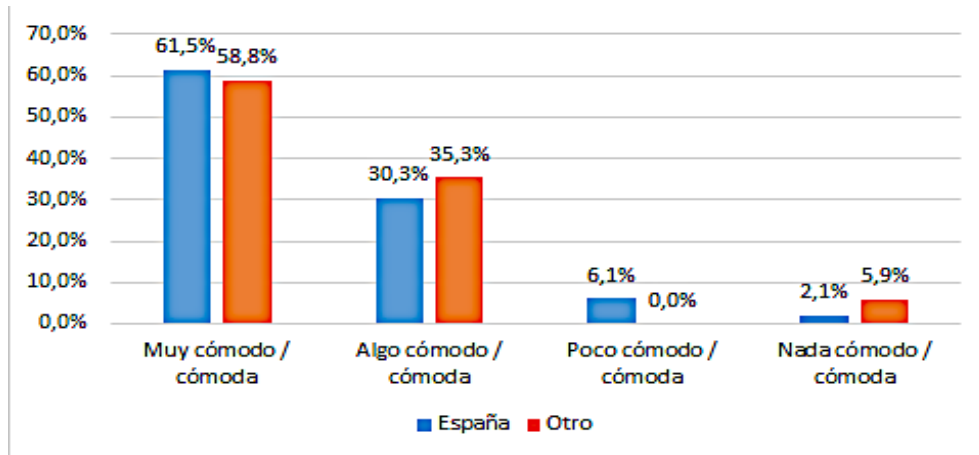
Así, de los 318 hombres que respondieron a la cuestión, 198 (62,3%) afirman sentirse muy cómodos con el uso del móvil y solamente 17 (5,3%) dicen sentirse poco cómodos o incluso incómodos. De las 191 mujeres que respondieron a esta cuestión, 113 (59,2%) afirman sentirse muy cómodas y 24 (12,6%) dicen sentirse poco o nada cómodas con su uso. Como se puede apreciar, la percepción de comodidad en el uso del móvil es notoriamente menor entre las mujeres que contestaron a esta cuestión.

En relación a la comodidad percibida por grupos etarios, todos los usuarios entre 18 y 34 años afirman sentirse muy cómodos o algo cómodos con el uso del móvil. En los grupos entre 35 y 54 años, los porcentajes de los usuarios que no se sienten nada cómodos con el uso del móvil son de 1,3% y 1,4%, y los poco cómodos entre 4,7% y 6,3%. En los grupos etarios a partir de los 55 años, estos porcentajes se elevan a 7,4% (entre 55 y 64 años) y 7,7% (más de 65 años) los que se sienten poco cómodos, y a 3,7% (entre 55 y 64 años) y 4,4% (más de 65 años). Aun así, incluso en este último grupo, un 87,9% se siente cómodo o muy cómodo con el uso del móvil.

En relación al origen de los encuestados y la posible relación entre el acceso y uso de dispositivos y el hecho de ser migrante, se aprecia que, en ambos grupos, españoles y extranjeros, una gran mayoría se siente muy cómodo con el uso del móvil: 61,5% de los individuos españoles y 58,8% de los extranjeros. Por otro lado, un 6,1% de los españoles dice sentirse poco cómodo con el uso del móvil, mientras ningún extranjero lo afirma y solamente un 2,1% de los nacionales no se siente nada cómodo al usar este dispositivo frente a un 5,9% de los extranjeros que sí lo afirman.

Figura 72

Comodidad con el uso del móvil en función del origen de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



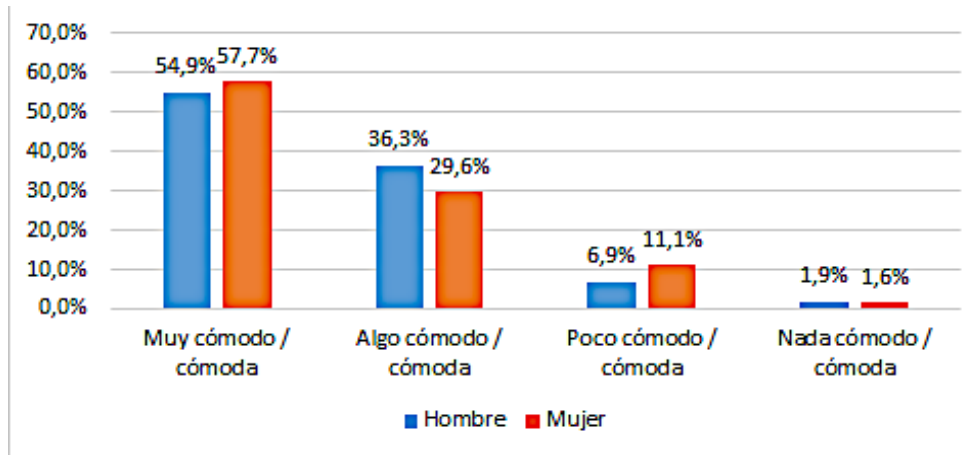
Fuente: Elaboración propia

En relación al uso del ordenador, el 55,9% de los usuarios de Kzguna que han respondido al cuestionario afirma sentirse muy cómodo al usarlo, mientras un 33,8% se siente algo cómodo. Un 8,5% se siente poco cómodo y el 1,8% no se siente nada cómodo. El porcentaje de los usuarios que se siente poco o nada cómodo es ligeramente superior cuando se trata del uso del ordenador, (10,3% frente a 8,2% en relación al uso del móvil). También el porcentaje de los que indicaron sentirse muy cómodos con el uso del móvil es superior (61%) frente a lo que lo declaran en relación al uso del ordenador (55,9%).

El 54,9% de los hombres dice sentirse muy cómodo, mientras en las mujeres ese porcentaje es más elevado de 57,7%, a la inversa de lo que sucedía con el uso del móvil, como ya se vió. Por otro lado, el 8,7% de los hombres afirma sentirse poco o nada cómodo con el uso del ordenador (5,3% en el uso del móvil), mientras el 12,7% (12,6% en el uso del móvil) de las mujeres lo afirma igualmente. Así, también en el uso del ordenador existe un mayor porcentaje de mujeres que de hombres que afirma no sentirse cómoda. Y, en el caso de los hombres, es claramente superior el porcentaje de los que afirman no sentirse cómodos con el uso del ordenador en relación a lo que sucedía con el uso del móvil.

Figura 73

Comodidad con el uso del ordenador en función de sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



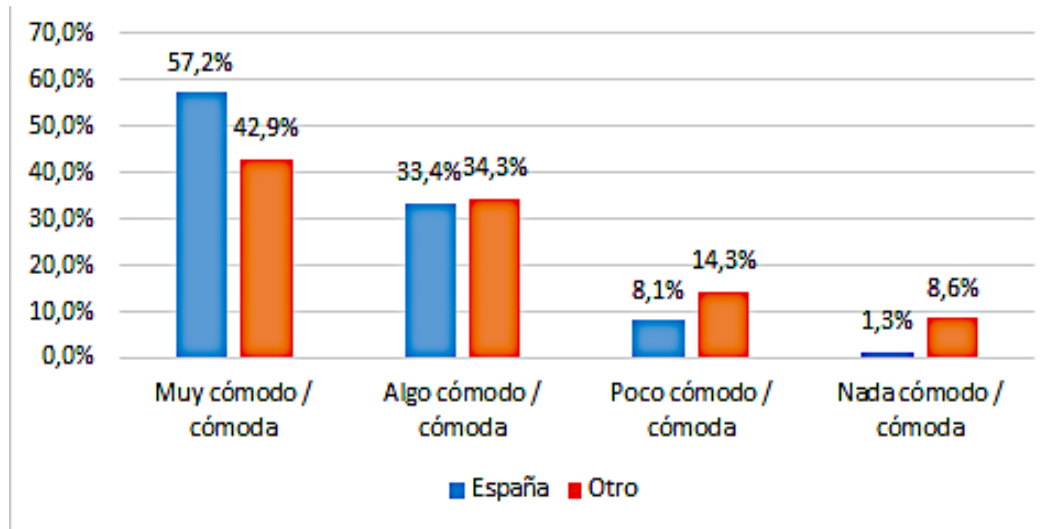
Fuente: *Elaboración propia*

Por edades, el 89,5% de los jóvenes entre 18 y 24 años se siente muy o algo cómodo con el uso del ordenador (era de 100% en el uso del móvil), mientras el 5,2% no se siente nada cómodo. Entre los 25 y 34 años el 100% se siente muy o algo cómodo, tal como ocurría en el uso del móvil. Entre los 35 y 44 años, el 89,6% se siente muy o algo cómodo, mientras el 9,1% se siente poco cómodo y el 1,3% nada cómodo. En el grupo de 45 a 54 años, el 87,2% se siente muy o algo cómodo, el 10,1% poco cómodo y el 2,7% nada cómodo. Entre los 55 y los 64 años, el 89,6% afirma sentirse muy o algo cómodo, el 8,2% poco cómodo y el 2,2% nada cómodo. Entre los mayores de 65 años el 89% se siente muy o algo cómodo (algo superior a la comodidad con el uso del móvil que era de 87,9%), mientras el 11% se siente poco cómodo, no habiendo ningún individuo que indique sentirse nada cómodo. Como se puede observar, en los grupos de los más jóvenes, el porcentaje de los que se sienten poco o nada cómodos está entre el 0% y el 5,2% y, a partir de los 35 años, este porcentaje varía entre el 10,4% y el 12,8%. En la comodidad relativa al uso del móvil, estos porcentajes oscilan entre el 6% y el 12,1% (grupo entre 35 y 44 años y mayores de 65 años), siendo por lo tanto más elevada la sensación de poca o ninguna comodidad en el uso del ordenador.

En relación al origen de los individuos el 77,1% de los migrantes se siente muy o algo cómodo y el 22,9% poco o nada cómodo. Es de destacar que en la comodidad con el uso del móvil el porcentaje de los migrantes que afirmaba sentirse muy o algo cómodo era de 94,1%, habiendo una clara diferencia con lo contestado en relación al uso del ordenador. En cuanto a los españoles, el 90,6% se siente muy o algo cómodo con el uso del ordenador (porcentaje algo inferior a la comodidad con el uso del móvil que era de 91,7%), mientras el 9,4% se siente poco o nada cómodo.

Figura 74

Comodidad con el uso del ordenador por origen de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

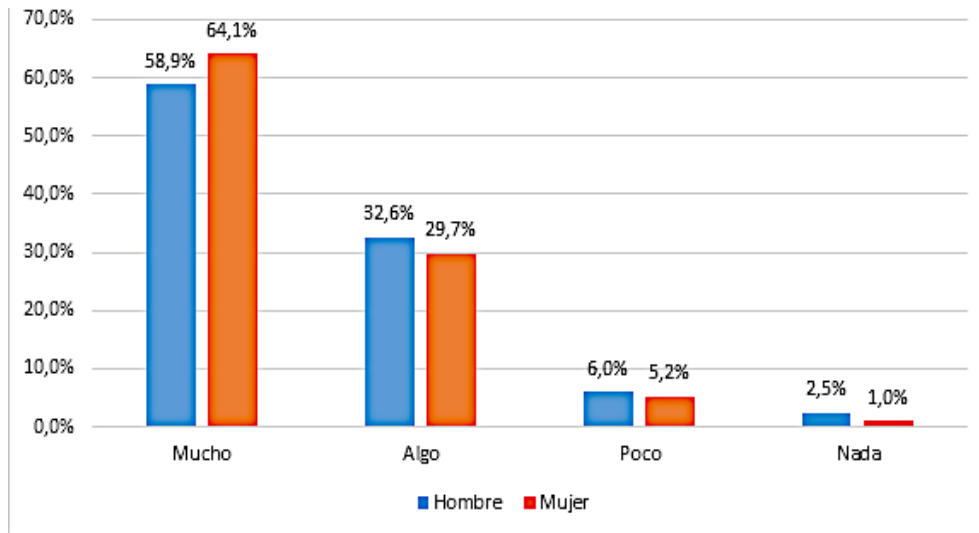
4.2.4.2 - Motivación/Desmotivación.

Otro de los aspectos importantes para el manejo, uso y aprendizaje de las nuevas tecnologías es la motivación para ello o la falta de dicha motivación. Así, les fue preguntado a los individuos si el hecho de aprender a usar nuevos dispositivos les atraía. Un 60,9% del total de los individuos afirman sentirse muy atraídos con la idea de aprender a usar dispositivos digitales y apenas un 2% no se siente nada atraído por la idea. Si a este porcentaje le añadimos el de los individuos que se sienten poco atraídos por usar dispositivos digitales, un 5,7%, se alcanza un total de 7,7%, o sea, 39 personas que no se sienten motivadas para aprender a usar dispositivos digitales.

En relación a los hombres, el porcentaje de los que se sienten poco o nada atraídos es de 8,5%, mientras en las mujeres es de 6,3%.

Figura 75

Motivación hacia el aprendizaje con dispositivos digitales por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: Elaboración propia

Por grupos etarios, un 94,7% de los jóvenes entre 18 y 24 años se siente muy o algo atraído, siendo ese porcentaje de 96,6% entre los 25 y los 34 años, de 91,1% entre los de 35 y 44 años, 91,3% entre los 45 y 54 años, 92,6% entre los de 55 y 64 años y 93,5% entre los mayores de 65 años. Se sienten poco o nada atraídos por los dispositivos digitales el 5,3% de los jóvenes entre 18 y 24 años, un 3,4% entre los de 25 y 34 años, un 8,9% entre los de 35 y 44 años, un 8,7% entre los de 45 y 54 años, un 7,4% entre los de 55 y 64 años y un 6,5% de los mayores de 65 años. Solamente un usuario de 18 a 24 años ha indicado sentirse poco atraído por el uso de dispositivos digitales.

Se observa que, en los grupos a partir de los 35 años, el porcentaje aumenta significativamente, siendo aun así bajo.

4.2.4.3 - Independencia/Autonomía.

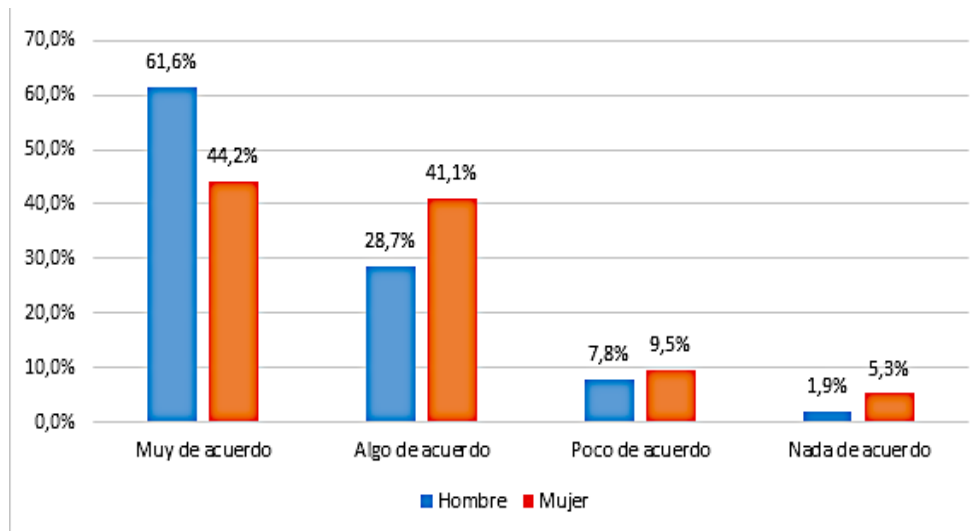
Una de las cuestiones fundamentales en el proceso de alfabetización digital de los individuos está relacionada con una mayor autonomía en las actividades que requieren acciones digitales en el día a día. Así, la percepción del usuario sobre su autonomía diaria puede arrojar luz sobre esta cuestión.

De las respuestas analizadas, el 55% de los usuarios indica estar muy de acuerdo con que el uso de las nuevas tecnologías le permite ser más independiente en el día a día, siendo este porcentaje de 61,6% en el caso de los hombres y de 44,2% en el caso de las mujeres, una diferencia importante entre ambos grupos.

El 33% de los usuarios que respondieron a esta cuestión afirma estar algo de acuerdo, siendo este porcentaje de 41,1% en el caso de las mujeres y 28,7% en el caso de los hombres. Sumadas las dos opciones de una actitud positiva hacia la independencia en el día a día que otorga el uso de dispositivos digitales, la suma total es de 88% de los casos, siendo de 90,3% en el caso de los hombres y de 85,3% en el caso de las mujeres.

Figura 76

Percepción de autonomía por el uso de las nuevas tecnologías por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

El 8,3% de los encuestados indicó, sin embargo, estar poco de acuerdo con la afirmación y el 3,3% nada de acuerdo, siendo el total de las opciones de una actitud negativa del 11,6% del total. En el caso de las mujeres la suma de las dos opciones es del 14,8%, y en los hombres de 9,7%.

Por grupos etarios, los que más afirman estar muy de acuerdo con la afirmación son los del grupo entre 25 y 34 años (69%), seguido de los de 35 a 44 años (64,6%), los de 45 a 54 años (59,7%), los de 55 a 64 años (50,7%), los mayores de 65 años (50%) y, por último, los de 18 a 24 años (36,8%). Este último grupo, muy acostumbrado a los dispositivos digitales tiene una menor percepción de que estos les hagan ser más independientes.

Algo de acuerdo con la afirmación están el 38,8% de entre 55 y 64 años, el 38% de los mayores de 65 años, el 36,8% de entre 18 y 24 años, el 28,2% de entre 45 y 54 años, el 25,3% de entre 35 y 44 años, y el 24,1% de entre 25 y 34 años.

El grupo etario con mayor porcentaje de respuesta en la opción relativa a estar poco de acuerdo con la afirmación es el de entre 18 y 24 años (26,3%), encontrándose todos los demás entre 8,7% de los mayores de 65 años y de entre 45 y 54 años, y el 6% de los usuarios entre 55 y 64 años.

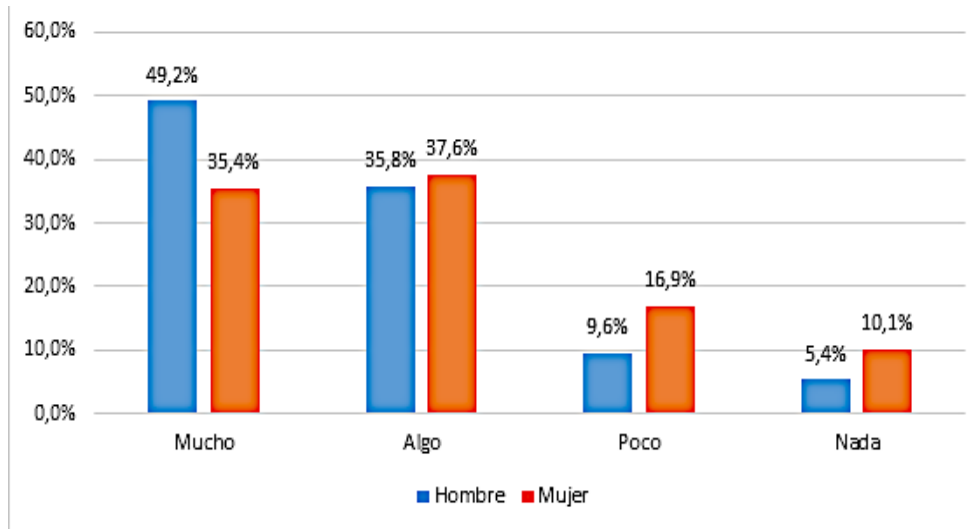
No están nada de acuerdo con la afirmación el 4,5% de los usuarios entre 55 y 64 años, el 3,8% entre 35 y 44 años, el 3,4% de 45 y 54 años y el 3,3% de los mayores de 65 años.

4.2.4.4 - Percepción de Apoyo Social.

Respecto al apoyo percibido por parte del entorno, el 80% se siente mucho o algo apoyado en el uso de los dispositivos digitales. Este porcentaje es de 73% en el caso de las mujeres y de 85% en el caso de los hombres. Un 10,1% de las mujeres no se siente nada apoyada, frente a un 5,4% de los hombres, existiendo así una diferencia sustancial entre ambos grupos.

Figura 77

Percepción de apoyo social en el uso de dispositivos digitales de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

Por grupos etarios, un 70,6% de los jóvenes de 18 a 24 años afirma sentirse mucho o algo apoyado, mientras el 11,8% no se siente nada apoyado. Entre los 25 y los 34 años el 82,8% se siente mucho o algo apoyado, mientras el 6,9% afirma no sentirse nada apoyado. El 89,7% de los individuos entre 35 y 44 años se siente muy o algo apoyado frente al 2,6% que afirma no sentir nada de apoyo. Entre los 45 y los 54 años, el 78,4% afirma sentirse muy o algo apoyado mientras el 8,8% dice no sentirse nada apoyado. En relación a los individuos entre 55 y 64 años, el 78,8% se siente muy o algo

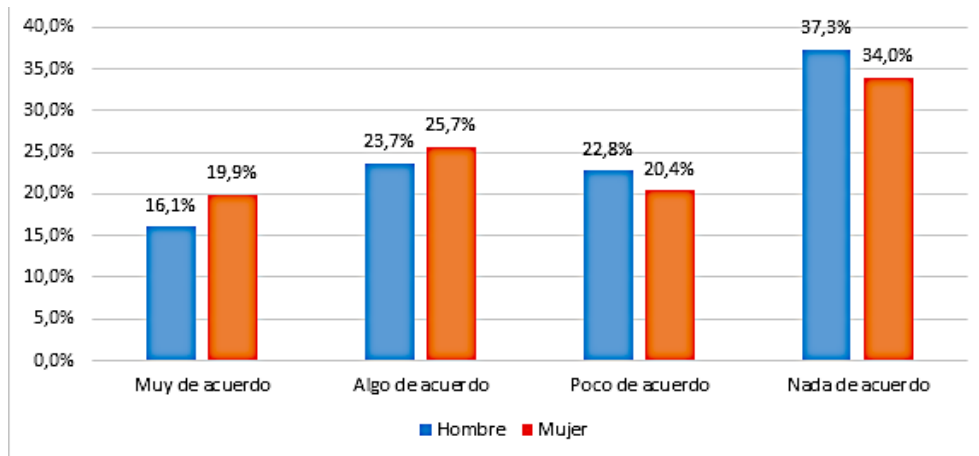
apoyado, mientras el 5,3% no siente nada de apoyo. Y entre los mayores de 65 años, el 80,2% se siente muy o algo apoyado, mientras el 7,7% afirma no sentir nada de apoyo. Así, la percepción de mucho o algo de apoyo varía entre 70,6% de los más jóvenes y el 89,7% de los individuos entre 35 y 44 años, mientras la percepción de poco o nada de apoyo oscila entre el 29,4% de los más jóvenes y el 11,3% en el otro grupo etario referido, correspondiendo el porcentaje que siente menor apoyo (11,8%) al grupo de los jóvenes entre 18 y 24 años.

4.2.4.5 - Percepción de Seguridad.

En relación a la seguridad a la hora de usar los dispositivos móviles, un 40,2% de los hombres afirma tener miedo de estropear el móvil al hacer búsquedas por sí mismo (suma de las respuestas muy y algo de acuerdo con la afirmación), mientras un 37,3% no siente nada de miedo. El miedo a estropear el móvil aumenta (45,5%) entre las mujeres frente al 34% que no siente nada de miedo, porcentaje inferior al de los hombres.

Figura 78

Percepción de seguridad en el manejo del móvil por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



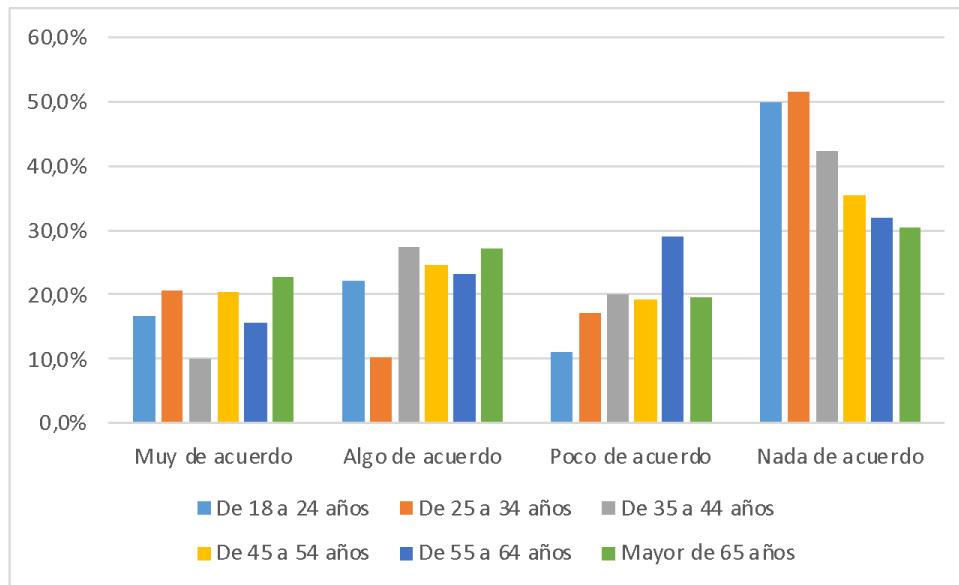
Fuente: Elaboración propia

Por grupos etarios, el 38,9% de los jóvenes entre 18 y 24 años afirma sentir miedo a estropear el móvil, frente al 50% que no está de acuerdo con la afirmación. Entre los 25 y los 34 años, el 31% dice sentir ese miedo, mientras que el 51,7% afirma no estar de acuerdo. En el grupo entre los 35 y los 44 años, el 37,5% afirma sentir miedo a estropear el dispositivo móvil frente al 42,5% que no está de acuerdo. Entre los 45 y los 54 años el 45,2% afirma sentir miedo a estropear el móvil mientras que el 35,6% no está de acuerdo. Entre los 55 y los 64 años el 38,8% dice tener miedo de estropear

el dispositivo frente al 32,1% que no está de acuerdo. Y entre los mayores de 65 años, el 50% de los individuos afirma tener miedo de estropear el móvil.

Figura 79

Percepción de seguridad en el manejo del móvil por franjas etarias de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario

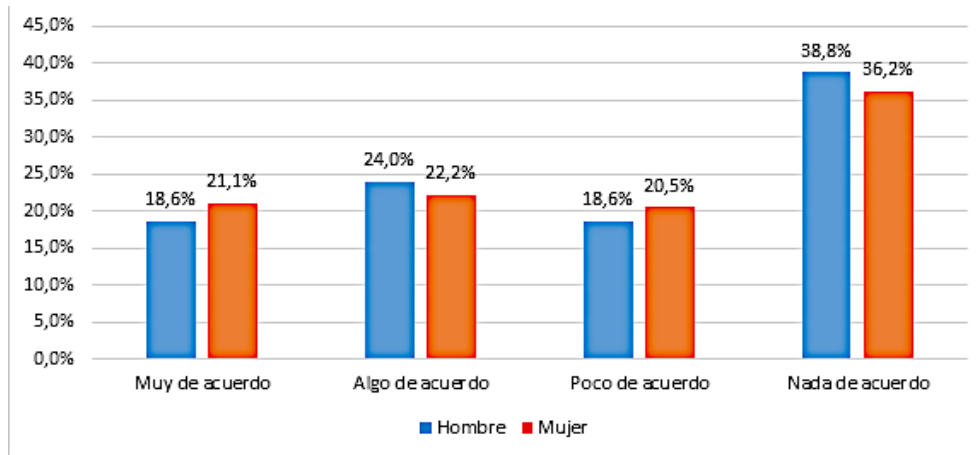


Fuente: *Elaboración propia*

Se preguntó también a los usuarios si tienen miedo a estropear el ordenador cuando hacen búsquedas por sí mismos. En este caso, un 42,6% de los hombres afirma estar totalmente o algo de acuerdo con la afirmación, y el 38,8% nada de acuerdo. En el caso de las mujeres, un 43,2% afirma estar muy o algo de acuerdo frente al 36,2% que no está nada de acuerdo. Comparando con las respuestas anteriores, al miedo a estropear el móvil, en el caso de los hombres el porcentaje es superior en relación al miedo estropear el ordenador, 42,6%, que el móvil, un 40,2%. En el caso de las mujeres es a la inversa, la inseguridad a la hora de realizar búsquedas con el ordenador es menor, 43,2%, que con el móvil, 45,5%.

Figura 80

Percepción de seguridad en el manejo del ordenador por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

En relación a los grupos etarios, entre los 18 y los 24 años, un 36,9% (los que han contestado muy o algo de acuerdo) afirma tener miedo a estropear el ordenador mientras que el 52,6% no está nada de acuerdo con la afirmación.

Entre los 25 y los 34 años apenas el 24,1% afirma tener miedo al usar el ordenador, frente al 55,2% que no tiene nada de miedo.

En el grupo entre 35 y 44 años, el 42,9% afirma tener miedo de estropear el ordenador, mientras el 40,2% no tiene nada de miedo.

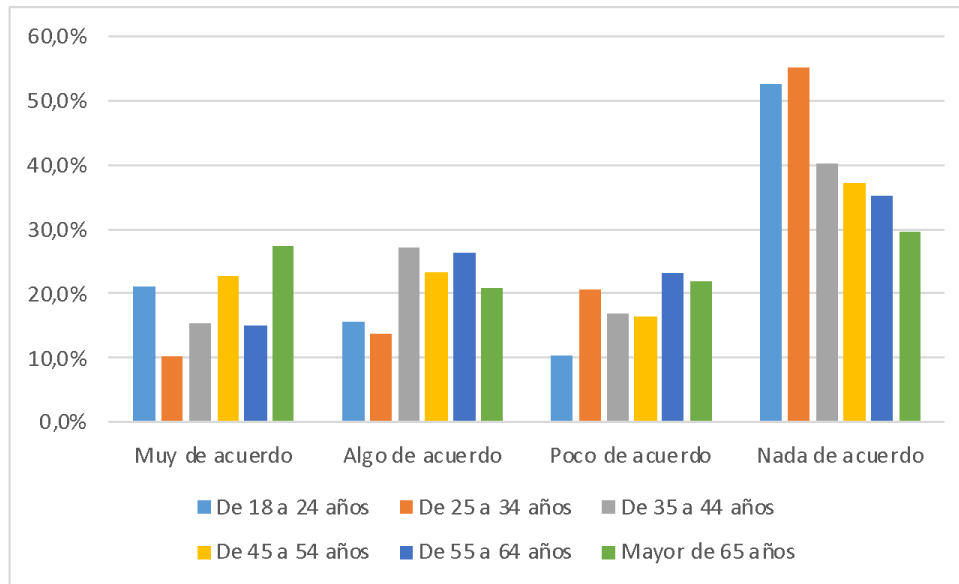
Entre los 45 y los 54 años el porcentaje de los afirma tener miedo de estropear el ordenador se eleva al 46,2%, frente al 37,2% que indica no tener miedo.

Entre los 55 y los 64 años, el 41,3% dice tener miedo a estropear el ordenador mientras que el 35,4% afirma no tenerlo.

Y en el grupo de los mayores de 65 años el porcentaje de los que tiene miedo a estropear el ordenador es el más elevado, el 48,3% frente al 29,7% que no tiene nada de miedo, el porcentaje menor de todos los grupos etarios.

Figura 81

Percepción de seguridad en el manejo del ordenador por franjas etarias de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

Comparando con las respuestas relativas al miedo a estropear el móvil, entre los jóvenes de 18 a 24 años es algo menor el miedo a estropear el ordenador, 36,9%, que el móvil, 38,9%. También es menor el miedo a estropear el ordenador entre los 25 y 34 años, 24,1% frente al 31% que había indicado sentirse inseguro con el móvil. Entre los 35 y los 44 años el porcentaje es muy similar, 42,9% afirmaron sentir miedo de estropear el ordenador frente al 42,5% que indicaron sentirlo con el móvil. Entre los 45 y los 54 años es más elevado el porcentaje de los que afirman tener miedo a estropear el ordenador, el 46,2%, frente al 45,2% que indicaba sentir miedo a estropear el móvil.

En el grupo entre 55 y 64 años también es más elevado el porcentaje de los que tienen miedo a estropear el ordenador, 41,3%, frente a los que lo afirmaban en relación al móvil, el 38,8%. Entre los mayores de 65 años, no obstante, es menor el porcentaje de los que afirma tener miedo a estropear el ordenador, el 48,3%, frente al 50% que afirmaba tener miedo a estropear el móvil. Así, es menor el miedo a estropear el ordenador que el móvil entre los 18 y 34 años, y entre los mayores de 65 años. Entre los 35 y los 64 años las respuestas indican menos seguridad con el móvil que con el ordenador.

4.2.4.6 - Percepción de Inclusión Social / Exclusión Social.

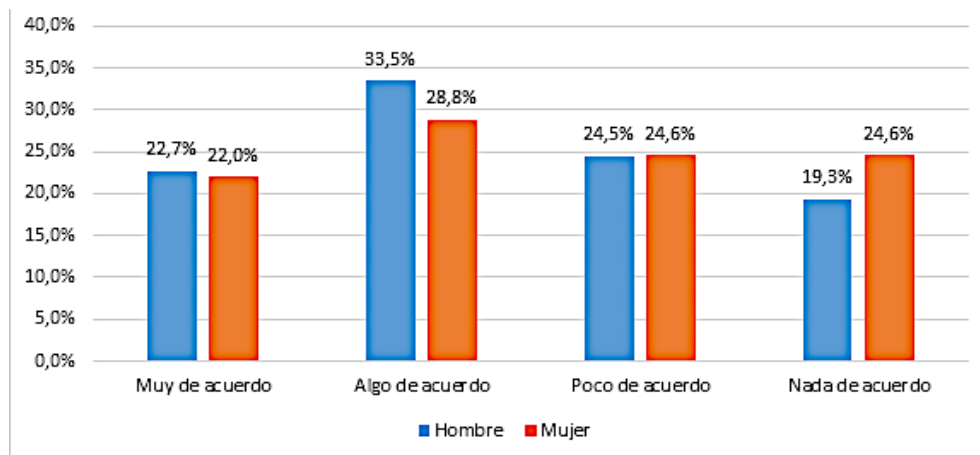
Otro de los aspectos que se han considerado ha sido la percepción de sentirse más incluido socialmente debido al uso de dispositivos digitales. Así, se preguntó a los usuarios si se relacionan con más gente desde que usan dispositivos digitales.

El 50,8% de las mujeres está muy o algo de acuerdo con la afirmación de relacionarse con más gente desde que usa dispositivos digitales, frente al 49,2% que está poco o nada de acuerdo (24,6% poco de acuerdo y 24,6% nada de acuerdo).

El 56,2% de los hombres también está muy o algo de acuerdo con la afirmación, mientras el 24,5% está poco de acuerdo, y el 19,3% nada de acuerdo. Así, la mayoría de los usuarios considera que los dispositivos digitales les ayudan a relacionarse con más gente y sentirse más incluidos.

Figura 82

Percepción de mayor grado de inclusión social por el uso de dispositivos digitales por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



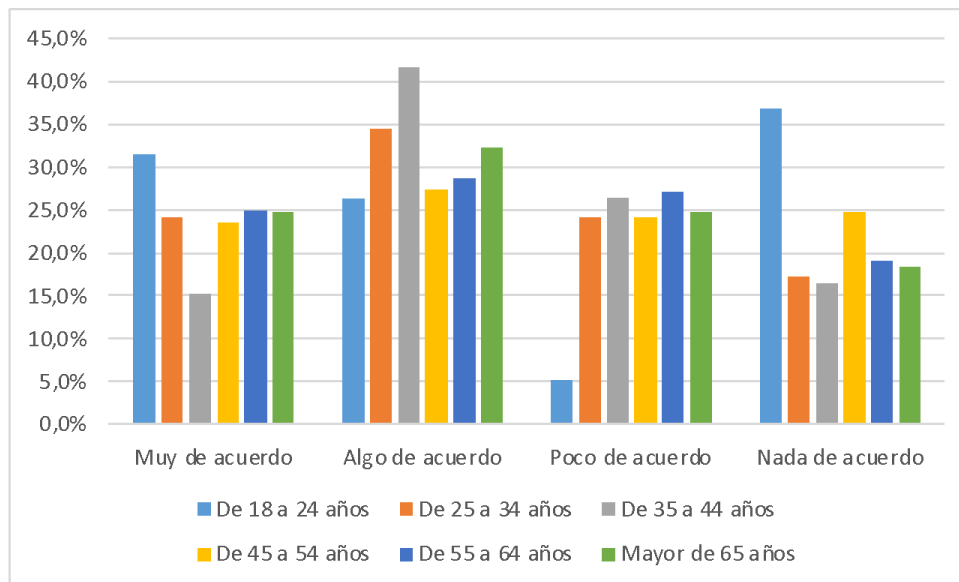
Fuente: Elaboración propia

Por grupos etarios, entre los jóvenes entre 18 y 24 años el 57,9% afirma que se relaciona con más gente desde que se usa dispositivos digitales (suma de las opciones muy y algo de acuerdo), no obstante la opción que obtuvo más respuestas fue la que contestaron los que no están nada de acuerdo con la afirmación, siendo el grupo etario en la que esta opción obtuvo más respuestas. Es decir, es entre los más jóvenes donde más usuarios no consideran que los dispositivos digitales promuevan más relaciones sociales.

Entre los 25 y los 34 años, un 58,6% considera que se relaciona con más gente desde que usa dispositivos digitales, el porcentaje más alto de todos los grupos etarios, mientras que un 17,3% no está nada de acuerdo con la afirmación. Entre los 35 y los 44 años el 57% está muy o algo de acuerdo con la afirmación mientras que el 16,4% no está nada de acuerdo, el porcentaje más bajo de todos los grupos etarios. En el grupo entre los 45 y los 54 años el porcentaje de los que considera que se relaciona con más gente baja hasta el 51%, siendo 24,8% los que no están nada de acuerdo con la afirmación. Entre los 55 y los 64 años el 53,7% está muy o algo de acuerdo con la afirmación, frente al 19,1% que no está nada de acuerdo. Entre los mayores de 65 años, el 57% considera que se relaciona con más gente desde que usa dispositivos digitales frente al 18,3% que no está nada de acuerdo con la afirmación.

Figura 83

Percepción de mayor grado de inclusión social por el uso de dispositivos digitales por franjas etarias de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario

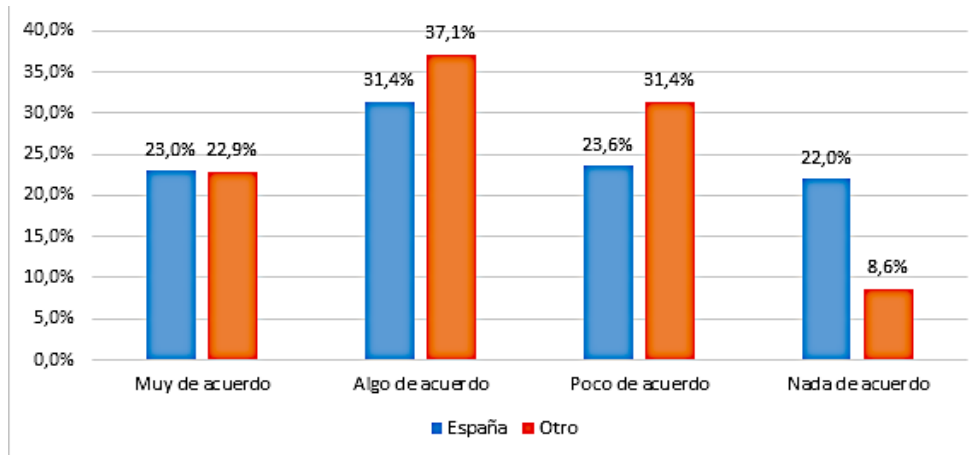


Fuente: *Elaboración propia*

En relación al origen de los usuarios, el 60% de los migrantes considera que se relaciona con más gente gracias al uso de los dispositivos digitales, frente al 54,4% de los españoles. Solamente el 8,6% de los migrantes afirma no estar de acuerdo con la afirmación, mientras en el caso de los españoles este porcentaje se eleva hasta el 22%. Claramente en el caso de las personas migrantes el uso de los dispositivos digitales les ayuda a relacionarse con más gente y sentirse más incluidos.

Figura 84

Percepción de mayor grado de inclusión social por el uso de dispositivos digitales por origen de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

4.2.5 – Alfabetización de los Usuarios de los Centros KZgunea

Para analizar el nivel de alfabetización digital se han realizado una serie de preguntas a los usuarios relativas al acceso a dispositivos digitales y conexión, uso correcto de los mismos en el día a día, dimensión relacional digital, ocio digital y seguridad.

4.2.5.1 – Acceso a Dispositivos y a Internet.

Una de las cuestiones para analizar el acceso a los dispositivos digitales es saber de cuales dispone el usuario.

De las respuestas obtenidas, un 98,7% de los usuarios disponen de teléfono móvil, un 47% de Tablet y un 85,5% de ordenador. El 98,7% de los hombres y el 98,8% de las mujeres disponen de dispositivo móvil. El 50,6% de los hombres y el 40,6% de las mujeres dispone de Tablet. El 87,6% de los hombres y el 82,8% de las mujeres afirma disponer de ordenador.

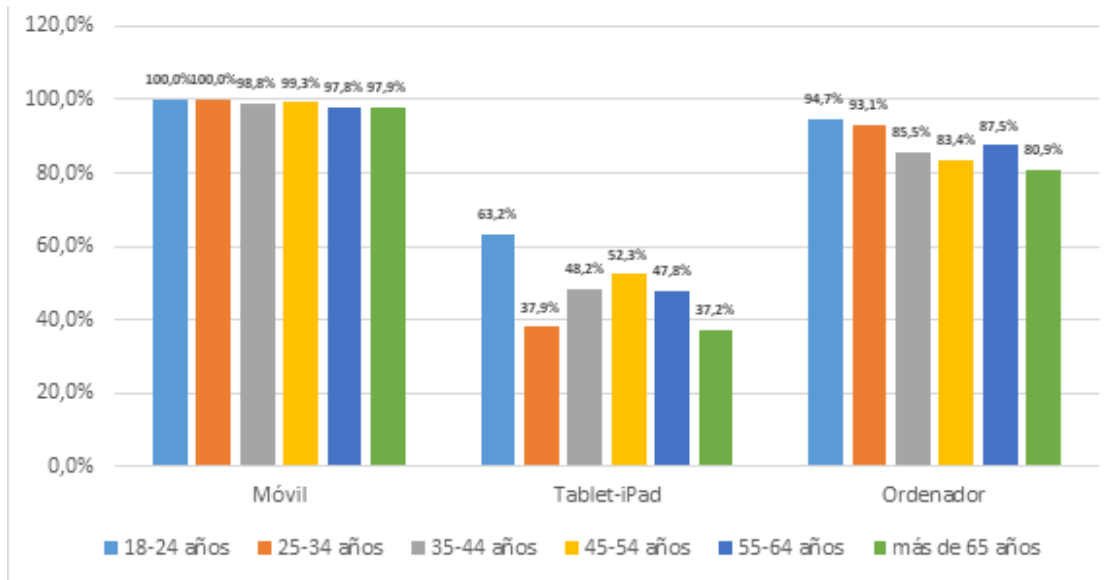
Por grupos etarios, el 100% de los jóvenes entre 18 y 24 años y de entre 25 y 34 años afirman poseer móvil. Entre los 35 y los 44 años el 98,8% de los usuarios tiene móvil, así como el 99,3% de los usuarios entre 45 y 54 años. Entre los 55 y 64 años el 97,8% tiene móvil, así como el 97,9% de los mayores de 65 años.

En relación a acceso con Tablet, el 63,2% de entre 18 y 24 años afirma tenerla, así como el 37,9% de los usuarios entre 25 y 34 años. Entre los 35 y los 44 años el 48,2% tiene Tablet, bien como el 52,3% de los usuarios entre 45 y 54 años. El 47,8% de los usuarios entre 55 y 64 años, así como el 37,2% de los mayores de 65 años.

El 94,7% de los jóvenes entre 18 y 24 años posee ordenador, así como el 93,1% de los usuarios entre 25 y 34 años. En el grupo entre 35 y 44 años el 85,5% de los individuos tiene ordenador y entre el 45 y los 54 años el porcentaje baja a 83,4%. Entre los 55 y los 64 años el 87,5% afirma tener ordenador, así como el 80,9% de los mayores de 65 años.

Figura 85

Dispositivos digitales propios por rangos de edad de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

En relación al origen de los usuarios, el 97,1% de los migrantes afirma tener móvil, el 25,7% Tablet y el 77,1% ordenador. En relación a los españoles, el 99,1% afirma tener móvil, el 49,3% Tablet y el 86,8% ordenador.

4.2.5.2 - Conexión a Internet en los Dispositivos de los Usuarios de los KZgunea.

Preguntamos a los usuarios en cuál de los dispositivos disponen de Internet. Así el 86,5% afirma tener Internet en el móvil, 17,1% en la Tablet y 54,8% en el ordenador.

El 86,6% de los hombres tiene Internet en el móvil, mientras que un 88% de las mujeres afirma tener también conexión. En cuanto a la Tablet, un 17,1% de los hombres y el 16,2% de las mujeres tiene conexión en este dispositivo.

El 53,4% de los hombres afirma tener conexión a Internet en el ordenador, siendo de 57,6% el porcentaje de mujeres que la tiene.

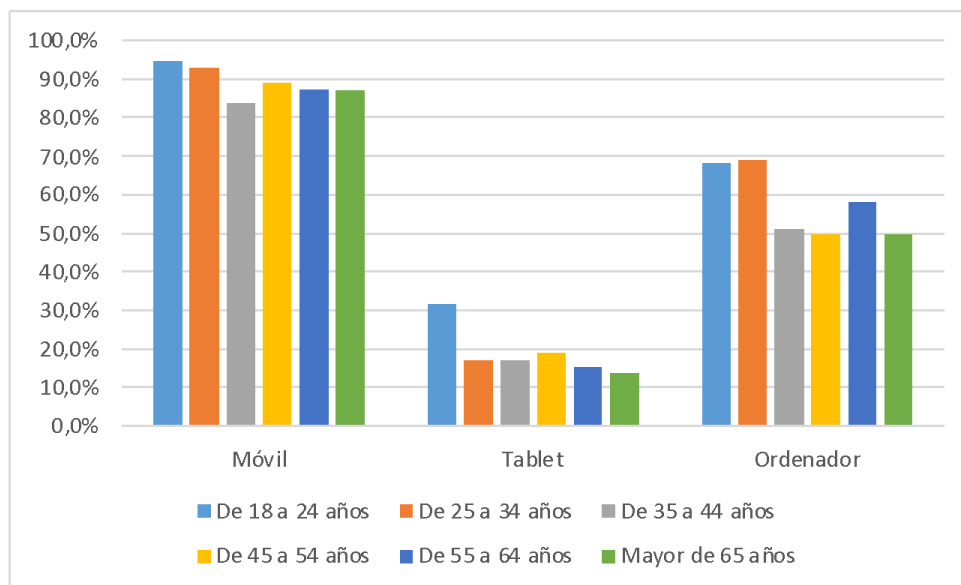
Por grupos etarios, tienen conexión a Internet el 94,7% de los jóvenes entre 18 y 24 años, el 93,1% de entre 25 y 34 años, el 83,1% de entre 35 y 44 años, el 88,7% de entre 45 y 54 años, el 87,5% de entre 55 y 64 años y el 87,2% de los mayores de 65 años. El menor porcentaje lo encontramos entre los 35 y 44 años y en los jóvenes entre 18 y 24 años el más alto.

En relación a la conexión a Internet en la Tablet es también entre los mayores de 65 años donde encontramos el porcentaje más bajo, el 13,8% y entre los jóvenes de entre 18 y 24 años el más alto, el 31,6%. Entre los 25 y 34 años el 17,2% tiene conexión en la Tablet, entre los 35 y 44 años el 16,9%, entre los 45 y 54 años el 19,2% y entre los 55 y 64 años, el 15,4%.

En el ordenador afirman tener conexión a Internet el 69% de los usuarios entre 25 y 34 años, el porcentaje más alto, siendo el más bajo 49,7% entre los 45 y 54 años. Entre los más jóvenes el 68,4% afirman tener conexión a Internet en el ordenador, entre 35 y 44 años el 50,6%, entre los 55 y 64 años el 58,1% y entre los mayores de 65 años el 50%.

Figura 86

Conexión a Internet en dispositivos propios por rangos de edad de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



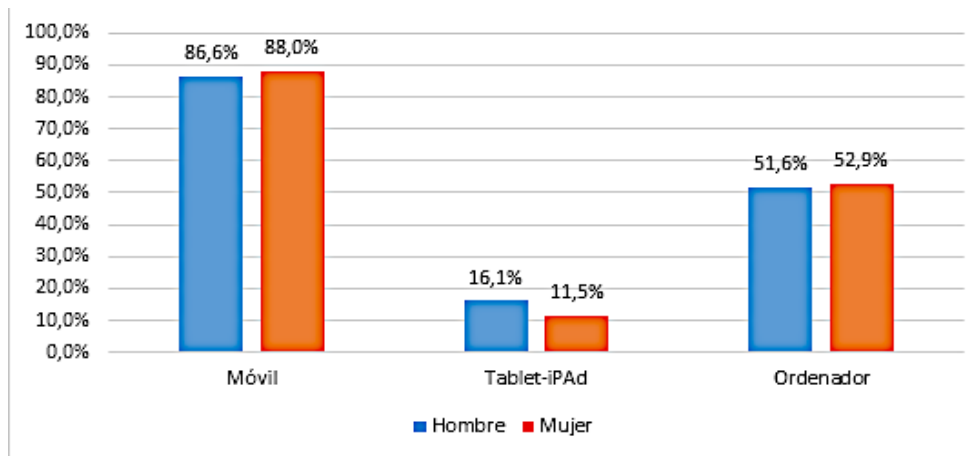
Fuente: *Elaboración propia*

Por origen de los usuarios, el 100% de los migrantes afirma tener conexión a Internet en el móvil, el 14,3% en la Tablet y en el ordenador el 37,1%. En el caso de los españoles, el 85,8% tiene conexión en el móvil, el 17,1% en la Tablet y el 57% en el ordenador.

Ante la cuestión sobre cuál de los dispositivos usa con más frecuencia, tanto hombres como mujeres colocan en primer lugar el móvil con 86,6% y el 88% respectivamente. El 51,6% de los hombres indica como segunda opción el ordenador, y el 16,1% la Tablet como tercera opción. El 52,9% de las mujeres elige como segunda opción el ordenador y el 11,5% la Tablet como tercera.

Figura 87

Frecuencia del uso de los dispositivos digitales para acceder a Internet por sexos de los usuarios de KZgunea



Fuente: *Elaboración propia*

Por grupos etarios los jóvenes entre 18 y 24 años colocan en primer lugar el móvil para acceder a Internet, el 94,7%, en segundo lugar el ordenador el ordenador con 57,9% y la Tablet en tercer lugar, 26,3% de las respuestas.

Entre los 25 y 34 años en primer lugar eligen el móvil el 93,1% de los usuarios, el 65,5% usa el ordenador como segunda opción, y el 17,2% usa la Tablet como tercera opción.

Entre los 35 y los 44 años el 84,1% usa el móvil como primera opción, el 50% el ordenador como segunda y la Tablet como tercera opción, 17,1%.

Entre los 45 y 54 años el porcentaje de uso de móvil como primera opción es de 89,3%, el ordenador como segunda opción del 46,7%, y la Tablet el 15,3%.

Entre los 55 y 64 años también son mayoría los que usan el móvil para conectarse a Internet, el 87,5% de los usuarios, el ordenador es elegido por 56,6% como segunda opción y la Tablet por el 14,7% como tercera opción.

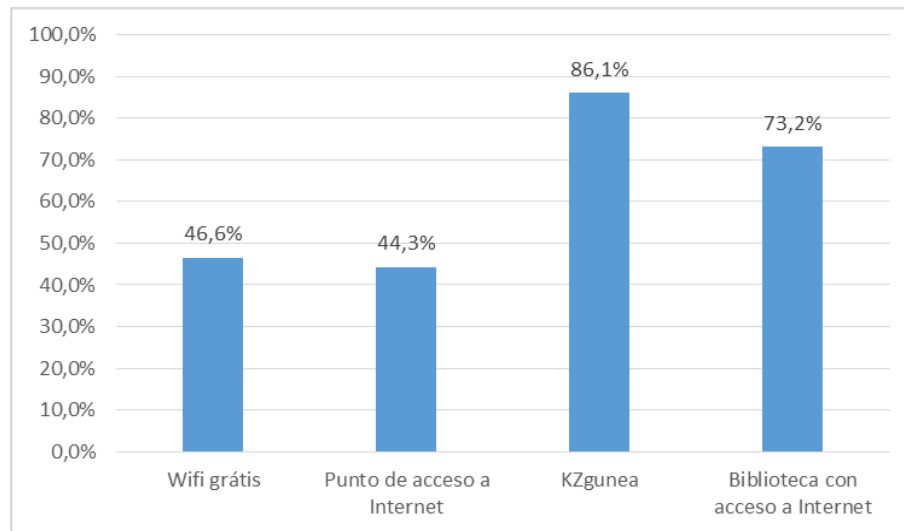
Entre los mayores de 65 años también el móvil es la primera opción para acceder a Internet, con el 87,2% de las respuestas, seguido del ordenador con 45,7% y la Tablet con 8,5%.

El porcentaje más alto de uso del móvil para acceder a Internet lo encontramos entre los jóvenes de 18 a 24 años y el más bajo corresponde al grupo entre 35 y 44 años con el 84,1%. En el uso de ordenadores para acceder a Internet el porcentaje más alto es 65,5% entre los 25 y 34 años, mientras el más bajo lo encontramos entre los mayores de 65 años, con el 45,7%. El uso de la Tablet se encuentra entre las opciones de 26,3% de los jóvenes entre 18 y 24 años, el valor más alto, frente al 8,5% de los mayores de 65 años, el más bajo.

Quisimos conocer las opciones de acceso a Internet que existen en los municipios de los usuarios que respondieron a los cuestionarios. El 86,1% de los usuarios indican que existe un centro KZgunea en su municipio, el 73,2% biblioteca con acceso a Internet, el 46,6% wifi gratuita y el 44,3% algún punto de acceso a Internet. Estos datos ponen de manifiesto el despliegue de los centros KZgunea y de la red pública de acceso libre a Internet.

Figura 88

Accesos a Internet en los municipios de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario

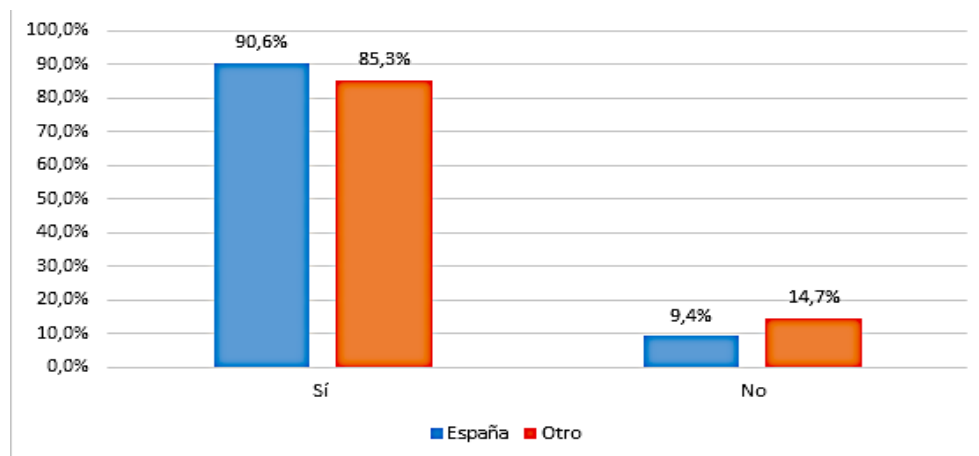


Fuente: *Elaboración propia*

El hecho de tener Internet en el hogar es uno de los factores que puede facilitar el proceso de alfabetización digital de los usuarios. A la pregunta sobre tener conexión en el hogar, el 90,4% de los usuarios indica tenerla, frente al 9,6% que no.

Figura 89**Conexión a Internet en el hogar de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario**Fuente: *Elaboración propia*

Por origen de los usuarios se aprecia una diferencia entre los migrantes y los españoles. En el primer caso un 85,6% de los usuarios extranjeros tiene conexión a Internet en casa, frente a un 90,6% de los españoles, una diferencia de 5 puntos.

Figura 90**Conexión a Internet en el hogar por origen de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario**Fuente: *Elaboración propia*

4.2.5.3 - Aprendizaje del Uso de los Dispositivos de los Usuarios de KZgunea.

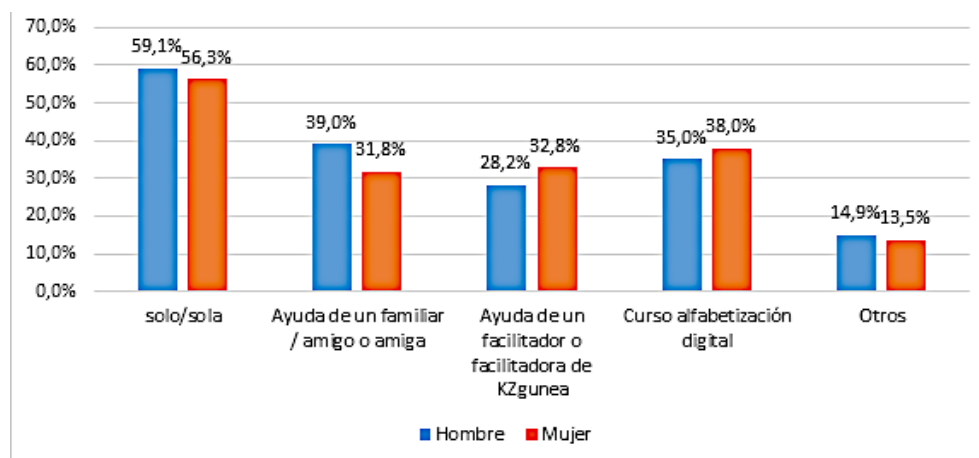
En otro aspecto relativo al uso de los dispositivos digitales y su manejo, quisimos conocer también cómo aprendieron los usuarios a utilizarlos. Al tratarse de una pregunta de respuesta múltiple presentamos los porcentajes de casos.

Así, se ha indicado que han aprendido solos en un 57,3% de los casos, con ayuda de un familiar o amigo en un 36,7%, en un curso de alfabetización digital el 36,3% de las respuestas, con ayuda de un facilitador de KZgunea en un 30,3% y otras opciones el 13,9%. En este último caso las opciones indicadas son sobre todo en el trabajo y en la escuela/universidad.

Tanto los hombres como las mujeres eligieron mayoritariamente la opción de aprender solos, el 56,3% de las respuestas de las mujeres y el 59,1% de los hombres. La segunda opción con más respuestas en el caso de las mujeres es el aprendizaje en un curso de alfabetización digital, el 38% de las respuestas, y en el caso de los hombres con el 39%, con la ayuda de un familiar o amigo. El 32,8% de las respuestas de las mujeres muestra como tercera opción la ayuda de un facilitador de KZgunea, mientras en el caso de los hombres la tercera opción con más respuestas es el curso de alfabetización digital con 35%. En cuarto lugar, en el caso de las mujeres con 31,8% de las respuestas encontramos la ayuda de familiares o amigos mientras en el caso de los hombres el 28,2% de las respuestas inciden en la ayuda de un facilitador de KZgunea.

Figura 91

Aprendizaje del uso de los dispositivos digitales por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

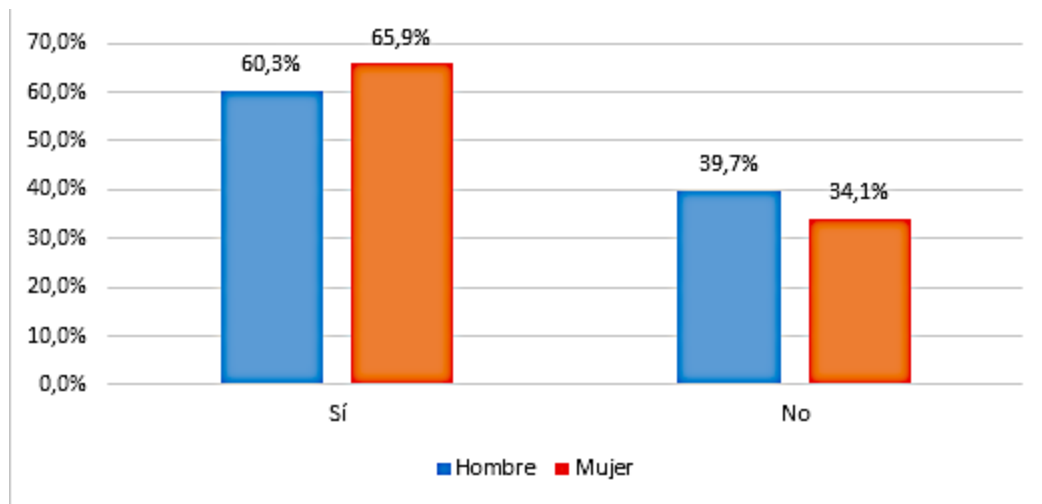
4.2.5.4 - Formación en el Uso de los Dispositivos Digitales.

En relación a frecuentar algún tipo de formación, el 62,5% de los usuarios afirma haberlo hecho. Este porcentaje sube al 65,9% en las mujeres y baja al 60,3% en los hombres.

Por grupos etarios, afirman haber frecuentado alguna formación el 73,9% de los mayores de 65 años, el porcentaje más alto, seguido del 63,4% entre 55 y 64 años, el 60,7% de 25 a 34 años, el 59% entre 35 y 44 años, el 58% entre 45 y 54 años, y el 47,4% de entre 18 y 24 años, el menor porcentaje.

Figura 92

Asistencia a formación en competencias digitales de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

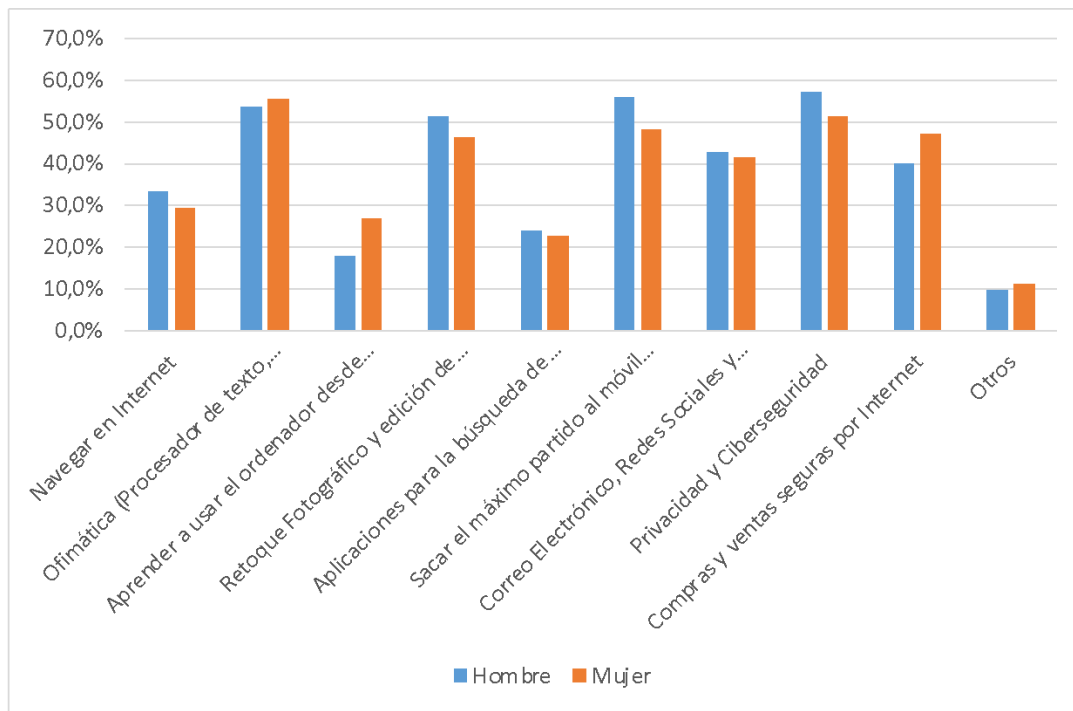
En relación a la formación que los usuarios consideran que les ayudaría a mejorar su nivel de alfabetización digital, la opción que ha obtenido más respuestas es la relativa a los cursos de privacidad y ciberseguridad, seguida de ofimática, de cursos para sacar el máximo partido al móvil, de retoque fotográfico y edición de vídeo, compra y venta seguras en Internet, cursos sobre redes sociales y videoconferencias, cursos sobre cómo navegar en Internet, aplicaciones para la búsqueda de empleo y aprender a usar el ordenador desde cero. Algunos usuarios eligieron también la opción otros, y entre las sugerencias se encuentran: mantenimiento, relaciones con la administración pública (hacienda, salud), Moodle, classroom para ayudar a los hijos en sus estudios, webempresa, marketing digital, programación, big data, entre algunas opciones más. En relación a la división por sexos, los hombres han elegido en primer lugar los cursos de privacidad y ciberseguridad (57,3%), seguido de los cursos para sacar el máximo provecho al móvil (56,1%), ofimática (53,8%) y retoque

fotográfico y edición de vídeo (51,6%), todas estas opciones con más del cincuenta por ciento de las respuestas.

En el caso de las mujeres la opción con más respuestas es la relativa a los cursos de ofimática (55,9%), seguido de los cursos relativos a la privacidad y ciberseguridad (51,6%), las dos opciones con más del cincuenta por ciento de las respuestas. En el caso de las mujeres los resultados se encuentran más distribuidos por las opciones de formación que en el caso de los hombres.

Figura 93

Formación deseada por los usuarios de KZgunea por sexos que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

Por grupos de edad, entre los 18 y 24 años las opciones con más respuestas han sido ofimática (61,1%), privacidad y ciberseguridad (61,1%), retoque fotográfico y edición en vídeo (55,6%) y sacar el máximo partido al móvil (50%). Entre los 25 y 34 años, las opciones más elegidas han sido ofimática (61,5%) y retoque fotográfico y edición de vídeo (57,7%), observándose una mayor distribución entre las respuestas. Entre los 35 y 44 años la opción con más respuestas ha sido relativa a los cursos para sacar el máximo partido al móvil (62%), seguido de privacidad y

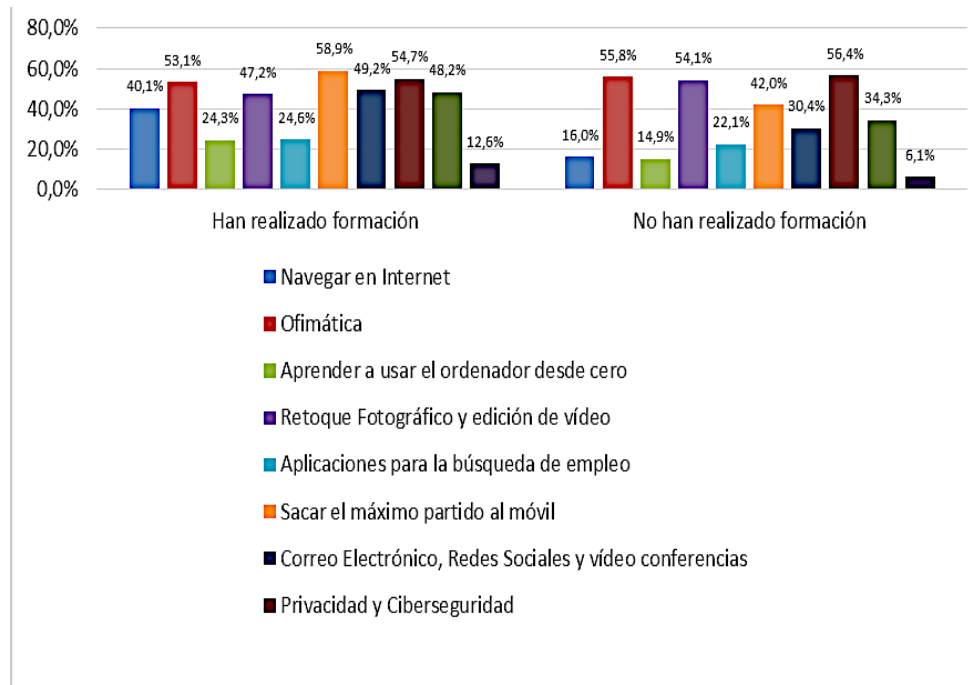
ciberseguridad (57%) y ofimática (54,4%). Entre los 45 y 54 años las opciones con más respuestas han sido ofimática (57,5%) y privacidad y ciberseguridad (57,5%). Se observa una mayor distribución en las demás opciones. Entre los 55 y 64 años, las opciones más elegidas han sido los cursos sobre privacidad y ciberseguridad (59,4%), sacar el máximo partido al móvil (56,4%), ofimática (54,9%) y retoque fotográfico y edición de vídeo (54,1%). Entre los mayores de 65 años la opción con más respuestas ha sido la relativa a los cursos para sacar el máximo partido al móvil (51,6%), encontrándose una mayor distribución entre las diversas opciones.

Cabe destacar que es en este grupo donde la opción de los cursos para aprender a navegar en Internet ha tenido más respuestas (41,9%).

Entre los usuarios que ya han realizado alguna formación las opciones con más respuestas han sido la relativa a los cursos para sacar el máximo partido al móvil (58,9%), privacidad y ciberseguridad (54,7%) y ofimática (53,1%). Entre los que no han realizado formación previamente la opción más valorada ha sido la relativa a los cursos de privacidad y ciberseguridad (56,4%), seguida de ofimática (55,8%) y de los cursos sobre retoque fotográfico y edición de vídeo (54,1%).

Figura 94

Formación deseada por los usuarios de KZgunea en función de si han realizado formación previa



Fuente: *Elaboración propia*

4.2.5.5 - Competencia en el Uso de los Dispositivos.

A la hora de evaluar la capacitación digital de los individuos, una de las vertientes de la alfabetización digital, es interesante conocer las acciones que pueden desarrollar. Se preguntó a los usuarios sobre las acciones que eran capaces de llevar a cabo con el móvil o Tablet, y con el ordenador.

El 99,1% de los usuarios afirmó ser capaz de realizar llamadas telefónicas, bajando al 91,2% los que pueden atenderlas. El 96,4% puede leer SMS y el 92,5% de enviarlas. El 90,6% es capaz de usar aplicaciones. El 77,6% es capaz de insertar la tarjeta SIM en su móvil, y el 69,4% de insertar la batería en su dispositivo.

Tabla 45

Competencia para realizar acciones básicas en el móvil o Tablet de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario

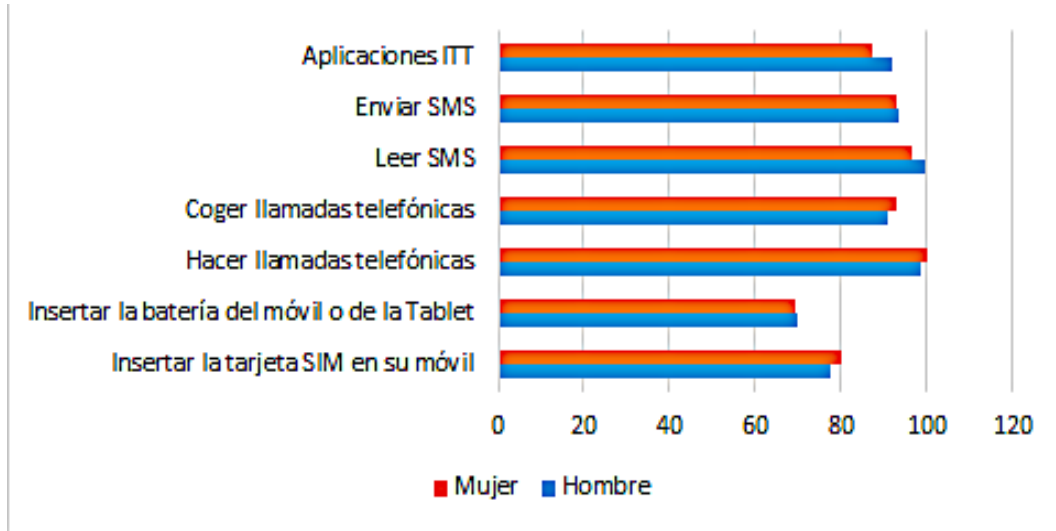
		Respuestas	
		N	Porcentaje
Acciones básicas realizadas con dispositivos móviles	Insertar la tarjeta SIM en su móvil	413	77,6%
	Insertar la batería del móvil o de la Tablet	369	69,4%
	Hacer llamadas telefónicas	527	99,1%
	Atender chamadas	485	91,2%
	Leer SMS	513	96,4%
	Enviar SMS	492	92,5%
	Aplicaciones ITT	482	90,6%

Fuente: *Elaboración propia*

Por sexos, el 100% de las mujeres pueden hacer llamadas telefónicas, frente al 98,8% de los hombres. Un 99,7% de los hombres sabe leer SMS frente a un 96,3% de las mujeres, bajando al 93,2% y 92,7% respectivamente el porcentaje de los que pueden enviar mensajes de texto. En cuanto a utilizar aplicaciones un 92% de los hombres afirma poder utilizarlas, frente a un 87,4% de las mujeres. En relación a insertar la tarjeta SIM y la batería del móvil o la Tablet, el 80,1% de las mujeres afirma poder realizar la primera acción, frente a un 77,4% de los hombres. Un 69,1% de las mujeres afirma poder insertar la batería frente a un 70% de los hombres.

Figura 95

Competencia para realizar acciones básicas en el móvil o Tablet por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

Por grupos etarios, se presentan de mayor a menor porcentaje, pueden insertar la tarjeta SIM en el móvil el 100% de los usuarios entre los 18 y 24 años, el 81,5% entre 45 y 54 años, el 79,3% de entre 25 y años, el 78,7% de entre 55 y 64 años, el 75,6% de entre 35 y 44 años, y el 68,1% de los mayores de 65 años.

Afirman poder insertar la batería del móvil o de la Tablet. el 75% de los usuarios entre 55 y 64 años, el 72,2% entre 45 y 54 años, el 69,5% entre los 35 y 44 años, el 69% entre 25 y 34 años, el 68,4% de entre 18 y 24 años, y el 60,6% de los mayores de 65 años.

Pueden realizar llamadas telefónicas el 100% de los usuarios entre 18 y 24 años, entre 35 y 44 años, entre 55 y 64 años y los mayores de 65 años. Afirman poder hacerlo también el 98% de entre 45 y 54 años, y el 96,6% de entre 25 y 34 años.

En el ítem sobre ser capaz de coger llamadas hubo una errata en la traducción del cuestionario y fue preguntado en portugués, en lugar de en castellano. Por ello los porcentajes son bastante inferiores a lo esperado y comparando con el resto de la media de los ítems. Así, afirman poder hacerlo, coger llamadas, el 100% de entre 18 y 24 años, el 95,1% de entre 35 y 44 años, el 94,1%

de entre 55 y 64 años, el 89,7% de entre 25 y 34 años, el 89,4% de entre 45 y 54 años, y el 76,6% de los mayores de 65 años.

En relación a leer SMS, afirman poder hacerlo el 97,6% de entre 35 y 44 años, el 97,1% de entre 55 y 64 años, el 96,7% de 45 a 54 años, el 95,7% de los mayores de 65 años, el 94,7% de entre 18 y 24 años, y el 93,1% de entre 25 y 34 años.

Ya a la hora de enviar SMS los porcentajes bajan en todos los grupos etarios excepto entre los jóvenes entre 18 y 24 años, donde se mantiene en el 94,7%, el más alto. El 94,1% de entre 55 y 64 años también afirma poder hacerlo, el 93,1% entre 25 y 34 años, el 92,7% entre 35 y 44 años, el 91,4% entre 45 y 54 años, y el 90,4% de los mayores de 65 años.

En relación a poder acceder a aplicaciones de Internet, afirman poder hacerlo el 96,6% entre los 25 y 34 años, el 94,7% entre 18 y 24 años, el 91,9% entre 55 y 64 años, el 91,4% entre 45 y 54 años, el 90,2% entre 35 y 44 años, y el 86,1% de los mayores de 65 años.

Por nivel de estudios, afirman ser capaces de acceder a aplicaciones de Internet desde su móvil o Tablet el 100% de los casos de usuarios con doctorado, máster o postgrado y con la ESO sin título. Los usuarios con un porcentaje más bajo son aquellos que no han ido a la escuela, pero saben leer y escribir (75%) y los que han frecuentado primaria pero no tienen título (73,3%).

Han afirmado ser capaces de enviar SMS el 100% de los usuarios que indicaron poseer doctorado, máster, ESO sin título y aquellos que no han ido a la escuela pero pueden leer y escribir. El grupo con un porcentaje más bajo son aquellos que han frecuentado primaria, pero sin título (73,3%).

Han afirmado ser capaces de leer SMS el 100% de aquellos que indican que su nivel de es doctorado, máster y ESO sin título, siendo el grupo con porcentaje más bajo el de los usuarios que no fueron a la escuela (75%).

En relación al ítem sobre coger llamadas telefónicas, tal y como se ha indicado hubo un error de transcripción y se presentó en portugués, posible explicación para unos resultados inferiores a lo esperado para una de las acciones más básicas del día a día. Afirman poder coger llamadas el 100% de los doctorados y de ESO sin título. Apenas el 50% de los que no fueron a la escuela eligieron esta opción.

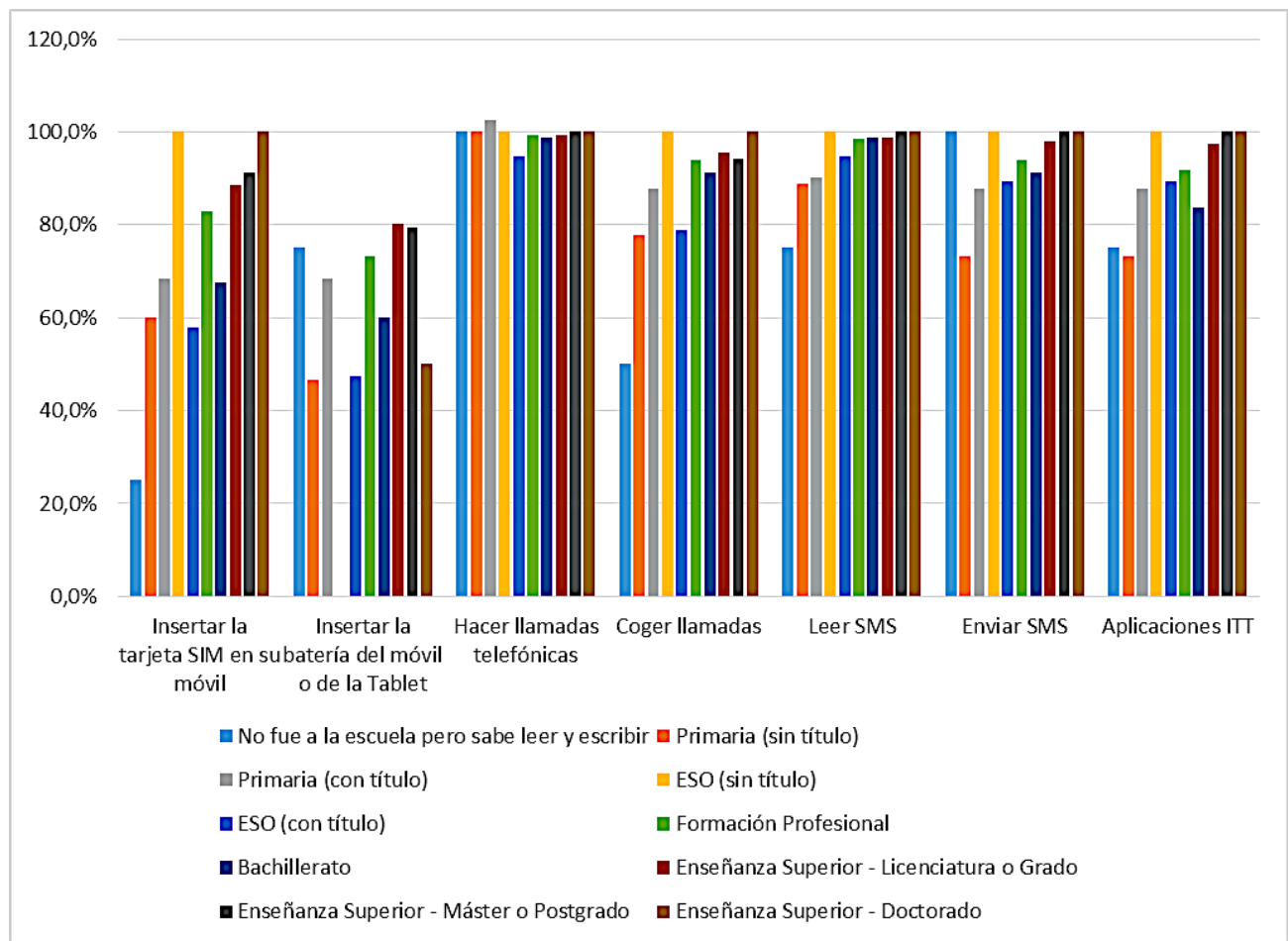
Indican poder realizar llamadas telefónicas el 100% de los doctorados, de máster, , de ESO sin título, Primaria con título y aquellos que no fueron a la escuela. Pero todos los grupos poseen porcentajes superiores a los 94%.

En relación a insertar la batería del móvil o la Tablet, el grupo con mayor porcentaje son los graduados/licenciados (80,1%) y los que menos ESO sin título (0%).

Ya en relación al insertar la tarjeta SIM, indican poder hacerlo el 100% de los doctorados y de ESO sin título. El grupo con menor porcentaje son aquellos que no fueron a la escuela (25%).

Figura 96

Competencia para realizar acciones básicas en el móvil o Tablet por nivel de estudios de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



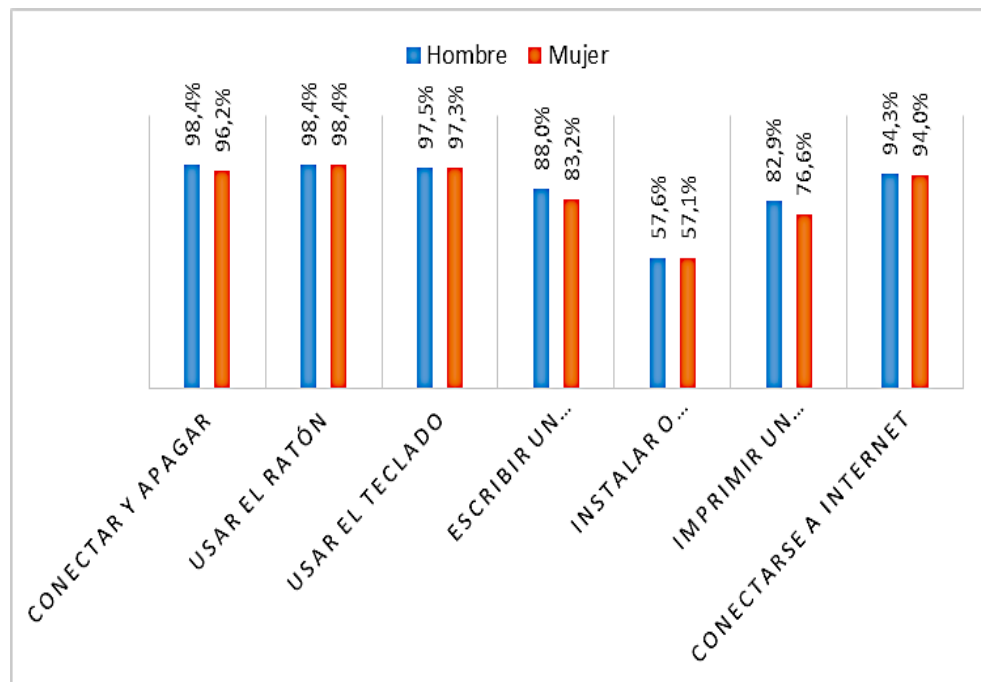
Fuente: *Elaboración propia*

En relación a las acciones que el usuario es capaz de realizar en su ordenador, el 98,5% de los usuarios que han respondido a la cuestión afirma ser capaz de usar el ratón, el 97,5% de conectar y apagar el equipo, el 93,7% de usar el teclado, el 94% de conectarse a Internet, el 86,1% de escribir un documento en word u otro procesador de texto, el 79,9% de imprimir un documento y el 56,7% de instalar o actualizar un antivirus. Es llamativo el bajo porcentaje de esta última opción, comparando con las demás.

Por sexos no existen diferencias reseñables entre hombres y mujeres, siendo ligeramente más bajos los porcentajes de las mujeres en prácticamente todos los ítems. La diferencia más llamativa corresponde a la capacidad de imprimir un documento, donde el 82,9% de los hombres afirma poder hacerlo, mientras así lo indican el 76,6% de las mujeres. También en la opción acerca de poder redactar un documento Word se observa alguna diferencia ya que el 88% de los hombres puede hacerlo, frente al 83,2% de las mujeres. En ambos grupos se observa un porcentaje bajo en relación a instalar un programa antivirus en su equipo, ligeramente superior al 57%. Los porcentajes más altos corresponden a la capacidad para usar el ratón, con 98,4% en ambos grupos.

Figura 97

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

Por grupos etarios, y en relación a conectar y apagar el ordenador, los porcentajes son muy elevados, superiores a los 96% en todos los grupos, siendo el más elevado entre los 18 y 24 años con el 100% de las respuestas, y el más bajo entre los 45 y 54 años con el 96%.

En cuanto a poder usar el ratón el 100% de los grupos de usuarios entre los 18 y os 44 años afirman poder hacerlo. El porcentaje más bajo corresponde a los encuestados entre 55 y 64 años con el 96,2% de las respuestas.

En relación a usar el teclado, también el 100% de los tres grupos etarios entre 18 y 44 años afirman ser capaces de utilizarlo. El porcentaje más bajo corresponde también a los usuarios entre 55 y 64 años con el 94,4%.

En cuanto a ser capaces de escribir un documento Word, o de otro tipo, el porcentaje más alto se observa entre los 35 y 44 años, con el 90% de las respuestas. El porcentaje más bajo, 81,8% corresponde a los grupos entre los 55 y 64 años y mayores de 65 años. Son valores bastante elevados entre todos los grupos etarios.

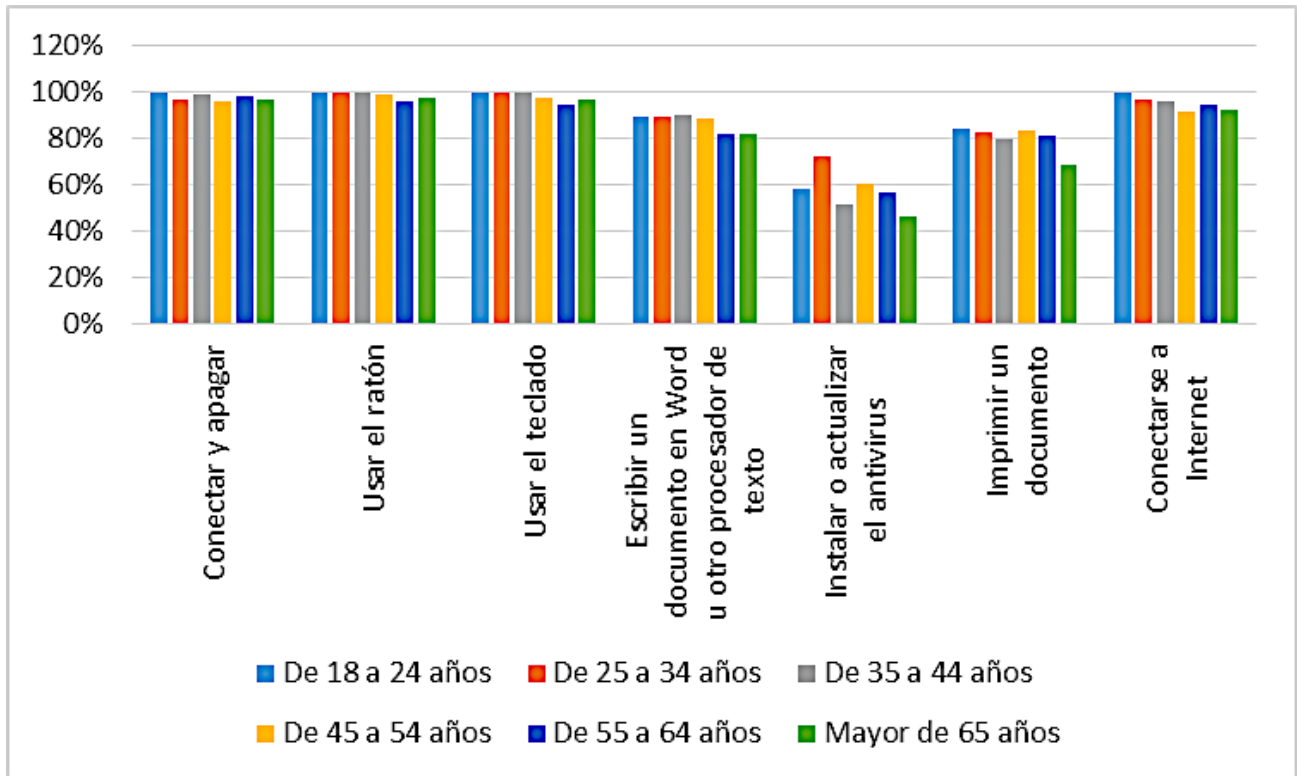
En relación a poder instalar o actualizar el antivirus en los equipos, se observan las puntuaciones más bajas de toda la pregunta. El porcentaje más alto corresponde al grupo entre 25 y 34 años, con el 72,4%, siendo el más bajo el relativo al grupo de los mayores de 65 años, con el 46,6% de los casos. En todos los demás grupos etarios los porcentajes varían entre los 51,3% y los 60,4%.

En cuanto a poder imprimir un documento, el porcentaje más alto se observa entre los 18 y 24 años, con el 84,2% de las respuestas, siendo el más bajo entre los mayores 65 años, con el 68,2% de los usuarios. En todos los demás grupos se observan porcentajes superiores al 80%.

En relación a poder conectarse a Internet desde el ordenador se observan porcentajes superiores al 91% en todos los grupos etarios, siendo el más alto del 100% entre los 18 y 24 años, y el más bajo de 91,3% entre los 45 y 54 años.

Figura 98

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador por franjas etarias de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

En cuanto al nivel de estudios, son capaces de conectar y apagar el equipo, el 100% de los usuarios que no fueron a la escuela pero pueden leer y escribir, que han frecuentado la ESO pero sin título, los graduados, los poseen máster y los doctorados. El porcentaje más bajo corresponde a los que frecuentaron primaria, pero no poseen título, con el 92,7% de las respuestas.

En relación al uso del ratón, afirman poder hacerlo el 100% de los usuarios que no fueron a la escuela pero pueden leer y escribir, que han frecuentado la ESO pero sin título, los que frecuentaron formación profesional, los graduados, los que poseen máster y los doctorados. El porcentaje más bajo, 90,2%, corresponde a los que frecuentaron primaria, pero no poseen título.

En cuanto al uso del teclado, afirman poder usarlo el 100% de los usuarios que no fueron a la escuela pero pueden leer y escribir, que han frecuentado la ESO pero sin título, los que poseen título de la ESO, los que frecuentaron formación profesional, los que poseen máster y los doctorados. El

porcentaje más bajo, también del 90,2%, corresponde a los que frecuentaron primaria, pero no poseen título.

En relación a poder escribir un documento Word u otro procesador de texto, afirman poder hacerlo el 100% de los usuarios que han frecuentado la ESO pero sin título, los que poseen título de la ESO, los que poseen máster y los doctorados. El porcentaje más bajo se observa entre los que frecuentaron primaria, pero no poseen título, con el 53,7% de las respuestas.

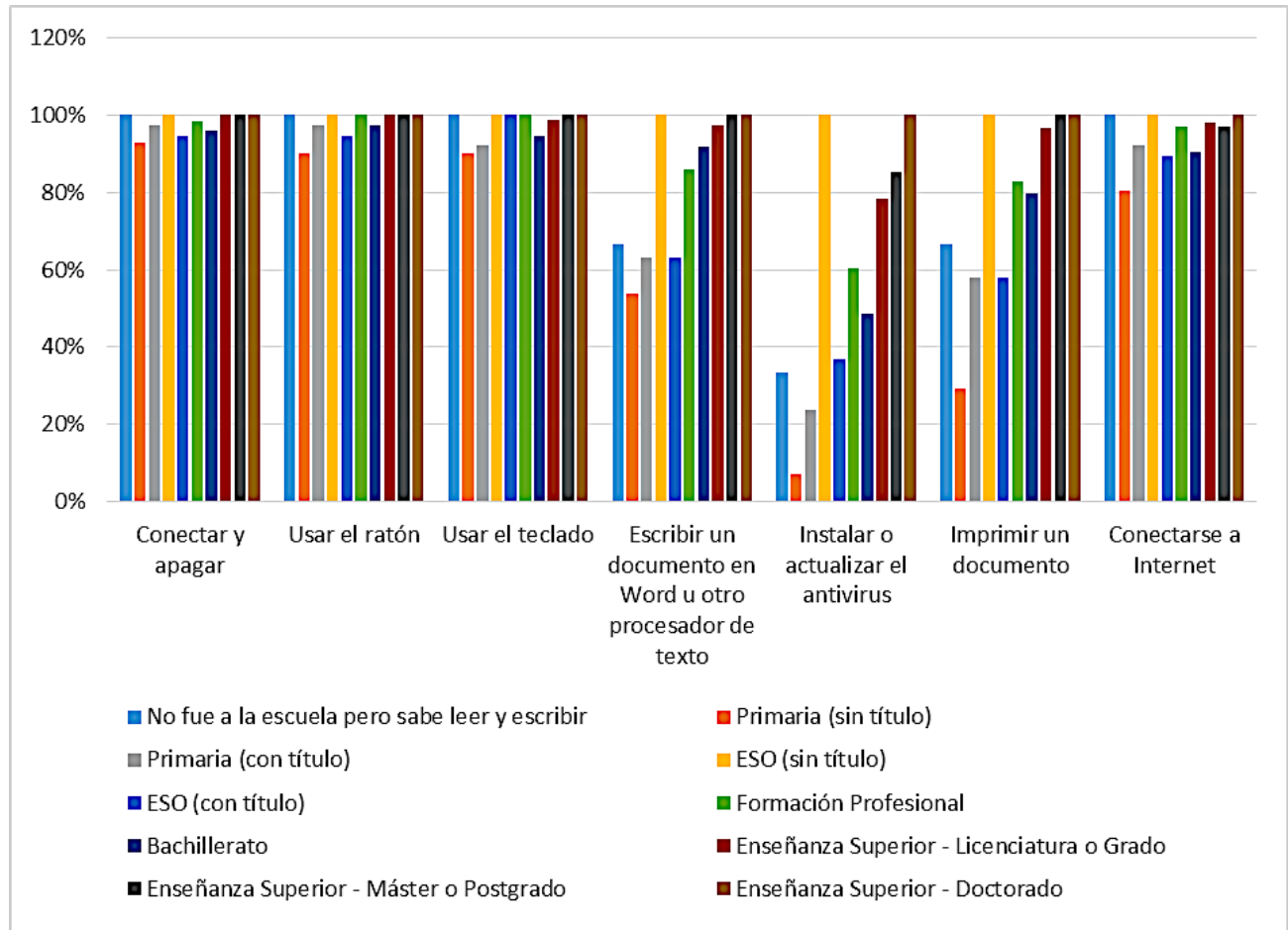
En cuanto a poder instalar y actualizar el antivirus, afirman poder hacerlo el 100% de los usuarios que han frecuentado la ESO pero sin título y los doctorados. El porcentaje más bajo se observa entre los que frecuentaron primaria pero no poseen título, con apenas el 7,3% de las respuestas. Se observan porcentajes inferiores al 50% también los usuarios que frecuentaron primaria y poseen título (23,7%), los que no fueron a la escuela pero saben leer y escribir (33,3%), los que frecuentaron la ESO y poseen título (36,8%), y los que poseen título de bachillerato (48,6%).

En relación a poder imprimir un documento, afirman poder hacerlo el 100% de los usuarios que han frecuentado la ESO pero sin título, los que poseen máster y los doctorados. El porcentaje más bajo se observa entre los que frecuentaron primaria pero no poseen título, con el 29,3% de las respuestas. En todos los demás grupos los porcentajes son superiores al 57%.

En cuanto a conectarse a Internet desde el ordenador, indican hacerlo el 100% de los usuarios que no fueron a la escuela pero saben leer y escribir, los que han frecuentado la ESO pero sin título y los doctorados. El porcentaje más bajo corresponde a los que frecuentaron primaria, pero no poseen título, con el 80,5% de las respuestas.

Figura 99

Competencia para realizar acciones básicas en el ordenador por nivel de estudios de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

Para conocer más sobre la percepción de los usuarios de su nivel de competencia digital se presentaron una serie de acciones para que indicaran con qué frecuencia suelen realizarlas en los distintos dispositivos digitales que usan. Para ello debían marcar en una escala de 1 a 5, siendo 1 la menor frecuencia y 5 la mayor. la opción que en su percepción es más adecuada.

Así, se analiza la relación que existe entre todas las actividades que se pueden realizar en el ordenador y se han expuesto a los encuestados en Euskadi. Estas acciones son once y, en un 1 sobre 5, se advierte que las más utilizadas son: “Enviar / Recibir e-mails” y “Buscar información en Internet para mí día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)”, ambas con una media de 3,71 de media, con lo que han sido muy realizadas más frecuentemente.

En segundo lugar, con una media también elevada, concretamente, un 3.23 sobre 5, la siguiente actividad más practicada con el ordenador es “Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)”.

En tercer lugar, se pueden agrupar las siguientes cinco actividades, dado que mantienen una media muy similar, de forma agrupada, una media de 2.6 sobre 5. Estas actividades, son; “Buscar vídeos o música”, “Búsquedas de trabajo / estudios”, “Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)”, “Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia” y “Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones”.

Por último, se señalan aquellas actividades menos practicadas en ordenador, son las siguientes; “Ver películas”, “Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas” y “Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.”, con un 1.8 de media sobre un valor máximo de 5.

En relación a las correlaciones, se aprecia que las dos variables que tienen más relación significativa entre ellas, han sido las siguientes acciones que se efectúan con ordenador; en primer lugar, con la mayor correlación, con un 0.787 de significatividad, mencionamos las acciones “hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas” y “hacer trámites relacionados con la salud”, dos actividades que tienen sentido estén muy relacionadas, dado que forman parte del mismo proceso prácticamente.

En segundo lugar, a nivel de mayor correlación, mencionamos “enviar / recibir emails” y “buscar información en Internet del día a día”, con un 0.677 según la escala r de Pearson, actividades más ordinarias del día a día entre la mayoría de los usuarios, como hemos mencionado en el análisis anterior.

Respecto a las dos variables que tienen menos relación, las siguientes dos acciones; “ver películas” y “hacer trámites bancarios...”, dos actividades que no tienen en sí mucho que ver a nivel usuario, dado que uno corresponde a un tipo de ocio quizás más juvenil y otro a un sector más formal, quizás para un público más adulto.

Tabla 46

Correlaciones de las acciones que realizan con el ordenador de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario

		Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	Buscar vídeos o música	Ver Películas	Búsquedas de trabajo / estudios	Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	Enviar / Recibir emails	Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas	Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.	Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones
Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	1 ,541** 499	,541** ,000 468	,350** ,000 444	,439** ,000 440	,514** ,000 466	,418** ,000 457	,677** ,000 481	,513 ,000 466	,379** ,000 463	,383** ,000 470	,516** ,000 477
Buscar vídeos o música	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,541** ,000 468	1 ,634** 469	,634** ,000 441	,428** ,000 438	,456** ,000 452	,473** ,000 448	,490** ,000 462	,491** ,000 453	,398** ,000 447	,422** ,000 456	,394** ,000 455
Ver Películas	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,350** ,000 444	,634** ,000 441	1 ,380** 447	,380** ,000 434	,324** ,000 441	,381** ,000 440	,325** ,000 445	,451** ,000 442	,426** ,000 442	,392** ,000 444	,295** ,000 444
Búsquedas de trabajo / estudios	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,439** ,000 440	,428** ,000 438	,380** ,000 434	1 ,313** 444	,313** ,000 439	,347** ,000 438	,538** ,000 441	,437** ,000 439	,415** ,000 438	,420** ,000 442	,329** ,000 442
Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,514** ,000 466	,456** ,000 452	,324** ,000 441	,313** ,000 439	1 ,532** 472	,532** ,000 456	,444** ,000 468	,488** ,000 460	,307** ,000 457	,371** ,000 464	,388** ,000 464
Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,418** ,000 457	,473** ,000 448	,381** ,000 440	,347** ,000 438	,532** ,000 456	1 ,463** 461	,463** ,000 458	,441** ,000 453	,368** ,000 451	,432** ,000 456	,384** ,000 458
Enviar / Recibir emails	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,677** ,000 481	,490** ,000 462	,325** ,000 445	,538** ,000 441	,444** ,000 468	,463** ,000 458	1 ,548** 489	,548** ,000 465	,461** ,000 462	,467** ,000 471	,581** ,000 474
Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,513** ,000 456	,491** ,000 453	,451** ,000 442	,437** ,000 439	,488** ,000 460	,441** ,000 453	,548** ,000 465	1 ,567** 471	,567** ,000 457	,558** ,000 464	,494** ,000 462
Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,379** ,000 463	,398** ,000 447	,426** ,000 442	,415** ,000 438	,307** ,000 457	,368** ,000 451	,461** ,000 462	,567** ,000 457	1 ,787** 468	,787** ,000 464	,579** ,000 463
Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,383** ,000 470	,422** ,000 456	,392** ,000 444	,420** ,000 442	,371** ,000 464	,432** ,000 456	,467** ,000 471	,558** ,000 464	,787** ,000 464	1 ,586** 475	,586** ,000 468
Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,516** ,000 477	,394** ,000 455	,295** ,000 444	,329** ,000 442	,388** ,000 464	,384** ,000 458	,581** ,000 474	,494** ,000 462	,579** ,000 463	,586** ,000 468	1 483

Fuente: *Elaboración propia*

A continuación, se analizan las actividades que se pueden realizar con el móvil, para ver cuál ha sido la más frecuente de media entre los usuarios de KZgunea. Las acciones que más se han practicado de media, son; “Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)”, con 4.68 de media sobre 5 de máxima y “Buscar información en Internet para mí día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)”, con 4.17 de media.

En segundo lugar, con un 3.35 de media sobre 5, mencionamos las siguientes; “Buscar vídeos o música”, “Enviar / Recibir emails” y “Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)”.

En tercer lugar, con un 2.6 de media, sobre 5, están las siguientes acciones; “Búsquedas de trabajo / estudios”, “Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia”, “Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones”.

Y, finalmente, como acciones menos practicadas de media; “Ver películas”, “Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas” y “Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas”.

Se analiza entre qué variables existe mayor y menor correlación. Las dos acciones que más relación presentan entre sí, con un 0.808 según análisis r de Pearson, son las siguientes; “hacer trámites relacionados con la salud” y “hacer trámites relacionados con Hacienda”, al igual que se presentaba anteriormente con las actividades con ordenador. En segundo lugar, con un 0.588, las siguientes dos actividades que más tienen relación entre sí, es decir, cuanto más se realiza la primera acción, asimismo más se realiza la siguiente, son éstas; “hacer trámites con bancos” y “hacer trámites con hacienda”.

Por el contrario, las dos actividades que menos relación presentan entre sí, son las siguientes dos; “hablar con amigos y familiares” y “ver películas”, dos acciones que sorprende que no estén asociadas entre sí, pero al tratarse de actividades con el móvil, en cierto modo es más frecuente que se realice en pantalla grande, tipo Tablet u ordenador, que en el móvil.

Tabla 47

Correlaciones de las acciones que realizan con el móvil de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario

		Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	Buscar vídeos o música	Ver Películas	Búsquedas de trabajo / estudios	Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	Enviar / Recibir emails	Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas	Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.	Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones
Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	1 ,000 510	,517** ,000 485	,237** ,000 462	,429** ,000 462	,517** ,000 494	,411 ,000 473	,577** ,000 488	,437** ,000 473	,322** ,000 468	,305** ,000 478	,408** ,000 477
Buscar vídeos o música	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,517** ,000 485	1 ,000 491	,482** ,000 465	,436** ,000 464	,303** ,000 483	,395** ,000 472	,408** ,000 478	,497** ,000 472	,312** ,000 466	,296** ,000 472	,366** ,000 471
Ver Películas	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,237** ,000 462	,482** ,000 465	1 ,000 466	,452** ,000 453	,152** ,001 461	,280** ,000 456	,294** ,000 459	,457** ,000 458	,435** ,000 455	,413** ,000 459	,329** ,000 459
Búsquedas de trabajo / estudios	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,429** ,000 462	,436** ,000 464	,452** ,000 453	1 ,000 465	,210** ,000 461	,363** ,000 458	,483** ,000 460	,471** ,000 457	,460** ,000 454	,439** ,000 458	,403** ,000 458
Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,517** ,000 494	,303** ,000 483	,152** ,001 461	,210** ,000 461	1 ,000 506	,431** ,000 475	,411** ,000 488	,334** ,000 474	,158** ,001 467	,154** ,001 477	,309** ,000 479
Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,411 ,000 473	,395** ,000 472	,280** ,000 456	,363** ,000 458	,431** ,000 475	1 ,000 479	,481** ,000 474	,469** ,000 467	,336** ,000 466	,322** ,000 470	,366** ,000 470
Enviar / Recibir emails	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,577** ,000 488	,408** ,000 478	,294** ,000 459	,483** ,000 460	,411** ,000 488	,481** ,000 474	1 ,000 495	,550** ,000 476	,428** ,000 470	,396** ,000 478	,494** ,000 475
Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,437** ,000 473	,497** ,000 472	,457** ,000 458	,471** ,000 457	,334** ,000 474	,469** ,000 467	,550** ,000 476	1 ,000 480	,524** ,000 466	,492** ,000 473	,493** ,000 470
Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,322** ,000 468	,312** ,000 466	,435** ,000 455	,460** ,000 454	,158** ,001 467	,336** ,000 466	,428** ,000 470	,524** ,000 466	1 ,000 473	,808** ,000 471	,588** ,000 469
Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,305** ,000 478	,296** ,000 472	,413** ,000 459	,439** ,000 458	,154** ,001 477	,322** ,000 470	,396** ,000 478	,492** ,000 473	,808** ,000 471	1 484	,647** ,000 477
Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,408** ,000 477	,366** ,000 471	,329** ,000 459	,403** ,000 458	,309** ,000 479	,366** ,000 470	,494** ,000 475	,493** ,000 470	,588** ,000 469	,647** ,000 477	1 483

Fuente: Elaboración propia

El tercer dispositivo que se analiza es la Tablet.

De media, donde 1 es el menor valor y 5 el máximo, se analizan las actividades que con mayor o menor frecuencia se practican con este dispositivo. De modo general, cabe referir que se aprecian en todas las actividades menores valores de media, que en los dos primeros dispositivos.

En primer lugar, con una media de 2.11 sobre 5, como media más elevada, la actividad “Buscar información en Internet para mí día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)”. Las siguientes acciones, mantienen una media muy similar, con lo que se puede hacer un grupo segundo con el resto de actividades; “Buscar vídeos o música”, “Ver películas”, “Búsquedas de trabajo / estudios”, “Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc.)”, “Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)”, “Enviar / Recibir emails”, “Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia”, “Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas”, “Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas”, “Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones”.

Las dos variables que más relación presentan entre sí, según escala r de Pearson, son, dentro de las actividades ejecutadas por Tablet, “realizar trámites de Hacienda” y “realizar trámites bancarios”, con un 0.839 de significatividad. Seguido de las variables muy relacionadas de “hacer trámites de salud” y “hacer trámites bancarios”, con un 0.822. Ambos casos ya se han mencionado también con el resto de aplicativos y realmente en su temática de acción es muy similar unas acciones de otras, dado que, al final se pueden englobar dentro de lo que son acciones administrativas.

Por el lado contrario, se puede apreciar que las dos acciones que están menos relacionadas, son “ver películas” y “hablar con los amigos”, con un 0.469, hecho que ocurría en el anterior caso, con el móvil, dado que a pesar que se tratan de actividades más rutinarias, parece que corresponden a colectivos diferentes, dado que el mismo colectivo, si realiza una acción, no parece realizar por defecto la otra.

Tabla 48

Correlaciones de las acciones realizadas con la Tablet de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario

		Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	Buscar videos o música	Ver Peliculas	Búsquedas de trabajo / estudios	Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	Enviar / Recibir emails	Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas	Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.	Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones
Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	1 ,000 402	,738** ,000 391	,580** ,000 381	,669** ,000 384	,615** ,000 391	,637** ,000 387	,783** ,000 793	,650** ,000 388	,555** ,000 387	,553** ,000 389	,678** ,000 389
Buscar videos o música	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,738** ,000 391	1 ,000 393	,733** ,000 379	,689** ,000 381	,497** ,000 381	,522** ,000 384	,598** ,000 387	,692** ,000 385	,575** ,000 384	,570** ,000 386	,629** ,000 386
Ver Peliculas	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,580** ,000 381	,733** ,000 379	1 ,000 381	,635** ,000 378	,469** ,000 379	,539** ,000 378	,490** ,000 379	,664** ,000 378	,596** ,000 379	,607** ,000 381	,574** ,000 379
Búsquedas de trabajo / estudios	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,669** ,000 384	,689** ,000 381	,635** ,000 378	1 ,000 384	,549** ,000 381	,598** ,000 380	,632** ,000 381	,688** ,000 380	,670** ,000 380	,638** ,000 383	,664** ,000 380
Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,615** ,000 391	,497** ,000 381	,469** ,000 379	,549** ,000 381	1 ,000 392	,739** ,000 384	,635** ,000 388	,548** ,000 385	,527** ,000 384	,558** ,000 388	,551** ,000 386
Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,637** ,000 387	,522** ,000 384	,539** ,000 378	,598** ,000 380	,739** ,000 384	1 ,000 387	,732** ,000 385	,661** ,000 383	,610** ,000 382	,572** ,000 385	,562** ,000 383
Enviar / Recibir emails	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,783** ,000 793	,598** ,000 387	,490** ,000 379	,632** ,000 381	,635** ,000 388	,732** ,000 385	1 ,000 393	,709** ,000 385	,627** ,000 385	,619** ,000 386	,677** ,000 386
Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,650** ,000 388	,692** ,000 385	,664** ,000 378	,688** ,000 380	,548** ,000 385	,661** ,000 383	,709** ,000 385	1 ,000 388	,731** ,000 382	,707** ,000 385	,706** ,000 383
Hacer trámites relacionados con Hacienda y otras administraciones públicas	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,555** ,000 387	,575** ,000 384	,596** ,000 379	,670** ,000 380	,527** ,000 384	,610** ,000 382	,627** ,000 385	,731** ,000 382	1 ,000 387	,929** ,000 385	,839** ,000 384
Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,553** ,000 389	,570** ,000 386	,607** ,000 381	,638** ,000 383	,558** ,000 388	,572** ,000 385	,619** ,000 386	,707** ,000 385	,929** ,000 385	1 390	,822** ,000 385
Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones	Correlación de Pearson Sig. (bilateal) N	,678** ,000 389	,629** ,000 386	,574** ,000 379	,664** ,000 380	,551** ,000 386	,562** ,000 383	,677** ,000 386	,706** ,000 383	,839** ,000 384	,822** ,000 385	1 389

Fuente: Elaboración propia

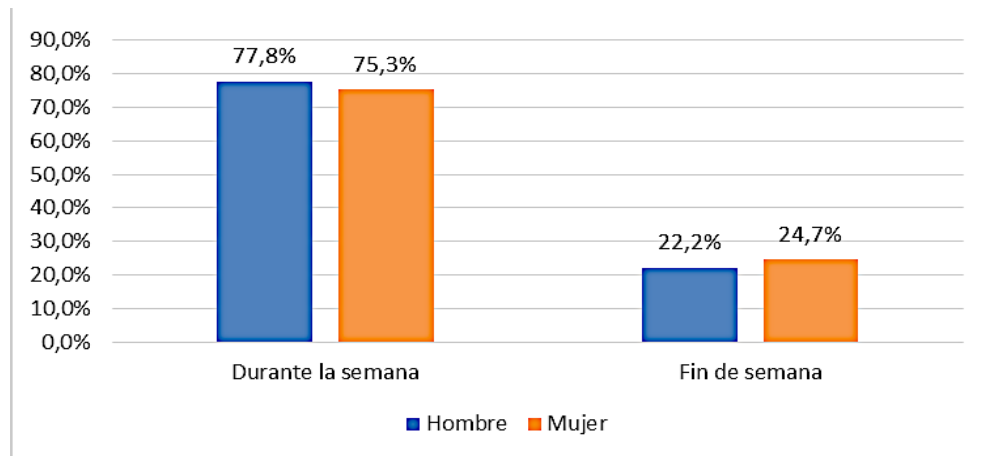
Para conocer mejor los hábitos digitales de los usuarios se les preguntó cuándo suelen acceder más a Internet, si durante la semana o al fin de semana. También acerca del número de horas que le dedican semanalmente.

Así, el 76,6% de los usuarios que han respondido a esta pregunta, afirmaron hacerlo más a menudo entre semana, mientras el 23,4% indica realizarlo durante el fin de semana.

Al analizar los resultados por sexos apenas se aprecian diferencias entre ambos, un 2,5% más de hombres que indica navegar en Internet durante la semana, en relación a las mujeres. También un 2,5% más de mujeres que afirma realizarlo durante el fin de semana.

Figura 100

Períodos máximos de navegación en Internet por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

En relación al número de horas dedicadas semanalmente a navegar en Internet, los encuestados afirman pasar de media 5,4 horas conectados. Como se puede observar el mínimo indicado ha sido 1 hora semanal y el máximo 80 horas.

Tabla 49

Número de horas semanales usadas por los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario en navegar por Internet

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Horas semanales de navegación en Internet	445	1	80	5,44	7,097

Fuente: *Elaboración propia*

En relación a los grupos por sexo, las mujeres que han respondido a la pregunta pasan de media 5,6 horas a la semana en Internet, frente a 4,9 horas de los hombres.

Tabla 50

Número de horas semanales usadas por los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario en navegar por Internet por sexos

SEXO	Media	N	Desviación estándar
Hombre	4,94	271	5,426
Mujer	5,64	165	8,451
Total	5,20	436	6,731

Fuente: *Elaboración propia*

En la distribución de horas semanales dedicadas a navegar en Internet se observa una mayor frecuencia general entre las 1 y 10 horas semanales. El porcentaje más alto tanto entre las mujeres como entre los hombres es el relativo a las 2 horas y 1 hora semanal, sumando ambas opciones 43,1% en el caso de los hombres y 41,2% en el caso de las mujeres.

Por edades, la media de horas más elevada corresponde al grupo entre 45 y 54 años (6,03 horas), seguido de entre 25 y 34 años (6 horas). En los demás grupos se observan medias entre 5,01 horas y 5,36 horas, excepto entre los 18 y 24 años donde la media es la más baja (3,94 horas), siendo el grupo que afirma dedicar menos tiempo a navegar en Internet.

Tabla 51

Número de horas semanales usadas por los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario a navegar por Internet por franjas etarias

EDAD	Media	N	Desviación estándar
De 18 a 24 años	3,94	16	2,462
De 25 a 34 años	6,00	27	6,415
De 35 a 44 años	5,01	70	6,426
De 45 a 54 años	6,03	126	6,839
De 55 a 64 años	5,33	112	8,809
Mayor de 65 años	5,36	76	6,566

Fuente: *Elaboración propia*

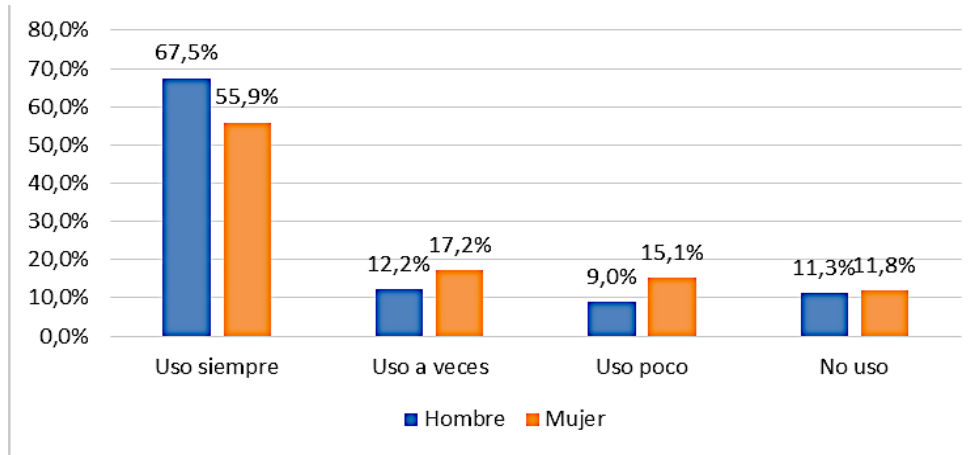
Otra de las subcategorías de la competencia digital está relacionada con el uso de las normas sociales de comportamiento en Internet. Así, fue preguntado a los usuarios si las conocían y usaban.

El 62,9% de los usuarios afirman usarlas siempre y el 14,5% indica usarlas a veces. La suma de ambas opciones positivas alcanza el 77,4% de las respuestas. En el lado opuesto el 11,4% afirma no usarlas nunca y el 11,2% indica usarlas poco, sumando 22,6% ambas opciones.

Por grupos de sexo, el 67,5% de los hombres afirma usar siempre las normas sociales de comportamiento y comunicación, y el 12,2% las usa a veces, sumando 77,7%. En el caso de las mujeres, el 55,9% indica usarlas siempre y el 17,2% a veces, sumando 73,1%, más de 4,5% inferior a los hombres. El 15,1% de las mujeres las usa poco y el 11,8% nunca las usa, sumando 26,9%.

Figura 101

Normas sociales de comportamiento y comunicación en Internet por sexos de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario

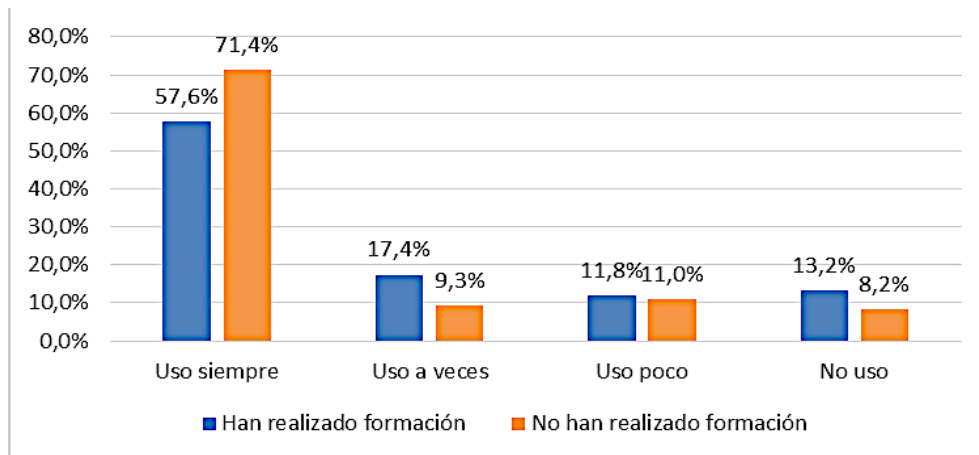


Fuente: *Elaboración propia*

En relación a los usuarios que han realizado algún tipo de formación relacionada con el uso de dispositivos digitales e Internet, el 57,6% afirma usar siempre las normas y el 17,4% indica usarlas a veces, sumando 75% de las respuestas. En relación a los usuarios que no han realizado formación, el 71,4% afirma usar siempre las normas, y el 9,3% indica usarlas a veces, sumando 80,7%, un valor superior a los 5 puntos porcentuales de los anteriores.

Figura 102

Normas sociales de comportamiento y comunicación en Internet en función de si han recibido formación de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario



Fuente: *Elaboración propia*

El estadístico chi-cuadrado en este caso es superior a ,005 quedando así descartado que existe relación significativa entre el hecho de realizar alguna formación y usar las normas sociales y de comportamiento en Internet.

Tabla 52

Prueba de chi.cuadrado entre el uso de normas comportamentales en Internet y formación específica en competencias digitales de los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	11,167 ^a	3	,011
Razón de verosimilitud	11,567	3	,009
Asociación lineal por lineal	6,147	1	,013
N.º de casos válidos	486		

Fuente: *Elaboración propia*

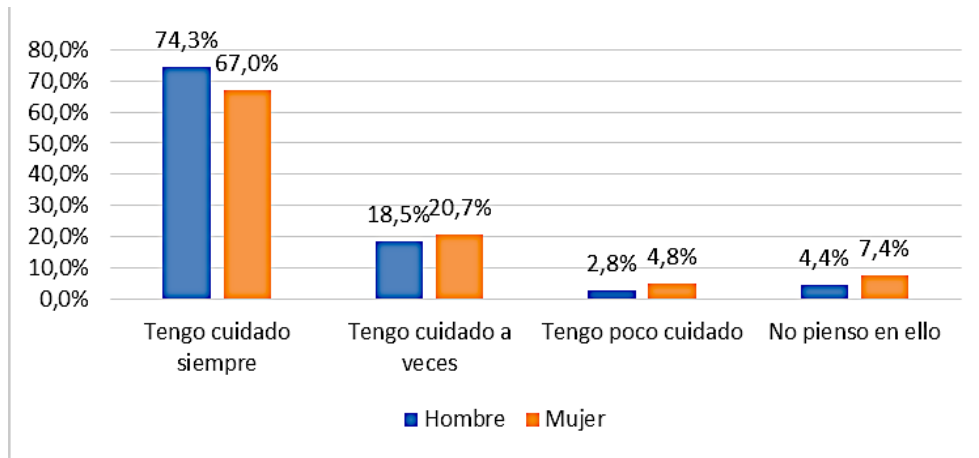
La privacidad y la seguridad son cruciales en las acciones de los individuos en Internet. Son también objeto de atención por parte de las autoridades y uno de los principales focos de formación a los usuarios.

El 71.9% de las respuestas indican que los usuarios tienen cuidado siempre con la privacidad y la seguridad cuando comparten sus datos en Internet, y el 19,1% indica tener cuidado a veces. Apenas el 3,7% afirma tener poco cuidado y el 5,4% no piensa en ello. Se observa que esta cuestión es de extrema importancia para los usuarios, ya que el 91% selecciona las dos primeras opciones de la cuestión.

Por grupos de sexo, el 74,3% de los hombres indica tener cuidado siempre, y el 18,5% afirma tenerlo a veces, sumando 92,8% de las respuestas. En el caso de las mujeres, el 67% indica tener cuidado siempre y el 20,7% a veces, alcanzando el 87,7% de total. Son cinco puntos porcentuales de diferencia que indican que en este caso los hombres tienen más cuidado a la hora de compartir sus datos en Internet.

Figura 103

Privacidad y seguridad en Internet en los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario por sexos

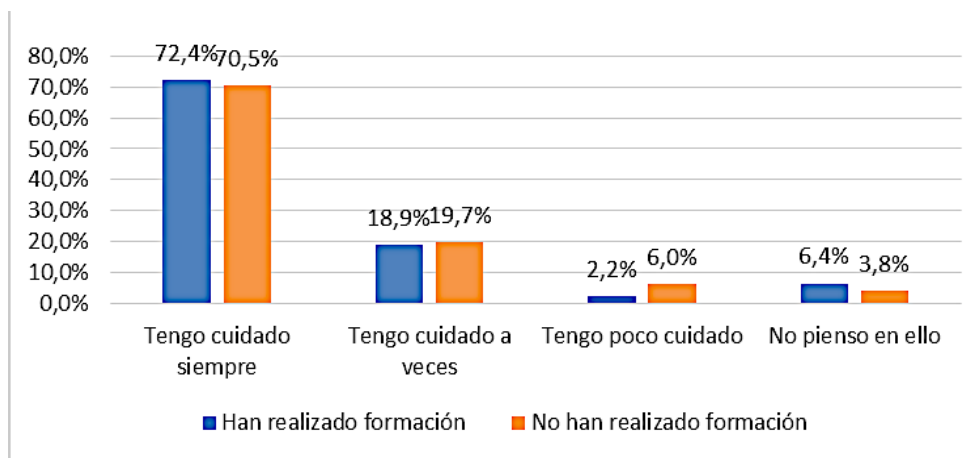


Fuente: *Elaboración propia*

En relación a los usuarios que realizaron algún tipo de formación relativa a dispositivos digitales e Internet, el 72,4% indica tener cuidado siempre, y el 18,9% a veces, sumando 91,3%. Los que no han realizado formación indican en el 70,5% de las respuestas tener cuidado siempre y en el 19,7% a veces, sumando 90,2%. Existe apenas poco más de un punto porcentual de diferencia en estos casos.

Figura 104

Privacidad y seguridad en Internet en los usuarios de KZgunea que contestaron al cuestionario en función de formación específica



Fuente: *Elaboración propia*

En este caso tampoco se encuentra relación significativa en seguridad y privacidad y la formación en competencias digitales recibida, ya que chi-cuadrado es superior a ,005. No parece que el hecho de frecuentar formación en competencias digitales resulte en un mayor cuidado por parte de los usuarios a la hora de compartir sus datos en Internet.

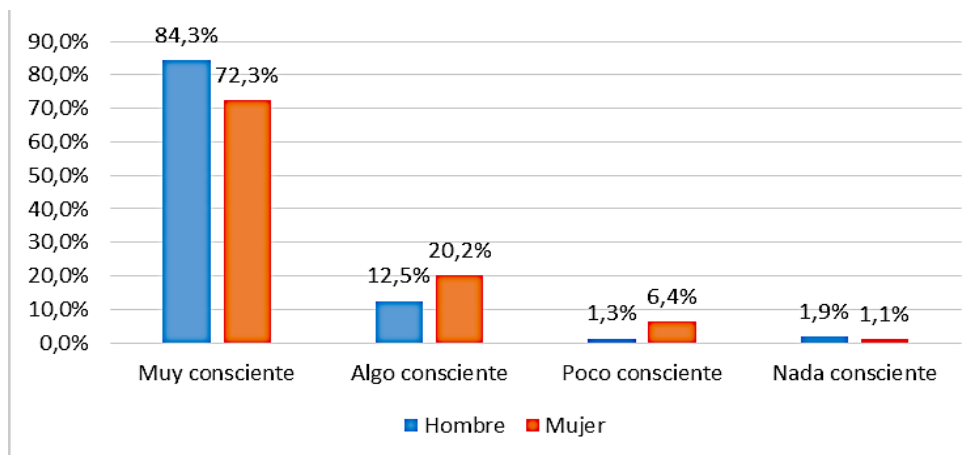
Otro de los aspectos considerados en el análisis de la competencia digital está relacionado con el peligro de adicción a Internet. Por ello les fue preguntado a los usuarios de KZgunea.

Así, el 79,8% de los usuarios que han respondido al cuestionario afirman ser muy conscientes y el 15,4% algo conscientes, sumando 95,2% las dos opciones positivas. Existe un alto nivel de consciencia acerca de la posible adicción a Internet por parte de los usuarios que han respondido al cuestionario

Analizando estas respuestas por sexos se observa que el 84,3% de los hombres es muy consciente del riesgo de adicción, frente al 72,3% de las mujeres, doce puntos porcentuales de diferencia. Los hombres parecen ser asertivos en este sentido. Si se suman las dos opciones positivas, los hombres suman 96,8% frente al 92,5%, poco más de cuatro puntos porcentuales de diferencia. Si bien los resultados parecen indicar que los hombres tienen, más consciencia del peligro de adicción que las mujeres, la diferencia entre ambos grupos no es muy importante

Figura 105

Riesgo de adicción a las tecnologías y a Internet de los usuarios KZgunea que contestaron al cuestionario por sexos

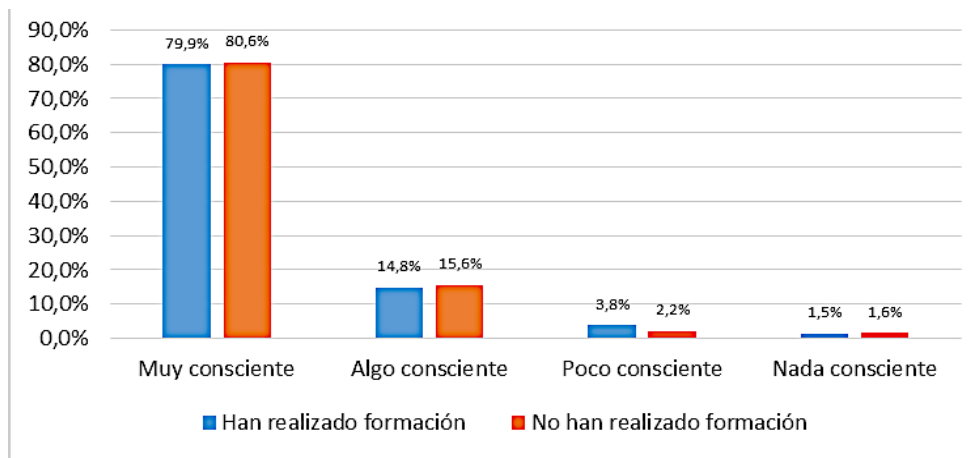


Fuente: *Elaboración propia*

En relación a los usuarios que han recibido formación en competencias digitales, el 79,9% afirma ser consciente del riesgo de adicción a Internet, frente al 80,6% de los que no han recibido formación. Estos últimos parecen ser más conscientes de los peligros de los dispositivos digitales y de Internet que aquellos que sí han recibido formación, con una diferencia mínima de punto y medio porcentual. No parece, así, que influya en este caso el hecho de recibir formación específica.

Figura 106

Riesgo de adicción a las tecnologías y a Internet de los usuarios KZgunea que contestaron al cuestionario en función de la formación específica



Fuente: *Elaboración propia*

4.2.6 - Pensamiento de los Educadores de KZgunea sobre Diversos Aspectos del Funcionamiento del Programa

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los educadores de KZgunea. Las entrevistas, como se detalló en el marco metodológico, fueron realizadas por escrito, el método más adecuado para la dirección de KZgunea y de los responsables de la empresa gestora.

4.2.6.1 - La Participación en Programas de Alfabetización Digital propicia Cambios en los Hábitos de la Vida Cotidiana de los Usuarios de KZgunea.

Los educadores son agentes que acompañan a los usuarios en su proceso de alfabetización digital y que conocen de primera mano los cambios que aquellos experimentan en su día a día. Por ello, es importante conocer su percepción acerca de esta cuestión si se aprecian cambios en los hábitos cotidianos de los usuarios.

En relación a los datos obtenidos, de las preguntas enfocadas a conocer si se aprecian cambios en los hábitos cotidianos de los usuarios (ítem 12 de la entrevista), las subcategorías que han emergido del análisis, y por orden de mayor grado de aparición son: hábitos en el día a día (52,6%), autonomía (29,8%), inexistente (14%) y redes sociales (3,5%).

Tabla 53

<i>Modificación de hábitos en la vida de los usuarios de KZgunea</i>				
		Datos de recurrencia de las subcategorías		
			Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos
Modificación de Hábitos	Individual	Redes sociales	2	3,5%
		Hábitos en el día a día	30	52,6%
		Autonomía	17	29,8%
		Inexistente	8	14%

Fuente: *Elaboración propia*

Del análisis cabe destacar el porcentaje significativo de recurrencia de la subcategoría hábitos en el día a día, presente en más de la mitad de las respuestas. Esta subcategoría alude a las modificaciones en la vida cotidiana de los usuarios gracias al acceso y uso de los dispositivos digitales. Por ejemplo (KZ_211_2011) *Cada día son más independientes*.

La autonomía de los usuarios para la realización de tareas diarias, en su relación con la administración o entidades bancarias, por ejemplo, tiene un porcentaje de recurrencia del 29,8% poniendo en relieve la importancia otorgada por los educadores a la adquisición de este tipo de competencias por parte de los usuarios. He aquí un ejemplo: (KZ_210_2010) *autónomos para realizar tareas sencillas*.

En algunos casos los educadores no aprecian ninguna modificación en los hábitos de los usuarios. Esta subcategoría con un porcentaje de aparición del 14% resulta sorprendente en un caso en el que todos los centros poseen cursos de formación y/o charlas informales. Debido a que estas respuestas han sido muy escuetas, una posibilidad puede ser una escasa relación entre los educadores y los usuarios, o incluso el descontento de los profesionales con las condiciones generales del programa, como se pone de manifiesto en ítems posteriores.

Los educadores otorgan poca significación a los cambios producidos por el uso de las redes sociales, con un porcentaje de respuestas muy bajo, lo que contrasta con otros ejemplos, como el caso del Alentejo.

4.2.6.2 - La Participación en Programas de Alfabetización Digital propicia Cambios en el Ámbito Educativo de los Usuarios de KZgunea.

A raíz de la participación en actividades de alfabetización digital los usuarios pueden demostrar interés en mejorar su nivel educativo, En ese sentido fue preguntado a los educadores si apreciaban cambios en el acceso a otros ámbitos de formación en los usuarios (ítem 12 de la entrevista en KZgunea).

Las respuestas han arrojado las mismas subcategorías que en el caso de los EAI, aunque con porcentajes de recurrencia distintos: acceso a otros cursos de formación (43,8%), sin modificaciones en el acceso a otros ámbitos de formación (31,2%) y, acceso a niveles superiores de educación (25%).

Tabla 54

Modificación en el acceso a otros ámbitos de formación de los usuarios de KZgunea

			Datos de recurrencia de las subcategorías	
			Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos
Itinerario educativo	Modificación en el acceso a otros ámbitos de formación	Acceso a niveles superiores de educación	4	25%
		Acceso a otros cursos de formación	7	43,8%
		Sin modificaciones en acceso a otros ámbitos de formación	5	31,2%

Fuente: *Elaboración propia*

De los resultados obtenidos se desprende un porcentaje significativo elevado para el acceso a otros cursos de formación. Los educadores de KZgunea comparten esta percepción atendiendo a que en estos centros existe una amplia oferta formativa que permite a los usuarios optar a ella. Por ejemplo: *quieren aprender más* (KZ_220_2020).

Los educadores otorgan importancia también a la subcategoría referente a la no modificación de los itinerarios educativos de los usuarios, a pesar de cómo ha sido referido estos tengan acceso a la oferta formativa de los centros.

La subcategoría con menor porcentaje significativo corresponde al acceso a niveles superiores de educación, siendo aun así importante, es decir, conocen algunos casos de personas que por el

hecho de asistir a los centros han optado por desarrollar actividades en otros ámbitos educativos superiores.

4.2.6.3 - La Participación en Programas de Alfabetización Digital propicia una Mayor Participación Ciudadana de los Usuarios de KZgunea.

Otro de los aspectos relacionados con la modificación de hábitos derivada del uso de dispositivos digitales está relacionado con una mayor interacción con los pares y participación en la comunidad, y si los monitores y educadores tienen percepción de esos cambios (ítem 14 en KZgunea).

Tabla 55

Modificación de hábitos en participación ciudadana de los usuarios de KZgunea

			Datos de recurrencia de las subcategorías	
			Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos
Modificación de Hábitos	Comunitaria	Participación comunitaria	21	61,9%
		Redes sociales	3	8,3%
		Sin modificación de hábitos	10	27,8%

Fuente: *Elaboración propia*

En el caso de Euskadi la subcategoría más recurrente es también la que advierte una mayor participación comunitaria gracias a la asistencia a los KZgunea. En la percepción de la gran mayoría de los educadores existen cambios en la forma de relacionarse de los usuarios con la comunidad en la que viven: *Interactúan más con la comunidad (KZ_211_2011)*.

La segunda subcategoría más significativa es también la que se refiere a la no modificación de hábitos en las relaciones de los individuos con la comunidad. Más de un cuarto de los educadores indica no apreciar cambios en este sentido.

Las redes sociales emergen también como subcategoría ya que algunos educadores indican que perciben un mayor uso de estas en las relaciones comunitarias fruto de la participación en las actividades de los KZgunea.

4.2.6.4 - Las Políticas Institucionales Desarrolladas se encuentran Reflejadas en el Despliegue del Programa de Inclusión Digital KZgunea.

Uno de los puntos más importantes de este estudio se refiere al despliegue de los programas de inclusión digital como consecuencia de la aplicación de las políticas y recomendaciones desarrolladas en términos de alfabetización digital y ciudadanía digital.

Así, además de la información institucional obtenida a través de la Dirección y empresa gestora de KZgunea, fueron planteadas una serie de cuestiones a los educadores para así conocer mejor algunos aspectos y su percepción sobre algunos aspectos de la gestión de los centros.

Las categorías analizadas son: autonomía de los centros, planificación de las actividades, actividades actuales, propuesta de actividades futuras, perspectiva del monitor sobre la brecha digital, apoyo institucional a los centros, impacto de la crisis económica en los centros, fortalezas y debilidades de los centros.

4.2.6.4.1 - Autonomía de los Centros KZgunea.

En este apartado se analiza la autonomía de los centros en relación a su gestión.

Como ha sido referido anteriormente, algunos de los ítems de la entrevista, preguntas cerradas, fueron analizados cuantitativamente para una comprensión más efectiva de los datos que permitan conocer la realidad de los centros. De ellas emergen categorías y subcategorías analizadas de forma cuantitativa con el programa SPSS.

En el caso de KZgunea todos los centros son coordinados por KZgunea, por lo que el 100% de los casos así lo indican. En la contextualización del programa se ha detallado la organización y gestión del mismo, así como los años de apertura de los centros y otros aspectos que sí se preguntaron en los EAI, dadas las particularidades de ese programa.

4.2.6.4.2 – Planificación de Actividades.

Otros de los aspectos en relación a la autonomía de los centros, y de sus educadores, es relativa a la planificación de actividades, que en el caso de los KZgunea existe una uniformidad de actividades al estar gestionados los centros por la misma entidad. Así, no se preguntó a los monitores sobre la planificación de actividades, ya que son los coordinadores de contenidos y los responsables de las distintas provincias los que indican las actividades que deben ser realizadas.

Lo mismo ocurre con relación a indicaciones superiores para la programación de actividades. Es el equipo de gestión de KZgunea el que determina las actividades a desarrollar. Los educadores son

consultados periódicamente sobre ello en *focus groups* que el equipo de KZgunea organiza y pueden sugerir actividades que estén incluidas en la oferta de cursos y charlas.

4.2.6.4.3 - Actividades actuales.

Los programas de inclusión digital, teniendo como gran objetivo promover la inclusión digital y reducir las brechas digitales existentes en la sociedad. Por ello, y en especial en el caso de KZgunea, acostumbran a promover actividades en este sentido, ya sean de carácter formal, en forma de cursos programados, o informal, como charlas informales sobre temáticas determinadas.

Así, les fue preguntado a los educadores si existen actualmente actividades en sus centros, y de qué tipo. En el caso de Euskadi en la totalidad de las respuestas analizadas se indica la existencia de actividades. La oferta formativa y las charlas informales disponibles para todos los centros hacen posible este porcentaje. A día de hoy existen más de 90 cursos programados en los centros KZgunea.

Tabla 56

Actividades actuales en los centros KZgunea

			Datos de recurrencia de las subcategorías	
			Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos
Actividades actuales en los KZgunea	Actividades formales	Cursos uso móvil	30	29,1%
		Cursos uso ordenador	15	15,6%
		Cursos uso tablet	27	26,2%
		Cursos herramientas día a día	16	15,5%
		Cursos redes sociales	15	14,6%
	Actividades informales	Charlas informales	3	100%
	Navegación libre (sin actividades programadas)	Sin actividades programadas	4	100%

Fuente: *Elaboración propia*

En relación al tipo de actividades, los resultados indican que la categoría con más recurrencia es la de actividades formales con el 93,6% de las respuestas, seguidamente la navegación libre con el 3,6% de las respuestas y de las actividades informales con el 2,8%.

En las actividades formales las subcategorías encontradas han sido: cursos para uso del móvil (29,15), cursos para uso de la Tablet (26,2%), cursos para uso del ordenador (15,6%), cursos de herramientas para el día a día (15,5%), cursos de redes sociales (14,6%).

La navegación libre, tal y como sucedía en el caso del Alentejo, corresponde al tiempo que los usuarios utilizan para usar los equipos del centro sin actividades programadas. Las charlas informales forman parte de las actividades informales y están caracterizadas por un formato más casual y con discusión grupal.

En relación a las actividades formales, la subcategoría más significativa hace referencia a los cursos para uso del móvil. Estos cursos empiezan a surgir después de 2015 ante la observación de las necesidades de los usuarios. El uso generalizado de smartphones provocó inicialmente una necesidad de formación en muchos usuarios poco acostumbrados a dispositivos digitales que se acercaban a los centros buscando apoyo para usar la pantalla táctil, descargar aplicaciones o gestionar el espacio de memoria de los equipos. De esta necesidad surgieron inicialmente charlas informales, basadas en la metodología BYOD como ya se indicó en la contextualización, que se convirtieron en cursos de carácter formal al poco tiempo.

La segunda subcategoría más significativa va en el mismo sentido, pero con relación al uso de la Tablet. Aunque con menos arraigo que los móviles y los ordenadores, son muchos los usuarios que la usan y que buscaban apoyo y formación para su utilización.

Los cursos de uso del ordenador resultan ser la tercera subcategoría con más recurrencia. Estos cursos, presentes en la formación de KZgunea desde los inicios, ayudan a los usuarios a familiarizarse con el equipo y las funciones básicas, en el curso de iniciación, y a ir mejorando sus competencias digitales en los cursos más avanzados.

En cuarto lugar, los cursos de herramientas para el día a día que permiten al usuario usar los dispositivos para realizar tareas cotidianas relacionadas con la salud, hacienda, relaciones bancarias o con la administración pública.

Por último, los cursos de redes sociales, que introducen a los usuarios a distintas aplicaciones en función de sus intereses y sobre cómo sacarles el mejor partido. Las más usadas en Euskadi son Facebook, Twitter e Instagram.

4.2.6.4.4 - Propuesta de Actividades Futuras en KZgunea.

Los educadores son conocedores de primera mano de las necesidades de los usuarios, y por ello pueden aportar información acerca de las actividades y recursos que podrían ayudar a mejorar el servicio prestado a estos, así como la eficacia de los centros. Para ello se han tenido en cuenta las categorías de formación, servicios y recursos y, la referente a la no necesidad de más actividades (ítem 15 en los KZgunea).

Del análisis de las respuestas de los educadores de KZgunea, la categoría más significativa es la relativa a las propuestas de formación (55,3%), seguida de servicios y recursos (42,1%) y por último la no necesidad de nuevas actividades (2,6%).

En relación a las propuestas de formación las subcategorías resultantes son: cursos de formación general (71,4%), formación en seguridad (19,1%) y cursos de alfabetización mediática informacional (9,5%).

En la categoría referente a propuestas de servicios y recursos, las subcategorías que han emergido son: mayor difusión (68,8%), más recursos (12,5%), prácticas para los usuarios (12,5%), y atención personalizada a los usuarios (6,2%).

Tabla 57**Propuestas de futuras actividades en los centros KZgunea**

		Datos de recurrencia de las subcategorías		
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos	
Propuestas de actividades futuras de los monitores / educadores de Kzgunea	Formación	Cursos de formación general	15	71,4%
		Formación en seguridad	4	19,1%
		Cursos de Alfabetización mediática informacional	2	9,5%
	Servicios y recursos	Mayor difusión	11	68,8%
		Más recursos	2	12,5%
		Prácticas para los usuarios	2	12,5%
		Atención personalizada usuarios	1	6,2%
	Sin necesidad de actividades	Sin propuestas	1	100%

Fuente: *Elaboración propia*

Del análisis de las subcategorías correspondientes a las propuestas de formación, la más significativa es la referente a cursos de formación general. La gran mayoría de los educadores indican la necesidad de más cursos de formación general que ayuden a mejorar el nivel de competencias y de alfabetización digital de los usuarios.

La segunda subcategoría con más recurrencia hace referencia a la necesidad de cursos de formación en seguridad que proteja los dispositivos digitales ya el propio usuario.

En tercer lugar, los educadores indicaron la necesidad de formación que mejora la alfabetización mediática e informacional de los usuarios, en definitiva, que los ayude a gestionar la información que encuentran en sus búsquedas.

En relación a las subcategorías referentes a los servicios y recursos, la que ofrece más recurrencia es la de mayor difusión. Los educadores remarcan la necesidad de más difusión de los cursos y otras actividades de los KZgunea, especialmente por parte de los ayuntamientos colaboradores.

En segundo lugar, las subcategorías más recursos y prácticas para los usuarios. Por un lado, alertan hacia la necesidad de seguir invirtiendo en los recursos de los centros, como equipos y

profesionales. También indican que se podrían promover actividades de prácticas para los usuarios, que puedan profundizar en sus conocimientos.

En último lugar, la subcategoría referente a la atención personalizada a los usuarios, es decir que los educadores pudieran dedicar más tiempo a los individuos y ayudarles de una forma más directa y cercana.

4.2.6.4.5 - Perspectiva de los Educadores de KZgunea acerca de la Brecha Digital.

Como ya se ha indicado, las dos grandes dimensiones para evaluar las brechas digitales hacen referencia al acceso de los individuos a los dispositivos digitales y a una conexión adecuada a Internet, y al uso, a poseer las herramientas necesarias para poder utilizar dichos dispositivos.

Así, resulta interesante conocer la percepción de los educadores acerca de esta cuestión, si consideran que se prioriza más el acceso o el uso (ítem 16 en la entrevista en KZgunea).

La importancia del acceso hace referencia a la priorización de poner a disposición, por parte de los programas de inclusión digital, a los usuarios dispositivos y conexiones a Internet para puedan desarrollar sus actividades en el proceso de alfabetización digital.

La importancia del uso enfatiza la priorización de actividades, formales o no, que permitan a los usuarios desarrollar sus competencias en ese mismo proceso de alfabetización digital.

La importancia del acceso y del uso engloba por un lado la igual importancia que se otorga al acceso y al uso, ambas están siendo priorizadas de la misma forma, y las percepciones de los monitores que indican que no se otorga ninguna importancia ni al acceso ni al uso.

Del análisis de los resultados se observa que la categoría con mayor grado de recurrencia corresponde a la priorización del uso (50%), seguida de la priorización del acceso (38,5%) y de la priorización del acceso y del uso (11,5%).

En relación a la categoría referente a la priorización del acceso, las subcategorías derivadas del análisis son: acceso (90%) y acceso a los dispositivos (10%). En la categoría relativa a la priorización del uso, las subcategorías emergentes son: uso (84,6%), uso de los dispositivos (7,7%) y uso de Internet (7,7%).

En la categoría referente a la priorización de acceso y uso ha emergido la subcategoría que indica igual importancia a ambos.

Tabla 58**Perspectiva de los educadores de KZgunea sobre la brecha digital**

			Datos de recurrencia de las subcategorías	
			Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos
Perspectiva del monitor sobre la brecha digital	Priorización del Acceso	Acceso a los dispositivos	1	10%
		Acceso	9	90%
	Priorización del Uso	Uso de los dispositivos	1	7,7%
		Uso de Internet	1	7,7%
		Uso	11	84,6%
	Priorización del acceso y del uso	Igual importancia	3	100%

Fuente: *Elaboración propia*

En relación a la categoría referente a la priorización del acceso, la subcategoría más significativa es la relativa al acceso. Los educadores, en su gran mayoría, otorgan importancia al acceso sin discriminar entre acceso a dispositivos o a Internet: *Se valora más el acceso (KZ_205_2005)*.

A lo largo de las entrevistas el acceso es considerado por los entrevistados una fortaleza de los KZgunea.

La segunda subcategoría emergente, corresponde a la priorización del acceso a los dispositivos, con bajo grado de recurrencia. El hecho de esta subcategoría ser poco significativa está relacionado con que en la subcategoría anterior, la referente al acceso, los educadores perciben tanto lo relativo a los dispositivos como a la conexión a Internet.

En relación a la competencia referente a la priorización del uso, la subcategoría más significativa es la relativa al uso. Tal y como sucedía con relación al acceso, los educadores engloban en esta el uso de dispositivos y de Internet. La priorización del uso es altamente valorada en el caso de los educadores de los KZgunea, ya que están altamente sensibilizados para la necesidad de formar a

los ciudadanos en competencias y alfabetización digital, gracias a la oferta formativa disponible: *Su uso (muchos usuarios tienen acceso, pero no saben usarlas)* (KZ_229_2029).

Las subcategorías referentes al uso de los dispositivos y al uso de Internet poseen un grado de recurrencia bajo, ya que en la percepción de los entrevistados se encuentran insertas en la subcategoría anterior.

En relación a la subcategoría referente a la igual importancia que se otorga al acceso y al uso, algunos educadores consideran que ambas son fundamentales en el proceso de alfabetización digital de los usuarios: *Creo que ambas van de la mano. Tener acceso es el primer paso para el uso adecuado de las TIC's* (KZ_210_2010).

4.2.6.4.6 - Apoyo Institucional a los Centros de Inclusión Digital.

Los programas de inclusión, por sus propias características, tienen una relación estrecha con las instituciones más cercanas y protocolos con los distintos niveles de la administración, y otros partners como las universidades de la región, para su implementación. Pero, ¿existen esos apoyos de forma regular y estable? ¿Han aumentado o disminuido a lo largo de los años? La percepción de los monitores, que están en los centros a diario aporta información sobre esta cuestión, y por ello les fue preguntado en las entrevistas realizadas (ítems 19 y 20 en los KZgunea).

Para el análisis de los resultados se han tenido en cuenta dos categorías: tipo de apoyo y calidad del apoyo.

Del análisis de los resultados de las entrevistas a los educadores de los KZgunea en relación al apoyo institucional, emergen 5 subcategorías: inexistente (43,5%), local (30,4%), desconocimiento sobre el tipo de apoyo (17,4%), regional (8,97%).

Tabla 59**Tipo de apoyo institucional a los KZgunea**

		Datos de recurrencia de las subcategorías		
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos	
Apoyo Institucional	Tipo de Apoyo	Local	7	30,4%
		Regional	2	8,7%
		Inexistente	10	43,5%
		Desconocimiento	4	17,4%

Fuente: *Elaboración propia*

La subcategoría con mayor grado de recurrencia corresponde la inexistencia de apoyo institucional. Una gran parte de los educadores considera que no existe apoyo local ni regional. Esta percepción puede deberse a los recortes que desde 2013 se vienen realizando periódicamente, sobre todo en personal y recursos, como se puede observar en el punto XX.

La segunda subcategoría con mayor grado de recurrencia corresponde al apoyo local. Los educadores son conscientes del apoyo local prestado por los municipios que ceden espacios a los centros KZgunea: *Más apoyo por parte del ayuntamiento, sobre todo en la difusión (KZ_202_2002)*.

En tercer lugar, la subcategoría relativa al desconocimiento de apoyo institucional. Algunos de los educadores indican no conocer si existe algún tipo de apoyo ya sea de carácter local, regional o de partners.

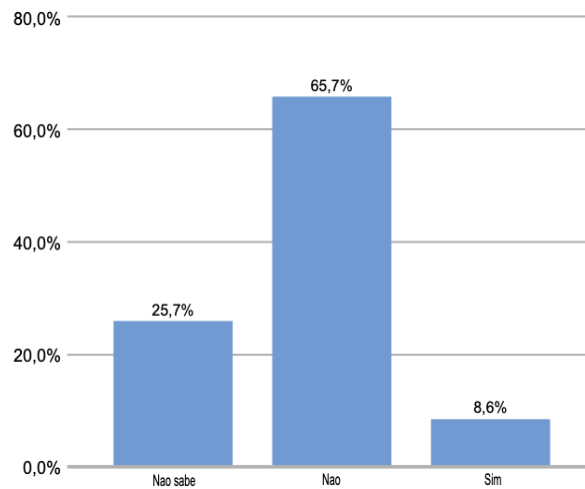
La cuarta subcategoría corresponde al apoyo regional. No obstante, la inversión del gobierno vasco en 2020 superó los cuatro millones de euros, una cifra que confirma el interés estratégico del programa de inclusión digital vasco: *la inversión realizada por el gobierno vasco y lo que realmente llega a la realización efectiva del servicio, especialmente en gastos de personal, publicidad. (KZ_203_2003)*.

Como se ha observado, los educadores de los KZgunea no han referenciado la existencia de apoyo por parte de partners. Y en relación a las universidades, en los resultados analizados en relación a

los KZgunea, el 65,7% de los educadores no conoce la existencia de ningún tipo de relación, el 25,7% no sabe si existe o no, y el 8,6% afirma que sí existe algún vínculo con entidades universitarias.

Figura 107

Existencia de relación de los KZgunea con las universidades



Fuente: *Elaboración propia*

En relación a la categoría beneficios de la existencia de relación entre los KZgunea y las universidades, muy pocos educadores mostraron interés en contestar, apenas cuatro. De las respuestas analizadas, la subcategoría relativa a la existencia de beneficios posee un grado de recurrencia del 75%, mientras la correspondiente a la inexistencia de beneficios, un 25%.

Tabla 60

Perspectiva de los educadores de KZgunea sobre la existencia de beneficios en las relaciones con las universidades

			Datos de recurrencia de las subcategorías	
			Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos
Relación Universidades	Beneficios de la relación	Existencia de beneficios	3	75%
		No existencia de beneficios	1	25%

Fuente: *Elaboración propia*

En la subcategoría relativa a los beneficios de la relación entre los KZgunea y las universidades, los educadores indican que consideran que podría ser productivo para los centros e incluso para ambos: “beneficiaria a ambos” (KZ_214_2014).

En relación a la calidad del apoyo institucional, de las respuestas analizadas las subcategorías emergentes han sido: disminución (44,8%), estabilización (37,9%) y aumento (17,3%).

Tabla 61
Calidad del apoyo institucional a los KZgunea

			Datos de recurrencia de las subcategorías	
			Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos
Apoyo Institucional	Calidad del Apoyo	Aumento	5	17,3%
		Disminución	13	44,8%
		Estabilización	11	37,9%

Fuente: *Elaboración propia*

La subcategoría con mayor grado de recurrencia es relativa a la disminución del apoyo institucional. El programa KZgunea sufrió algunos recortes importantes entre 2013 y 2014 especialmente en lo relativo al personal contratado. También se cerraron algunos centros, como se ha analizado en la contextualización del programa.

La segunda subcategoría con mayor recurrencia hace referencia a la estabilización del apoyo. En la percepción de algunos educadores el apoyo institucional no ha sufrido alteraciones. La inversión del gobierno vasco y el apoyo de los municipios lograron mantener el servicio de los KZgunea a pesar de la crisis económica.

La tercera subcategoría corresponde al aumento del apoyo institucional. Algunos de los educadores perciben un aumento del apoyo. Este aumento no se aprecia en los informes anuales del programa

donde se aprecia una caída gradual de la inversión, como se ha indicado en la contextualización del programa.

4.2.6.4.7 - Impacto de la Crisis Económica.

De todos es conocido el impacto de la crisis económica surgida en 2008 y que impactó duramente en Portugal y en España entre los años 2009 y 2014. En el País Vasco se hizo sentir sobre todo a partir de 2011. KZgunea también sufrió algunos recortes importantes a nivel de partida presupuestaria, como se analizó en la contextualización del programa.

Números aparte, la percepción de los monitores y los educadores, que están a diario en los centros, arroja luz sobre el impacto de la crisis económica vivida en el día a día. (ítem 23 en los KZgunea).

Las categorías contempladas en esta dimensión se refieren al tipo de impacto, a la valoración del mismo y al impacto desconocido.

La categoría más recurrente es la relativa al tipo de impacto (57,4%), seguida de la valoración del impacto (37%) y de la correspondiente al impacto desconocido (5,6%).

En relación al tipo de impacto las subcategorías emergentes hacen alusión a falta de trabajadores (71%), a la escasez de recursos (25,8%) y a escasez de apoyo local (3,2%).

En cuanto a la valoración del impacto, las subcategorías resultantes del análisis de las respuestas han sido: impacto negativo (60%), impacto escaso (15%), impacto muy negativo (15%) e impacto positivo (10%).

La categoría referente al desconocimiento del impacto solamente ha arrojado la subcategoría del mismo nombre.

Tabla 62**Impacto de la crisis económica en los KZgunea**

			Datos de recurrencia de las subcategorías	
			Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos
Impacto de la crisis económica	Tipo de impacto	Escasez recursos	8	25,8%
		Apoyo local	1	3,2%
		Falta de trabajadores	22	71%
	Valoración del impacto	Impacto escaso		15%
		Impacto negativo	12	60%
		Impacto muy negativo	3	15%
		Impacto positivo	2	10%
	Impacto desconocido	Impacto desconocido	3	100%

Fuente: *Elaboración propia*

Del análisis de las respuestas en relación al tipo de impacto, los educadores alertan para la falta de trabajadores en relación al elevado número de los usuarios que deben atender a diario. La reducción del número de educadores debido a los recortes resultantes de la crisis económica aliada a un mayor número de usuarios están el origen de esta percepción de la gran mayoría de los educadores que contestaron a la entrevista: *La plantilla se ha reducido* (KZ_208_2008).

La segunda subcategoría más significativa indica un impacto en la escasez de recursos. Los educadores refieren la existencia de menos recursos en equipos e infraestructuras y una menor inversión: *equipos e infraestructuras* (KZ_215_2015).

Por último, la subcategoría referente a un menor apoyo local debido a la crisis económica. Muchos ayuntamientos también realizaron recortes durante la crisis económico, por ejemplo en trabajadores, lo que derivó también en la falta de cuidados en los centros cedidos a los KZgunea: *cuidado de los locales por parte de los ayuntamientos* (KZ_202_2002).

En relación a la valoración del impacto, la subcategoría más significativa hace referencia al impacto negativo debido a la crisis económica. Este impacto, en la percepción de los educadores, se tradujo en los recortes realizados que empeoraron las condiciones de los trabajadores, lo que impide una mayor estabilidad de la plantilla que a su vez repercute en una peor atención a los usuarios: *Ha habido muchos recortes (KZ_205_2005)*.

En segundo lugar, las subcategorías referentes a un impacto escaso y a un impacto muy negativo. En relación al impacto escaso, en la percepción de algunos educadores la crisis económica no alteró apenas el funcionamiento de los centros, ya que permanecieron abiertos: *No creo que tenga una incidencia especialmente importante (KZ_203_2003)*.

En cuanto al impacto muy negativo, los educadores indican que sintieron de forma muy grave la crisis, especialmente en un empeoramiento de las condiciones laborales: *Eragin nabarmena izan du. Lan baldintzak okertu dira eta gure lana dinamizatzaile moduan ez da baloratzen behar den moduan. (KZ_302_3002)*.

Por último, la subcategoría relativa al impacto positivo de la crisis, por el aumento de usuarios en los KZgunea. Algunas personas, como ya ha sido indicado, no podían mantener su conexión a Internet o sus equipos. Otros usuarios aprovecharon el hecho de quedar desempleados para mejorar su formación con los cursos de KZgunea: se notó la afluencia de personas que habían quedado desempleadas que acudían para recibir formación. (KZ_204_2004).

En relación a la subcategoría relativa al desconocimiento del impacto de la crisis económica, algunos educadores indicaron no saber si la crisis económica afectó o no a la gestión de los KZgunea.

4.2.6.4.8 - Fortalezas y Debilidades de los KZgunea.

Los educadores son los profesionales que a diario trabajan con los usuarios y viven de cerca los éxitos y fracasos de los centros de inclusión digital. Es importante por ello conocer su pensamiento, sus percepciones acerca de los puntos fuertes y puntos débiles de los KZgunea (ítems 17 y 18 en los KZgunea).

En los resultados analizados en relación a las fortalezas de los KZgunea, las subcategorías surgidas han sido: educadores (43,6%), alfabetización digital (10,3%), gratuidad (10,3%), formación (10,3%), recursos (10,3%), ubicación (7,7%), acceso libre (5,1%) y partilla entre usuarios (2,6%).

Tabla 63

Fortalezas de los KZgunea

		Datos de recurrencia de las subcategorías		
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos	
Fortalezas y debilidades de los KZgunea	Puntos fuertes	Acceso libre	2	5,1%
		Alfabetización digital	4	10,3%
		Gratuidad	4	10,3%
		Formación	4	10,3%
		Partilla entre usuarios	1	2,6%
		Recursos	4	10,3%
		Educadores	17	43,6%
		Ubicación	3	7,7%

Fuente: *Elaboración propia*

De los resultados analizados, la subcategoría con mayor grado de recurrencia, casi la mitad de las respuestas, corresponde al papel de los educadores. Los educadores ponen en relieve su papel al frente de los centros. Su motivación, labor y paciencia son algunas de las características enumeradas. El programa KZgunea realiza continuamente una labor importante de formación y coordinación con los educadores que, en conjunto con la oferta formativa, son los pilares de los centros: *La cercanía y la labor de los educadores* (KZ_210_2010).

En segundo lugar, emergen cuatro subcategorías con el mismo grado de recurrencia. La formación en alfabetización digital promovida por los KZgunea y de la que anualmente se benefician miles de usuarios es una de las fortalezas de los centros, en la percepción de los educadores: *la alfabetización digital de personas mayores* (KZ_224_2024). Sin duda, la oferta formativa de KZgunea es muy amplia y se encuentra disponible en varios formatos, lo que convierte al programa en uno de los que ofrece más formación en alfabetización digital en toda Europa.

Con el mismo grado de recurrencia, la subcategoría gratuidad se refiere, al igual que en los EAI, al compromiso de los gobiernos con el proceso de alfabetización digital de los individuos: *Que sea gratis* (KZ_215_2015).

La siguiente subcategoría, relativa a la formación, posee la misma significatividad que las dos anteriores. Como ya ha sido indicado, la oferta formativa es una de las fortalezas de los KZgunea, y los educadores son conscientes de ello: *oferta formativa* (KZ_214_2014).

La cuarta subcategoría con el mismo grado de recurrencia corresponde a los recursos. Los educadores refieren las infraestructuras, equipos y recursos en general como una de las fortalezas del proyecto: *Ordenagailuen prestazioak, interneterako sarbide azkarrak...* (KZ_305_3005). El programa, tal como se ha indicado, cuenta con un fuerte apoyo institucional que queda reflejado en los recursos puestos a disposición, entre otros aspectos ya referidos.

Las demás subcategorías poseen una significatividad menor. La ubicación de los KZgunea es referida también por los educadores como una de las fortalezas de los centros. Estos suelen estar situados en edificios céntricos, de propiedad municipal, de fácil acceso para la población en general. La subcategoría relativa al acceso libre también ha surgido en el análisis de los resultados. Está relacionada con la gratuidad, referida anteriormente, uno de los compromisos de los gobiernos con el desarrollo de la sociedad de la información.

Por último, en el análisis ha emergido la subcategoría que hace referencia a la partilla entre los usuarios, que comparten conocimientos, entablan relaciones y crean redes entre sí de carácter social.

En relación a la categoría referente a las debilidades de los KZgunea, han emergido las siguientes subcategorías: escasez de educadores (36,8%), escasez de difusión (15,8%), recursos (14%), apoyo local (8,8%), cursos (5,3%), duración de los cursos (5,3%), horarios (3,5%), atención al público (3,5%), formación de educadores (3,5%), red de apoyo (1,8%), debilidades inexistentes (1,8%).

Tabla 64

Debilidades de los KZgunea

		Datos de recurrencia de las subcategorías		
		Grado de aparición Absolutos	Grado de aparición Relativos	
Fortalezas y debilidades de los KZgunea	Puntos débiles	Recursos	8	14%
		Horarios	2	3,5%
		Cursos	3	5,3%
		Duración de los cursos	3	5,3%
		Apoyo local	5	8,8%
		Atención al público	2	3,5%
		Escasez de Educadores	21	36,8%
		Formación de educadores	2	3,5%
		Escasez de difusión	9	15,8%
		Red de apoyo	1	1,8%
		Debilidades inexistentes	1	1,8%

Fuente: *Elaboración propia*

De los resultados analizados, la subcategoría con mayor grado de recurrencia hace referencia a la escasez de educadores. Los educadores han indicado que, aparte de haber un menor número de trabajadores, tras la crisis económica han empeorado las condiciones de trabajo lo que provoca que

muchos de ellos decidan marchar: *Más educadores y en mejores condiciones laborales* (KZ_208_2008). Esto implica una menor estabilidad laboral y disminución de la motivación, algo considerado clave en el papel de los monitores y educadores.

La segunda subcategoría con mayor grado de recurrencia hace mención a la escasez de difusión de las actividades realizadas en los KZgunea. Los educadores indican en varias ocasiones durante las entrevistas que en su percepción se publicitan poco las actividades y los centros en sí, especialmente por parte de los ayuntamientos: *no se publicita apenas* (KZ_203_2003).

La tercera subcategoría más significativa hace referencia a la escasez de recursos. En la percepción de los educadores ha habido una reducción de inversión en recursos en los años de la crisis. Los educadores, acostumbrados a una mayor inversión y una mayor disposición de recursos, consideran que son insuficientes en el momento de la realización de las entrevistas, especialmente en lo relativos a equipos y a Tablets para los cursos de uso de estos dispositivos: *“mejores equipos”* (KZ_217_2017).

En cuarto lugar, la subcategoría más significativa indica una escasez de apoyo local. En la percepción de los educadores es necesaria una mayor inversión y apoyo por parte de las instituciones, especialmente de los ayuntamientos: *Más apoyo por parte del ayuntamiento* (KZ_225_2025). La cuestión de una mayor difusión fue también referida.

Las demás subcategorías poseen un grado de recurrencia bajo. En la subcategoría referente a los cursos, los educadores subrayan la necesidad de una mayor oferta formativa y cursos más avanzados: *Cursos más avanzados* (KZ_212_2012). La sensibilización de los educadores para una mayor y mejor formación es notable.

En relación a la subcategoría referente a la duración de los cursos, los educadores indican que estos deberían ser más largos: *mayor duración de los cursos* (KZ_201_2001).

Otras subcategorías poco significativas que han emergido son referentes a la necesidad de una mayor amplitud de horarios, de una mejor atención al público y más personalizada, más y mejor formación para los educadores, y una red de apoyo entre los centros KZgunea. Esta red de apoyo ya existe ya que la empresa que presta los servicios a KZgunea coordina la información entre los distintos centros. Surge también la subcategoría que indica que no existen debilidades en los centros.

4.3 - COMPARATIVA DESDE LAS SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LOS EAI Y KZGUNEA

Desde hace más de dos décadas que la alfabetización digital ha estado presente en el discurso de organizaciones internacionales como UNESCO y la UE. La UNESCO declaró la primera década del siglo XXI, la década de la alfabetización para todos, apostando por una visión renovada del propio concepto de alfabetización, más allá de lápiz y papel, que incluyera también las nuevas tecnologías, abrazando la alfabetización informacional y digital (UNESCO, 2002). Más recientemente el Programa Información para Todos promueve el acceso a la información y a la alfabetización digital, para luchar contra la desinformación. Desde la UE, el propio Parlamento Europeo en una resolución reciente sobre la formulación de la política de educación digital (2021), considera que “las tecnologías digitales están remodelando la sociedad y haciendo que las capacidades digitales básicas y la alfabetización digital sean ahora esenciales para todos los ciudadanos” (Parlamento Europeo, 2021, p. 3) e insta a la Comisión Europea a que promueva programas que contribuyan a erradicar los distintos tipos de brecha digital.

En el País Vasco, también se sigue apostando por la transformación digital de la sociedad. Así, en la Estrategia para la Transformación Digital para Euskadi 2025, se presentan los ejes de trabajo para

los próximos años entre los que se encuentran, como línea de acción, las competencias digitales, y en concreto, la reducción de las desigualdades digitales (Gobierno Vasco, 2021).

En Portugal, la agenda digital, conocida como Portugal Digital, ha sido actualizada en 2021 y contempla entre sus ejes estratégicos la formación de personas para lo digital. El eje está organizado por programas entre los cuales se encuentra *Eu sou Digital*, del que la Red Oblid es *partner*, destinado a la población adulta que desea iniciarse en las competencias digitales.

Este preámbulo sirve para defender la importancia de los programas de inclusión digital en una época en la que la brecha digital se hizo más evidente a consecuencia de la pandemia por COVID19. Y en relación a eso, la lucha por la erradicación de las distintas brechas digitales, los EAI y KZgunea cuentan con más de 20 años de experiencia. Se analizan a continuación, de forma comparativa, las semejanzas y diferencias entre ambos programas.

Comparativa del origen y evolución de los centros EAI y KZgunea

En primer lugar, se procede a comparar sintéticamente los antecedentes, origen y evolución de ambos programas, atendiendo especialmente a aspectos como el número de centros o la financiación.

Tabla 65

Comparativa del origen y evolución EAI y de KZgunea

	EAI	KZgunea
	Iniciativas anteriores al programa	
	1999 Alentejo Digital	1999 Euskadi 2000Tres
	Origen del programa y de los centros	
	POSI 2000	PESI 2002-2005 PESI 2010
Programas y centros	Gestión descentralizada por parte de los municipios con financiación gubernamental	Gestión centralizada de KZgunea con financiación gubernamental
	Apoyo de UMIC desde 2005 y de RNEI desde 2006 para actividades	Empresa de servicios integrales encargada de formación
	Crecimiento paulatino del número de EAI entre 2001 y 2011	Crecimiento muy rápido del número de KZgunea entre 2001 y 2011
	Escasa colaboración con otras instituciones	Papel relevante a nivel social gracias a la colaboración activa con administración pública
	Casi Inexistencia de oferta formativa	Creciente oferta formativa
	Evolución de los centros	
	Desde 2013 financiación exclusiva de municipios por extinción de UMIC	2012 – Recorte de un tercio de la financiación
	Extinción de RNEI y por ende de la red de apoyo a los monitores para la organización de actividades	Reestructuración de oferta formativa itinerarios con reducción de número de cursos
Tendencia de los EAI a convertirse en puntos de acceso de navegación libre	Apuesta por formación online y formación en dispositivos móviles	
Desde 2015 reducción a la mitad de los EAI, hasta 16 en 2021	Desde 2015 ligera reducción del número de centros	

Fuente: *Elaboración propia*

Como ya se ha indicado, ambos programas surgen en los albores del nuevo milenio, impulsados por la aplicación de las legislaciones y recomendaciones europeas para el desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento, en un momento en que otros programas similares surgieron en distintos países. Si bien la experiencia alentejana empezó unos pocos años antes que la vasca, ésta se caracterizó desde el inicio por una fuerte apuesta por la formación en las habilidades digitales de la ciudadanía para reducir la brecha digital existente, ya plasmados en el programa Euskadi

2000Tres y en el PESI 2002-2005. Cabe resaltar que en ambos programas se planteaba la reciprocidad de la información, es decir que los ciudadanos debían acceder a la información en Internet, pero a la vez se les invitaba a participar activamente en la divulgación de eventos y aspectos culturales de su comunidad, y que fueran a la vez receptores y emisores de este nuevo canal comunicativo.

Una de las similitudes entre ambos programas reside en el hecho de que contemplaron en sus inicios fuertes inversiones en infraestructuras, a nivel de despliegue de Internet por todo el territorio, apuesta por digitalización de la administración pública y de los sistemas educativos a través de dotación de equipos, creación de infopuntos y centros con una clara vocación de dotar de acceso a dispositivos y a Internet a las poblaciones. Estas inversiones se encontraban previstas en ambas estrategias, desarrolladas en el POSI y en el PESI, y permitieron el desarrollo de diversos programas, como ya ha sido indicado.

Desde el primer momento el modelo de gestión en ambos casos fue muy diferente. En el caso del Alentejo, también en Portugal, a través del POSI se financiaron proyectos presentados por los ayuntamientos y otras entidades para la creación de espacios Internet, mientras que en el País Vasco el PESI contemplaba desde el inicio la creación una entidad gestora que coordinase todos los centros a nivel regional. Así, en Portugal, la FCT, a través del POSI, financiaba los materiales y equipos necesarios. Fueron importantes en este sentido los protocolos firmados con la Asociación Nacional de Municipios, que también sucedió en el País Vasco con su equivalente regional, EUDEL.

Esta diferencia en los modelos de gestión puede deberse, por un lado, a la extensión de ambos territorios, ya que en Portugal crear de raíz en aquel momento una entidad que gestionase el despliegue de las infraestructuras necesarias para la apertura de centros en los municipios y coordinar la contratación y formación de monitores podría una empresa de enorme envergadura, y

por ello es posible que se tomara la decisión de bajar a otro nivel de administración pública más cercano a la población, como son los municipios. Mientras que, en el territorio vasco, mucho más pequeño, esa tarea de centralización resulta más accesible a la administración.

Por otro lado, podría explicar esta diferencia de modelos de gestión la propia naturaleza administrativa de los territorios. Portugal es un país bastante centralizado, ya que todas las grandes decisiones se toman desde el gobierno central, en el que las regiones apenas tienen ningún tipo de autonomía, excepto las regiones autónomas de Açores y Madeira. Por contra, España posee un fuerte sistema autonómico, en el que cada región tiene su propio poder legislativo y ejecutivo, en el que muchas competencias de vital importancia, como sanidad o educación, son de la responsabilidad de las autonomías. Este nivel de autonomía se encuentra aún más reforzado en determinadas regiones, como es el caso del País Vasco. Así, el gobierno vasco, como otros autonómicos, posee, por un lado, experiencia en gestionar y organizar la sociedad vasca en sus más diversos aspectos y, por otro lado, se ha dotado en las últimas décadas de una fuerte administración pública propia que abarca, a través de consejerías y departamentos, todos los sectores de la sociedad vasca. Estos son factores que pueden explicar la elección de este modelo en relación a KZgunea, aunque también es importante recordar que desde el primer momento el propio lehendakari consideró la digitalización de la sociedad un eje estratégico del desarrollo del País Vasco para el siglo XXI.

Así, en Portugal la gestión y organización de los centros corría a cargo de los ayuntamientos, y entidades que participaban en el proyecto, que debían cumplir unos determinados requisitos marcados por la FCT y el POSI. Los ayuntamientos, y demás entidades, eran los responsables de la elección del sitio donde se ubicaría el EAI, propiedad del municipio, de la elección de la persona que estaría al frente del mismo y de coordinar con esta la organización del centro en aspectos como horario de funcionamiento, actividades a realizar y difusión de las mismas. En KZgunea, también

con participación de los ayuntamientos en facilitar el local para la instalación del centro, las decisiones se tomaron conjuntamente entre ambas entidades, pero todos los aspectos relativos a la organización de los centros era responsabilidad de la empresa encargada del despliegue del proyecto y de la dirección de KZgunea.

En el caso de los EAI, desde el inicio la prioridad fue dotar a la población de acceso a equipos e Internet, mientras que en KZgunea se apostó desde el inicio, además de la creación de infraestructuras, por la formación de la población en competencias digitales. En los EAI, en algunos casos, se realizaron formaciones de capacitación básica desde una perspectiva más tecnológica que informacional, y en función del criterio del ayuntamiento correspondiente, mientras que en KZgunea desde el inicio se creó para todos los centros una oferta formativa que abarcaba desde las competencias básicas en Internet, con especial atención en la población más mayor y en las mujeres, a niveles más avanzados.

En este sentido de una estrategia formativa más consolidada, el surgimiento de la UMIC y de la RNEI en Portugal vino a intentar crear una estructura de apoyo a los monitores a nivel estatal y a dotarlos de recursos que les permitiera integrar una visión más pedagógica en los EAI. A través de algunos encuentros personales a nivel nacional y de la web de la RNEI se ofertaban formaciones a los monitores para que pudieran después aplicar en sus centros, se compartían experiencias en el fórum disponible, se ponían a disposición recursos y materiales de difusión. En definitiva, era la estructura que orientaba a los monitores en su labor diaria, les motivaba a través del conocimiento de buenas prácticas, y les ayudaba en la programación de actividades, adaptadas a las circunstancias concretas de su población y bajo las directrices del municipio. Al desaparecer esa estructura, a partir de 2012, los monitores dejaron de tener ese referente que les permitía compartir experiencias, y muchos de ellos manifestaron su descontento por la no existencia de una red de apoyo, al menos a nivel regional.

En el caso del País Vasco, siguiendo lo que se ha indicado anteriormente, el gobierno se aseguró la gestión de KZgunea al encuadrarlo en uno de sus departamentos, EJE, que desde el comienzo tenía un peso importante en la estructura gubernamental y relación directa con la Presidencia. Así se entienden los nombramientos de los directores del programa, con un marcado perfil político, excepto en el caso de la última directora que posee un perfil más técnico vinculado a la administración pública. Así, tras el primer protocolo con EUDEL, ya referido, que permitió el despliegue de los centros por toda la geografía vasca, excepto un municipio, se fueron sumando otras instituciones de la administración pública que, por un lado, aprovechaban los recursos de KZgunea para su propio proceso de digitalización y, por otro lado, ayudaban a consolidar el interés y el apoyo social al programa. Un hito fue el uso de los centros para la formación y realización de las IT txartela, necesarias para acceder a puestos de trabajo en la administración pública, que ayudó a colocar a KZgunea en el epicentro del mercado de trabajo del País Vasco.

Otra de las características diferenciadoras de los dos programas a nivel de organización reside en el hecho de que en el caso de KZgunea se adjudicó la gestión de los centros a una empresa de gestión integral, encargada de la contratación de educadores, de la organización ordinaria de los KZgunea y de la oferta formativa, la gran apuesta del programa, mientras en los EAI fueron los municipios los encargados de toda la organización y gestión, como ya se ha indicado.

En KZgunea, se creó una oficina técnica formada por el equipo responsable del programa, en la que también se ubica la directora, y los responsables de los diversos departamentos de la empresa gestora. En la organización de la estructura se contemplan responsables en cada uno de los territorios históricos que existen en el País Vasco y que coordinan a los educadores de su zona, un responsable de contenidos que coordina con la dirección los diversos aspectos de la formación, y

responsables para las áreas de manutención de equipos de los centros y para la difusión en Internet y redes sociales.

Otro aspecto es la financiación destinada al desarrollo del programa ya presentada en el estudio del caso, que en el País Vasco fue creciente en los primeros años, período de expansión de los centros y de dotación de equipos y materiales, que pone de relieve la importancia dada a la estrategia de inclusión digital por parte del gobierno vasco, mientras que en el caso del Alentejo fue también importante en la época de expansión, aunque no se disponga de datos, y hasta al menos 2012.

Como ya se ha comentado, la gran apuesta de KZgunea fue la formación a los usuarios, en un principio presencial, aunque casi desde sus inicios se apostó por la formación a distancia y, especialmente a partir de 2012, por la formación online, mientras que en el caso de los EAI primó garantizar el acceso de los usuarios a Internet, excepto en los pocos años de existencia de la UMIC y de la RNEI. Esto puede deberse, como ya se ha indicado, a una estrategia errática, cambiante, en el caso portugués, con grandes inversiones puntuales, pero sin una línea programática y objetivos a largo plazo que redundan en que cuando la financiación deja de existir las estructuras casi desaparecen, mientras que en el caso del País Vasco, aunque con ligeros reajustes, se sigue la misma estrategia desde 2001. Otra dimensión de esta problemática puede estar relacionada con la voluntad política de los gobiernos en invertir en inclusión digital. En el caso de KZgunea parece estar claro que esa prioridad está presente en las políticas del gobierno vasco, pero en el caso de los EAI al no existir una entidad gestora, o al menos coordinadora, supra municipal y depender exclusivamente de los municipios, sucede que en algunos casos al cambiar el equipo municipal, independientemente de la afiliación política, la inclusión digital es contemplada como prioridad o puede dejar de serlo al momento, como se ha constatado en varios EAI a lo largo de esta investigación.

La segunda década del siglo XXI empezó inmersa en una gran crisis económica global que afectó de una u otra manera, y en momentos distintos, a los países. En España golpeó fuerte ya desde 2008, aunque en el País Vasco se hizo más notoria a partir de 2011, mientras que en Portugal el año más trágico fue también el 2011, año en el que el país tuvo que pedir asistencia financiera a la Unión Europea. Así, el año 2012, y los siguientes, fueron años de recortes presupuestarios, en el caso de Portugal impuestos por los organismos extranjeros que coordinaron el rescate económico, que afectaron a muchos sectores de la administración pública, mientras que en Euskadi los recortes aplicados por el gobierno vasco fueron de menor envergadura.

Como ya se ha indicado, en el caso de Portugal supuso la extinción de la UMIC y de la RNEI y por ende el final de la asistencia a los monitores de los EAI en cuestiones como la formación o la difusión. También supuso prácticamente el fin de la inversión estatal en equipos y materiales de los EAI, lo que llevó a que los municipios, también a su vez con recortes presupuestarios, asumieran íntegramente el coste de la manutención y sustitución de los mismos. Así, una de consecuencias más visibles en los EAI del Alentejo fue, por un lado, el cierre o reagrupación de muchos centros y, por otro lado, la no sustitución de equipos informáticos durante muchos años, algo que se pudo constatar durante las visitas realizadas a los centros. De hecho, el hecho de que los equipos fueran anticuados, con poca rapidez y capacidad, era uno de los factores que alejaba a los usuarios de los centros, según fue recogido durante las entrevistas a los monitores.

En el caso de los KZgunea se produjo un recorte presupuestario de cerca del 30%, que si bien no provocó el desaparecimiento masivo de centros sí que derivó en el cierre de algunos pocos, en la reducción de horarios en otros, en la reducción de cursos ofertados y en la reducción de la plantilla, como se desprende de las entrevistas realizadas a los educadores. Ello llevó también a una reestructuración de los cursos, ya que la manutención de una oferta formativa tan extensa resultaba demasiado costosa. Para ello se crearon itinerarios formativos, como ya ha sido indicado, lo que

permitió la concentración de la formación por temáticas, reduciendo así el número de cursos. Aunque la financiación no ha vuelto a los niveles previos a la crisis económica y el número de centros se haya reducido más de un 10%, el programa ha sido capaz de mantener un alto nivel de usuarios y de abrir nuevas vías de formación, como la relativa a los móviles y las Tablets. También, a pesar del cierre de los centros durante el confinamiento derivado de la pandemia por COVID19, desde el programa se buscaron soluciones para mantener la asistencia telefónica y telemática a los usuarios que así lo requería, mientras que en el caso de los EAI, al no poseer estructura de contacto a distancia con los usuarios, no hubo comunicación con estos durante el período de confinamiento, permaneciendo cerrados los centros. Muchos de ellos, de hecho, no han vuelto a reabrir sus puertas desde entonces.

Comparativa de los monitores de los EAI y de los educadores de KZgunea

En este apartado se analiza comparativamente la figura que debe mediar en la relación entre el usuario y el programa. Monitor, facilitador, mediador o educador son algunos de los términos usados para designar a este agente tan importante en el proceso de alfabetización digital de los individuos.

Tabla 66

Comparativa de los monitores de los EAI y de los educadores de KZgunea

	EAI	KZgunea
	Perfil de facilitador del acceso al EAI y apoyo en la navegación a los usuarios	Perfil pedagógico para formar a los usuarios en competencias digitales
Monitores y educadores de los EAI y de KZgunea	Mayoría con bachillerato y en humanidades y ciencias sociales. Muy pocos monitores con estudios en educación	Mayoría con grado / licenciatura y en Educación, reafirmando el perfil educador
	Mayoría accedió por promoción interna, sin concurso público	Mayoría accedió a la vacante por entrevista de trabajo, atendiendo a perfil educador

Fuente: *Elaboración propia*

En relación a los monitores y educadores de EAI y de KZgunea, la principal diferencia es el propio perfil de los mismos. La terminología usada en los EAI ha ido evolucionando a lo largo del tiempo.

La denominación clásica de monitores ha sido la más utilizada en relación a esta figura a lo largo y ancho del país (Aires et al., 2018), más relacionada con la animación sociocultural, pero en los últimos años también se ha empezado a utilizar la denominación de facilitador de la alfabetización digital (Touças y Verissimo, 2018). La diferencia entre estos dos términos radica en una actitud más proactiva del facilitador en el proceso de alfabetización digital de los usuarios, frente a la figura más relacionada con el ocio como es el monitor.

El perfil de los monitores de los EAI estudiados en este caso es muy diverso, mientras que en el caso de KZgunea el perfil es mucho más uniforme. En relación a los EAI, por un lado, algunos monitores realizan las tareas de manutención del centro, es decir, abren y cierran el mismo, reciben a los usuarios y les prestan la atención necesaria, sin ninguna otra función. Por otro lado, hay monitores con un grado de implicación más alto que se ofrecen para ayudar a los usuarios en trámites online, organizan charlas informales sobre temáticas concretas y les ayudan en la configuración de sus propios dispositivos digitales. En los EAI en los que existe algún tipo de formación, propia o de las universidades de la tercera edad, los monitores sí tienen un perfil pedagógico, elaborando también los materiales necesarios.

En el caso de los KZgunea es la propia dirección que denomina educadores a su personal que se encuentra en los centros. Por un lado, los educadores tienen un claro perfil pedagógico al encontrarse formando a usuarios en competencias digitales, y por otro lado, participan también en la construcción de contenidos adecuándose a las circunstancias concretas de los formandos. Sin embargo, como se ha indicado en el análisis del pensamiento de los educadores, estos aprecian una devaluación de sus perfiles, al carecer de la formación adecuada para las funciones que desarrollan. E además, al consultar ofertas de trabajo recientes para el puesto de educador en centros KZgunea, se observa que en los requisitos exigidos el nivel de estudios no se corresponde

a un perfil pedagógico que otorgaría un grado/licenciatura, así como tampoco la retribución económica (Anexo 4).

Comparativa de los usuarios de los EAI y de KZgunea

En este apartado se comparan los resultados relativos a los usuarios de los EAI y de KZgunea, atendiendo a los distintos aspectos planteados, siguiendo el mismo orden que en la exposición de los casos.

Tabla 67

Comparativa de los usuarios de los EAI y de KZgunea

	EAI	KZgunea
	Factores Personales y Psicológicos de los Usuarios que Pueden Influir en el Desarrollo de su Alfabetización Digital Individual	
	Mayor percepción de comodidad con el móvil que con el ordenador	Mayor percepción de comodidad con el móvil que con el ordenador
	Mayor motivación de los hombres hacia los dispositivos digitales	Mayor motivación de las mujeres hacia los dispositivos digitales
	Mayor percepción de autonomía gracias a los dispositivos digitales por parte de las mujeres	Mayor percepción de autonomía gracias a los dispositivos digitales por parte de los hombres
	Mayor percepción de apoyo social en el uso de los dispositivos digitales por parte de las mujeres	Mayor percepción de apoyo social en el uso de los dispositivos digitales por parte de los hombres
	Menor percepción de inclusión social por usar dispositivos digitales por parte de los hombres	Mayor percepción de inclusión social por usar dispositivos digitales por parte de hombres y mujeres
	Acceso a dispositivos digitales y a Internet	
Usuarios de los EAI y de KZgunea	Móvil como dispositivo más común, también en el acceso a Internet, seguido de ordenador y Tablet	Móvil como dispositivo más común, también en el acceso a Internet, seguido de ordenador y Tablet
	Mayor acceso a Wifi gratis y centros EAI en el municipio	Mayor acceso a centros KZgunea y bibliotecas con acceso a Internet. Wifi gratis en el municipio en menos de la mitad de los casos
	La gran mayoría de los usuarios tiene conexión a Internet en casa, aunque en menor porcentaje	La gran mayoría de los usuarios tiene conexión a Internet en casa
	Aprendizaje del uso de dispositivos digitales	
	La gran mayoría de los usuarios afirma haber aprendido solo	Mayor diversificación de participantes en el proceso de aprendizaje
	Formación en competencias digitales	
	Gran mayoría de los usuarios no asistió a formación ya que apenas existe	Mayoría de los usuarios sí ha asistido a formación
	Formación deseada por los usuarios concretada en competencias digitales básicas	Formación deseada por los usuarios concentrada en competencias digitales intermedias y avanzadas, y en privacidad y seguridad
	Competencia en el uso de los dispositivos digitales	
	Muy alto nivel de competencias en el uso del móvil	Muy alto nivel de competencias en el uso del móvil
	Menor nivel de competencia en el ordenador al tratarse de instalar o actualizar el antivirus	Menor nivel de competencia en el ordenador al tratarse de instalar o actualizar el antivirus

	EAI	KZgunea
	Acciones más frecuentes que se realizan en los dispositivos digitales	
	En el ordenador las más frecuentes son el uso del email y hablar con familiares y amigos	En el ordenador las más frecuentes son el uso del email y la búsqueda de información
	En el móvil las más frecuentes son hablar con amigos y familiares y redes sociales, actividades de ocio	En el móvil las más frecuentes son hablar con amigos y familiares y la búsqueda de información
	En la Tablet las más frecuentes son la búsqueda de información y redes sociales	En la Tablet las más frecuentes, con medias mucho más bajas, son la búsqueda de información y el uso del email
Usuarios de los EAI y de KZgunea	Hábitos de uso de Internet	
	Gran mayoría durante el fin de semana	Gran mayoría entre semana
	Uso de las normas sociales de comportamiento y comunicación en Internet	
	Gran mayoría indica usar las normas sociales de comportamiento	Gran mayoría indica usar las normas sociales de comportamiento
	Privacidad y seguridad al compartir datos en Internet	
	La mayoría afirma tener cuidado siempre al compartir datos	Gran mayoría afirma tener cuidado siempre al compartir datos
	Ser conscientes del riesgo de adicción a dispositivos digitales y a Internet	
	Poco más de la mitad de los usuarios son muy conscientes de este peligro	La gran mayoría de los usuarios son muy conscientes de este peligro

Fuente: *Elaboración propia*

En relación a los usuarios que han contestado al cuestionario, como se ha podido observar en la presentación de los resultados, en el caso de los EAI había equilibrio entre hombres y mujeres, mientras que en el caso de KZgunea eran mayoría los hombres. Es importante también resaltar el diferente contexto en que residen unos y otros. El Alentejo es unas zonas más deprimidas económicamente de Portugal, con un PIB per cápita de 19.000 euros en 2019, mientras el País Vasco es una de las más prósperas de España, la segunda en concreto con 33.938 de PIB per cápita en el mismo año (Knoema, 2020). Como ya se ha indicado en el capítulo 3, los propios territorios son muy distintos, así como la ocupación de los mismos con densidades poblacionales muy dispares. En el Alentejo las ciudades y pueblos son también mucho menos poblados y las distancias entre estos mucho más grandes.

En relación a las respuestas analizadas en el cuestionario, se observan algunas similitudes y también diferencias entre los usuarios de ambos casos. Así, en relación a uno de los factores personales y psicológicos de los usuarios que pueden influir en el desarrollo de su alfabetización digital, la percepción de mayor comodidad en el uso del móvil en relación al ordenador es muy similar en ambos casos. Esto puede estar relacionado con el uso extendido del móvil a día de hoy, como

también se puede apreciar en algunos de los resultados expuestos en los casos, mientras que el ordenador, aunque también con valores de acceso y uso altos, es menos común.

En cuanto a la motivación para el aprendizaje digital, se constata una diferencia reseñable. En el caso del EAI, son los hombres los más motivados, mientras que en el caso de KZgunea, son las mujeres. Esta diferencia podría indicar que en el caso de los EAI puede existir alguna cuestión cultural relacionada con los roles de género, cuando además es importante el número de mujeres que indica sentirse poco motivada.

En relación a la percepción de autonomía se observa lo opuesto, ya que en los EAI son las mujeres las que indican tener la percepción de sentirse más autónomas gracias al uso de las tecnologías, mientras que en KZgunea son mayoría los hombres. Además, tanto en un caso como en otro las diferencias entre hombres y mujeres son importantes, pudiendo significar que la forma de percibir el impacto de las tecnologías en el día a día podría variar según el género.

En cuanto a la percepción de mayor apoyo social en el uso de los dispositivos digitales, en los EAI también son las mujeres las que perciben un mayor apoyo por parte de familiares y amigos, mientras que entre los usuarios de KZgunea son los hombres los que más sienten ese ánimo por parte de otros.

En cuanto a la percepción de seguridad a la hora de usar los dispositivos móviles y el ordenador, tanto en el caso de los usuarios de los EAI como en los de KZgunea son los hombres los que menos miedo tienen de estropear el móvil o el ordenador si hacen búsquedas por sí mismos, siendo importante el número de usuarias de los EAI que indica tener algo de miedo al usarlos. Podría deberse también a una cuestión cultural de roles de género relacionado con el manejo de herramientas y maquinaria.

En relación a la percepción de inclusión social gracias al uso de dispositivos digitales, en el caso de los EAI son las mujeres que en su mayoría afirma relacionarse con más gente gracias al uso de dispositivos digitales, mientras que en el caso de KZgunea son los hombres los que así lo indican. En ambos casos resulta llamativo el elevado número de usuarios y usuarias que no tiene la percepción de relacionarse con más gente desde que usa dispositivos digitales, sobre todo en las respuestas de KZgunea, que sin ser mayoría, son un número muy considerable. Esto podría indicar que para un gran número de estos usuarios el hecho de usar dispositivos digitales no implica sentirse más incluido socialmente.

En relación al acceso a dispositivos digitales y a Internet, el teléfono móvil es el dispositivo más común entre los usuarios de ambos casos, ya que la casi totalidad afirman tenerlo. El ordenador es el segundo dispositivo más común en ambos casos, aunque más frecuente entre los usuarios de KZgunea. Esto podría deberse a que se trata de equipos más costosos y a que el nivel de vida en el País Vasco es más alto, como se indicó anteriormente. Y, por último, la Tablet es el dispositivo menos común en ambos casos, aunque casi la mitad de los usuarios de KZgunea afirma tenerla, mientras que entre los usuarios de los EAI son poco más de un tercio. En ambos casos se repite la misma tendencia en relación a los dispositivos que usan más habitualmente para acceder a Internet.

En cuanto a la disponibilidad de acceso a Internet en los municipios de los usuarios sí se observan diferencias, ya que se constata un mayor número de usuarios que indican tener acceso a wifi gratis facilitado por el ayuntamiento en el caso de los EAI, mientras que en el caso vasco los usuarios han indicado que el acceso a Internet de que más disponen es el de los centros KZgunea. Esto puede deberse a que KZgunea está presente en casi todos los municipios vascos y además tiene formación lo que le hace ser muy frecuentado, mientras que en caso de los EAI, al carecer de actividades, son usados en la mayor parte de los casos como puntos de acceso a Internet y pueden relegados gracias a la expansión del wifi gratuito en diversos puntos de los municipios.

En relación a tener Internet en el hogar la gran mayoría de los usuarios en ambos casos indican tenerla, siendo superior el número de usuarios de KZgunea que lo afirman. Esto puede deberse, nuevamente al mayor poder adquisitivo de la población en el País Vasco.

Otra de las cuestiones a comparar es en relación a cómo los usuarios aprendieron a manejarse con los dispositivos digitales. En el caso de los usuarios de los EAI la gran mayoría indica haber aprendido solos, con pocos individuos a seleccionar las demás opciones, mientras que en el caso de los usuarios de KZgunea, aunque la opción más elegida es también el autoaprendizaje, se muestra un mayor equilibrio entre las demás opciones, el aprendizaje con familiares y amigos, con la ayuda de educadores de KZgunea o a través de cursos de alfabetización digital. Esto puede deberse a las propias características de los programas que han sido referidas durante el estudio, en concreto al hecho de existir formación y apoyo a los usuarios en los centros KZgunea.

En cuanto a la formación en competencias digitales, se observa una gran diferencia entre ambos casos, ya que la gran mayoría de los usuarios de los EAI afirman no haber recibido ningún tipo de formación, ya que es casi inexistente, mientras que en el caso de los usuarios de KZgunea la mayoría afirma haberla recibido. También se aprecian diferencias cuando cuestionados sobre la formación que les gustaría recibir, ya que los usuarios de los EAI muestran preferencia por cursos de competencias digitales básicas, ya que la mayoría no ha recibido ningún tipo de formación en este sentido, mientras que los usuarios de KZgunea prefieren cursos más especializados y avanzados, es decir, estos últimos quieren profundizar en sus conocimientos.

En relación a la competencia en el uso de dispositivos digitales, en ambos casos se constata un muy alto nivel de las acciones básicas que pueden realizar con el móvil. Esto puede estar relacionado con el uso extensivo de este dispositivo. En relación a las acciones básicas que pueden realizar en el ordenador el nivel es ligeramente más bajo que con relación al móvil, en ambos casos, siendo

destacable que poco más de la mitad, tanto entre los usuarios de los EAI como entre los de KZgunea, afirman ser capaces de instalar o actualizar el antivirus. Esta acción, correspondiente a un nivel intermedio de competencia digital, implica mayores conocimientos que, al parecer, muchos de los usuarios carecen.

Otra de las cuestiones planteadas iba en el sentido de entender con qué frecuencia y en qué dispositivos digitales los usuarios realizan determinadas acciones en su día a día. Así, en el caso de los usuarios de los EAI las acciones realizadas con más frecuencia son el uso del email y usar las aplicaciones para contactar con familiares y amigos, mientras que en el caso de los usuarios de KZgunea son también el uso del móvil y, por otro lado, la búsqueda de información. Cabe destacar que el número de respuestas es considerablemente menor en el caso de los usuarios de los EAI, lo que podría indicar que menos individuos utilizan el ordenador en el día a día.

En el uso del móvil, las más frecuentes entre los usuarios de los EAI son acciones relacionadas del ocio y relacionales, mientras que entre los usuarios de KZgunea son nuevamente la búsqueda de información y hablar con familiares y amigos. En este caso el número de respuestas también es superior entre los usuarios de KZgunea, que indican la mayor frecuencia para las mismas acciones en el móvil que en el ordenador, más de carácter informacional, mientras que los usuarios de los EAI usan el móvil para acciones relacionadas con la comunicación y las relaciones sociales. Este hecho podría estar relacionado con la formación en competencias digitales recibida.

En el caso de la Tablet cabe reseñar que el número de respuestas fue mucho menor que en las demás opciones, indicando que menos usuarios en ambos casos usan este dispositivo. En este dispositivo las acciones más realizadas por los usuarios de los EAI son la búsqueda de información y el uso de redes sociales, mientras que en el caso de los usuarios de KZgunea son el uso del email y la búsqueda de información. Se puede indicar, a modo de resumen, que las acciones más

frecuentes entre los usuarios de los EAI son el uso de redes sociales, y la comunicación con familiares y amigos, de carácter relacional, mientras que en el caso de los usuarios de KZgunea son la búsqueda de información y el uso del email, de carácter informacional.

Cabe destacar otra diferencia importante, en los hábitos de uso de Internet, ya que la gran mayoría de los usuarios de los EAI indican navegar más en Internet durante el fin de semana, mientras que los usuarios de KZgunea afirman hacerlo, en su gran mayoría, durante la semana. Esta diferencia es incluso más notoria entre las usuarias de los EAI ya que la gran mayoría indica dedicarle más tiempo durante el fin de semana. Estas diferencias entre ambos casos pueden deberse a hábitos culturales distintos entre ambos casos.

En relación a las otras subcompetencias de las competencias digitales sobre las que fueron cuestionados los usuarios, la gran mayoría de los usuarios de ambos programas afirma usar las normas sociales de comportamiento y comunicación, lo que podría indicar que es una costumbre arraigada entre los usuarios.

En cuanto a la privacidad y seguridad, también la gran mayoría de los usuarios de ambos casos indican tener cuidado a la hora de compartir sus datos en Internet, con valores ligeramente superiores en el caso de los usuarios de KZgunea, hecho que podría estar relacionado con un mayor nivel de formación a ese nivel. Cabe también comentar que en los EAI sí existen actividades de carácter más informal dedicadas a esta temática, aunque no cursos estructurados como en el caso de KZgunea.

En relación a ser conscientes del riesgo de adicción que puede suponer estar demasiado tiempo conectado a Internet, los usuarios de KZgunea muestran un mayor grado de conciencia en relación

a esta cuestión que los usuarios de los EAI, hecho que puede también estar relacionado con una mayor formación en ese aspecto.

Comparativa del pensamiento de los monitores de los EAI y de los educadores de KZgunea sobre aspectos del funcionamiento del programa

Los monitores y educadores son los agentes de inclusión digital más cercanos a los usuarios y conocer sus percepciones acerca de éstos, y del funcionamiento de los centros, enriquece el conocimiento de los programas. Así, en este apartado se analiza comparativamente el pensamiento de los monitores y educadores sobre diversos aspectos relacionados con los centros y con los usuarios.

Tabla 68

Comparativa del pensamiento de los monitores de los EAI y de los educadores de KZgunea sobre aspectos del funcionamiento del programa

	EAI	KZgunea
Pensamiento de los monitores y educadores sobre diversos aspectos del funcionamiento del programa	La participación en programas de alfabetización digital propicia cambios en los hábitos de la vida cotidiana de los usuarios	
	Mayoría de monitores aprecia modificación de hábitos en el día a día	Mayoría de monitores aprecia modificación de hábitos en el día a día
	La participación en programas de alfabetización digital propicia cambios en el ámbito educativo de los usuarios	
	Gran mayoría de monitores aprecia el acceso a otros cursos de formación	La tercera parte de los educadores no aprecia modificaciones en el ámbito educativo de los usuarios
	La participación en programas de alfabetización digital propicia una mayor participación ciudadana de los usuarios	
	Gran mayoría de monitores aprecia una mayor participación comunitaria	Gran mayoría de monitores aprecia una mayor participación comunitaria
	Autonomía de los centros	
	La gran mayoría de los centros EAI son gestionados por los ayuntamientos	Todos son gestionados directamente por KZgunea
	Actividades actuales	
	En la gran mayoría de centros EAI no hay actividades	Existen actividades en todos los centros KZgunea
	Apoyo institucional	
	La mayoría de los monitores considera que el apoyo se ha estabilizado en los últimos años	La mayoría de los monitores considera que el apoyo ha disminuido en los últimos años, en una actitud más crítica
	Perspectiva de los educadores sobre la brecha digital	
	Mayor número de monitores consideran que se prioriza el acceso a las tecnologías	Mayor número de monitores consideran que se prioriza el uso de las tecnologías
	Impacto de la crisis económica	
	Escasez de recursos	Falta de trabajadores
	El mayor porcentaje de monitores considera que el impacto ha sido positivo por atraer a más usuarios a los EAI	El mayor porcentaje de educadores considera que el impacto ha sido negativo por los recortes presupuestarios aplicados
	Fortalezas y debilidades de los centros	
	La mayor fortaleza es el acceso libre	La mayor fortaleza son los propios educadores
La mayor debilidad es la escasez de recursos	La mayor debilidad es la escasez de educadores	

Fuente: *Elaboración propia*

De las entrevistas realizadas a los monitores y educadores emergieron diversos aspectos de su pensamiento sobre aspectos concretos de los programas. Así, siendo que una de las cuestiones relativas a los programas de inclusión digital es el impacto real en la vida de los usuarios, fue preguntado a los monitores y educadores si aprecian cambios en el día a día de los usuarios. En ambos casos la gran mayoría de monitores y educadores ha indicado que sí aprecia cambios en los hábitos cotidianos de los usuarios. Los monitores y educadores son las personas que más de cerca el proceso de aprendizaje de los usuarios y pueden apreciar esas modificaciones.

En relación a posibles cambios en el ámbito educativo de los usuarios, la gran mayoría de los monitores de los EAI sí aprecian que el hecho de frecuentar los centros facilita que los usuarios puedan acceder a otros cursos de formación, mientras que en el caso de los educadores de KZgunea, un tercio indica no apreciar modificaciones en este aspecto, a pesar de toda la formación ofertada. Este hecho puede deberse a que los educadores de KZgunea tienen interiorizado que los usuarios realizan formación y puedan no estarle dando la importancia real.

En cuanto a la modificación de hábitos en la participación comunitaria de los usuarios, la gran mayoría de los monitores y educadores han apreciado cambios en relación a la forma como los individuos se comunican e interactúan en su entorno. Algunos monitores y educadores relatan experiencias de creación de grupos comunitarios de facebook, o de asociaciones que se crearon a raíz de la participación en actividades, o la simple asistencia, de los centros.

Una de las grandes diferencias entre los dos programas, como ya se ha indicado en varios momentos, es el modelo de organización y gestión, y en este caso concreto en relación a la autonomía de los centros. En el caso de los EAI la gran mayoría son gestionados por los ayuntamientos, incluidos aquellos que se encuentran localizados en bibliotecas municipales, mientras los centros KZgunea son gestionados por la propia entidad. Este hecho repercute en ambos

casos, ya que en el caso de KZgunea existe una uniformidad de acciones, una estrategia a seguir, mientras que en el caso de los EAI cada ayuntamiento toma sus propias decisiones, sin una estrategia común con los demás que deriva en casos de buenas prácticas, pero también en muchos casos en desidia y desmotivación por parte de monitores y responsables.

En relación a la existencia de actividades en los centros, en la gran mayoría de los EAI no se realizan actividades, mientras que en la totalidad de los centros KZgunea sí, o al menos existe la posibilidad de solicitarla.

En cuanto al apoyo institucional recibido por los centros, la mayoría de los monitores de los EAI considera que se ha estabilizado en los últimos años, mientras que en el caso de KZgunea los educadores indican que ha disminuido. Cabe aclarar que en el momento de la realización de las entrevistas la economía portuguesa estaba dando señales de mejora y los ayuntamientos volvían a invertir en equipos en algunos EAI, por ejemplo, y que la mayoría de los monitores son también funcionarios.

Como se ha indicado anteriormente, los educadores de KZgunea, en su mayoría, indican que en su opinión, el apoyo ha disminuido. Las cifras de inversión en los KZgunea avalan esta percepción ya que en realidad así ha sido desde hace casi una década. Los educadores de KZgunea mantienen una actitud muy crítica hacia los recortes realizados ya que, por un lado, la sociedad vasca está fuertemente sindicalizada especialmente en Guipúzcoa y por ende acostumbrada a continua demanda de mejores condiciones laborales y, por otro lado, han ido asistiendo a la reducción de personal que se ha llevado a cabo, así como una menor manutención y sustitución de equipos.

En relación a los tipos de brecha digital y la forma de paliarlas, se preguntó a los monitores y educadores si consideraban que en sus centros, y en el programa, se prestaba más atención a garantizar el acceso a dispositivos y a Internet, o a dotar a los ciudadanos de competencias que les

permitan hacer un uso correcto de las mismas. Así, en la opinión de los monitores de los EAI se otorga mayor importancia a garantizar el uso, mientras en la percepción de los educadores de KZgunea se prioriza el uso que se da a los dispositivos. Esta diferencia puede estar relacionada con la propia naturaleza de los programas, ya que, efectivamente, en los EAI se prioriza el acceso y apenas se forma a los ciudadanos en competencias digitales, mientras que KZgunea tiene una vocación formadora.

Otra de las cuestiones preguntadas a los monitores y educadores fue en relación al impacto de la crisis económica. En el caso de los EAI, los monitores apuntan hacia la escasez de recursos y afirman en su mayoría que el impacto fue positivo ya que atrajo más usuarios a los centros, debido a las dificultades económicas sufridas por una parte importante de la población que, por ejemplo, no podía permitirse conexión Internet en casa o la renovación del equipo. En cuanto a KZgunea, los educadores indican que se ha notado el impacto de la crisis en la falta de trabajadores que de ahí derivó, y que el impacto fue negativo por todos los recortes presupuestarios de los últimos años. En relación a la escasez de recursos indicada por los monitores de los EAI y la escasez de trabajadores remarcada por los educadores de KZgunea, van en el mismo sentido, del impacto de los recortes sufridos durante la crisis económica. El hecho de que los monitores de los EAI indiquen ese impacto positivo de la crisis al atraer a más usuarios puede estar relacionado con la posibilidad real de que cierren el EAI correspondiente si dejan de acudir usuarios, algo constatado durante las entrevistas.

En cuanto a las fortalezas que los monitores y educadores consideran que tienen los centros, en el caso de los EAI la más destacada es el acceso libre, que permite que todos los ciudadanos puedan tener igualdad de circunstancias en el acceso y uso de dispositivos digitales, mientras que los educadores de KZgunea remarcan como fortaleza la presencia de los propios formadores que con labor participan en la adquisición de competencias digitales por parte de la población. Una vez más surge el acceso como característica de los EAI y la formación en el caso de KZgunea, señas de identidad de cada uno de los programas.

En relación a las debilidades, los monitores de los EAI destacan la escasez de recursos y los educadores de KZgunea la escasez de educadores, ambas en el mismo sentido, tal y como sucedía en sus opiniones con relación al impacto de la crisis económica.

CAPÍTULO 5**CONCLUSIONES****Resumen del capítulo:**

En este capítulo se recogen las conclusiones de este trabajo de investigación. En primer lugar, se exponen las conclusiones referidas a los aspectos teóricos, a continuación se sintetizan las conclusiones en función de los objetivos, en tercer lugar, se comenta la pertinencia y utilidad del estudio y, finalmente y en cuarto lugar, se expresan las limitaciones a las que la investigación ha tenido que hacer frente.

5.1 - CONCLUSIONES DESDE LOS ASPECTOS TEÓRICOS

Para la construcción conceptual de esta investigación se consideraron dos apartados teóricos. En primer lugar, uno relacionado con la alfabetización, competencia digital y brecha digital, atendiendo a la clarificación de conceptos y al análisis de algunos modelos de alfabetización digital. En segundo lugar, otro dedicado al aprendizaje a lo largo de la vida como paradigma de la educación para el siglo XXI, en el que se inscriben los programas regionales de inclusión digital que tienen como misión la lucha contra la brecha digital de los ciudadanos.

5.1.1 - Alfabetización, alfabetizaciones y su trascendencia para el empoderamiento e inclusión social del individuo

El análisis del concepto de alfabetización en sí mismo permite centrar la atención en uno de los principales aspectos de este estudio: la diferenciación entre los alfabetizados y los no alfabetizados, lo que genera una ruptura entre dos grupos, aquellos que dominan la técnica y aquellos que no la dominan. Profundizando en el surgimiento progresivo a lo largo de la historia de los diferentes tipos de lenguaje (verbal, audiovisual, digital), se comprende el sentido y la necesidad de distintas alfabetizaciones (verbal, audiovisual, digital) que acompañen dicha evolución, garantizando el

desarrollo de las competencias necesarias para una comunicación adecuada utilizando cualquiera de los lenguajes que acumulativamente se utilizan en la sociedad actual. También de esta forma se consigue entender la evolución de los diferentes conceptos, relacionarlos y distinguirlos entre sí.

Como se ha indicado, en la revisión de la literatura, los conceptos de competencia digital y de alfabetización digital no siempre se han diferenciado adecuadamente. El estudio comparativo y detallado de ambos conceptos ha facilitado su comprensión y delimitación. Las diversas definiciones de alfabetización digital llevaron, a su vez, a plantear el análisis detallado de algunos modelos teóricos que permiten, a través de indicadores, identificar más claramente las dimensiones del constructo, observándose una evolución permanente del mismo hacia competencias de carácter más psicológicas, contextuales, culturales y relacionales, en detrimento de otras de índole más tecnológico.

Otro de los conceptos trabajados que también se encuentra en evolución permanente es el de brecha digital. Partiendo de la idea inicial de brecha digital de acceso, relacionada obligatoriamente con el inicio de la digitalización y referida al hecho de poder o no acceder a los recursos, la investigación se enfoca posteriormente en las competencias necesarias para poder hacer uso de las tecnologías, llegando en una tercera fase, en la que nos encontramos, a incidir en los resultados tangibles, en la apropiación social que el individuo realiza para incorporar las competencias digitales en su día a día, transformándolo.

5.1.2 - Hacia una educación y aprendizaje a lo largo de la vida que promueva las competencias para el siglo XXI

El aprendizaje a lo largo de la vida, siendo el paradigma predominante actualmente en el ámbito educativo, defiende que el individuo debe formarse no solamente durante la niñez y adolescencia, sino durante toda la vida para ir adquiriendo y actualizando conocimientos que le permitan ejercer su ciudadanía de una forma completa y plena. Dicha formación se llevará a cabo no solamente a

través de la educación formal, sino también de la no formal y de la informal. En estas dos últimas puede estar una de las claves principales para la adquisición y/o desarrollo de competencias digitales por parte de los ciudadanos, ya que, por ejemplo, no todas las personas han nacido en la era digital, de ahí la diferencia entre los denominados nativos digitales y los denominados inmigrantes digitales.

Por ello y amparados en los conceptos de Sociedad de la Información y del Conocimiento, los organismos internacionales instan a los Estados para que desarrollen políticas e iniciativas que formen a sus ciudadanos para que puedan ser proactivos en estas nuevas realidades sociales, económicas y relacionales. En las últimas décadas estas iniciativas han llevado al despliegue de programas específicos para garantizar el acceso de todas las personas a las nuevas tecnologías y promoviendo el desarrollo de las competencias digitales básicas para poder hacer uso adecuado de ellas. Se ha analizado ese desarrollo programático en dos regiones, una de Portugal (Alentejo) y otra de España (País Vasco). En ambos contextos, si bien se parte de políticas y recomendaciones supranacionales comunes, las decisiones que determinan la forma concreta que acaban tomando las intervenciones y su gestión, da lugar a dos realidades con claras diferencias.

5.2 - CONCLUSIONES EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS

5.2.1 - Descripción de las características específicas del caso de los Espacios de Acceso a internet del Alentejo, como estrategia que, apoyándose en el aprendizaje a lo largo de la vida, pretende la mejora de la competencia digital de los individuos y la madurez digital de la sociedad

El análisis del caso de los EAI se realizó a través de la revisión de fuentes primarias construidas *ad hoc* (entrevistas realizadas a los monitores y cuestionarios respondidos por los usuarios) y de fuentes secundarias (análisis de documentos, como Memorias, etc.).

Los EAI en sus inicios tuvieron un fuerte impulso gubernamental a través de los diversos programas estatales creados para su despliegue, con fuerte inversión estatal y europea, y con la implicación directa de los ayuntamientos. El modelo para la creación de los centros consistía en que el programa

estatal, primero el POSI y después el POSC, promovieran convocatorias para la apertura de nuevos EAI y los ayuntamientos presentaban sus candidaturas. Una vez aprobadas e implementadas, eran los municipios los encargados de realizar su gestión a todos los niveles, cumpliendo los criterios que habían sido exigidos en la convocatoria. Así, estos eran, y son, los encargados de gestionar los centros en todas las cuestiones pertinentes, desde selección de personal, al mantenimiento de los propios centros, difusión y actividades.

A partir de la creación de la Red Nacional de Espacios Internet se produce un intento, por parte de las entidades estatales, de dinamizar los EAI a través de una serie de recursos que pretenden, por un lado, crear redes de colaboración entre monitores y, por otro, facilitarles recursos de alfabetización digital que pudieran ser empleados con los usuarios. Aunque en esos años se registró un aumento de la capacidad formativa de los EAI, el estudio llevado a cabo sugiere que nunca hubo una oferta formativa estable y que los monitores prestaban apoyo a los usuarios en sus actividades digitales en función de las necesidades. Así, algunos monitores más implicados y motivados llegaban a formar a usuarios en competencias básicas, normalmente en grupos muy reducidos de usuarios y les ayudaban en tareas a ser realizadas online, como trámites con hacienda, de salud e incluso bancarios. Otros, sin embargo, menos motivados ya sea por acomodación en el puesto, malas condiciones laborales o falta de competencias digitales sencillamente realizaban las tareas ordinarias de los centros sin actividades formativas o de difusión. Cierto es que la desmotivación de muchos monitores viene provocada por la inacción de algunos responsables municipales que no mostraban interés estratégico en la promoción del EAI, al no considerar que la población tenga necesidad de mejorar su nivel de competencias digitales. Otro de los motivos de desmotivación que emergieron del estudio está relacionado con la falta de una red colaborativa en la que compartir experiencias y recursos.

Los monitores manifiestan también la falta de recursos en los EAI, sobre todo a nivel del deterioro de los equipos, la falta de su propia formación y, también, de la de los usuarios, aunque ponen en

valor el apoyo institucional recibido. Los monitores sí ponen en valor las modificaciones de hábitos que aprecian en los usuarios por el hecho de frecuentar los EAI y tomar contacto con las tecnologías e Internet, lo que remarca la utilidad de los EAI en la mejora de la vida de los individuos.

En relación a los usuarios, sorprendió el buen nivel de aceptación que tuvo el cuestionario, recogándose un número muy elevado de respuestas. En general, estos usuarios de los EAI del Alentejo presentan actitudes muy positivas hacia el uso de las tecnologías, así como una percepción de que éstas aumentan su nivel de autonomía en su día a día. Muestran también una alta percepción de seguridad en el manejo de los dispositivos digitales, así como en relación a las competencias para realizar acciones digitales en su vida cotidiana. Aún con todo, se observa lo que puede ser considerada una brecha de género respecto a la motivación para el uso de los dispositivos y en la percepción de en qué medida estos aumentan la relación con otras personas, la inclusión social.

La inmensa mayoría de los usuarios han aprendido solos lo que saben sobre tecnologías, lo que pone en evidencia la falta de formación y apoyo por parte de los EAI en ese proceso, algo que también queda reflejado al indicar una gran mayoría que no ha recibido ningún tipo de formación.

Una de las lagunas detectadas está relacionada con el riesgo de adicción que supone la sobreexposición a los dispositivos digitales y a Internet, lo que indica una necesidad de formación en la que habría que incidir

5.2.2 - Descripción de las características específicas del caso de los centros KZgunea en el País Vasco, como estrategia que, apoyándose en el aprendizaje a lo largo de la vida, pretende la mejora de la competencia digital de los individuos y la madurez digital de la sociedad

En el caso de KZgunea, se realizó el análisis a través de la revisión de documentos facilitados por la dirección, de las entrevistas online llevadas a cabo a los educadores y de los cuestionarios respondidos por los usuarios.

El proyecto nace en el seno del Gobierno Vasco, que crea una estructura de raíz para su gestión, al considerarlo un eje estratégico para lograr el objetivo de llevar al País Vasco a la Sociedad de la

Información y del Conocimiento. Este tipo de gestión centralizada, que se mantiene hasta el día de hoy, puede ser una de las claves del éxito del proyecto, reconocido internacionalmente. En los primeros años, se realizó una fuerte inversión en el despliegue de los centros, en cuanto a infraestructuras, educadores, formación y difusión. Cabe recordar que, a través del acuerdo con EUDEL, eran los ayuntamientos los que ponían a disposición el local de instalación del centro, pero siendo KZgunea el responsable de todos los recursos, asegurándose así su gestión. Otro de los aspectos a destacar reside en el hecho de haber delegado en una empresa de servicios integrales la organización de los centros, empresa que es la encargada de los educadores, de los contenidos y de la difusión.

También desde el inicio se establecieron protocolos con otras entidades de la Administración pública vasca para la utilización de recursos de KZgunea en la formación a la ciudadanía en diversas áreas de su relación con la e-administración. Esto fue clave para el arraigo social que posee KZgunea, una de sus fortalezas.

La formación es la seña de identidad del proyecto desde sus inicios. En los primeros años, la oferta formativa creció enormemente y se formó a miles de usuarios, un resultado superior, incluso, a lo esperado. Ello pone de manifiesto la necesidad que existía de formación por parte de los usuarios. Si bien, a partir de 2012, la reestructuración disminuyó el número de cursos ofertados, la creación de itinerarios de formación permitió optimizar los recursos, suponiendo una fuerte apuesta por la formación online.

Los educadores de KZgunea poseen, en su mayoría, un perfil pedagógico que les permite ofrecer formación a los usuarios, participando algunos también en la creación de los contenidos. Si bien es cierto que, después de 2012, su número se redujo y las condiciones laborales, se sigue manteniendo un alto nivel de personal formador, demostrado en los resultados indicados en las Memorias anuales del proyecto.

Los educadores mantienen una actitud crítica con la evolución y situación actual de KZgunea. Por un lado, consideran en su mayoría que el apoyo institucional ha disminuido en los últimos años y que esto ha tenido impacto en la falta de recursos y de educadores.

En relación a los usuarios, los educadores manifiestan que observan modificaciones en sus hábitos cotidianos, así como un aumento de su participación comunitaria, aunque no tanto en el ámbito educativo, algo llamativo, ya que los usuarios de KZgunea sí realizan formación. Puede deberse a que los educadores, acostumbrados a prestar formación, lo tengan interiorizado y no les resulte llamativo.

Los usuarios de KZgunea contestaron en un número elevado al cuestionario manifestando percepciones positivas de autonomía, motivación, seguridad o inclusión social. Es posible que exista, a la luz de los resultados, brecha de género en relación a la percepción de autonomía y de apoyo social.

Queda patente la importancia de KZgunea en la vida de los usuarios, ya que es la forma de acceder a Internet, habilitada gratuitamente, que eligen dentro de las diversas posibilidades. También los usuarios ponen en valor la formación recibida, afirmando la mayoría haberla recibido. Se percibe entre ellos un nivel de competencias digitales al menos intermedio, ya que al indicar la formación que les gustaría recibir, seleccionan opciones de cursos específicos o de nivel intermedio y avanzado. Su nivel de autopercepción de competencias digitales es muy elevado, a luz de los resultados arrojados por los resultados, lo que podría relacionarse con la formación recibida en KZgunea, ya que un número muy considerable de usuarios afirma haber aprendido en los centros y a través de sus cursos de alfabetización digital.

5.2.3 - Sintetizar las similitudes, diferencias y patrones de las dos estrategias, que comparten un enfoque o meta común

Los dos proyectos parten de unas políticas y recomendaciones comunes, en la misma época, existiendo gran convergencia de objetivos en los programas de desarrollo iniciales: el POSI en

Portugal y el PESI en el País Vasco. La inversión pública para llevar a cabo la instalación de los centros, en sus inicios, fue también muy elevada. En esos primeros años, el número de centros creció enormemente. Este alto nivel de inversión se ve frenado por la crisis económica que deriva en la casi desaparición de financiación en Portugal y en una importante reducción en el País Vasco. Estos indicios confirman el valor estratégico que los programas poseían para los gobiernos correspondientes, en aquel momento.

La principal diferencia entre los dos programas reside en el tipo de gestión. De un modelo centralizado, en KZgunea, con una estrategia que en poco ha cambiado en los últimos años y con muy buenos resultados, a un modelo descentralizado a favor de los ayuntamientos, que a menudo cambian de estrategia en relación a la inclusión digital, sin una estructura supramunicipal que coordine las actividades y contenidos a priorizar y actualizar.

Otra de las diferencias es la definición de colaboraciones estratégicas. Esto queda patente en el caso de KZgunea, que logró estabilizar diversas colaboraciones, especialmente en el ámbito de la Administración pública que le permiten poner en valor su propia existencia. Por lo que se refiere a los EAI, apenas hay colaboración con otras entidades. El establecimiento de estas colaboraciones puede ser un factor explicativo del arraigo social que se observa en KZgunea y que no se aprecia en el caso de los EAI.

El perfil del personal que trabaja en los centros es otra de las grandes diferencias, como se ha ido viendo a lo largo del estudio. En KZgunea predomina un perfil pedagógico que da sustentabilidad a la vocación formativa del proyecto, potenciando también el arraigo social del programa. Sin embargo, en los EAI no se apuesta tanto por un perfil educativo de los monitores, y sus funciones son, en muchas ocasiones, las de mantener el centro abierto. Esta falta de visión estratégica del perfil del monitor puede ser un factor determinante de la decreciente asistencia de usuarios y también del poco arraigo social que poseen estos centros, patente al conocer a los trabajadores de los centros y a algunos usuarios.

5.2.4 - Producir conocimiento acerca del cómo y por qué las estrategias particulares funcionan o no funcionan, que permita transferir las proposiciones causales a otros contextos

En el estudio de casos comparativos, el análisis pormenorizado de cada uno de ellos y, fundamentalmente, la síntesis comparativa, valiéndose de las similitudes y diferencias, debe permitir apoyar o refutar las proposiciones relativas al éxito o fracaso de cada intervención.

Aunque en este estudio se ha dado mayor relevancia a la descripción de los casos y de las similitudes y diferencias entre ellos que a la identificación o comprobación de las razones causales acerca del cómo y por qué un programa funcionó en un contexto y no en otro, sí se ha producido algún conocimiento, que se expone a continuación y que se podrá transferirse y rentabilizarse en otros casos. Debe ser puesto en valor el esfuerzo inicial realizado por los gobiernos para poner en marcha los programas, algo fundamental para que estos centros existan, ya que, sin una estrategia gubernamental clara con legislación que la ampare y una fuerte inversión pública, no es posible. No obstante, de eso se trata, ya que una cuestión de igualdad social, como puede ser la inclusión social, debe estar entre las prioridades de los gobiernos si quieren tener una ciudadanía proactiva y participe de la Sociedad del Conocimiento. Es una inversión pública que después es devuelta con creces, ya que los individuos son más competentes en diversas áreas de sus vidas, con repercusiones e impacto en la cultura, en la educación y también en la economía.

De los casos analizados se desprende también que una gestión directa de algún organismo dependiente del gobierno resulta ser más productiva, ya que permite, en todo momento, mantener la misma estrategia, aunque se puedan producir algunos cambios. Esto contribuye a la estabilización de los proyectos, al mantenimiento de una financiación adecuada y al incremento del arraigo social.

Queda patente también la importancia de la formación y de un perfil pedagógico del personal encargado de los centros. La formación en competencias digitales está presente en todos los documentos existentes que emanan de organismos internacionales y nacionales. Es importante llevarla a cabo para que se puedan obtener resultados, como en el caso de KZgunea. Esta formación

en permanente actualización, es necesaria también para los propios educadores, algo que no siempre sucede, a la luz de este estudio. En este sentido, la formación online o a distancia puede ser un activo en nuestras sociedades actuales. En el caso de KZgunea se realiza de forma muy satisfactoria, creando un vínculo con los usuarios que trasciende las visitas a los centros. Esto permitió, por ejemplo, mantener la formación y el contacto durante el período de confinamiento derivado de la pandemia por COVID19.

5.3 - PERTINENCIA Y UTILIDAD DEL ESTUDIO

Este estudio ha permitido conocer dos programas de inclusión digital con modelos de gestión muy distintos, así como sus resultados. Puede así ser utilizado para resaltar aquellas características que funcionan positivamente y evitar aquellas que no han tenido éxito, como se ha indicado en los puntos anteriores.

En este sentido, debe también destacarse que ya durante el desarrollo de la investigación, se realizó un seminario con los monitores de los EAI para presentarles los resultados obtenidos hasta ese momento, explicarles las prácticas llevadas a cabo en el otro caso estudiado (KZgunea) y realizar sugerencias de mejora. El Seminario tuvo lugar en Reguengos de Monsaraz, contó con la participación de 17 monitores y resultó de gran interés, tanto por la reflexión a que dió lugar sobre las propias prácticas, como por la posibilidad que ofreció de conocer otras prácticas, llevadas a cabo en otro contexto y para la misma finalidad.

Otra acción realizada, en el ámbito de la Red Oblid de la cual el investigador mantiene la coordinación ejecutiva, fue una formación a monitores de los EAI del Alentejo en colaboración con técnicos del Departamento de Formación y *Lifelong learning* del Municipio de Lisboa. La formación se realizó a través de la plataforma moodle de la Red Oblid y contó con 4 sesiones de formación por videoconferencia y una presencial, donde los monitores pudieron presentar sus propuestas, en base a lo que habían aprendido en las sesiones anteriores. En total se dio formación a 10 monitores.

Importante resulta la divulgación de los resultados de la investigación y su discusión con los participantes y responsables, tanto de los casos analizados como de otros programas similares con la finalidad de socializar y rentabilizar el conocimiento creado, divulgar ejemplos de buenas prácticas, etc. Especial relevancia concedemos a las posibilidades de investigaciones como ésta para fundamentar las decisiones de los encargados de la formulación de políticas y las condiciones bajo las cuales se han de desarrollar este tipo de programas en aras de su mayor efectividad.

5.4 - PROPUESTAS PARA LA CONTINUIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Entendemos conveniente para dar continuidad a esta investigación, contemplar las siguientes líneas:

- Profundizar en el análisis comparativo presentado en este texto, intentando una mejor verificación de proposiciones causales ya expuestas, así como el planteamiento de otras nuevas
- Ampliar el número de casos a comparar e identificar aquellos más útiles para verificar las proposiciones causales, como, por ejemplo casos que teniendo las mismas o muy parecidas características de otros ya analizados, sus resultados hayan sido diferentes, a fin de poder contrastar las atribuciones causales iniciales.
- Identificar los criterios determinantes en el éxito o fracaso de un programa de mejora de la competencia digital en base al aprendizaje a lo largo de la vida.
- Seleccionar ejemplos de buenas prácticas que puedan orientar a quienes han de tomar decisiones o llevar a cabo intervenciones en este ámbito.
- Etc.

5.5 - LIMITACIONES

Entre las limitaciones surgidas durante esta investigación, la primera es el hecho de haberla realizada sin ningún tipo de financiación ni beca estable, ya que solamente obtuvo el investigador una beca Erasmus+ para la estancia internacional realizada en Portugal. Esto está relacionado con la dilatación en el tiempo de este estudio ya que el investigador pudo dedicarse solamente a medio

tiempo a la investigación, ante la necesidad de compaginarla con otros trabajos. La metodología seguida (estudio de caso comparativos), si bien se seleccionó por su adecuación a los objetivos de la investigación, requirió numerosos recursos, dado los viajes y estancias en Portugal necesarios para la recogida de datos, gastos que tuvieron que ser costeados por el investigador en su totalidad.

Otra limitación derivada de la metodología fue la dificultad de abarcar la complejidad de cada caso y de emplear el razonamiento crítico para dar sentido a las pruebas y a los datos recogidos y para transitar de la descripción a la comparación y de ésta a la atribución causal.

Otra de las limitaciones está relacionada con la gestión de los EAI. Al ser municipal no existe un criterio común, por ejemplo en la recogida de datos de usuarios, por lo que, al solicitar esa información a los municipios, en muchas ocasiones no existía. La falta de respuesta de los municipios fue otra limitación que dificulta el avance de la investigación

El surgimiento de la pandemia por COVID19 fue otra limitación surgida de forma imposible de planificar y que coincidió con la fase de aplicación del cuestionario en los centros. Ello provocó también un retraso en la obtención y posterior análisis de los resultados y tuvo, seguramente impacto en el número de cuestionarios recogidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L., Santos R., Dias J., Lima C., & Correia, J. (2018). Mediating towards digital inclusion: the monitors of internet access places. *Obercom*, 12(2), 196-213.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. European Commission Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. <https://n9.cl/vsvor>
- Alentejo Digital. (2001) *Fluxo da Prestação da Informação*. <https://n9.cl/p8xid>
- Alva de la Selva, R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Andrés, G. (2014). Una aproximación conceptual a la “apropiación social” de TIC. *Question*, 1(43), 17-31. <https://n9.cl/ypa7l>
- Andretta, S. (2005). *Information Literacy: a practitioner's guide*. Chandos Pub.
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.
- Área, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del Siglo XXI. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98-99), 39-52.
- Area, M. (2011). *Educar para la cultura líquida de la web 2.0. Apuntes para un modelo de alfabetización digital*. Comunicación en I Congreso Internacional sobre Educación Mediática y Competencia Digital.

- Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 46-74. <https://core.ac.uk/download/pdf/267833155.pdf>
- Arnone, M., Reynolds, R., & Marshall, T. (2009). The Effect of Early Adolescents' Psychological Needs. Satisfaction upon Their Perceived Competence in Information Skills and Intrinsic Motivation for Research. *School Libraries Worldwide*, 15(2), 115–134.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. http://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bawden, D.A. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. En C. Lankshear (ed.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 17–32). Lang.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Basic Books.
- Belshaw, D. (2011). *What is "digital literacy"?* Tesis doctoral. Departamento de Educación de la Universidad de Durham.

- Beltrán, J. (2015). Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 45, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99840299002>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The Digital Natives Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. <http://doi.org/10.1111/j.1467N8535.2007.00793.x>
- Blades, R., Fauth, B., & Gibb, J. (2012). *Measuring Employability Skills. A rapid review to inform development of tools for project evaluation*. National Children's Bureau.
- Breivik, S. (1989). *Information Literacy: Revolution in the library*. American Council on Education.
- Brosnan, M. J. (1998). The Impact of Computer Anxiety and Self Efficacy upon Performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 14(3), 223–234. <http://doi.org/10.1046/j.1365-2729.1998.143059.x>
- Buckingham, D. (2003). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- Burch, S. (2005). Sociedad de la información y Sociedad del conocimiento. En A. Ambrossi, V. Peugeot, y D. Pimienta (2005). *Palabras en juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. CF. Editions.
- Burke, J. (1997). La tradición de la alfabetización occidental. En D. Crowley, y P. Heyer (eds.). *La comunicación en la historia*. Bosch.
- Caeiro, D., Costa, A., Aires, L., & Cunha, R. (eds.). (2021). *Centros Locais de Aprendizagem. Itinerário(s): 2007-2014*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/11565>

- Calcines, M.A., Rodríguez, J., y Alemán, J.A. (2017). El enfoque competencial educativo en el contexto europeo El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 62-76.
- Calero, J. (2000). Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Revista Cubana Endocrinología*, 11(3),192-198.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183–193.
- Campbell, S. (2010). Comparative case study. In A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe, & M.P. Pagano (eds.), *Encyclopedia of Case Study Research*. (pp. 174-175). Communication Faculty Book Gallery. <https://digitalcommons.fairfield.edu/communications-books/8>
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>
- Carvajal, V. (2013). *Modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos con componente virtual, dirigidos a adultos de zonas rurales centroamericanas*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- Casado, R. (coord.). (2006). Alfabetización informacional: ¿qué es y cómo debemos entenderla? En *Claves de la alfabetización digital*. Ariel.
- Castaño, W. (2014). *De las alfabetizaciones y competencias en la era digital: estudio de caso*. *E-ciencias de la información*. 4(1-2). <http://revistaebci.ucr.ac.cr/>

- Castro, D. (2018). Migrantes conectados. El impacto de la telefonía móvil en la migración. *Communication, technologies et développement*, 6. <https://doi.org/10.4000/ctd.539>
- Cea, M.A. (2012). *Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa*. Editorial Síntesis.
- Central Intelligence Agency (2020). *The World Factbook*. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/spain/#people-and-society>
- Central Intelligence Agency (2020). *The World Factbook*. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/portugal/#people-and-society>
- Cella, D., Queda, O., & Silveira, V. (2018). A definição do espaço rural como local para o desenvolvimento territorial. *Revista Retratos de Assentamentos*, 22(1), 69-91. <https://doi.org/10.25059/2527-2594/retratosdeassentamentos/2019.v22i1.333>
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. *International Small Business Journal*, 15, 73-85.
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones*. Fundación Santillana.
- Colomer, T., y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC.
- Comisión Europea (2008). Recomendación del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. Unión Europea. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01))
- Compeau, D., & Higgins, C. (1995). Computer Self Efficacy: Development of a Measure and Initial Test. *MIS Quartely*, 19(2), 189 <http://doi.org/10.2307/249688>

- Cook, T. D., y Reichardt, CH. S. (1979). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, 16(2), 361- 425.
- Crovi, D. (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto*, 16, 65-79. <https://n9.cl/2bkm8>
- Crovi, D., y López, R. (2011). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 56(212), 69-80.
- Crowley, D., y Heyer, P. (eds.) (1996). *La comunicación en la historia*. Bosch.
- Damarin, S. K. (2000). The “Digital divide” versus Digital Differences: Principles of Equitable Use of Technology in Education. *Education Technology*, 40(4), 17-22.
- Danish Technological Institute, European Association for Viewers Interests & European Comission (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe: Final Report*. Eavi. <https://n9.cl/yg8k6>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality, *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6).

- Deci, E., & Ryan, R. (2012). Self-determination theory. In P.A.M Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- De George-Walker, L., & Tyler, M. (2014). Connected Older Adults. Connecting their Digital Participation. *Journal of Literacy and Technology*, 15(2). <https://n9.cl/bsijy>
- De Haan, J., & Huysmans, F. (2002). Differences in Time Use between Internet Users and Nonusers in the Netherlands, *IT and Society*, 1(2), 67 - 85.
- De Wolf, R., Heyman, R., & Pierson, J. (2013). Privacy by Design Through a Social Requirements Analysis of Social Network Sites from a User Perspective. In S. Gutwirth, R. Leenes, P. de Hert, & Y. Pouillet (eds.). *European Data Protection: Coming of Age* (pp. 241-265). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5170-5_11
- Dussel I., y Quevedo L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Duvernoy, F., Lareng, J.P., Thomassin, L., Marques da Costa, E., Morgado, P., Marques da Costa, N., Torres, A., Carrinho, M., Soro, J.F., Moreno, L., Fredes, E., Eveno, E., Pizet, E., y Vidal, M. (2007). *Postos Públicos de acesso à Internet: uma análise comparativa das Regiões de Aragão, Lisboa e Vale do Tejo e Midi-Pyrénées*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107–126. <http://doi.org/10.1037/h0031360>
- Eshet-Alkalai, Y. (2002). *Digital Literacy: A New Terminology Framework and Its Application to the Design of Meaningful Technology-Based Learning Environments*. Association for the Advancement of Computing in Education. <http://eric.ed.gov/?id=ED477005>
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- Eynon, R., & Geniets, A. (2015). The digital skills paradox: how do digitally excluded youth develop skills to use the internet? *Learning, Media and Technology*, 41(3) 463-479. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.1002845>
- European Commission (2011). Digital Agenda Scoreboard 2011 Report. <https://joinup.ec.europa.eu/document/eu-digital-agenda-scoreboard-2011>
- Faure, E (ed.) (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Péetrovsky, A., Rahnema, M., & Chámpion, F. (1980). *Aprender a ser*. Alianza.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. European Commission. <http://www.ifap.ru/library/book522.pdf>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office. <http://dx.publications.europa.eu10.2788/52966>

- Fiedler, C., & Danneker, J. (2007). Self-Advocacy Instruction: Bridging the Research-to-Practice Gap. *Focus on Exceptional Children*, 39(8). <https://n9.cl/6hycv>
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-Determination for Persons with Disabilities: A Position Statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 21(2), 113–128. <https://doi.org/10.1177/088572889802100202>
- Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. *Media Studies*, 3(6), 14-27. <https://n9.cl/7nlqi>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Herder & Herder.
- From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence-Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43-50. <https://n9.cl/t7epy>
- Fuente, A., Herrero, J., y Gracia, E. (2010). *Internet y apoyo social: sociabilidad online y ajuste psicosocial en la sociedad de la información*. *Acción Psicológica*, 7(1), 9-15. <http://dx.doi.org/-10.5944/ap.7.1.201>
- Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2015). *Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacia Digitais 2015-2020*. <https://n9.cl/hvyud>
- Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2015). *Agenda Portugal Digital*. <https://n9.cl/9uoie>
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Gee, J. (2015). The New Literacy Studies. In J. Rowsell, & K. Pahl (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Routledge Handbooks Online. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Editorial Morata.
- Gil, J, Osuna, S., y Marta, C (2021). Competencias mediáticas para el empoderamiento digital. Estudio de caso de los inmigrantes hispanos en Estados Unidos. *REIDOCREA*, 10(34), 10-34. <http://hdl.handle.net/10481/70948>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley.
- Gobierno Vasco (2002): *Plan Euskadi en la Sociedad de la Información*. http://www.euskadi.net/eeuskadi/datos/docs/plan_c.pdf
- Gobierno Vasco (2006), *Plan Euskadi en la Sociedad de la Información (PESI) 2002-2005. Balance y perspectivas*. <https://n9.cl/6kspm>
- Gobierno Vasco (2008), *Plan Euskadi en la Sociedad de la Información (PESI) 2010: la Agenda Digital de Euskadi (2008-2010)*. <https://n9.cl/ny90x>
- Gobierno Vasco. Ley 1/2013, de 10 de octubre, de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Boletín Oficial del Estado, 271, de 12 de noviembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2013/10/10/1>
- Gobierno Vasco (2016). *Agenda Digital de Euskadi 2020*. <https://n9.cl/05pqv>
- Gobierno Vasco (2021). *Estrategia para la Transformación Digital de Euskadi 2025*. <https://n9.cl/t30bg>

-
- Goodley, D. (1997). Locating Self Advocacy in Models of Disability: Understanding Disability in the Support of Self Advocates with Learning Difficulties. *Disability & Society*, 12(3), 367–379. <http://doi.org/10.1080/09687599727227>!
- Goodley, D. (2005). Empowerment, Self-Advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4), 333–343. <http://doi.org/10.1177/1744629505059267>
- Gómez, D., Alvarado, R., Martínez, M., y Díaz, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(16), 49-64. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- González, J. (2011). *La Sociedad de la Información en el País Vasco y la brecha digital ciudadana*. Proyecto de Posgrado. Universitat Oberta de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10609/83266>
- Goodrick, D. (2014). *Estudio de caso comparativos*. Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.
- Gooffellow, R. (2011). Literacy, Literacies and the Digital in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144.
- Governo de Portugal (2005). Programa do XVII Governo Constitucional. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464060/GC17.pdf>
- Governo de Portugal (2017). Iniciativa Nacional Competência Digitais e.2030, Portugal INCoDe 2030. <https://www.incode2030.gov.pt/>

- Gros, B., Zhang-Yu, C., Ayuste, A., y Escofet, A. (2018). La apropiación de los dispositivos móviles en ciudadanos inmigrantes: el segundo nivel de división digital. *Athenea Digital*, 18(3). <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2175>
- Gunkel, D. J. (2003). Second Thoughts: Toward a Critique of the Digital Divide. *New Media & Society*, 5(4), 499–522. <https://doi.org/10.1177/146144480354003>
- Gutiérrez, A. (2011). Novos medios e novos profesores para unha educación 2.0?. *Eduga: revista galega do ensino*, 61.
- Gutiérrez-Martín, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hamelink, C. (1976). An Alternative to News. *Journal of Communication* 26(4), 120-123 <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1976.tb01947.x>
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- Hargittai, E. (2003). *How Wide a Web? Inequalities in Accessing Information Online*. Tesis de Maestría. Princeton University.
- Hargittai, E. (2007). A Framework for Studying Differences in People's Digital Media Uses. In Kompetenzzentrum Informelle Bildung (eds), *Grenzenlose Cyberwelt? VS Verlag für Sozialwissenschaften*. <https://n9.cl/xivr7>
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation." *Sociological Inquiry*, 80(1), 92–113.

-
- Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital Inequality. Differences in Young Adults Use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), 602-621.
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432–448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>
- Hassani, S. (2006). Locating Digital Divides at Home, Work, and Everywhere Else. *Poetics* 34(4-5), 250-272.
- Helsper, E.J. (2007). *Internet Use by Teenagers: Processes behind Social and Digital Inclusion*. PhD thesis. London School of Economics and Political Science.
- Helsper, E.J. (2008). *Digital Inclusion: An Analysis of Social Disadvantage and the Information Society*. Department for Communities and Local Government.
- Helsper, E.J. (2011). *Digital Disconnect: Issues of Social Exclusion, Vulnerability and Digital (Dis)engagement*. *European Workshop: Perspectives of Web 2.0 for Citizenship Education in Europe*. Networking European Citizenship Education (NECE).
- Helsper, E.J., & Eynon, R. (2013). Pathways to Digital Literacy and Engagement. *European Journal of Communication*, 28(6), 1-25.
- Helsper E. J., & Reisdorf B. C. (2016). The emergence of a “digital underclass” in Great Britain and Sweden: Changing reasons for digital exclusion. *New Media & Society*, 19(8), 1253-1270. <https://doi.org/10.1177/1461444816634676>
- Helsper, E. J., & Van Deursen, A. (2015). Digital Skills in Europe: Research and policy. In K. Andreasson (ed.). *Digital divides: The new challenges and opportunities of e-Inclusion* (pp. 125–148). Routledge.

- Helsper, E. J., & Smahel, D. (2019). Excessive Internet Use by Young Europeans: Psychological Vulnerability and Digital Literacy? *Information, Communication & Society*, 23(9), 1255-1273. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1563203>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). McGraw Hill.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy*. Aspen Institute.
- Hoechsmann, M., & Poyntz, S. (2012). *Media Literacies: A Critical Introduction*. Blackwell Publishing. <https://n9.cl/nbwf1>
- Ikanos (2019). *Marco europeo de competencias digitales DIGCOMP*. <https://ikanos.eus/recursos/documentos-digcomp/>
- Index Mundi. *Cuadros de datos históricos anuales*. <https://www.indexmundi.com/g/g.aspx?v=39&c=po&l=es>
- Instituto Nacional de Estatística (2019). *Sociedade da Informação e do Conhecimento- Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Famílias*. <https://n9.cl/whhj>
- Iordache, C., Baelden, D., & Marien, I. (2016). Reconsidering Digital Skills: A Theoretical Questioning of the Skills that Define e-Inclusion. *Belgian Science Policy*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3229.4007>
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R. Robison, A., & Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536086.pdf>

- Jiménez-Pitre, I., Martelo, R., y Jaimes, J. (2017). Escuela de Gobierno basada en TIC: Determinante para la Accesibilidad e Integralidad del Empoderamiento Digital. *Información Tecnológica*, 28(5). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000500010>
- Joshi, K., Kvasny, L., McPherson, S., Trauth, E., Kulture-Konak, S., & Mahar, J. (2010). Choosing IT as a Career: Exploring the Role of SelfEfficacy and Perceived Importance of IT Skills. In *ICIS Proceedings. Paper 54*. http://aisel.aisnet.org/icis2010_submissions/154/
- Kellner, D. M. (2004). *Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación*. Ediciones Aljibe.
- Knoema (2020). *World and National Data, Maps & Rankings*. <https://knoema.es/atlas>
- Kress, G. (2000). Multimodality. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. *College Composition and Communication*, 52(4), 659. <https://n9.cl/16pas>
- Kvasny, L., Joshi, K., & Trauth, E. (2011). The Influence of Self Efficacy, Gender Stereotypes and the Importance of IT Skills on College Students' Intentions to Pursue IT Careers. In *iConference 2011*.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Morata.
- Ley 56/2007, de 28 de diciembre, de Medidas de Impulso de la Sociedad de la Información. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.

-
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*.
<https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2010). Balancing Opportunities and Risks in Teenagers' Use of the Internet: The Role of Online Skills and Internet Self-Efficacy. *New Media & Society*, 12(2), 309–329. <https://doi.org/10.1177/1461444809342697>
- Macedo, L. (2005). Políticas para a Sociedade da Informação em Portugal: Da Concepção à Implementação. Comunicación presentada na *Sopcom IV, Repensar os Media: Novos Contextos da Comunicação e da Informação*, Universidade de Aveiro.
- Malhotra, N. (1997). *Investigación de Mercados. Un enfoque práctico*. (2ª ed.). Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Manchado, M. (2017). Hacia la inclusión digital: una mirada a la rehabilitación psicosocial de personas con trastorno mental. *Trabajo Social Hoy*, 82, 111-134.
<http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2017.0018>
- Mariën, I., & Prodnik, J. (2014). Digital Inclusion and User (dis)Empowerment: a Critical Perspective. *Info*, 16(6), 35–47. <https://n9.cl/h4ytb>
- Mariën, I. (2016). *De Dichotomie van de Digitale Kloof Doorprikt: Een Onderzoek naar de Oorzaken van Digitale Uitsluiting en naar Strategie voor een Duurzaam e-Inclusie Beleid*. Department of Communication Sciences, Vrije Universiteit.
- Marriner, A., y Alligood, M. (2011). *Modelos y teorías en enfermería*. Elsevier.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. *Journal of eLiteracy*, 2, 130-136.

- Martin, A., & Madigan, D. (2006). *Digital Literacies for Learning*. Facet Publishing.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249–267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the “Digital Society” In C. Lankshear & M. Knobel (eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies & Practices* (pp. 151-176). Peter Lang.
- Meier, S. T. (1985). Computer aversion. *Computers in Human Behavior*, 1(2), 171–179. [https://doi.org/10.1016/0747-5632\(85\)90030-5](https://doi.org/10.1016/0747-5632(85)90030-5)
- Minho, M. (2017). *Ligar Portugal. Um programa de ação integrado no Plano Tecnológico para a Sociedade da Informação e do Conhecimento*. <https://n9.cl/vlho7>
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2004). *Programa Operacional “Sociedade do Conhecimento”*. <https://n9.cl/nxki5>
- Missão para a Sociedade da Informação (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. Missão para a Sociedade da Informação*. <http://homepage.ufp.pt/lmbg/formacao/lvfinal.pdf>
- Monteiro, M.H. (2007). *A Sociedade de Informação em Portugal. Uma leitura dos últimos 10 anos. O que fizemos e o que não fizemos... mas podíamos ter feito*. APDSI. <https://n9.cl/dhit3z>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En Abalde, E. y Muñoz, J. (coords.). *Metodología educativa I. Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa* (pp. 101-116). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions.

- Murillo, I., y Rego, M. (2005). La importancia del capital humano en Alentejo y Extremadura. *Economía de las Comunidades Autónomas: la Raya Ibérica: Centro-Sur*, págs. 101-112.
- Norris, P. (2001). *Digital Divide? Civil Engagement, information poverty and the Internet Worldwide*. Cambridge University Press.
- Obando, L.C. (2007). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Un nuevo escenario para el desarrollo local de las comunidades. Estudio de caso: Comunidad Ómnia-Barrio el Raval, Barcelona*. Tesis doctoral. Univertsitat Ramon Llull.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997). V *Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe final*. UNESCO Digital Library. <https://n9.cl/w70qzl>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002) *Alfabetización para todos, una década de la alfabetización de Naciones Unidas*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133672>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Educación para Todos: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006* (pp. 163). UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147000>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución 70/1 aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2016). *Promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet*. Declaración A/HRC/32/L.20 aprobada el 27 de junio de 2016. https://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/d_res_dec/A_HRC_32_L20.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La Enseñanza de la Alfabetización y el Aprendizaje durante la Crisis de la COVID-19 y más allá*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/ild2020-concept-note-es.pdf>

-
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2003). *Definición y selección de competencias (DeSeCo)*. <https://n9.cl/4v8k>
- Ossa, C., y Aedo, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 79-88. <https://n9.cl/6qs60>
- Oxford (s/f). *Oxford Learner's Dictionaries*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Parlamento Europeo (2020). *Formulación de la política de educación digital*. Resolución del Parlamento Europeo, de 25 de marzo de 2021 sobre la formulación de la política de educación digital (2020/2135 INI). <https://n9.cl/onbqj>
- Peña, J., y Alberdi, A. (2001). *Hacia una Estrategia para el Desarrollo de la Sociedad de la Información en el País Vasco*. En *La sociedad de la información: el reto del siglo XXI*. (pp. 209-236). Federación de Cajas de Ahorro Vasco-Navarras.
- Pérez, M., Valenzuela, M., Díaz, A. González-Pienda, J., y Núñez, J. (2010). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologic* 10(2), 441-449.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed Editora.
- Pimenta, D. (2007). Brecha Digital, brecha social, brecha paradigmática. En J.A. Gómez, A. Calderón y J.A. Magán (coords.), *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones* (pp.11-22). Funredes.
- Pinto, M., Sales, D, Martinez-Osorio, P., y Planellesw, E. (2009). *Alfabetización múltiple desde la biblioteca pública*. Alfagrama Ediciones.

- Ponte, C. (2011). A rede de Espaços Internet entre paradoxos e desafios da paisagem digital. *Media & Jornalismo*, 19, 39-58.
- Potter, W.J. (2004). *Theory of Media Literacy. A Cognitive Approach*. Sage Publications.
- Prado, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización: el lenguaje de los medios. *Comunicar*, 16, 153-158. <https://doi.org/10.3916/C16-2001>
- Prensky, M. (2001). DigitalNatives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <http://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Presidência do Conselho de Ministros (2003). Resolução do Conselho de Ministros 107/2003 para Aprovação do Plano de Acção para a Sociedade da Informação. Diário da República, 185, de 12 de Agosto de 2003. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/107-2003-660950>
- Presidência do Conselho de Ministros (2005). *Decreto-lei 16/2005*, para a criação da UMIC-Agência para a Sociedade do Conhecimento, I. P. Diário da República, 12, de 18 de Janeiro de 2005. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/16-2005-624976>
- Ramilo, M. (2005). Planificando la sociedad de la información en el ámbito local de la CAPV. *Mediátika*, 11, 73-94.
- Real Academia Española (s/f). *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es/>
- Rebollo, M., y Vico, A. (2014). El apoyo social percibido como factor de inclusión digital de las mujeres de entorno rural en las redes sociales virtuales. *Comunicar*, 22(43), 173-180.

- Reichardt, C., y Cook, T. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos en investigación Evaluativa. *Enfermería Clínica*, 6(5), 213-224
- República Portuguesa (2020). *Portugal Digital*. <https://portugaldigital.gov.pt/>
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. Anthropos.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimiento para su Diseño y Validación*. CIDEA.
- Sáenz, R. (Ed.). (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Ariel.
- San José-Montano, B. (2013). Los cibervoluntarios, el empoderamiento y las bibliotecas. *Boletín de Sedic*, 67.
- Santos, R., Azevedo, J., & Pedro, L. (2015). Literacia(s) digital(ais): definições, perspetivas e desafios. *Media & Jornalismo*, 15(2), 17-44. https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_1
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. Mc Graw-Hill.
- Saorín, T., y Gómez-Hernández, J. A. (2014). Alfabetizar en tecnologías sociales para la vida diaria y el empoderamiento. *Análisis de tendencias en información y documentación*, 8. Editorial UOC. <https://n9.cl/mnp3o>
- Schurmans, D., & Mariën, I. (2013). Naar gebruikersprofielen van kwetsbare jongeren: Over digitale media, sociale context en digitale ongelijkheden. *Studies van Media, Vernieuwing en Technologie*. Vrije Universiteit Brussel. <https://n9.cl/nv433>
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.

- Seale, J. (2009). *Digital Inclusion. Southampto*. Economic and Social Research Council.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6, 341-362.
- Selwyn, N., & Facer, K. (2007). *Beyond the digital divide: rethinking digital inclusion for 21st century*. Future Lab. <https://n9.cl/8b67d>
- Skelton, J., & Moore, M. (1999). The Role of Self Advocacy in Work for People with Learning Difficulties. *Community, Work & Family*, 2(2), 133–145. <http://doi.org/10.1080/13668809908413937>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2007). *Memoria KZgunea 2001-2006*. <https://n9.cl/d9y41>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2008). *Memoria KZgunea 2007*. <https://n9.cl/pxm3j>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2009). *Memoria KZgunea 2008*. <https://n9.cl/1n4t7>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2010). *Memoria KZgunea 2009*. <https://n9.cl/aa2yi>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2011). *Memoria KZgunea 2010*. <https://n9.cl/gogeb>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2012). *Memoria KZgunea 2011*. <https://n9.cl/awo1v>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2013). *Memoria KZgunea 2012*. <https://n9.cl/qh08r>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2014). *Memoria KZgunea 2013*. <https://n9.cl/tjv4p>

-
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2015). *Memoria KZgunea 2014*.
<https://n9.cl/pfuw2>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2016). *Memoria KZgunea 2015*. <https://n9.cl/wijos>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2017). *Memoria KZgunea 2016*.
<https://n9.cl/qm9wr>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2018). *Memoria KZgunea 2017*.
<https://n9.cl/oxscu>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2019). *Memoria KZgunea 2018*.
<https://n9.cl/21t9w>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2020). *Memoria KZgunea 2019*.
<https://n9.cl/b81g7>
- Sociedad Informática del Gobierno Vasco (2021). *Memoria KZgunea 2020*. <https://n9.cl/vct9g>
- Spante, M., Sofkova, S, Lundsén, M., & Algers, A. (2018). Digital Competence and Digital Literacy in Higher Education Research: Systematic Review of Concept Use. *Information & Communications Technology in Education*, 5.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
- Sprague, J., & Hayes, J. (2000). Self Determination and Empowerment: A Feminist Standpoint Analysis of Talk about Disability. *American Journal of Community Psychology*, 28(5), 671–695.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Stewart, J. D. (1984). The role of information in public accountability. Issues in Public Sector Accounting. In A. Hopwood, & C. Tomkings (eds.). *Issue In Public Sector Accounting*, Philip Allan Publishers Limited.
- Steyaert, J. (2002). Inequality and the digital divide: myths and realities. *Advocacy, Activism and the Internet*, 199-211. Lyceum Press. <https://n9.cl/yiwru>
- Street, B. (1994). The new literacy studies: implications for education and pedagogy. *Changing English*, 1(1), 113–126.
- Taboadela, O., Maril, M., y Lamela, C. (2018). La superdiversidad migratoria en el mundo rural: Odemira, Alentejo. Un estudio de caso. *Finisterra*, 53(107). <https://doi.org/10.18055/Finis11935>
- The New Media Consortium (2005). *The Horizont Report*. https://www.nmc.org/pdf/2005_Horizon_Report.pdf
- Touças, H., & Verissimo, V. (2018). *Aprender é uma atitude, a melhor atitude: O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da Câmara Municipal de Lisboa. Project: Aprender é uma atitude. A melhor atitude. O Programa +Valor LX*. Câmara Municipal de Lisboa.
- Travieso, J., y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 6. Universitat Oberta de Catalunya.
- Tyner, K. (2008). Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios. *Comunicar*, 30, 79-85. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-012>

- Tyner, K. (2011). Media Literacy and the Promise of School Change. *Journal of Media Literacy*, 57(2). <https://n9.cl/kmog9>
- Tyner K., Gutiérrez A., y Torrego A. (2015). “Multialfabetización” sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. *Profesorado*, 19(2), 41-56. <https://n9.cl/o6wq1>
- UMIC (2006). *Uma nova dimensão de oportunidades. Plano de Ação para a Sociedade da Informação*. <https://purl.pt/266/1/>
- UMIC (2006). *Rede de Espaços Internet*. <https://n9.cl/x4d6v>
- UMIC (2008). *Inclusão e acessibilidade*. <https://n9.cl/jh33v5>
- UMIC (2009). *Serviços Públicos*. <https://n9.cl/msz0y>
- Van Deursen, A. (2010). *Internet skills vital assets in an information society*. University of Twente.
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2010). Measuring Internet Skills. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 26(10), 891–916. <https://doi.org/10.1080/10447318.2010.496338>
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2011). Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, 13(6), 893–911. <http://doi.org/10.1177/1461444810386774>
- Van Deursen, A., Helsper, E., & Eynon, R. (2014). *Measuring Digital Skills: from Digital Skills to Tangible Outcomes Project Report*. University of Twente. http://www.oii.ox.ac.uk/publications/Measuring_Digital_Skills.pdf

-
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2014). *Digital Skills: Unlocking the Information Society*. Palgrave.
- Van Deursen, A., & Helsper, E. (2015). The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online? In L. Robinson, S. Cotten, J. Schulz, T. Hale, & A. Williams (eds.). *Communication and Information Technologies Annual, 10* (pp. 29-52). Emerald. <https://www.emerald.com/insight/publication/doi/10.1108/S2050-2060201510>
- Van Deursen, A., Helsper, E., & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society, 19*(6), 804–823, <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834>
- Van Deursen, A., Helsper, E., Eynon, R., & VanDijk, J. (2017). The Compoundness and Sequentiality of Digital Inequality, *International Journal of Communication, 11*, 452–473.
- Van Dijk, J. (2005). From digital divide to social opportunities. Paper presented at 2005 *International Conference for Bridging the Digital Divide*, Korean Ministry of Information and Communication.
- Van Dijk, J. (2017). *Afterword en Theorizing Digital Divides*. Routledge.
- Van Dijk, J. (2020). *The Digital Divide*. Polity Press.
- Van Laar, E., Van Deursen, A., Van Dijk, J., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior, 72*, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>

- Van Laar, E., Van Deursen, A., Van Dijk, J., & de Haan, J. (2019). The Sequential and Conditional Nature of 21st-Century Digital Skills. *International Journal of Communication*, 13, 3462–3487.
- Vargas, C. (2014). Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida: Pautas para una conceptualización. *Decisio*, 39, 3-11.
https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_39/decisio39_saber1.pdf
- Vilchez J. (2017). Empoderamiento digital y desarrollo de competencias matemáticas en la formación del docente de matemática. *MLS Educational Research*, 3(1), 59 - 78.
<https://doi.org/10.29314/mlser.v3i1.130>
- Vogt, W., Gardner, D., Haeffele, L., & Baker P. (2011). Innovations in Program Evaluation: Comparative Case Studies as an Alternative to RCTs. In M. Williams y W.P. Vogt (eds.). *The Sage Handbook of Innovation in Social Research Methods*, Sage.
- Walkers, R., & Evers, C.W. (1988). The epistemological unity of educational research. In J.P. Keeves (Ed.). *Educational research methodology and measurement: An international handbook* (pp. 145-175), Pergamon Press.
- Warschauer, M. (2003). Demystifying the digital divide. *Scientific American*. 289(2), 42-47.
- Wood, A., & Smith, M. (2005). Forming online identities. In A. Wood, & M. Smith, *Online communication: linking technology, identity, and culture*, p. 51–75. Erlbaum.
- Woods, D., Hrymak, A., Marshall, R., Wood, P., Crowe, C., Hoffman, T., & Bouchard, C. (1997). Developing Problem Solving Skills: The McMaster Problem Solving Program. *Journal of Engineering Education*, 86(2), 75–91. <http://doi.org/10.1002/j.2168-9830.1997.tb00270.x>

Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*, (5^a ed.). Sage.

ANEXOS

ANEXO 1 - CITAS EXTRAÍDAS DE LAS ENTREVISTAS PRESENCIALES A LOS MONITORES DE LOS EAI

	Espaços Internet Alentejo	KZgunea
Redes Sociales	<p>CENTRO COMUNITARIO CAMPO MAIOR-R</p> <p>“Sim, eu acho que sim, mesmo ao nível das senhoras que estão a fazer esta experiência por primeira vez, às vezes dizem “obrigada andreia ja vi que me deste os parabens la no facebook, ou ja fiz esta receita que vi no facebook”, as novas tecnologias já entraram no dia-a-dia deles completamente.”</p>	<p>KZ_204_2004</p> <p>“se comunican mediante Redes Sociales”</p>
Día a día	<p>AGUIAR-R</p> <p>“denota-se que há alterações”</p>	<p>KZ_211_2011</p> <p>“Cada día son más independientes”</p> <p>KZ_211_2011</p> <p>“ utilizan las nuevas</p>

		tecnologías para que acciones cotidianas de su día a día sean más sencillas”
Autonomía	<p>“CENTRO COMUNITARIO CAMPO MAIOR-R</p> <p>Na academia ha a preocupação de dividir enquanto grupos. O grupo que liga e desliga o computador, o grupo que liga e desliga o computador e usa o word, e depois o grupo que já consegue dominar e que entra na internet...”</p>	<p>KZ_201_2001</p> <p>“utilizan más las herramientas informáticas, móvil..”</p>
Dependencia	<p>SÃO MARCOS do CAMPO-R</p> <p>“tornam-se dependentes”</p>	
Aislamiento	<p>ALANDROAL-R</p> <p>“As pessoas isolam-se mais, fecham-se mais”</p>	

	BORBA-R “socialização perdeu um pouco, o contacto direto perdeu-se é tudo através das redes sociais”	
Sin impacto	Espaço JOVENENSE - Ricardo-R Não conheço nenhum caso.	KZ_207_2007 No mucho

Fuente: *Elaboración propia*

	Espaços Internet Alentejo	KZgunea
Acceso a otros cursos de formación	ALCÁÇOVAS-R “...casos de miudos que se sentiam um bocado perdidos e que depois começaram a tomar gosto pela internet e tiraram cursos relacionados com os computadores e hoje em dia são grandes profissionais. Temos por exemplo dois ou três casos de miudos que começaram de	KZ_220_2020 “quieren aprender más”

	<p>pequeninos a frequentar e depois optaram mesmo pela área dos computadores.”</p>	
<p>Acceso a niveles superiores de educación</p>	<p>MONTOITO-R</p> <p>dois casos de jovens que frequentavam aqui muito o espaço, e eram de famílias de risco e eram acompanhados pelas sedes sociais e houve uma das miudas através das redes sociais começou a perceber que haviam cursos de formação social e voltou a estudar, principalmente ela e uma das irmãs. A irmã foi para Évora e ela está em Reguengos.</p>	<p>KZ_217_2017</p> <p>Si, la verdad es que si</p>


Sin evidencias de acceso a otros niveles de educación	SÃO PEDRO DO CORVAL-R Âmbito educativo: não, aqui não.	KZ_207_2007 No mucho
---	---	-------------------------


Fuente: *Elaboración propia*




	Espaços Internet Alentejo	KZgunea
Redes sociales	VIANA DO ALENTEJO-R Eu noto que há uma troca de informações entre as pessoas que não faziam antes parte dos seus hábitos de comunicação.	KZ_221_2021 participan mas digitalmente
Participación	ALCÁÇOVAS-R Temos o site Amigos de Alcáçovas que começaram a pesquisar como é que se fazia, tomaram algum interesse porque começaram a ver outros sites parecidos e penso que foi importante essa experiência para o site que	KZ_211_2011 Interactúan más con la comunidad

	eles têm hoje, o site do Mundo Informativo, e que está muito bom.	
Sin evidencias de modificación de hábitos	BORBA-R Projeto comunitário: não conheço.	KZ_207_2007 No lo se

Fuente: *Elaboración propia*

	Espaços Internet Alentejo	KZgunea
Cursos de seguridad	MOURA - CÂMARA-R formações sobre a internet segura, temos formação para pais e formadores, só para crianças e depois temos também vocacionadas para agentes de autoridade: polícias e GNR's.	

Cursos para niños y niñas	MOURA - CÂMARA-R ateliers informáticos dados a crianças entre os 6 e os 12 anos, durante 15 dias, são 4 periodos, dois meses	
Cursos uso ordenador	MOURA - CÂMARA-R os cursos que de vez em quando damos – introdução ao Google, Word Avançado, Excel Avançado	KZ_221_2021 cursos para uso del pc KZ_301_3001 ordenagailutik
Cursos redes sociales	REDONDO-R A formação do EI. Formação básica de uso de computadores, redes sociais, skype. Temos 5 pessoas a ser formadas	KZ_302_3002 Sare sozialen erabilpena
Cursos herramientas para el día a día	COMOIPREL-R Agora estão a fazer um concurso de fotografia e os nossos alunos nesse sentido têm estado a fazer	KZ_204_2004 herramienta que usuarios/as manejan cada día

	<p>cartazes e a dar apoio à escola de caça e sobem as fotografias ao site e aí têm que utilizar mais as tecnologias</p>	
<p>Universidad para mayores</p>	<p>PORTEL-R</p> <p>Surgiu foi um clube de informática senior, que agora acabou e passou a ser a Universidade Senior (...), que engloba já outras disciplinas onde também está inserida a informática.</p>	
<p>Curso uso móvil</p>		<p>KZ_204_2004</p> <p>muchos cursos relacionados con Smartphones</p>
<p>Curso uso Tablet</p>		<p>KZ_216_2016</p> <p>cursos de tablets</p>

Fuente: *Elaboración propia*


	Espaços Internet Alentejo	KZgunea
Charlas informativas	SÃO MARCOS do CAMPO-R A ultima atividade foi a do dia da internet segura.	KZ_219_2019 Charlas KZ_302_3002 Hitzaldiak

Fuente: *Elaboración propia*

	Espaços Internet Alentejo	KZgunea
Navegación libre	ELVAS-R Nós temos os cartazes que nos mandam, os panfletos mas sinceramente ninguém faz caso o que interessa é o Facebook e os jogos.	KZ_203_2003 la sala de navegación, donde reciben ayuda si se animan a practicar.


Fuente: *Elaboración propia*


	Espaços Internet Alentejo	KZgunea
--	------------------------------	---------

Cursos de formación general	Espaço JOVENENSE - Ricardo-R ensino à distância modelar gratuito, por exemplo, um certificado, um pouco como a tele-escola antiga, porque nós temos espaço para isso, conseguíamos arranjar pessoal para isso, damos apoio presencial e era giro com as novas tecnologias, com 'data-show' e a internet haver cursos	KZ_202_2002 Cursos más extensos, sobre todo el de iniciación.
Formación en seguridad	CÂMARA MUNICIPAL DE ÉVORA-R Formações a nivel de segurança,	KZ_220_2020 seguridad en internet
Formación para niños y niñas	ALANDROAL-R Qualquer participação sobretudo para os miudos, algum jogo que depois competissem uns com os outros, um pequeno	

	concurso	
Cursos de Alfabetización mediática – informacional	Arraiolos ENTREVISTA EI - R seria importante pensar naquilo que as pessoas fazem com a informação. Literacia d informação.	KZ_211_2011 Sería conveniente actividades que hagan a las personas contrastar las fuentes, contrastar la información que reciben, etc, para no caer en falsedades.

Fuente: *Elaboración propia*

	Espaços Internet Alentejo	KZgunea
Mayor difusión	Espaço JOVENENSE - Ricardo-R nós publicitarmos aqui esses cursos .	KZ_203_2003 difusión entre asociaciones cercanas
Más recursos		KZ_227_2027 más equipos
Servicio de prácticas para los usuarios	ALCÁÇOVAS-R workshops	KZ_206_2006 dejar practicar

Atención personalizada a usuarios	ESTREMOZ-R Depende muito do que as pessoas precisam	KZ_214_2014 Llamadas personales de los dinamizadores
Redes de trabajo	Espaço JOVENENSE - Ricardo-R haver um género de site, de plataforma, que permitisse entidades como esta poder entrar em contacto directo e haver debates online, haver um projetor, internet, entrar em contacto com o pessoal de Espanha, por exemplo... acho que era giro essa troca de experiências.	

Fuente: *Elaboración propia*

	Espaços Internet Alentejo	KZgunea
Sin necesidad de actividades futuras	VIDIGUEIRA-R O tipo de perfil de utilizador que nós	KZ_207_2007 Creo que vamos en buen camino

	temos não permite realizar actividades.	
--	---	--

Fuente: *Elaboración propia*

	Espaços Internet Alentejo	KZgunea
Priorización acceso a dispositivos	Espaço JOVENENSE - Ricardo-R ao acesso aos computadores	KZ_201_2001 el acceso a las nuevas tecnologías
Priorización acceso Internet	AGUIAR-R Acesso à Internet	KZ_224_2024 el acceso a Internet

Fuente: *Elaboración propia*

	Espaços Internet Alentejo	KZgunea
Priorización uso dispositivos	ALCÁÇOVAS-R Uso dos computadores	KZ_229_2029 Su uso (muchos usuarios tienen acceso pero no saben usarlas)

Priorización uso Internet	<p>ELVAS-R</p> <p>O que se faz com os computadores é mais importante</p>	<p>KZ_204_2004</p> <p>Es el día a día, y para casi todo se necesita saber el manejo de las tecnologías. Por lo que es muy valorable.</p>
---------------------------	--	--

Fuente: *Elaboración propia*

	<p>Espaços Internet</p> <p>Alentejo</p>	<p>KZgunea</p>
Igual importancia del acceso y uso	<p>CÂMARA MUNICIPAL DE ÉVORA-R</p> <p>Um bocado dos dois</p>	<p>KZ_210_2010</p> <p>Creo que ambas van de la mano. Tener acceso es el primer paso para el uso adecuado de las TIC's.</p>

Fuente: *Elaboración propia*

ANEXO 2 - CUESTIONARIO A LOS USUARIOS DE KZGUEA

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

Este cuestionario fue construido por Ricardo Palmeiro, doctorando del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Deusto, y hará parte de su tesis doctoral cuyo título es "Alfabetización Digital como herramienta de empoderamiento individual y de inclusión social y comunitario". En dicho estudio, uno de los objetivos es conocer el nivel de alfabetización digital de los usuarios de puntos de centros del País Vasco y del Alentejo (Portugal).

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y le tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo. La información que se recoja será confidencial y anónima y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede contactar con el investigador, Ricardo Palmeiro (ricardo.palmeiro@deusto.es +34 638 41 66 22)

Por favor, al final del cuestionario no olvide aceptar y enviarlo al sistema.
Desde ya le agradecemos su participación.

**Obrigatório*

1. Declaro que he leído y entendido la información relativa a esta investigación *

Marcar apenas uma oval.

Acepto participar en la investigación y contestar al cuestionario

Bloque 1 -
Acceso

Instrucciones: marque con una X las opciones que mejor se adecuan a su situación.
Puede marcar varias opciones.

2. A. De los dispositivos indicados marque el o los que tiene.

Marcar tudo o que for aplicável.

1. Móvil
 2. Tablet - IPAD
 3. Ordenador

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

3. B. ¿En cuál de estos dispositivos dispone de acceso a Internet?

Marcar todo o que for aplicável.

- 1. Móvil
- 2. Tablet - IPAD
- 3. Ordenador

4. C. ¿Cuál o cuáles utiliza con más frecuencia para acceder a Internet?

Marcar todo o que for aplicável.

- 1. Móvil
- 2. Tablet - IPAD
- 3. Ordenador

5. D. En su municipio, ¿cuáles de estos accesos a Internet existen?

Marcar todo o que for aplicável.

- 1. Wifi gratuita
- 2. Punto / zona de acceso a Internet
- 3. Centro KZgunea
- 4. Biblioteca con acceso a Internet

6. E. ¿Tiene conexión de Internet en casa? (marque apenas una opción)

Marcar apenas uma oval.

- 1. Si
- 2. No

Bloque 2 - Uso.
Alfabetización
Digital

Instrucciones: marque con una X las opciones que mejor se adecúan a su situación. Puede marcar varias opciones.

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

7. A. ¿Cómo ha aprendido a usar los dispositivos digitales que usa actualmente?

Marcar todo o que for aplicável.

- 1. Solo/Sola
- 2. Ayuda de uno una familiar / amigo o amiga.
- 3. Ayuda de un facilitador o facilitadora de KZgunea
- 4. Curso o acción de alfabetización digital en KZgunea
- 5. Otros. ¿Cuáles?

8. Si ha contestado otros en la pregunta anterior, indique cuáles:

9. B. ¿Ha asistido a alguna formación relacionada con el uso de dispositivos digitales e Internet?

Marcar apenas uma oval.

- 1. Si
- 2. No
- 3. No sabe / no contesta

10. C. Si ha contestado sí en la pregunta anterior, indique a qué acciones de formación ha asistido.

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

11. D. ¿Cuáles de las siguientes acciones es capaz de realizar en su móvil o Tablet?

Marcar todo o que for aplicável.

- 1. Insertar la tarjeta SIM en su móvil
- 2. Insertar la batería del móvil o de la Tablet
- 3. Hacer llamadas telefónicas
- 4. Atender llamadas
- 5. Leer SMS
- 6. Enviar SMS
- 7. Acceder a aplicaciones de Internet desde el móvil o Tablet

12. E. ¿Cuáles de las siguientes acciones es capaz de realizar en su ordenador?

Marcar todo o que for aplicável.

- 1. Conectar y apagar
- 2. Usar el ratón
- 3. Usar el teclado
- 4. Escribir un documento en Word u otro procesador de texto
- 5. Instalar o actualizar el antivirus
- 6. Imprimir un documento
- 7. Conectarse a Internet

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

13. F.C- ¿Cuáles de las siguientes acciones realiza en el Ordenador? Marque con una X la frecuencia con la que realiza esas acciones.

Marcar apenas una oval por linha.

	Nunca ó Casi nunca	Por lo menos una vez al mes	Por lo menos una vez por semana	Casi todos los días	Entre 1 y 3 veces al día	Más de 3 veces al día
Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar vídeos o música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver películas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Búsquedas de trabajo / estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar / Recibir emails	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer trámites relacionados con	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<https://docs.google.com/forms/d/1OgBZUoSKWD5nw1tC27qjdpLxPRdZL0RsVdk1114ZAQg/edit>

5/18

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

Hacienda y otras
administraciones
públicas

Hacer trámites
relacionados con
la salud, como
pedir cita en el
médico,
renovación de
recetas.

Hacer trámites
bancarios como
consultar el saldo
y realizar
operaciones

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

14. F.M- ¿Cuáles de las siguientes acciones realiza en el Móvil? Marque con una X la frecuencia con la que realiza esas acciones.

Marcar apenas una oval por linha.

	Nunca ó Casi nunca	Por lo menos una vez al mes	Por lo menos una vez por semana	Casi todos los días	Entre 1 y 3 veces al día	Más de 3 veces al día
Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar vídeos o música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver películas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Búsquedas de trabajo / estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar / Recibir emails	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer trámites relacionados con	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<https://docs.google.com/forms/d/1OgBZUoSKWD5nw1tC27qjdpLxPRdZL0RsVdk1114ZAQg/edit>

7/18

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

Hacienda y otras administraciones públicas

Hacer trámites relacionados con la salud, como pedir cita en el médico, renovación de recetas.

Hacer trámites bancarios como consultar el saldo y realizar operaciones

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

15. F.T- ¿Cuáles de las siguientes acciones realiza en la Tablet? Marque con una X la frecuencia con la que realiza esas acciones.

Marcar apenas una oval por linha.

	Nunca ó Casi nunca	Por lo menos una vez al mes	Por lo menos una vez por semana	Casi todos los días	Entre 1 y 3 veces al día	Más de 3 veces al día
Buscar información en Internet para mi día a día (recetas, prensa, viajes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar vídeos o música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver películas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Búsquedas de trabajo / estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablar con amigos, amigas y familiares / chat (Whatsapp, Skype, Messenger, Google-talk, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en Redes Sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar / Recibir emails	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar y descargar aplicaciones y contenidos multimedia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer trámites relacionados con	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<https://docs.google.com/forms/d/1OgBZUoSKWD5nw1tC27qjdpLxPRdZL0RsVdk1114ZAQg/edit>

9/18

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

Hacienda y otras
administraciones
públicas

Hacer trámites
relacionados con
la salud, como
pedir cita en el
médico,
renovación de
recetas.

Hacer trámites
bancarios como
consultar el saldo
y realizar
operaciones

16. G - ¿Cuándo dedica más tiempo a navegar en Internet?

Marcar apenas una oval.

1. Durante la semana

2. Fin de semana

17. Y ¿cuánto tiempo (en número de horas)?

Bloque 2 - Uso -
Alfabetización Digital

Marque en la escala de 1 a 4 la opción que considere más concordante con sus hábitos en Internet.

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

18. H. Conozco y hago uso de las normas sociales de comportamiento y comunicación en Internet

Marcar apenas una oval.

- 1 - Uso siempre
 2 - Uso a veces
 3 - Uso poco
 4 - No uso

19. I. Tengo cuidado con la privacidad y la seguridad cuando tengo que compartir mis datos en Internet

Marcar apenas una oval.

- 1 -Tengo cuidado siempre
 2-Tengo cuidado a veces
 3-Tengo poco cuidado
 4 - No pienso en ello

20. J. Soy consciente del riesgo de adicción que supone estar demasiado tiempo conectado a Internet

Marcar apenas una oval.

- 1 - Muy consciente
 2 - Algo consciente
 3 - Poco consciente
 4 - Nada consciente

Bloque 3 - Actitudes en
relación a las Tecnologías

Marque en la escala de 1 a 4 la opción que considere más concordante con sus hábitos en Internet.

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

21. A. Me siento cómoda /cómodo usando el móvil

Marcar apenas una oval.

- 1-Muy cómoda/ cómodo
- 2-Algo cómoda/ cómodo
- 3 - Poco cómoda / cómodo
- 4 - Nada cómoda / cómodo

22. B. La idea de aprender a usar dispositivos digitales me atrae.

Marcar apenas una oval.

- 1 - Mucho
- 2 - Algo
- 3 - Poco
- 4 - Nada

23. C. El uso de las nuevas tecnologías me permite ser más independiente en mi día a día.

Marcar apenas una oval.

- 1-Muy de acuerdo
- 2-Algo de acuerdo
- 3-Poco de acuerdo
- 4-Nada de acuerdo

24. D. Me siento cómoda /cómodo usando el ordenador

Marcar apenas una oval.

- 1-Muy cómoda/ cómodo
- 2-Algo cómoda/ cómodo
- 3 - Poco cómoda/ cómodo
- 4 - Nada cómoda/ cómodo

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

25. E. Mis amigos, amigas y familiares me apoyan y me animan en el uso de los dispositivos digitales

Marcar apenas una oval.

- 1 - Mucho
 2 - Algo
 3 - Poco
 4 - Nada

26. F. Me da miedo estropear el móvil si ando haciendo búsquedas por mí mismo / misma

Marcar apenas una oval.

- 1- Muy de acuerdo
 2- Algo de acuerdo
 3-Poco de acuerdo
 4-Nada de acuerdo

27. G. Me relaciono con más gente desde que uso los dispositivos digitales

Marcar apenas una oval.

- 1- Muy de acuerdo
 2-Algo de acuerdo
 3-Poco de acuerdo
 4-Nada de acuerdo

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

28. H. Me da miedo estropear el ordenador si ando haciendo búsquedas por mi mismo / misma

Marcar apenas una oval.

- 1-Muy de acuerdo
 2-Algo de acuerdo
 3-Poco de acuerdo
 4-Nada de acuerdo

BLOCO 4: FORMACIÓN

29. ¿Qué tipo de formación cree que necesita para mejorar su competencia digital y su nivel de alfabetización digital?

Marcar todo o que for aplicável.

- 1 - Navegar en Internet
 2 - Ofimática (Procesador de texto, Hojas de cálculo, etc.)
 3 - Aprender a usar el ordenador desde cero
 4 - Retoque Fotográfico y edición de vídeo
 5 - Aplicaciones para la búsqueda de empleo
 6 - Sacar el máximo partido al móvil (Android y iPhone)
 7 - Correo Electrónico, Redes Sociales y vídeo conferencias
 8 - Privacidad y Ciberseguridad
 9 - Compras y ventas seguras por Internet
 10 - Otros:

30. Si ha indicado otros, diga cuáles:

Perfil

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

31. Ciudad donde vive

32. Edad

33. Sexo

Marcar apenas una oval.

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no indicarlo

34. País de Nacimiento

Marcar apenas una oval.

- España
- Otro

35. Si ha indicado otro, diga cuál

36. Caso sea otro, indique hace cuántos años vive en España

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

37. Estado Civil

Marcar apenas una oval.

- Soltero o Soltera
- Casado o Casada o Pareja de Hecho
- Divorciado o divorciada
- Viudo o viuda

38. Personas que viven en su hogar

Marcar apenas una oval.

- 1
- 2
- 3
- 4 o más

39. Tipo de relación con las personas con las que vive

Marcar todo o que for aplicável.

- Pareja
- Abuelos / Abuelas
- Padres/Madres
- Hijos/Hijas
- Hermanos/Hermanas
- Otros/Otras.

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

40. Nivel de estudios

Marcar apenas una oval.

- No fue a la escuela pero sabe leer y escribir
- Primaria (sin título)
- Primaria (con título)
- ESO (sin título)
- ESO (con título)
- Formación Profesional
- Bachillerato
- Enseñanza Superior - Licenciatura o Grado
- Enseñanza Superior - Máster o Postgrado
- Enseñanza Superior - Doctorado

41. Situación laboral (indicar la situación actual)

Marcar apenas una oval.

- Autónomo o autónoma
- Trabajador o trabajadora por cuenta ajena
- Jubilado o jubilada
- Estudiante
- Trabajador o trabajadora en el hogar no remunerado
- Desempleado o desempleada

42. Si está desempleado o desempleada, indique:

Marcar apenas una oval.

- No ha trabajado con anterioridad
- Ha trabajado con anterioridad

3/12/2020

Alfabetización Digital y Competencias para el siglo XXI - Cuestionario para usuarios de KZgunea

43. Si está desempleado o desempleada, ¿está buscando trabajo?

Marcar apenas una oval.

Si

No

44. Número de años sin estudiar:

Envíe la encuesta y hemos terminado. ¡Muchas gracias por su colaboración!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO 3 - ENTREVISTA A LOS MONITORES DE LOS EAI CON ACUERDO DE LIBRE CONSENTIMIENTO

ENTREVISTA

Bom dia/Boa Tarde! O meu nome é Ricardo Palmeiro e sou estudante do programa de Doutoramento da Universidade de Deusto. Na tese de doutoramento estudo a literacia da informação como ferramenta de empowerment individual e de inclusão social e comunitária. Dentro desta temática, estamos interessados em conhecer a evolução e a situação atual dos Espaços Internet na área de influência do Centro Local de Aprendizagem (CLA) da Universidade Aberta (UAb) em Reguengos de Monsaraz (Alentejo – Portugal).

Agradecemos desde já a sua colaboração, disponibilizando o seu tempo para nos proporcionar conhecimentos sobre a realidade passada e atual dos Espaços Internet. Encontramo-nos com o responsável pelos Espaços Internet de ----- / Encontramo-nos no Espaço Internet de -----

Objetivos da Entrevista	Perguntas
1 – Conhecer a situação pessoal e Profissional do entrevistado	Perfil do entrevistado a- Qual é a sua idade? b- E o seu estado civil? c- Que estudos realizou? Nível de escolaridade? (Ens. Básico, Ens. Secundário, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento) d- Há quanto tempo trabalha neste Espaço Internet? / Há quanto tempo é o responsável pelo espaço internet? e- Qual é a função que desempenha? f- Como é que teve acesso a esta função de coordenador de um Espaço Internet?

	<p>g- E em relação a experiências profissionais anteriores, exerceu outras profissões?</p> <p>h- Considera que recebeu a formação específica para funções que desempenha no EI?</p> <p>i- Se sim, de que tipo? (Técnico de hardware, Técnico de software, Redes sociais, Educação para os media digitais, Literacia digital, Outra)</p> <p>j- Considera este trabalho vocacional?</p> <p>k- Quando começou estava motivado para esta função? Essa motivação tem ido crescendo ou decaindo?</p> <p>l- Qual é a sua opinião sobre as novas tecnologias e a forma como têm modificado a forma de relacionar-se dos indivíduos?</p> <p>m- Costuma utilizar no seu dia a dia as TIC? De que forma?</p> <p>n- Reside na mesma localidade em que trabalha?</p>
<p>2 - Obter informações genéricas sobre o historial e as dinâmicas do Espaço Internet</p>	<p>Em relação a este Espaço Internet:</p> <p>1 - Quantos habitantes tem esta localidade?</p> <p>2 - Quando foi criado o EI de....?</p> <p>3 - Qual é o seu horário de funcionamento?</p> <p>4 - Este Espaço Internet é autónomo ou depende da Câmara Municipal ou de algum outro organismo (Biblioteca, Associação)?</p> <p>5 - Quantas salas existem?</p> <p>6 - Quantos computadores existem atualmente no EI?</p> <p>7 - E no começo do programa quantos existiam?</p>
<p>3 - Recolher</p>	<p>8 Costumam realizar um registo dos utilizadores, e da</p>

<p>informações que ajudem a determinar o tipo de públicos que frequenta os EI</p>	<p>frequencia, que visitam o Espaço?</p> <p>9 De que tipo? Nome, telefone, mail...?</p> <p>10 Desde quando se tomam estes registos (ano)?</p> <p>11 Qual é a media de utilizadores diários, atualmente?</p> <p>12 Em relação ao tipo de utilizadores:</p> <p>a) Número de crianças (diários, semanais, mensais???)</p> <p>b) Número de jovens</p> <p>c) Número de jovens adultos</p> <p>d) Número de adultos</p> <p>e) Número de estudantes</p> <p>f) Número de desempregados</p> <p>g) Número de reformados</p> <p>h) Número de investigadores</p> <p>i) Número de estudantes da Universidade Aberta</p> <p>13 – O número de utilizadores tem aumentado o diminuído, ou tem-se mantido?</p> <p>14 - Como se dão a conhecer as atividades que se realizam, assim como o próprio EI?</p> <p>15 - Poderia traçar um perfil tipo do utilizador deste Espaço Internet?</p>
<p>4 - Recolher informações que permitam conhecer as atividades</p>	<p>16 Com quem planifica as atividades anuais que desenvolve?</p> <p>17 Recebe algum tipo de indicação sobre as atividades a desenvolver?</p> <p>18 Que tipo de actividades realizam os utilizadores? Procura de trabalho, informação para trabalhos escolares, utilizar</p>

desenvolvidas nos EI	<p>redes sociais, impressão de documentos? Outras? Quais?</p> <p>19 Na sua opinião, apreciam-se modificações nos hábitos diários dos utilizadores do EI que participam nestas atividades? (algum caso?)</p> <p>20 E no âmbito educativo? (indivíduos que tenham modificado as suas expectativas com relação à educação)</p> <p>21 E nas suas relações com os outros indivíduos?</p> <p>22 Existe algum caso de projeto comunitario resultante da participação nestas atividades?</p> <p>23 Existe atualmente algum tipo de atividades em oferta no EI para melhorar a utilização das novas tecnologias?</p> <p>24 Na sua opinião, que atividades ajudariam a melhorar a gestão da informação por parte dos utilizadores?</p> <p>25 Acha que se valoriza mais o acesso às novas tecnologias ou o seu uso?</p>
5 - Conhecer a opinião do Coordenador sobre os pontos fortes e pontos fracos do EI	<p>26 Quais são os que considera pontos fortes deste espaço?</p> <p>27 E o que é que falta no EI?</p> <p>28 Se estivesse na sua mão, o que é que mudava no EI?</p> <p>29 Acha que este Espaço tem apoio por parte dos organismos locais, regionais, nacionais, e europeus?</p> <p>30 Este apoio tem aumentado o diminuído nos últimos 4 anos?</p>
6 – Conhecer as eventuais parcerias	<p>31 Qual é a relação deste Espaço com a Universidade Aberta?</p> <p>32 O que acha da participação universitária neste tipo de</p>

<p>sobre eventuais parcerias entre o EI e outras instituições</p>	<p>programas? Deveria haver outras Universidades participantes?</p> <p>33 Em que medida a crise económica vivida em Portugal nos últimos anos afetou a gestão dos EI?</p> <p>34 Quais foram as consequências da extinção da UMIC para os EI? (A extinção da UMIC provocou uma travagem brusca no investimento e gestão dos EI?)</p> <p>35 Porque foi extinta a UMIC? (Esta extinção obedece somente a fatores económicos ou também políticos?)</p> <p>36 Os utilizadores do EI estariam disponíveis para responderem a um questionário sobre as suas experiências enquanto utilizadores destes espaços?</p> <p>37 Gostaria de participar num grupo de discussão juntamente a outros responsáveis de EI, com o objetivo de conhecer melhor a realidade global dos EI do Alentejo e elaborar propostas de melhoria?</p>
---	--

Consentimento Livre e Informado dos participantes da pesquisa

O propósito deste formulário de consentimento é proporcionar aos participantes uma explicação clara da natureza desta pesquisa, e o seu papel como participantes.

Esta investigação é conduzida por Ricardo Palmeiro, estudante do programa de Doutoramento em Educação da Universidade de Deusto (Espanha), e fará parte da tese de doutoramento com o título “Literacia da informação como ferramenta de *empowerment* individual e de inclusão social e comunitaria” (Título original: *Alfabetización informacional como herramienta de empoderamiento personal e inclusión social y comunitaria*). A tese de doutoramento é dirigida pela Prof.^a Doutora Visitación Pereda (Universidad de Deusto) e pela Prof.^a Doutora Luísa Aires (Universidade Aberta de Portugal).

Um dos objetivos principais desta pesquisa é conhecer a realidade dos programas de literacia da informação, assim como a sua organização e desenvolvimento das atividades dirigidas aos utilizadores.

O objetivo desta entrevista consiste em conhecer a situação dos Espaços Internet situados na zona de influência do Centro Local de Aprendizagem (CLA) da Universidade Aberta (Uab), em Reguengos de Monsaraz. Especialmente, ter conhecimento da sua organização e serviços prestados aos usuários nos últimos anos, assim como, na atualidade.

Se estiver de acordo em participar neste estudo, responderá a algumas perguntas, sobre questões que consideramos relevantes tendo em conta os objetivos do estudo, durante esta entrevista. A duração da entrevista será aproximadamente de 25 minutos. As suas respostas serão gravadas para que o investigador as possa transcrever e analisar posteriormente.

A participação neste estudo é totalmente voluntária. As informações recolhidas são confidenciais e não serão utilizadas para qualquer outra finalidade que não a desta pesquisa. As suas respostas serão codificadas com um número de identificação e, portanto, serão anónimas.

Se tiver alguma dúvida sobre este projeto, pode realizar perguntas a qualquer momento durante a sua participação no mesmo. Também pode anular a sua participação no projeto a qualquer momento, sem

que isso de forma alguma o venha a prejudicar. Se qualquer das perguntas durante a entrevista parecer desconfortável, tem o direito de o referenciar ao investigador ou de não responder.

Agradecemos desde já a sua participação.

Livre Consentimento

Eu,, concordo participar voluntariamente nesta pesquisa, conduzida por Ricardo Palmeiro (Universidade de Deusto). Fui informado(a) que o objetivo deste estudo consiste em conhecer a situação atual dos Espaços Internet pertencentes à área de influência do Centro Local de Aprendizagem (CLA) da Universidade Aberta (UAb) em Reguengos de Monsaraz, relativamente à sua organização e aos serviços prestados aos usuários nos últimos anos, assim como, na atualidade.

Também me foi indicado que, durante a entrevista, me serão apresentadas perguntas sobre este tema e, ainda, que a duração aproximada da entrevista será de 25 minutos.

Eu reconheço que a informação que eu apresentar no decurso desta investigação é estritamente confidencial e não serão utilizadas para qualquer outro fim fora deste estudo sem o meu consentimento. Fui informado de que eu posso fazer perguntas sobre o projeto a qualquer momento e que eu posso anular a minha participação se assim o decidir, sem que tal implique qualquer prejuízo para mim. Se tenho alguma dúvida sobre a minha participação neste estudo, posso entrar em contato pelo telefone 0034 638 41 66 22, e-mail rikarpalmeiro@opendeusto.es.

Entendo que uma cópia deste formulário de consentimento me será entregue, e eu posso obter informações sobre os resultados deste estudo, uma vez que tenha terminado. Para isso, posso entrar em contato com o doutorando Ricardo Palmeiro através do telefone, ou e-mail, acima indicado.

Nome do Participante

Assinatura

Data

ANEXO 4 - OFERTA DE TRABAJO DE KZGUNEA

Oferta de empleo: Educador/din... x +

infojobs.net/sestao/educador-dinamizador-informatico-kz-gunea-vizcaya-sestao-otxarkoaga/of-i009019890f42b1a869da99ee813ea2?stc=U...

InfoJobs Buscar empleo Buscar empresas Salarios Formación

ACCESO EMPRESAS ACCESO CANDIDATOS

Proceso online

INDRA **Educatador/dinamizador Informático KZ Gunea - VIZCAYA (Sestao y Otxarkoaga)**
Indra BPO

- Sestao, Vizcaya/Bizkaia (España)
- Publicada hace 3d
- Salario: 15.000€ - 15.000€ Bruto/año
- Experiencia mínima: al menos 1 año
- Tipo de contrato: otros contratos, jornada completa

INSCRIBIRME EN ESTA OFERTA

GUARDAR

Requisitos

Estudios mínimos

Comparte esta oferta

Escribe aquí para buscar

19:13 08/11/2021

Oferta de empleo: Educador/din... x +

infojobs.net/sestao/educador-dinamizador-informatico-kz-gunea-vizcaya-sestao-otxarkoaga/of-i009019890f42b1a869da99ee813ea2?stc=U...

Requisitos

Estudios mínimos
Ciclo Formativo Grado Superior - Informática y Comunicaciones

Experiencia mínima
Al menos 1 año

Imprescindible residente en
Provincia Puesto Vacante

Idiomas requeridos
Español - Nivel Nativo o Bilingüe
Euskera - Nivel Avanzado

Descripción

Funciones:

- Atención al usuario de centros de alfabetización informática en País Vasco.
- Formación usuarios.
- Atención al usuario.
- Gestión del centro KZgunea en el que se esté asignado/a.

Requisitos:

- Conocimientos informáticos altos.
- Nivel bilingüe Euskera / Castellano.
- Experiencia en informática y formación a usuarios.
- Disponibilidad de coche propio.
- Persona autodidacta y con capacidad para autoformarse

Condiciones:

- Contrato Obra y Servicio a Tiempo Completo.

Comparte esta oferta

Imprime esta oferta

Escribe aquí para buscar

19:14 08/11/2021

Oferta de empleo: Educador/dinamizador informático - Gueña - Vizcaya - Sestao - Otxarkoaga

Condiciones:

- Contrato Obra y Servicio a Tiempo Completo.
- Horario: 40h/semanales de Lunes a Viernes de 09:00 a 13:00h y 16:00h a 20:00h.
- \$: 15.500€ brutos anuales.
- Incorporación inmediata.
- Ubicación: Vizcaya (1 vacante en Sestao y otra en Otxarkoaga)

Tipo de industria de la oferta
Servicios jurídicos

Categoría
Administración Pública - Administración autonómica

Nivel
Empleado/a

Personal a cargo
0

Número de vacantes
2

Duración del contrato
obra y servicio

Horario
L-V de 09:00h a 13:00h y 16:00h a 20:00h

Salario
Salario: 15.000€ - 15.000€ Bruto/año

75 inscritos a esta oferta para 2 vacantes
Nuestro consejo: inscríbete si tienes el perfil, puede que se ajuste más que el de otros inscritos.

[INSCRIBIRME EN ESTA OFERTA](#)

Windows taskbar: Escribe aquí para buscar, 12°C, 19:14 08/11/2021

ANEXO 5 - INFORME DE IDONEIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EMITIDO POR EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO



DICTAMEN DEL COMITÉ DE ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Ref: ETK-15/15-16

Tras la evaluación del proyecto de tesis doctoral "*Alfabetización Informacional como herramienta de empoderamiento individual y de inclusión social y comunitario*" que presenta el doctorando, D. **Ricardo Palmeiro Anastácio**, doctorando de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto, con el aval de sus directoras de tesis, Dra. Visitación Pereda (Universidad de Deusto) y Dra. Luisa Aires (Universidade Aberta de Portugal),

El Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Deusto, tal y como se hace constar en el acta de la reunión del 14 de Marzo de 2016 en la que se tomó el acuerdo, no encuentra objeción alguna, y califica el proyecto de **APTO**.

Tras el estudio de la información aportada (descripción del proyecto, modelos de consentimiento informado, cronograma, etc.), se considera que el procedimiento en la fase de captación de participantes, su tratamiento durante el tiempo que dura el proyecto, la utilización y protección que se otorga a los datos obtenidos y a los resultados finales del proyecto, es adecuado y se ajusta a los principios metodológicos, éticos y jurídicos que debe tener este tipo de investigación en psicología. No se observan riesgos de ningún tipo para los participantes.

No obstante, se podrían hacer alguna matización que mejoraría el contenido de la solitud:

En el documento de consentimiento informado se dice que "las respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas". Es preciso aclarar que no es lo mismo codificar la información respecto del sujeto fuente que anonimizar la información obtenida.

Codificar unos datos implica que habría "alguien" que en un momento dado puede unir las respuestas a una persona y algo bien distinto es que las respuestas sean "anónimas" es decir, que se obtuvieron de esta manera o bien que han sido anonimadas y por tanto, nadie, podría unir esos datos con esa persona.

En cualquier caso, la comisión del Comité de Ética en Investigación encargada de la evaluación del proyecto entiende que para esta investigación son suficientes las medidas que se están tomando teniendo en cuenta el tipo de datos que se manejan.

Atentamente,



Dña. Cristina de la Cruz Ayuso
Coordinadora de la Comisión de Ética en Investigación
Universidad de Deusto

En Bilbao a 15 de Marzo de 2016

ANEXO 6 - PROGRAMA DEL ENCUENTRO DE MONITORES DE LOS EAI PROMOVIDO POR LA RED DE ESPACIOS INTERNET**ENCONTRO “REDE DE ESPAÇOS INTERNET”****ACTIVIDADES DIRECCIONADAS A MONITORES DE ESPAÇOS INTERNET**

Pavilhão 1 da FIL, Auditório 3 de Novembro
2006, Sexta-Feira

Programa Provisório

Período da Manhã

11h00 – Mobilização de idosos para a utilização da Internet, *José Tomás Resende*, Espaço Internet de Oeiras

11h30 – Espaços Internet acessíveis a 100%, *António Leal*, INOV-INESC Inovação

12h00 - [Experiência do Posto Móvel de Acesso à Internet](#), *Margarida Almeida*, Évora Digital

Período da Tarde

14h00 – [Manual de Utilização de Internet para Crianças](#), *Miguel Carrinho*, Lezíria Digital

14h30 – [Atribuição de Diplomas de Competências Básicas](#), *António Leandro*, Aveiro Digital

15h00 – [Como Pedir Certidões a Serviços Públicos pela Internet](#), *Matilde Cardoso*, UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento

15h30 – [O CID@NET como Meio de Integração e Espaço de Interculturalidade \(Projecto “Cidade do Sol”\)](#), *Sónia Garrucho*, Programa Escolhas 2ª Geração

16h00 – Como Comprar pela Internet, *Gonçalo Carvalhinhos*, ACEP -Associação do Comércio Electrónico de Portugal

16h30 – [Sensibilização de cidadãos e famílias para a Segurança Informática](#), *Pedro Veiga*, FCCN – Fundação para a Computação Científica Nacional

17h00 – [O Projecto Literacia Digital Sem Fronteiras \(especificações Daisy para livros falados\)](#), *Sérgio Tavares*, Biblioteca Aquilino Ribeiro da Câmara Municipal de Vila Nova de Paiva

17h30 – [Como Entregar Declarações de IRS, IRC e IVA pela Internet](#), *orador a confirmar*, DGCI – Direcção Geral dos Impostos

18h00 – [Como Notificar Oficialmente uma Alteração de Morada pelo Portal do Cidadão](#), *Matilde Cardoso*, UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento

18h30 - [Como Procurar Emprego Através da Internet](#), *orador a confirmar*

19h00 – [O Clique Solid@rio](#), *Cristina Rodrigues*, Instituto da Segurança Social

Pavilhão 1 da FIL, Auditório

4 de Novembro 2006, Sábado

Período da Tarde

14h30 – [O CID@NET no Bairro \(Projecto “Formar para Inserir”\)](#) - [filme](#), *Sónia Fernandes*, Programa Escolhas 2ª Geração

15h00 – Plataforma Virtual de Comunicação entre Monitores de Espaços Internet, *Ezequiel Duarte*, Espaço Internet de Torres Vedras

15h30 – [Sistemas de Gestão das Redes de Espaços Internet](#), *Rogério Pais*, Aveiro Digital

16h00 – [Experiência do Net sobre Rodas](#), *Isabel Bastos e Luis Ferreira*, Entre Douro e Vouga Digital

16h30 – [Espaços Internet de Almada: uma parceria local](#), *Armando Correia*, Divisão de Informação e Bibliotecas da Câmara Municipal de Almada

17h00 – [Tratamento de Incidentes de Segurança Informática](#), *Lino Santos*, FCCN – Fundação para a Computação Científica Nacional

17h30 – As Tecnologias de Informação e Comunicação na Infância – *António Ponces de Carvalho* – Escola Superior João de Deus

18h00 – [As Tecnologias da Informação e da Comunicação na 3ª Idade](#), *Mário Gil e Patrícia Gonçalves*, Espaço Internet de Torres Novas

18h30 – Como Utilizar Periféricos de Acessibilidade para Cidadãos com Necessidades Especiais, *Secundino Correia*, CNOTINFOR

19h00 – [Como Vender pela Internet](#), *Gonçalo Carvalinhos*, ACEP -Associação do Comércio Electrónico de Portugal