



JUNIOR DIGITAL CURRICULUM

IDRISI CULTURA E SVILUPPO | WWW.BUCOLICO.EU | 



Asturia vzw

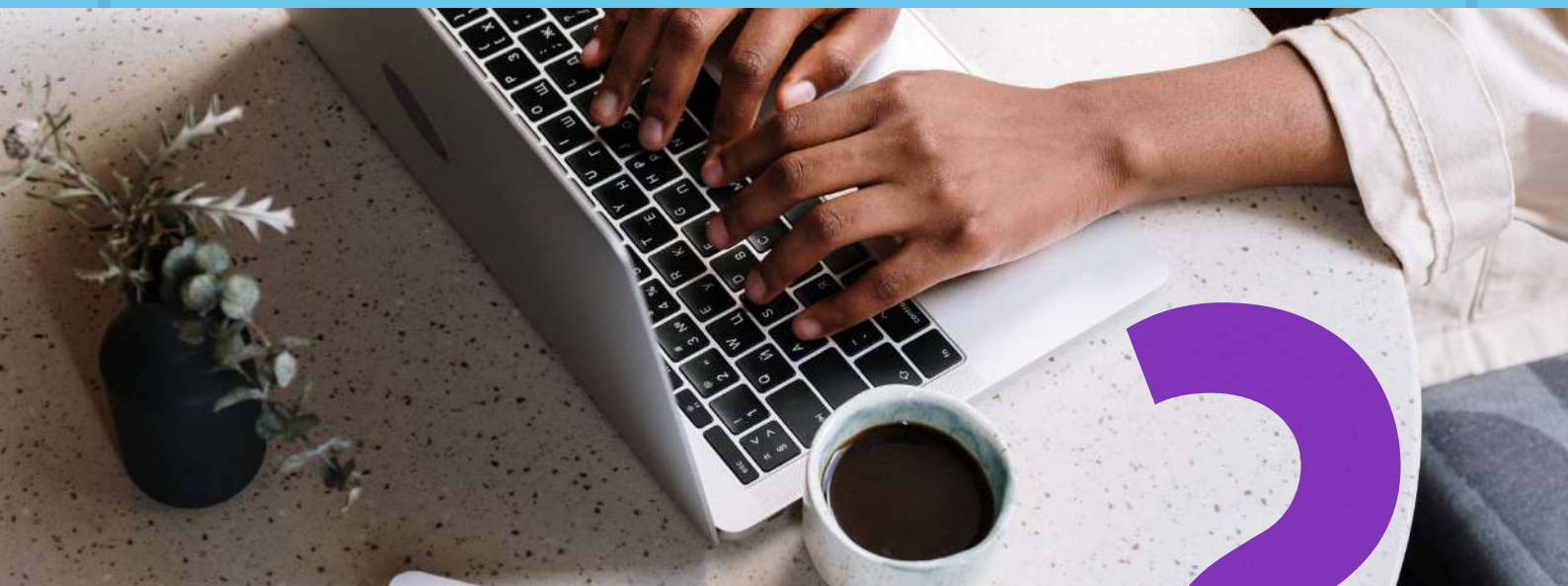


With the support of the Erasmus+ programme of the European Union. This document and its contents reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

CONTENIDO

- 1 PREGUNTAS**
- 2 LAS COMPETENCIAS DIGITALES: IMPACTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN**
- 8 NINI, ABANDONO ESCOLAR, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS**
- 18 EL CONTEXTO ITALIANO, SU HISTORIA**
- 23 LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL DIGITAL Y SOBRE LA INCLUSIÓN DIGITAL**
- 31 LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA**
- 51 BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

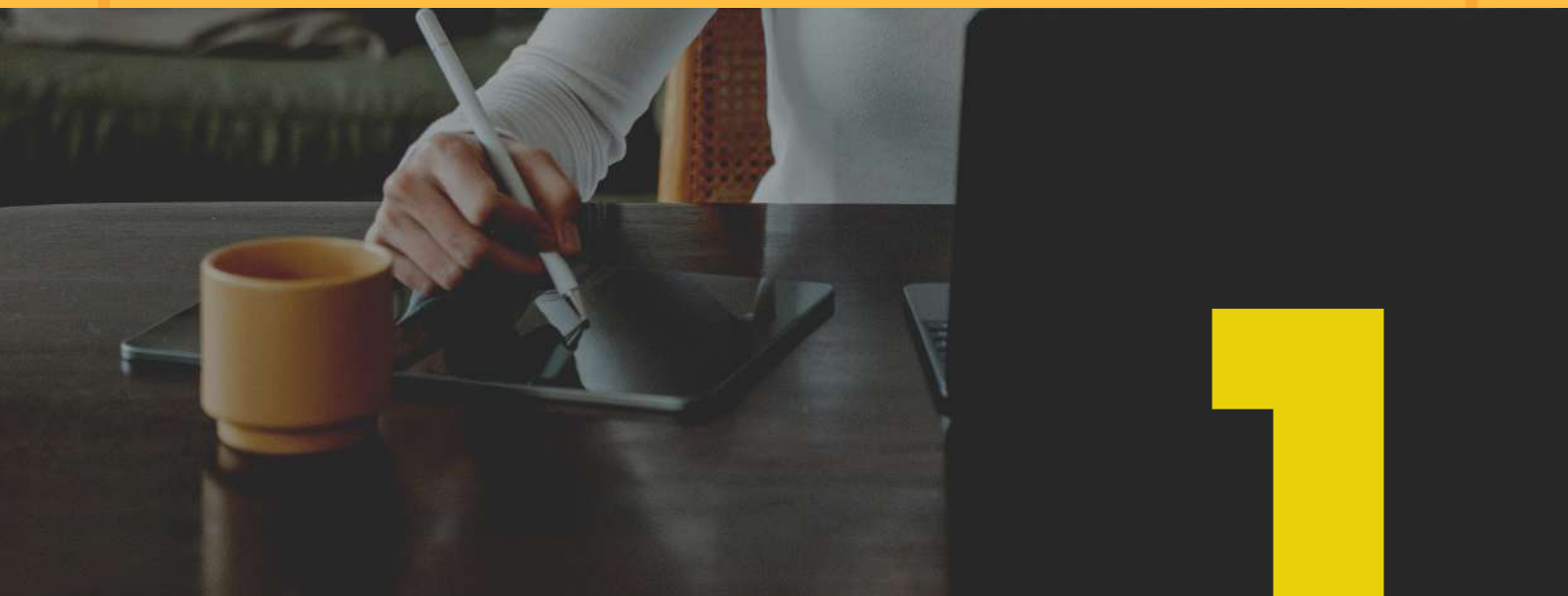
JUNIOR DIGITAL CURRICULUM | PREGUNTAS



PREGUNTAS

- ¿Qué percepción tienen los Ninis de la escuela y de las oportunidades ofrecidas por la educación escolar?
- ¿Qué percepción tienen los Ninis de la formación profesional? ¿Y de las oportunidades ofrecidas por la educación escolar?
- ¿Qué “funciona” realmente para los Ninis? ¿Cuáles son las mayores preocupaciones de los jóvenes ni en la formación ni en el trabajo?
- ¿Cuáles son las expectativas y las oportunidades concretas de éxito?

JUNIOR DIGITAL CURRICULUM | LAS COMPETENCIAS DIGITALES



LAS COMPETENCIAS DIGITALES: IMPACTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Muchas organizaciones internacionales, entre las cuales la Comisión Europea, a partir del nuevo milenio y, sobre todo, del 2010 fomentaron los programas y las políticas activas en apoyo de la alfabetización digital de todos los ciudadanos (Comisión europea, 2016; OCSE, 2015; ECLAC, 2010). Estas indicaciones se tradujeron a menudo, en Europa y por los diferentes gobiernos nacionales, en políticas y estrategias activas en el campo de la educación escolar y de la formación profesional (educación TIC) para que las TIC «lleguen a ser herramientas de mediación para los procesos de enseñanza y aprendizaje».

LAS COMPETENCIAS DIGITALES: IMPACTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Estas políticas y estrategias, analizadas a continuación, entonces tienen el mérito de haber subrayado el valor educativo de las TIC y, es decir, el impacto que estas pueden tener para «el desarrollo personal y educativo» de los jóvenes y de los menos jóvenes.

Al mismo tiempo - a nivel tanto nacional como comunitario - se crearon muchas herramientas y programas de garantía y evaluación: criterios útiles para entender realmente cuanto la integración de las tecnologías digitales en el currículum educativo sea beneficioso para los alumnos de diferente edad, formación y contexto.

Diferentes parámetros e indicadores devuelven diferentes cuadros, también según las regiones geográficas analizadas, así como del micro periodo histórico examinado (De Pablos, 2010, Gonzalez, 2011, Colás, 2015, Conde, 2017).

Se examinaron, por ejemplo, «el gasto económico público» para la introducción de las nuevas tecnologías en el currículum y en los lugares de la educación; el «número de horas» dedicadas efectivamente al uso consciente de las TIC (por los alumnos, profesores, educadores, formadores, etc.).

LAS COMPETENCIAS DIGITALES: IMPACTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Aún más en el detalle, ha sido ampliamente examinada la calidad de las TIC utilizadas: ¿las TIC en el proceso educativo y/o formativo son realmente efectivas? ¿Cuáles TIC, en el detalle, se emplean y se introducen para formar a los alumnos jóvenes y/o adultos?

Los autores y las referencias previamente dichas tuvieron sobre todo el mérito de investigar la dimensión microestructural y subjetiva: emoción, competencia efectiva y competencia digital percibida, percepción de la utilidad y ventaja por parte de cada beneficiario: ¿cuál es el impacto de las TIC y de su introducción en los procesos de educación continua desde la perspectiva individual?

Todos los estudios coinciden, de todas formas, en destacar que las «las competencias digitales son desde hace tiempo competencias clave, indicadores de éxito y elementos cruciales por introducir en cualquier sistema educativo internacional». Competencias clave porque permiten la «adquisición de otras competencias, entonces de modo transversal» (Comisión Europea, 2018-19).

LAS COMPETENCIAS DIGITALES: IMPACTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Sin embargo, hay que subrayar la dificultad en evaluar la adquisición realizada y la posesión de dichas competencias: una dificultad que se refleja en la incertidumbre de las herramientas y de las líneas guías de evaluación.

Con respecto a eso, el trabajo más importante, sin dudas, lo llevó a cabo la Comisión Europea desde el 2017, habiendo empezado un camino de actuación empírica de los indicadores de evaluación teóricos previamente propuestos.

En detalle, el esfuerzo de los órganos de la Comisión Europea llevó a la recién elaboración de los modelos y los criterios de evaluación empírica de las competencias TIC, además teniendo en cuenta la dimensión subjetiva del estudiante y/o formador, educador, profesor, así como el cuadro sociocultural de referencia una y otra vez.

El modelo, aprobado por Jesús Conde-Jiménez (2018), tiene la ventaja de introducir - en clave operativa - la dimensión sociocultural y subjetiva del usuario-estudiante-formador: En detalle, este planteamiento no considera las TIC como elementos educativos por sí, sino como elementos híbridos y holísticos capaces de funcionar, para el sujeto, como medio por cualquier

LAS COMPETENCIAS DIGITALES: IMPACTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

unidad de aprendizaje, educación y formación.

La competencia digital, entonces, ha sido descompuesta en una «serie de habilidades, actitudes, valores» oblicuos, básicos y sectoriales, íntimamente conectados al usuario-estudiante y a sus antecedentes socioculturales. Un «conjunto de constructos», de usos de las TIC, de «adaptaciones a contextos y ambientes diferentes». El carácter móvil, versátil y a menudo exhaustivo de las competencias digitales hace que estas se consideren «prioritarias [con respeto a las otras competencias] para contestar a las exigencias de desarrollo personal».

El contexto sociocultural, junto al carácter transversal y particularista de las competencias digitales, toman aquí un gran valor: será el usuario-estudiante, según las propias inclinaciones, antecedentes y necesidades formativas, a entender cuál es, en el detalle, el conjunto de las herramientas y aplicaciones cada vez más eficaz.

«En el campo de la tecnología aplicada e integrada en los procesos educativos y formativos», la importancia de los procesos de las micro decisiones y del análisis

LAS COMPETENCIAS DIGITALES: IMPACTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN



de las especificidades socioculturales se traduce en la elección de algunas herramientas a costa de otras, en la mejora de algunas competencias y no de otras.

Un aspecto parece ser ampliamente compartido: las competencias digitales, por su versatilidad y eficacia, se consideran invariablemente fundamentales para los usuarios-estudiantes para interpretar la realidad y lo contemporáneo, para «desarrollar su propio potencial personal y cultural», hoy para tomar medidas de «apropiación cultural, incluso más allá de la dimensión técnica e instrumental».

JUNIOR DIGITAL CURRICULUM | NINI, ABANDONO ESCOLAR, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS



NINI, ABANDONO ESCOLAR, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS

El acrónimo NINI (sin estudios, sin trabajo, sin educación) en origen indicaba – incluso de manera despectiva – una específica franja de la población: jóvenes que – en general entre la edad escolar y los 29 años – abandonan cualquier camino de potenciación, de educación y formación, así como el mundo del trabajo.

Hoy, también a frente de muchas críticas y gracias a una mayor comprensión del problema – Nini se utiliza como un «termino común», una etiqueta que describe una categoría amplia y no generalizable de individuos, refiriéndose a problemas grandes y objetivos desde una perspectiva social, económica y cultural.

NINI, ABANDONO ESCOLAR, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS

El planteamiento de las organizaciones socias de BUCOLICO, entonces, no es puramente descriptivo, sino pretende entender realmente que se esconde debajo de la etiqueta Nini: experiencias, valores, aspiraciones, dificultades personales y globales, centrándose sobre todo en la difícil transición educación-empleo.

El objetivo es construir una «conversación» con los Ninis – por lo general jóvenes adultos de edad post escolar –, un recorrido que desde las herramientas y las políticas lleven a una «mejor comprensión de la vida de los Ninis», teniendo en cuenta las peculiaridades de los lugares y de las comunidades: áreas rurales, a menudo deprimidas, con escasa propensión hacia la digitalización, el emprendimiento y el emprendimiento autónomo.

Los numerosos estudios disponibles – que analizan los diferentes contextos de la Unión y, en general, el Oeste – a menudo no contestan «a este tipo de preguntas», ni se centran en la «voz y las opiniones» de los Ninis más o menos jóvenes de edad.

NINI, ABANDONO ESCOLAR, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS

Otro punto de gran interés es el siguiente: ¿cuál es realmente el papel de los educadores, de los formadores y de las competencias transmitidas por estos últimos para contrarrestar el fenómeno Nini?

La educación, la instrucción y la formación – de los jóvenes y de los adultos –, dependiendo de las competencias efectivamente adquiridas, debería de ser sólo «trampolín» hacia el mundo del trabajo, pero también un recorrido por sí mismo emocionante y de motivación personal.

Al contrario, proprio los procesos de formación a menudo se piensan como una fuente de decepción: «muchos empleos humildes, mucha preocupación, una mala relación entre formación y oportunidad profesional» socavan la confianza y la autoestima.

Un elemento importante que tener en cuenta es la calidad de la relación entre el educador y el educando: en teoría, una relación construida según los principios de la confianza y del crecimiento mutuo, pero a menudo es ausente o por lo menos «frágil».

Otro elemento ya analizado es la competencia: preguntarse cuales son las oportunidades educativas, las competencias básicas, específicas y útiles para garantizar mayor adaptabilidad, futuro y satisfacción.

NINI, ABANDONO ESCOLAR, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS

La mejora de las relaciones entre educando y educador pasa por algunos puntos clave: el estado de Nini, muy a menudo...

1) No se trata de una elección o de baja motivación.

2) No es una consecuencia directa del antecedente/contexto sociocultural de referencia.

3) No es, a menudo, una «elección de vida egoísta, individualista»

Al contrario, uno «de los indicadores» es justo la educación, la instrucción, la formación: muy a menudo, la incapacidad de los sistemas de instrucción y formación en «contestar a la subjetividad», así como a los retos sociales contemporáneos, a la especificidad de los lugares y de los territorios.

Este supuesto, o sea que los itinerarios de instrucción y formación ya no son «capaces de preparar a los jóvenes» para la vida, el mundo del trabajo y de las profesiones, adaptándose a una objetiva y contemporánea «falta de oportunidades» es aún tan extremo como lo que ve en el Nini un «perezoso», incapaz de enfrentarse a los retos del día a día y a cualquier forma de competición.

NINI, ABANDONO ESCOLAR, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS

El contexto es, realmente, mucho más complejo: la etiqueta Nini es híbrida y evasiva: ahora antisocial, ahora categoría vulnerable que tiene que enfrentarse a muchos retos durante la transición entre la formación y el mundo del trabajo. (Olssen, Castells, Rifkin, 2005).

Los Ninis no son, realmente, un grupo homogéneo y las mismas palabras clave que componen el acrónimo (Educación, Empleo, Formación) se prestan a muchas interpretaciones. Cada «Nini» es, entonces, un sujeto que tiene «específicas exigencias individuales» y pide «diferentes formas de soporte y apoyo».

Muy a menudo los datos sugieren que el «estado de Nini» es en realidad temporáneo: «Más de tres jóvenes de diez (31%) entrevistados fueron Ninis en algún momento durante los tres años después de acabar la enseñanza obligatoria» (Mengual-Andrés, 2016).

Por otra parte, es cierto que los jóvenes Ninis tienen a menudo un nivel de instrucción - o, más en general, competencias- inferior. En promedio, los jóvenes Ninis tenían un nivel de instrucción más bajo, « “perdieron” más tiempo» entre un recorrido y el otro, tienen una conducta más conflictual, por ejemplo, respecto a la escuela y, a menudo, pertenecen a contextos sociales y familiares más desfavorecidos.

NINI, ABANDONO ESCOLAR, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS

Como es cierto la brecha de género: en Europa, las mujeres suelen quedarse Ninis por más tiempo.

Los datos disponibles, sin embargo, no son siempre tan desalentadores: la mayoría de los jóvenes en Europa, también en las áreas rurales, tiene éxito en el mundo de la instrucción y de la formación y cumple con una transición fácil hacia el mundo del trabajo, aunque recientemente el desempleo juvenil en la UE, después de un momento de recuperación, vuelve a ser preocupante, sobre todo en países como Italia, Bulgaria, Grecia, España (teniendo en cuenta las notables variaciones desde el punto de vista regional o según la relación afueras-centro):

El 23,4% de los jóvenes de edad comprendida entre los 16 y los 24 años en Italia, al principio del 2020, no tenía trabajo, instrucción o formación (Nini) (Media Europea 14,2%. Fuente: Eurostat, 2020).

Estos datos, que no han sufrido grandes variaciones, se traducen en un increíble coste público, en pérdida de la producción, en escasa inclusión social.

Además de los costes sociales y públicos de los Ninis, hay sobre todo los efectos individuales, subjetivos, emocionales y experienciales, de bienestar:

NINI, ABANDONO ESCOLAR, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS

el desempleo aumenta «las consultas médicas», «la consumición de los medicamentos», «el riesgo de mortalidad», «las tendencias suicidas y el riesgo de trastornos psiquiátricos y/o el uso de sustancias».

Recientemente, han llegado a ser muchísimas las iniciativas y los programas de apoyo específicos para los Ninis: por ejemplo, uno de los primeros programas europeos de relieve considerado eficaz fue el New Deal para los jóvenes (UK) 1998-2002: prácticas, DET, subvenciones, en origen pensado para evitar más el abandono escolar que la transición escuela - trabajo.

Estas primeras programaciones no sólo inspiraron programas y acciones posteriores hasta hoy, soportando el aumento de las capacidades laborales, «de los conocimientos y aspiraciones», sino destacaron también que:

-La instrucción y la formación se colocarán en el centro de dichas acciones: «la instrucción no es simplemente un proceso a través del cual se alcanzan logros precisos, como, por ejemplo, la empleabilidad; es un resultado y un objetivo primario».

NINI, ABANDONO ESCOLAR, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS

No es fácil evaluar el impacto y la eficacia de los programas, acciones y políticas activas, sobre todo si dirigidas exclusivamente a los contextos nacionales, regionales o provinciales, debido a la frecuente ausencia de los modelos de referencia, pautas e indicadores, así como de la dependencia de las «fluctuaciones en los climas políticos y económicos», sin tener en cuenta el carácter voluntario, episódico de los casos de estudio producidos por quien efectivamente se benefició de las políticas y los programas de apoyo y reinserción escolar-formativo-laboral.

Uno de los objetivos de esta introducción es «identificar, sintetizar y evaluar» en clave no solo experimental, sino también localizada, los efectos de dichas intervenciones y dichos programas - pero también de las competencias específicas, focalizándose en las competencias TIC - no solo desde el punto de vista macroestructural (contratación y empleabilidad, productividad), sino también desde la perspectiva individual, subjetiva, emocional y experiencial.

NINI, ABANDONO ESCOLAR, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS

La búsqueda fue realizada no solo a través de informes nacionales y comunitarios (ISTAT, Italia; Eurostat), sino también por artículos científicos - académicos, principalmente en inglés, que analizan el contexto europeo en su totalidad, excepto las grandes diferencias entre estados y regiones (base de datos como Medline, Embase, PsycINFO, Google Scholar).

En resumen, antes de enfrentar en el detalle el cuadro no solo italiano, sino también rural, marcamos cíclicamente los siguientes puntos:

1) Todavía falta una individuación unívoca de lo que sirve realmente a los jóvenes Ninis para favorecer su reinserción en los sistemas educativos y/o el acceso al empleo.

2) No está claro que es realmente eficaz (por ejemplo: instrucción y formación, colocación, asesoramiento para el mundo del trabajo etc.)

3) Casi nunca se ha tomado en cuenta la eficacia de los programas que aspiran más a la «modificación de la conducta», a la acción para dar ventaja al individuo, a su dimensión emocional-experiencial, poniendo atención a la especificidad del contexto.

NINI, ABANDONO ESCOLAR, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS

4) Poco cuidado se dedica al más genérico análisis del «bienestar», de la adquisición de «competencias básicas, transversales» que no se dirigen específicamente a un solo sitio o sector.

5) Poco cuidado a la investigación cualitativa, experiencial, en favor de simples evaluaciones estadísticas.

Aunque el rigor metodológico y de la investigación sea imprescindible, es verdad que un enfoque más cualitativo, particularista, no necesariamente ajustado a los «protocolos de “notificación” estándar» ofrecería una panorámica más correcta de las intervenciones de apoyo para los Ninis en Europa y en el mundo.

Eso es alcanzable en potencia, porque muy a menudo, en Italia y en Europa, las intervenciones - o por lo menos su actuación - se facilitan y se abonan por organizaciones privadas, sin ánimo de lucro, entidades de voluntariado, en consecuencia, en contacto directo con usuarios específicos, dotadas de calidades enfocadas e individuales, difícil por generalizar.

JUNIOR DIGITAL CURRICULUM | EL CONTEXTO ITALIANO



EL CONTEXTO ITALIANO, SU HISTORIA



En el periodo entre el 2008 y el 2014, Italia registró un triste récord: entre los jóvenes de edad comprendida entre los 15 y los 29 años, hasta el 27% estaba incluido en la categoría de los Ninis. Un dato que desafortunadamente sigue casi invariado, si bien cayendo: en el 2020 la estimación era del 23,5-24%, más allá del promedio europeo (alrededor del 14,1%). Este dramático récord destaca una fractura objetiva principalmente en la transición escuela-trabajo. Aunque el fenómeno del abandono escolar sea en sí mismo preocupante (Eurostat 2019, 2020: los que no

EL CONTEXTO ITALIANO, SU HISTORIA

tienen graduación y los que no siguen ningún proceso de instrucción y formación, entre los 14 y los 24 años, corresponden casi al 14%), el problema principal, y aún más gravoso, es la inserción en el mundo del empleo. Sin embargo, fueron y todavía siguen siendo muchas las políticas activas, los programas y las líneas de apoyo en este sentido, no sin criticidad: por ejemplo, el programa Youth Guarantee empezó entre el 2014 y el 2015, a través de los fondos europeos: una garantía de oferta de trabajo o un recorrido formativo, unas prácticas, también en el mundo del asociacionismo.

Los programas de Garantía Juvenil se siguen llevando a cabo de manera descentralizada: eso ha producido muchas desigualdades en términos de eficiencia y eficacia.

La adopción de modelos mixtos (educación “dual”), según, por ejemplo, el modelo alemán, resulta incierta y discontinua de igual manera: las experiencias laborales y formativas registradas, por ejemplo, durante el colegio y/o la universidad, son numéricamente iguales.

EL CONTEXTO ITALIANO, SU HISTORIA

La misma situación se encuentra en el análisis de los cursos técnicos de la secundaria, en la relación entre los ateneos, TIC y empresas: «las contrataciones a través de los contratos de práctica representan sólo el 4% del total» (Comisión Europea, 2020).

En Italia se ha detectado, además, desde el punto de vista político y estratégico un mayor cuidado hacia el acceso al mercado laboral, por ejemplo, a través de ayudas, afectando un poco en la dimensión de las competencias, en la actualización de la oferta formativa escolar y/o universitaria: «en Italia el paso de la escuela al empleo sigue siendo lento y difícil».

Informes y análisis del contexto italiano han tratado de ofrecer explicaciones sobre esto:

- 1) Concentración de contratos a medio plazo para los jóvenes y escasas garantías
- 2) Mayor acceso a diferentes formas de instrucción y formación durante los periodos de estancamiento y recesión, a esto sigue una alta tasa de desempleo juvenil (falta de productividad)
- 3) Sobre todo, como dicho anteriormente, una lenta transición de la escuela y al empleo.

EL CONTEXTO ITALIANO, SU HISTORIA

Todavía en el 2020 Italia registra y destaca condiciones dramáticas, que piden análisis y explicaciones: ¿por qué justo los jóvenes? ¿Por qué el desempleo juvenil parece siempre que sigue aumentando, más allá de las aceleraciones negativas debidas a las crisis europeas globales?

Se registraron momentos de recuperación (por ejemplo, alrededor del 2010, fuente: ISTAT), anulados al instante: ya en el 2011 el desempleo para la franja de edad entre los 14 y los 29 volvió a crecer exponencialmente, llegando al máximo histórico en el periodo entre 2013 y 2015, casi doblando en menos de diez años (registrando Italia, como hoy, una de las tasas más altas de Europa juntos a España, Grecia, Portugal y recientemente otros países como Bulgaria).

Al contrario, la tasa de desempleo de los ancianos no aumentó de manera tan drástica, es más: en los últimos diez años, las reformas del sistema de jubilación tratan de mantener al trabajo a un gran número de trabajadores ancianos por más tiempo.

En el conjunto, la brecha entre el desempleo juvenil y el desempleo “de los mayores” en Italia sigue siendo altísimo.

EL CONTEXTO ITALIANO, SU HISTORIA

La franja juvenil además se ve afectada, como dicho, por el más gran fenómeno de inactividad y alienación (Nini) y destaca aún más la brecha de género, de por sí presente también en el rango de registro senior.

Al mismo tiempo, Italia es fuertemente – y tristemente – marcada por una grande diferencia regional y territorial: el sur registra tasas más que alarmantes y, en el conjunto, «la evolución de la tasa de desempleo en el sur [y en las áreas rurales] todavía es más sensible al ciclo económico»: paradójicamente la reducción de la tasa de desempleo juvenil antes de las conocidas crisis contemporáneas, era más rápida en el Sur que en el Norte.

Por lo que concierne la composición de los Ninis (inactivos, no sólo desempleados), en Italia se asiste sobre todo a una mezcla: los Ninis italianos a menudo son tales por las dificultades generales de acceso en el mundo del trabajo: de por sí el problema principal en Italia.

JUNIOR DIGITAL CURRICULUM | EDUCACIÓN SOBRE EL DIGITAL



LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL DIGITAL Y SOBRE LA INCLUSIÓN DIGITAL

La digitalización y/o la «transformación digital» caracterizan cada vez más nuestra sociedad y nuestras vidas cotidianas, influyendo especialmente en las generaciones más jóvenes.

Estar listos para entender las formas de transformación digital significa además participar activamente a los cambios y a los impactos que estas mismas tecnologías producen en el plan social, económico y laboral.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL DIGITAL Y SOBRE LA INCLUSIÓN DIGITAL

«Como fenómeno social, la digitalización puede tanto favorecer como obstaculizar la inclusión social».

En cualquier caso, el acceso a las TIC, a las diferentes tecnologías digitales, está en constante aumento: la instrucción y la educación de los jóvenes y de los adultos, la información, la comunicación entre iguales, el entretenimiento: todo es permeado por las TIC.

Si sin embargo se reconocen las ventajas de las TIC y, en general, de la digitalización y de la «transformación digital», también es cierto que - como adelantado - esas mismas pueden producir y/o certificar las «brechas significativas en términos de competencias y accesibilidad». No solo: una gran brecha es presente en el plan de las tecnologías efectivamente disponibles y utilizables según el territorio examinado, el contexto sociocultural.

«La inclusión social y digital», y aún, la inclusión social «a través de la digital», entonces, llega a ser contemporáneamente una prioridad y un reto que superar: todos los individuos y todas las comunidades deberían poder acceder a las TIC, así como a los cursos de formación y educación útiles para utilizar mejor las TIC, sobre todo desde el punto de vista de la empleabilidad.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL DIGITAL Y SOBRE LA INCLUSIÓN DIGITAL

Con el tiempo, se identificaron unos indicadores útiles «evaluar y entender el nivel de inclusión digital» de los individuos y de las comunidades:

- 1) Disponibilidad/Accesibilidad de la Red y de Internet (accesibilidad sobre todo económica)
- 2) Posibilidad de emprender caminos accesibles de alfabetización digital
- 3) Infraestructuras
- 4) Acceso a contenidos online útiles, eficaces, educativos sobre la alfabetización digital también según los principios de autoaprendizaje
- 5) Capacidad y nivel de participación

Desafortunadamente, el avance de la tecnología – por ejemplo, desde el punto de vista infraestructural – no corresponde a un aumento de la inclusión social digital: este segundo punto pide una minuciosa planificación, «estrategias intencionales» nacionales y/o comunitarias.

Sin embargo, son ampliamente presentes las herramientas, las estrategias y los planes – sobre todo a soporte de la juventud y de las categorías vulnerables entre los cuales los Ninis – que pueden, si bien

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL DIGITAL Y SOBRE LA INCLUSIÓN DIGITAL

utilizadas, ayudar en la eliminación de las barreras socioculturales, históricas y geográficas.

Las comunidades políticas están de acuerdo en considerar la transformación digital o, más simplemente, las TIC como recursos hoy fundamentales para «favorecer la inclusión social (...) y la participación» democrática, valorizando «el capital humano, social y cultural» no solo de los jóvenes y jóvenes adultos, sino de todas las comunidades de individuos, independientemente de la edad y del contexto sociocultural de pertenencia.

Aun así, si se ha registrado un incremento – por ejemplo, en términos de inversión – en los recursos digitales (McLoughlin, 2018), no es lo mismo por la educación: al crecimiento exponencial de infraestructuras y servicios no parece corresponder una adaptación y un crecimiento de la «dimensión educativa y social de la digitalización», capaz de favorecer no solo el acceso, sino también el uso consciente de dichos recursos e innovaciones al igual que a una adecuada alfabetización político-cultural. Es importante destacar que la transformación digital no permea solo nuestro día a día, costumbres y

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL DIGITAL Y SOBRE LA INCLUSIÓN DIGITAL

consumiciones: esa ya ha transformado sobre todo el acceso a la educación, a la formación y, más en general, al conocimiento.

Si eso produce grandes ventajas, por ejemplo desde el punto de vista de la accesibilidad, también es cierto lo contrario: los individuos de hecho están obligados a «actualizar» constantemente las propias competencias para «enfrentarse a los rápidos cambios» de técnica, cultura y disposición por ejemplo en el mundo de la escuela, de la formación profesional y del trabajo: o sea, hace falta «prepararse» y «reajustarse» en el mundo del digital para coger cada vez diferentes oportunidades «ofrecidas» por el digital.

En el detalle, la literatura al respecto, destaca tres grandes «kit» de competencias que necesitan seguimiento y actualizaciones constantes:

- 1) Conocimientos especializados en el campo de las TIC: programación, desarrollo, gestión sectorial (por ejemplo, de red)
- 2) Conocimientos generales en el campo de las TIC para el mundo del trabajo, en clave transversal:

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL DIGITAL Y SOBRE LA INCLUSIÓN DIGITAL

gestión y elaboración de datos incluso de diferente naturaleza, comunicación, autogestión en el mundo del trabajo

3) Conocimientos básicos, aplicables al día a día, por eso no más importantes: las competencias básicas y/o la alfabetización digital primaria determinan, de hecho, un cambio radical en la calidad del día a día para los individuos, de gran impacto, por ejemplo, en plan emocional, subjetivo y experiencial.

Estos «kit», independientemente de su nivel de complejidad, piden de todas formas mayor cuidado sobre la «construcción de las competencias»: habilidades y disposiciones adquiridas por el individuo durante el aprendizaje permanente.

La «transformación digital» y la digitalización no son una excepción: es necesaria una actualización tanto de los sistemas educativos y de educación formal, como de los no formales e informales por naturaleza.

Las tres fórmulas de la educación, adoptando y promocionando el digital, más que poner énfasis en la dimensión técnica y sectorial de las TIC, deberían exaltar mayormente el valor de una educación digital híbrida, holística, transversal: la pregunta de las

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL DIGITAL Y SOBRE LA INCLUSIÓN DIGITAL

competencias tecnológicas-digitales de hecho cambia de manera repentina y, «por los rápidos cambios tecnológicos», es difícil «identificar lo que se pedirá en futuro – también en medio plazo – por el mundo del trabajo».

La alfabetización digital debería proporcionar – en ámbito formal, no formal, informal – las competencias transversales que permiten al individuo «adaptarse rápidamente» a los cambios y a las mutaciones de la demanda.

Otra cuestión importante para la alfabetización digital es el bienestar: un acceso y un utilizzo consciente y lleno de las nuevas oportunidades tecnológicas-digitales implican una mejora de las calidades de vida.

Entre los mejores recursos a disposición que, por su fisonomía, contestan mejor a estos retos, hay sin duda los REA (Recursos Educativos Abiertos).

Sin embargo, el reto no es exclusivamente de naturaleza técnico-estructural: hace falta «conectar dichas herramientas a un plan pedagógico eficaz»: de hecho, resulta que dichos recursos open source – que adoptan también los sistemas de certificación de las competencias, del acceso al trabajo y/o a la

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL DIGITAL Y SOBRE LA INCLUSIÓN DIGITAL



formación profesional, sin tener en cuenta el impacto en la dimensión social, cultural, emocional y política del alumno – siguen siendo una excepción.

Los educadores, profesores, formadores, animadores socioculturales no los suelen utilizar: sin duda, influye el prejuicio sobre la validez de la educación online, así como sobre las certificaciones de las competencias adquiridas a través de estos recursos.

A pesar de ello, la demanda de competencias TIC básicas, generales y transversales por el mundo del trabajo – independientemente de la fuente primaria de dichas competencias – sigue creciendo en los países de la Unión (OCSE, 2016).

JUNIOR DIGITAL CURRICULUM | LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES



LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

Se sabe que las competencias TIC de alto perfil, especializadas y sectoriales, suelen corresponder a una alta tasa de empleabilidad. No solo: corresponden a «ocupaciones entre las más dinámicas y en desarrollo», pero también a algunas grandes desigualdades. Algunos datos:

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

- En los países de la OCDE, los especializados en TIC representaban “solo” el 3-4% de la mano de obra total, con una grandísima brecha de género: un dato que aumenta considerablemente, cada año.

Sin embargo, aunque la solicitud de los expertos de TIC crezca continuamente - no sin contradicciones y dificultades -, se detecta una demanda más de carácter transversal:

Entonces, no solo las competencias de carácter sectorial, sino la capacidad de «adaptarse a los entornos de trabajo constantemente reformadas por las TIC y por las innovaciones tecnológico-digitales»: ser capaz de participar activamente en «entornos llenos de tecnología».

La transformación digital no afecta solo a los profesionales: tiene un peso enorme también en la transformación del trabajo y en las profesionalidades rutinarias, ordinarias.

OCDE - La estrategia para la adquisición de las competencias

Como adelantado, las competencias que los trabajadores y las trabajadoras del futuro deberán

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

adquirir no solo son diferentes que las del pasado, sino también difíciles por identificar con precisión:

- Identificar las nuevas competencias significa adaptar los sistemas de transmisión, desarrollo, educación y formación rápidamente, cuando cambian las condiciones externas. El OCDE - para enfrentarse a estos retos, ha desarrollado una «estrategia para las competencias» capaz de identificar lo bueno y lo que necesita actualizaciones en diferentes sistemas de educación y formación, a nivel internacional.

El objetivo es garantizar no solo una educación capaz - de manera transversal - de enfrentar los retos de la «transformación digital», sino también de garantizar en el conjunto una mejor inclusión social, desarrollo y crecimiento para el individuo y para las comunidades:

Un enfoque para la mejora de la transmisión y adquisición de las competencias que:

- Prevea inversiones con visión de futuro: un cambio radical de los sistemas de competencias es una operación cara que requiere el logro de precisos resultados y beneficios.

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

- Sea capaz de entender y enfrentar los retos de corto, medio y largo plazo: proporcionar competencias realmente útiles en el inmediato, pero al mismo momento transversales y adaptables a los posibles e inminentes retos y transformaciones, sobre todo en el ámbito digital y tecnológico: una planificación estratégica encaminada al empleo y a la empleabilidad, a los momentos de posible criticidad, a la transformación de diferentes sectores.
- Se proponga realmente como lifelong learning o aprendizaje permanente: un enfoque que implica la participación del individuo en diferentes momentos y procesos de educación y formación durante todo su ciclo de vida, de manera formal, no formal, informal: eso requiere un balance de recursos, una nueva perspectiva a través de la cual entender la certificación de la adquisición de las competencias etc.
- Que involucre diferentes campos de política, gobiernos, sociedad civil: el aprendizaje permanente, en sus varias formas y prácticas (formal, no formal, informal) insinúa amplitud y transversalidad:

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

una intervención en la educación e instrucción, ciencia, tecnología, industria, economía, arte etc. Entonces, sería deseable una «alineación de los enfoques» entre todos los sectores involucrados (por ejemplo, en términos de responsabilidad, entre las diferentes entidades públicas y/o privadas que tradicionalmente gestionan la educación, la formación y la instrucción).

- Que contribuya en la reducción de las diferencias y de las desigualdades: geográficas, sociales, económicas, sin embargo, con cuidado a las inevitables diferencias - por ejemplo, desde el punto de vista de las competencias requeridas - de área a área, de contexto a contexto: «alinear las exigencias y las especificidades locales a las transformaciones y a las mutaciones sistémicas nacionales y transnacionales».

- Que apoye realmente la inclusión: un enfoque que sobrentienda políticas eficaces para la transmisión y la adquisición de las competencias, involucrando por ejemplo la pública administración, organizaciones no gubernamentales, el mundo del trabajo, asociaciones, centros de educación y formación, etc.

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

Las competencias para la economía y la transformación digital

Las recomendaciones y las pautas del OCDE - y de numerosas otras agendas, por ejemplo, comunitarias - sobrentienden a menudo un elemento: entre las competencias más relevantes y transversales, entre las más relevantes hay sin duda las digitales.

En detalle, la participación en la vida económica, social, cultural contemporánea - no solo desde el punto de vista formativo y/o laboral - requiere la adquisición de las «competencias específicamente digitales», capaces de adaptarse a los rápidos cambios tecnológicos.

Como adelantado, desde el punto de vista de las ofertas y de los sistemas educativos, formativos y de enseñanza, a menudo significa enfocar la propia acción en la «alfabetización digital», incluso a costa de competencias más especializadas y, entonces, sectoriales.

Es prioritario, entonces, que los individuos tengan «sólidas capacidades básicas», una buena preparación analítica, «de pensamiento, social y también emocional».

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

La «alfabetización digital» de hecho encaja totalmente en las principales reformas de educación, formación e instrucción promovidas por diferentes países del OCDE.

Por ejemplo: iniciativas enfocadas en la plena introducción de la «alfabetización digital» en las ofertas “ECEC - Educación y cuidado infantil - primera infancia y oferta educativa primaria”.

Entre los cuales destacan, por ejemplo, la Estrategia Nacional polaca (2013) para favorecer la «alfabetización digital» en ámbito ECEC; la Estrategia Nacional para la primera infancia en Australia (2009-2014).

La introducción, también de manera masiva, de módulos de «alfabetización digital» desde una edad temprana - con una adecuada propuesta de upskilling e reskilling de los educadores y de los sistemas educativos involucrados - además funcionó como optima herramienta para garantizar mayor igualdad (por ejemplo, en términos de oportunidades de aprendizaje) e inclusión, para reducir la tasa de abandono escolar, para mejorar las competencias en ámbito científico, matemático, lógico.

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

Muy a menudo las pautas para la actuación de estas estrategias y reformas – no solo en ámbito ECEC, sino también para la enseñanza superior, la educación de los adultos etc. – se estructuran según tres prioridades:

- 1) Contrastar el fenómeno del abandono a través de la mejora de los sistemas de monitoreo de las de las competencias y, en el conjunto, de los individuos. La «alfabetización digital» pertenece, de hecho, al Cuadro Estratégico de la Comisión Europea (2013b-2020): se demostró que «la reducción del abandono escolar va de la mano con (...) una generalizada alfabetización digital»: «lo que la gente hace [con los contenidos multimediales] es más importante» de las competencias sectoriales en el campo tecnológico (OCDE, 2015d).

La «alfabetización digital», de hecho, a menudo significa «uso competente y consciente de los contenidos multimediales», el cual depende de todas formas de las competencias (básicas, no sectoriales) y de los factores ambientales (sociales, culturales) más que «infraestructurales».

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

¿Qué tipo de competencias?

La «alfabetización digital», de hecho, a menudo significa «uso competente y consciente de los contenidos multimediales», el cual depende de todas formas de las competencias (básicas, no sectoriales) y de los factores ambientales (sociales, culturales) más que «infraestructurales».

¿Qué tipo de competencias?

La introducción eficaz de estrategias en apoyo de la «alfabetización digital» a menudo se estructura según algunos «principios básicos»:

1) Desarrollo de las «competencias adaptativas» (OCSE, 2010b)

2) Aprendizaje Adaptativo

Con énfasis sobre todo en la resolución de problemas como el enfoque privilegiado.

Algunos ejemplos de buenas prácticas

El proyecto OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ofrece uno de los pocos «inventarios» de reformas, sistemas y propuestas de buena «alfabetización digital», según una panorámica

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

que va de la Primera Infancia a la Educación de los Adultos y a la Formación Profesional.

1) El proyecto [Call Them Emotions](#) (Suiza) que une el digital a las habilidades «Sociales y Emocionales», para el desarrollo del pensamiento crítico del alumno y del educador (Primera Infancia)

Buenas Prácticas Digitales

El reto más importante que enfrentar, en ámbito digital, es el riesgo de exclusión y marginalidad: la promoción de la «alfabetización digital» sobrentiende igual acceso a algunos recursos tecnológicos, más allá de las competencias de las TIC tanto básicas como sectoriales.

La introducción de las TIC en el currículum educativo, escolar y formativo es tendencialmente de responsabilidad de la política y de los gobiernos nacionales, a veces con diferencias sustanciales entre los países en ámbito comunitario. Por ejemplo:

Suecia: la adquisición de las competencias TIC está plenamente integrada en el currículum escolar tradicional, desde el 2011: «cada alumno [que frecuenta las escuelas suecas], al acabar la escuela



LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

primaria, debe ser capaz de utilizar las principales tecnologías modernas TIC, sobre todo para adquirir conocimiento, comunicar, crear y aprender».

Ese empuje es al mismo tiempo visible en las reformas de la oferta educativa y formativa superior y/o profesional: por ejemplo, fue «introducido» un nuevo parámetro de evaluación y cualificación de los educadores - en ámbito TIC - tanto de área Primaria como Secundaria o de Formación Profesional.

En el mundo occidental más amplio, por ejemplo, en los Estados Unidos, hay que señalar la Science for All: una iniciativa dirigida a la adquisición de las competencias informáticas sobre todo en apoyo de los futuros educadores, formadores y profesores: una reformulación de los materiales didácticos (Alta Formación) y de los currículos.

Otro ejemplo de buenas prácticas para la promoción de las competencias TIC en el contexto europeo es [Informatik-Biber](#) (Alemania): un auténtico «concurso» de informática promocionado por la primera vez en el 2007 y desde ese momento replicado cada año (dirigido a estudiantes entre los 10 y los 17 años).

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

Una herramienta dirigida sobre todo a estimular el interés por parte de los jóvenes estudiantes en ámbito TIC, no requiriendo competencias especiales ni formación sectorial.

Otros ejemplos de buenas prácticas en apoyo de la «alfabetización digital» son sin duda los que se dirigen a las categorías más “en riesgo de exclusión”, por ejemplo, los ancianos, y también las mujeres.

Por ejemplo, en Portugal, la «Estrategia Nacional para la inclusión y la alfabetización digital» ha movilizó de manera transversal a entidades públicas - de carácter y tamaño diferente - sector privado, sin ánimo de lucro, educadores y ciudadanos comunes, para la activación de los módulos de alfabetización digital» útiles para llenar eventuales brechas, sobre todo para los que jamás habían utilizado internet (sobre todo a través de la creación de una plataforma nacional “multi-stakeholder” rica de recursos educativos y formativos). Otro ejemplo virtuoso es Noruega, por lo que concierne el acceso y el uso consciente de los medios de comunicación y de internet (Media Barometer, 2015).

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA



En Italia, mirando hacia la Formación Profesional postescolar, destaca la iniciativa **Crescere in Digitale**: Los procesos formativos y los talleres

online (totalmente gratuitos) de «alfabetización digital» junto a la activación de los aprendizajes formativos de acuerdo con muchísimas realidades privadas, capaces de unirse a la iniciativa a través de candidaturas y adhesiones al programa sencillas e inmediatas.

La plataforma de Crescere in Digitale es además un catálogo inagotable de historias de éxito y de casos de estudio virtuosos: jóvenes adultos que completaron no solo los cursos de «alfabetización digital», sino que tuvieron la oportunidad de acceder al mercado laboral a través de un camino privilegiado de upskilling y formación.

Desde el 2007 la Comisión Europea está «en primera línea para promocionar las iniciativas útiles para la adquisición de las competencias TIC transversales»: no solo las competencias sectoriales y especialistas - útiles para responder a la demanda siempre creciente de los profesionales TIC muy cualificados -, sino

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

también las competencias básicas necesarias para garantizar la «inclusión digital» y el igual acceso a la cultura, a la política, a la sociedad contemporánea.

Por ejemplo: las iniciativas nacidas gracias al Fondo y al Programa por la Competitividad y la Innovación (2014-2020), que tuvo el mérito de involucrar masivamente la red comunitaria de pequeñas y medianas empresas.

Otra iniciativa importante es [Opening-up Education](#), junto a [E-Skills for Jobs](#):

Programas, recursos y proyectos de diferentes tipos - en ambos casos multi-stakeholder, previendo la participación de público y privado - orientados a la reducción de la brecha de competencias, al sensible aumento de la digitalización en el mundo del trabajo, a la reformulación en clave TIC de los sistemas y de las ofertas educativas, formativas.

Ambas iniciativas tuvieron inmediatas repercusiones: prácticas, formación, campañas de sensibilización en casi todos los países de la Unión, dirigidas a la participación de jóvenes adultos para que se familiarizaran con las nuevas oportunidades laborales en el ámbito de las TIC.

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

Estas estrategias tuvieron - y siguen teniendo - algunas prioridades esenciales:

- 1) «Alfabetización digital» y difusión de las competencias básicas
- 2) Promoción de las competencias TIC sectoriales y especialistas para el empleo
- 3) Estructuración de herramientas útiles y eficaces para el monitoreo de los resultados alcanzados

Estas prioridades, que deberían ser compartidas por todas las ofertas y las propuestas formativas en apoyo de la «Alfabetización Digital», contestan a exigencias precisas: favorecer la «motivación, la empleabilidad y las oportunidades formativas y de aprendizaje», mejorando la «empleabilidad» a través de un constante trabajo de investigación, monitoreo, junto al asesoramiento y a la formación.

Las competencias TIC requeridas en el ámbito laboral - junto a la demanda aún más creciente y diversificada por parte del mercado - han reformulado también las actividades de asesoría y de acompañamiento en el trabajo:

Por ejemplo, en Portugal, la «Estrategia y el Plan de Acción para la Empleabilidad Digital 2015-2020», una

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

forma de Garantía Juvenil, propuso numerosas prácticas postescolares y extraescolares junto a las estrategias de formación continua básica y sectorial TIC.

Este tipo de programas e iniciativas hoy es presente en la mayoría de los Estados Miembros, sobre todo en los que sufren altas tasas de desempleo juvenil. (Italia, España, Grecia).

España, por ejemplo, pertenece a los casos virtuosos de adopción de las pautas de la Garantía Juvenil con gran propensión a las TIC.

Los programas de inserción y reinserción promovidos del 2013 al 2017 - con un apoyo financiero de procedencia europea - se centraron en «garantizar que (...) las competencias profesionales incluyan las TIC y, en general, la formación y la alfabetización digital, prestando cuidado al papel de las TIC para favorecer el acceso al empleo de las categorías más vulnerables y en riesgo de exclusión».

Las sin ánimo de lucro

Las sin ánimo de lucro, de carácter diferente, están comprometidas en la producción y en la difusión de los recursos educativos y formativos útiles para

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

- a) acompañamiento en el mercado laboral
- b) reinserción
- c) formación continua, upskilling, reskilling.

Muchos proyectos y muchas iniciativas, concebidas de esta manera, facilitan la integración en los sistemas educativos y formativos en ámbito de las TIC, a menudo con cuidado - a veces exclusivo - a las categorías vulnerables.

Muchas iniciativas se centraron por ejemplo en la brecha de género: una oferta formativa específica para las mujeres desempleadas, con el «objetivo de mejorar su empleabilidad a través de las TIC» (por ejemplo, e-Skills for Women, Luxemburgo, cofinanciado por JPMorgan).



O aún: [Interface3](#) (Bélgica): hoy un conjunto de recursos educativos, formativos, de upskilling, de programas para el aprendizaje de los idiomas, creado específicamente para las mujeres vulnerables. Interface3 es un punto de partida para la planificación sin ánimo de lucro en apoyo de la alfabetización digital en virtud de su «enfoque completo»: formación técnica TIC, tutoría, modelos a seguir, francés para extranjeros.

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

Las competencias digitales: un uso eficaz

Los datos de la investigación OCDE - Encuesta sobre las Habilidades de los Adultos (PIAAC) siguen destacando un gran desnivel de las competencias: lectura, escritura, productividad (2014-2020).

Cuando faltan unas estrategias para el aprendizaje permanente, para la formación continua en el puesto de trabajo, crece la desigualdad.

El uso «consciente y completo de las TIC» - tanto para los jóvenes como para los mayores - es una prioridad en todos los países OCDE.

A pesar del mito . . .

Los datos dichos anteriormente que surgen de las [OCDE - Encuesta sobre las Habilidades de los Adultos \(PIAAC\)](#) destacan otro elemento: los jóvenes de primera edad adulta (18-29 años) que entran en el mundo del trabajo «utilizan poco las TIC y, en general, las competencias, por lo general, derivadas de los procesos de alfabetización digital, sobre todo respecto a las edades juveniles, todavía en edad escolar». Eso en contraste con la opinión común que hoy entiende a los jóvenes adultos como «nativos digitales», casi espontáneamente inclines a la comprensión y al uso

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

consciente de las TIC (Livingstone et al. 2014).

Ninis y competencias digitales

¿Qué tipo de TIC utilizan los Ninis (entre los 14 y los 29 años)?

Según la investigación Digital Exclusion Profiling of Vulnerable Groups - Young People not in Education, Employment or Training (Nini), emergen algunos elementos muy característicos:

- Los Ninis no son «necesariamente conscientes de haber aprendido competencias específicas en el ámbito de las TIC»

Aunque se pueda detectar, a veces, un buen nivel de «alfabetización digital», que no está conectado a precisas estrategias, programas o acciones de educación y formación.

Algunas TIC - según las respuestas del focus group - sin embargo, son de uso común:

1) Móviles - dispositivos móviles para:

- Comunicación
- Sociabilidad
- Diversión

Con escaso interés en las actividades de escritura, también informal (por ejemplo: mensajes de texto o similares).

LAS COMPETENCIAS TIC ESPECIALIZADAS Y SECTORIALES - UNA PANORÁMICA

Preponderante es, sin embargo, la diversión:

- Fotografía
- Juegos
- Música

Mucho más episódico es el uso de dispositivos fijos, ordenadores u otro: preponderante, en este caso, el uso de las redes sociales y aún:

- Películas, Animación, Música
- Actividades de investigación: empleo, beneficios, alojamiento
- Juegos, compra online
- Aprendizaje online gratuito
- Elaboración de textos u otro material (por ejemplo, también el audiovisual)

En orden decreciente.

En general, la investigación y los datos obtenidos identifican precisas tecnologías físicas privilegiadas, que parecen «funcionar mejor» para los individuos ni en la formación ni en el empleo:

- Tecnologías e interfaz táctil, fácilmente accesibles y entendidas como muy intuitivas
- Aplicaciones intuitivas específicamente orientadas a la comunicación, por ejemplo, entre iguales
- Mensajería primaria

JUNIOR DIGITAL CURRICULUM | BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bentolila, S., Dolado J., Reforming an Insider-Outsider Labor Market: The Spanish Experience, CESifo Working Paper No. 3670.

Bosio G., Leonardi M., "The Impact of Bologna Process on the Graduate Labour Market: Demand and Supply", *Giornale degli Economisti ed Annali di Economia* 69 (3), pp. 29-66, 2010.

Cappellari L., Leonardi M., Temporary Employment in Italy, CESifo DICE Report, 2012.

Cingano, F., Leonardi M., (2014), "Employment Protection Legislation, Capital Investment and Access to Credit: Evidence from Italy", *Economic Journal*, 2014.

COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, Youth Employment Support: a Bridge to Jobs for the Next Generation, European Commission, 2020.

Conde-Jiménez J., Digital competence as an indicator of the impact of ICT educational policies: Validation of a theoretical model using PLS, Universidad Loyola Andalucía, 2018.

Digital Exclusion Profiling of Vulnerable Groups Young People not in Education, Employment or Training (NEET): A Profile, Citizens Online and National Centre for Social Research, 2008.

Dolado J., No Country for Young People? Youth Labour Market Problems in Europe, CEPR Press, 2015.

JUNIOR DIGITAL CURRICULUM | BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Leonardi M. Pica G., "Who pays for it? The heterogeneous wage effects of Employment Protection Legislation", *Economic Journal* 123 (573), pp. 1236-1278, 2013.
- Mawn L, et al., Are we failing young people not in employment, education or training (NEETs)? A systematic review and meta-analysis of re-engagement intervention, *Systematic Reviews*, 2017
- Mengual-Andrés S. et al., Delphi study for the design and validation of a questionnaire about digital competences in higher education, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2016.
- Proposal for a Council Recommendation on a Bridge to Jobs - reinforcing the Youth Guarantee, European Commission, 2020.
- Rosolia A., Torrini R., "The generation gap: relative earnings of young and old workers in Italy", Banca d'Italia Discussion Paper No. 639, 2007.
- Skills for a Digital World, 2016 MINISTERIAL MEETING ON THE DIGITAL ECONOMY, Background Report, OECD DIGITAL ECONOMY PAPERS No. 250
- Sweenie S., 'NEETS': perceptions and aspirations of young people Not in Education, Employment or Training, 2009.



Asturia vzw



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

With the support of the Erasmus+ programme of the European Union. This document and its contents reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.