



Observatorio
Brechas
Digitales

3ª edición

APRENDIZAJE DIGITAL PARA LA INSERCIÓN SOCIAL EN ESPAÑA:

Vulnerabilidad socioeconómica, brecha digital y empleo



Diciembre 2025

Fundación Esplai Ciudadanía Comprometida

C/ Latina, 21 local 10 28047 Madrid
C/ Riu Anoia, 42-54 08820 El Prat de Llobregat (Barcelona)
Rúa do Arenal, 138, oficina 7, 36201 Vigo (Pontevedra)
Calle Huerto de los Claveles, 8 29011 Málaga
www.fundacionesplai.org
fundacion@fundacionesplai.org

Directora OBD: Núria Valls Carol

Coordinador operativo: Guillem Porres Canals

Investigadora principal: Caterine Fagundes Vila

Técnica de investigación: Antía Rivera Nieto

Equipo de investigación:

Dra. Caterine Fagundes Vila, Antía Rivera Nieto, Dra. Maria Teresa Castilla Mesa, Dr. Francisco Javier Poleo Gutiérrez, Me. Raquel Poch Pallarols.

Agradecimientos:

Esta publicación es parte de la colaboración con el proyecto PID2021-123552OB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

Diseño y maquetación: El Vallenc, sl.

Esta obra está distribuida bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) La versión electrónica de esta publicación se puede descargar en www.observatoriobrechasdigitales.org

Elaborado por:



En coordinación con:



Financiado por:



Índice

Introducción	5	• 2.2. Aprendizaje digital e inserción sociolaboral	14	• 4.5. Motivaciones estratégicas y la brecha generacional/de géneros	23
Justificación del estudio	5	• 2.3. Aprendizaje digital, autonomía y acceso a derechos	14	• 4.6. Diagnóstico del entorno pedagógico y seguimiento	23
Contexto de la investigación	6	• 2.4. Desigualdades en el acceso al aprendizaje digital	15		
Objetivos	6	• 2.5. Evidencia empírica desde el Observatorio de las Brechas Digitales	15		
Metodología del estudio	7				
Estrategia de análisis	8				
1 BASES CONCEPTUALES Y PEDAGÓGICAS DEL ESTUDIO: LAS BRECHAS DIGITALES COMO FENÓMENO ESTRUCTURAL Y SU IMPACTO EN LA INSERCIÓN SOCIAL	10	3 MARCO TEÓRICO DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE	16	5 ANÁLISIS DE LOS DATOS	24
• 1.1. Las brechas digitales como fenómeno estructural y su impacto en la inserción social	11	• 3.1. Relevancia e importancia de la actividad	17	• 5.1. Género	25
• 1.2. Evolución del concepto de brecha digital: de la infraestructura a la inserción social	11	• 3.2. Apoyo motivacional y andamiaje: autonomía, competencia e interés	18	• 5.2. Edad	25
• 1.3. Dimensiones de la brecha digital y su relación con la inserción social	11	• 3.3. Retroalimentación del profesorado (<i>feedback</i>)	18	• 5.3. Género por edad	25
• 1.4. Digitalización, derechos y acceso a servicios esenciales	12	• 3.4. Aprendizaje activo y práctico	18	• 5.4. Estudios alcanzados	27
• 1.5. Brecha digital, empleo e inserción sociolaboral	12	• 3.5. Satisfacción con lo aprendido	18	• 5.5. Género por nivel de estudios alcanzados	27
• 1.6. Vulnerabilidad e interseccionalidad en las brechas digitales	12	• 3.6. Satisfacción con el rendimiento	18	• 5.6. Estudios alcanzados por ingresos mensuales	28
		4 ¿QUÉ HALLAZGOS DESTACAN EN ESTE INFORME?	20	• 5.7. Situación laboral	30
		• 4.1. Características de la muestra	21	• 5.8. Situación laboral por edad	31
		• 4.2. Radiografía de la vulnerabilidad socioeconómica	21	• 5.9. Certificado de discapacidad	32
		• 4.3. Calidad de acceso: más que conectividad básica	22	• 5.10. País de nacimiento	32
		• 4.4. El impacto de la formación en las habilidades digitales	22	• 5.11. País de nacimiento por situación laboral actual	33
2 EL APRENDIZAJE DIGITAL COMO PALANCA DE INSERCIÓN SOCIAL	13			• 5.12. País de nacimiento por ingresos mensuales	34
• 2.1. Competencias digitales y participación en la sociedad digital	14			• 5.13. Comunidad Autónoma de residencia	35
				• 5.14. Contexto de residencia	35
				• 5.15. Ingresos mensuales	36
				• 5.16. Situación de convivencia	36

Índice

6 ¿QUÉ DICEN LAS PERSONAS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO?	38
• 6.1. Actividad en redes sociales	39
• 6.2. Valoración general de las competencias digitales	40
• 6.3. Cursos formativos realizados	41
• 6.4. Mejora de las competencias a través de los cursos formativos por cursos realizados	42
• 6.5. Motivaciones para la capacitación digital	44
• 6.6. Motivaciones para la capacitación por grupos de edad	46
• 6.7. Evaluación de la inserción social	47
• 6.8. Impacto de la mejora de competencias digitales en la inserción social	48
• 6.9. Acceso digital	49
• 6.9.1. Conexión a internet	49
• 6.9.2. Conexión a internet e ingresos	50
• 6.9.3. Lugares de conexión	51
• 6.9.4. Frecuencia de uso de internet	52
• 6.9.5. Dispositivo digital utilizado	54

7 AMBIENTE DE APRENDIZAJE	56
• 7.1. Satisfacción con lo aprendido	57
• 7.1.1. Satisfacción con lo aprendido por edad	58
• 7.2. Interés en las temáticas tratadas	59
• 7.3. Satisfacción con el rendimiento	59
• 7.4. Adaptación del profesorado	60
• 7.4.1. Adaptación del profesorado por edad	61
• 7.5. Apoyo en el avance autónomo	62
• 7.5.1. Apoyo en el avance autónomo por edad	63
• 7.6. Apoyo de compañeros/as y profesorado	64
• 7.6.1. Apoyo de compañeros/as y profesorado por edad	65
• 7.7. Acompañamiento ante las equivocaciones	65
• 7.8. Acompañamiento ante las equivocaciones por género	66
• 7.9. Práctica autónoma de los ejercicios	67
• 7.9.1. Práctica autónoma por edad	67
• 7.10. Síntesis analítica: factores de inserción y aprendizaje digital	68

8 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	70
9 CONCLUSIONES	74
10 RECOMENDACIONES GENERALES	77
11 GLOSARIO	80
12 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85



Introducción

En una sociedad crecientemente digitalizada, las brechas digitales no pueden entenderse como un problema limitado al acceso a internet. Aunque la conectividad se ha extendido, persisten desigualdades profundas vinculadas a la calidad del acceso, la estabilidad de la conexión, los usos que las personas hacen de la tecnología, el dominio de competencias significativas y la capacidad real de transformar lo digital en autonomía, inserción social y ejercicio de derechos.

Este informe, elaborado por el Observatorio de las Brechas Digitales (OBD), **analiza estas desigualdades en colectivos en situación de vulnerabilidad en España a partir de una muestra de 566 personas participantes en itinerarios de capacitación digital**. Los resultados muestran que la intersección entre pobreza, desempleo y digitalización debe leerse como un problema de infraestructura social: disponer de conexión no garantiza por sí mismo inserción si no se traduce en capacidades, confianza, acompañamiento y acceso efectivo a oportunidades.

La composición de la muestra refuerza esta lectura estructural. El peso relevante de población nacida fuera de España, la presencia de personas con discapacidad reconocida y la elevada proporción de participantes en situación de desempleo muestran que las barreras digitales no actúan de forma aislada, sino que tienden a acumularse con otras desigualdades sociales, económicas, administrativas y educativas.

En este contexto, **el objetivo del informe es analizar cómo se expresan las brechas digitales en las condiciones de acceso y conectividad, en los patrones de uso, en la autopercepción de**

las competencias digitales y en su relación con la inserción social, incorporando un enfoque interseccional y prestando especial atención al papel de la formación digital como palanca de inserción.

Más allá de describir carencias, el estudio ofrece una base empírica para orientar la intervención social y educativa. Su principal conclusión es clara: la inclusión digital no depende solo de enseñar herramientas, sino de generar condiciones pedagógicas, relacionales y estructurales que permitan convertir el aprendizaje en trayectorias reales de autonomía, participación y mejora de oportunidades.



Justificación del estudio

Justificación teórica

Para la elaboración de esta investigación se utilizó como referente teórico la "teoría de las atribuciones causales de Bernard Weiner (1985)" que constituye un marco de referencia que explica la relación entre la cognición, la emoción y la motivación en contextos de logro y en situaciones interpersonales de evaluación y ayuda (Weiner, 1985, 1986, 2018; Graham & Taylor, 2016; Graham & Chen, 2020). Su aportación principal consiste en mostrar que las personas no responden solo a los resultados (éxito o fracaso), sino a la interpretación causal que realizan sobre ellos, la cual influye en sus emociones, expectativas y conductas posteriores.

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para este estudio sobre brechas digitales cuando el foco no se sitúa en la medición objetiva del desempeño, sino en la autopercepción que las personas construyen sobre su propia competencia digital en contextos formativos. En estos procesos, los avances, dificultades o logros no operan únicamente como hechos técnicos, sino como experiencias interpretadas que inciden en la motivación, la persistencia y la percepción de inserción social.

Desde este enfoque, una atribución causal es la explicación subjetiva que una persona construye sobre la causa de un resultado.

En el presente estudio, su adopción permite analizar los cambios en la autopercepción competencial antes y después de los procesos formativos, entendiendo la brecha digital no solo como una diferencia objetiva en habilidades, sino como un fenómeno mediado por interpretaciones subjetivas que influyen en la motivación, la adquisición de competencias y la inserción social.

Justificación práctica

La justificación de este estudio se fundamenta en la necesidad de abordar las **desigualdades digitales** como un requisito estructural para garantizar una participación **plena y equitativa** en la sociedad digital. Los hallazgos de 2025 muestran que la brecha ya no se explica únicamente por la disponibilidad de internet, casi universal en la muestra; sino por la **calidad del acceso** y la **capacidad real de convertir la conectividad en autonomía, acceso a recursos y oportunidades de inserción**. En este sentido, disponer de conexión no equivale a disponer de condiciones para aprender, gestionar trámites o mejorar la empleabilidad.

El estudio evidencia, además, que la vulnerabilidad digital se ancla en una **vulnerabilidad socioeconómica intensa**: la mayor parte de las personas participantes en el estudio vive con ingresos muy bajos y casi la mitad se encuentra en desempleo, lo que limita la inversión en dispositivos, conectividad estable y continuidad formativa. Incluso en perfiles con altos niveles educativos se observan situaciones de precariedad económica.

Desde la perspectiva de impacto social, los datos de 2025 confirman la relevancia del aprendizaje digital como palanca de inserción: un **60,2 %** percibe que el desarrollo de competencias digitales influye **bastante o mucho** en su inserción social. Sin embargo, persiste un bloque amplio de posiciones neutrales, lo que sugiere procesos de inserción “en transición” y la necesidad de itinerarios más sostenidos y acompañados para consolidar resultados.

Asimismo, el informe aporta evidencia para orientar el diseño de programas: aumenta la **continuidad formativa** (más personas realizan dos o más cursos), la satisfacción con lo aprendido es elevada, y el **entorno pedagógico** (adaptación docente, apoyo a la autonomía y gestión del error) emerge como factor crítico para reducir ansiedad digital y sostener el aprendizaje.

Por último, el estudio incorpora señales de evolución en la demanda social: junto a la empleabilidad y la gestión de información, aparece con fuerza el interés por la **alfabetización en Inteligencia Artificial**, lo que obliga a repensar la inclusión digital también como inclusión en los nuevos avances tecnológicos.

En conjunto, este informe proporciona una base empírica para la intervención, que entiende

la formación en competencias digitales como **herramienta de cohesión social**, orientada a la autonomía, la empleabilidad y la participación. En un mundo crecientemente digitalizado, cerrar estas brechas, de acceso, de calidad, de uso estratégico y de continuidad formativa, es indispensable para construir una sociedad inclusiva en la que todas las personas puedan desarrollar capacidades y participar activamente en los procesos sociales, culturales y económicos.



Contexto de la investigación

En el marco de la **Agenda España Digital 2025**, el **OBD** confirma que la intersección entre **pobreza, empleo y digitalización** debe leerse como un problema de infraestructura social: la conectividad por sí sola no garantiza inserción si no se convierte en **autonomía, capital social y oportunidades de inserción**. En 2025, la brecha ya no se explica únicamente por “estar o no estar conectado”, sino por la **calidad del acceso, el tipo de usos (sociales vs. estratégicos) y la continuidad de los itinerarios formativos**.

El análisis se basa en una muestra de **566 personas (N=566)** en situación de vulnerabilidad. Además del ligero predominio femenino y del peso del tramo joven, destacan dos rasgos estructurales para interpretar los resultados: **44,2 % de personas nacidas fuera de España** y **11,0 % con discapacidad reconocida**, factores que tienden a acumular barreras (administrativas, lingüísticas, de accesibilidad y de mercado laboral).



Objetivos

Objetivo general

Analizar las **brechas digitales** en colectivos en situación de vulnerabilidad en España (N=566), identificando cómo se expresan en **condiciones de acceso y conectividad, patrones de uso, autopercepción de competencias digitales** y su vínculo con la inserción social, incorporando un enfoque **interseccional** (edad, género, nivel educativo, ingresos, origen migrante y discapacidad) y el papel de la **formación digital** como palanca de inserción social.

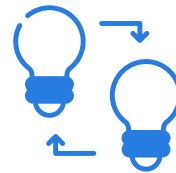
Objetivos específicos

- **Caracterizar** el perfil sociodemográfico y de vulnerabilidad de la muestra, incorporando variables críticas para la desigualdad acumulada (p. ej., **origen migrante** y **discapacidad reconocida**), así como su concentración territorial y por entidad participante.
- **Describir y evaluar la calidad del acceso** (no solo la disponibilidad): **tipo de conexión** (wifi/datos), y **lugares de conexión** (hogar, espacios públicos, centros sociales, etc.) como indicadores de estabilidad y autonomía digital.
- **Analizar los patrones de uso digital**, distinguiendo entre usos principalmente sociales/comunicativos y usos **estratégicos** (empleo, información especializada, participación), para detectar brechas de aprovechamiento más allá del acceso.
- **Medir la autopercepción de competencias digitales**, identificando las posibles brechas

entre el uso cotidiano y el dominio de competencias más complejas, y delimitando subgrupos con necesidades de refuerzo.

- **Examinar** la relación entre **competencias digitales e inserción social**, cuantificando la percepción de impacto y caracterizando el bloque “neutral” como población con inserción aún no consolidada.
- **Evaluar el impacto de la formación** en términos de:
 - **intensidad/continuidad formativa** (N.º de cursos realizados) y su evolución,
 - **satisfacción con el aprendizaje** como señal de que la metodología ha sido adecuada,
 - y su conexión con confianza digital e inserción social.
- **Identificar** las **motivaciones** de inscripción y su segmentación por **edad** y **género**, destacando la centralidad de la **empleabilidad**, la demanda de competencias informacionales y la emergencia de la formación en **IA** como prioridad, incluso en contextos de vulnerabilidad.
- **Analizar** el **entorno pedagógico** como factor de éxito (adaptación del profesorado, apoyo al avance autónomo y acompañamiento ante el error) y su variación por grupos, para orientar mejoras del modelo formativo.
- **Realizar análisis comparativos** entre subgrupos (edad, género, ingresos, estudios, origen, discapacidad, urbano/rural, y nodos formativos), y **comparativas 2024-2025** en indicadores clave (continuidad formativa, inserción social, autopercepción de competencias).
- **Proponer recomendaciones operativas** basadas en evidencia para reducir las brechas:

fortalecimiento de **itinerarios** (no acciones puntuales), refuerzo de competencias **estratégicas** (empleo/servicios), e inclusión de la **IA** de forma accesible.



Metodología del estudio

Diseño de la investigación

El estudio adopta un **diseño mixto**, con integración de metodologías cuantitativas y cualitativas, y un enfoque **observacional de corte transversal**. Su finalidad es analizar las brechas digitales en colectivos en situación de vulnerabilidad, atendiendo tanto a las condiciones de acceso y uso de lo digital como a la autopercepción de competencias, la experiencia formativa y su relación con la inserción social.

A diferencia de diseños estrictamente posteriores a la intervención, la recogida de información en este estudio se realizó en **distintos momentos de la trayectoria formativa** de las personas participantes. Esto implica que la muestra incluye tanto personas que respondieron mientras estaban realizando una acción de capacitación digital como personas que contestaron tras haber completado alguna formación previa. En consecuencia, los resultados deben interpretarse teniendo en cuenta esta diversidad de situaciones en el momento de respuesta.

Población y muestra

La población de referencia del estudio está compuesta por **9.845 personas participantes en acciones de capacitación digital** desarrolladas por entidades de la Plataforma Red Conecta. Sobre esta base, se obtuvo una muestra válida de **566 participantes** (N = 566), pertenecientes a colectivos en situación de vulnerabilidad social.

La muestra recoge perfiles diversos en términos de edad, género, nivel educativo, situación laboral, origen y otras variables sociodemográficas, lo que permite analizar la brecha digital desde una perspectiva interseccional y observar cómo distintas desigualdades sociales se articulan con la experiencia digital y formativa.

Técnicas de recogida de información

La recogida de datos se realizó mediante un **cuestionario estructurado** dirigido a personas participantes en itinerarios de capacitación digital. El instrumento incluyó preguntas sobre:

- perfil sociodemográfico;
- acceso y conectividad;
- usos digitales;
- autopercepción de competencias digitales;
- percepción de la relación entre aprendizaje digital e inserción social;
- experiencia formativa y ambiente de aprendizaje.

Además, el cuestionario incorporó **preguntas abiertas**, lo que permitió recoger valoraciones, matices y experiencias subjetivas de las personas participantes. Esta información se complementó con un **contraste cualitativo con 7 participantes**, orientado a reforzar la interpretación de los resultados cuantitativos.

Consideración metodológica sobre el momento de respuesta

Dado que la aplicación del cuestionario no se realizó en un único momento homogéneo del proceso formativo, sino en **distintas fases del itinerario de participación**, algunas personas habían completado ya una o varias formaciones, mientras que otras se encontraban cursando una acción formativa en el momento de responder.

Por este motivo, las variables relacionadas con el número de cursos realizados o finalizados deben interpretarse en función de la **trayectoria acumulada de cada participante en el momento de respuesta**. En particular, la ausencia de cursos finalizados en algunos casos no debe leerse automáticamente como abandono, sino como expresión del punto concreto del recorrido formativo en que se recogió la información.



Estrategia de análisis

El análisis cuantitativo se basó en **estadística descriptiva** y en **cruces comparativos entre subgrupos**, con el fin de identificar patrones diferenciales según variables sociodemográficas y formativas. De manera complementaria, se incorporaron análisis de asociación entre variables para explorar la relación entre competencias digitales, experiencia de aprendizaje e inserción social.

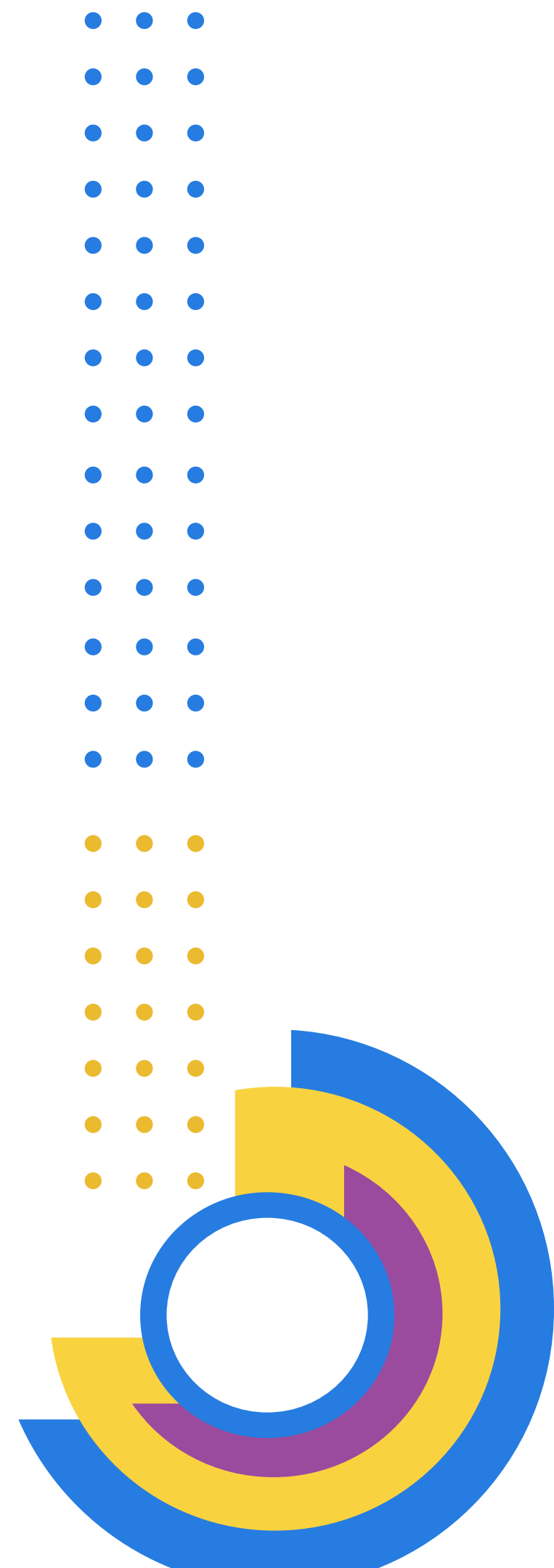
El análisis cualitativo permitió ampliar la lectura de los datos cuantitativos, aportando contexto y significado a las respuestas. En conjunto, la estrategia metodológica se apoyó en una lógica de **triangulación cuantitativa-cualitativa**, orientada a reforzar la solidez interpretativa del estudio.

Alcance interpretativo

Los resultados del estudio permiten identificar tendencias, diferencias entre grupos y asociaciones relevantes entre dimensiones del aprendizaje digital y la inserción social. No obstante, dado el carácter observacional y transversal del diseño, estos hallazgos deben interpretarse como evidencias de relación y patrón, y no como prueba de causalidad directa entre variables.

Aporte cualitativo

Las citas incluidas se presentan como “voces” ilustrativas y no pretenden representar la totalidad de perfiles, sino reforzar la comprensión del patrón general observado en los datos.



Este estudio, elaborado por el Observatorio de las Brechas Digitales (OBD) en 2025, da continuidad a la serie de informes anteriores y analiza las brechas digitales en colectivos en situación de vulnerabilidad en España, poniendo el foco en la relación entre aprendizaje y competencias digitales, inclusión digital e inserción sociolaboral como ejes clave.

Este informe analiza las brechas digitales en colectivos en situación de vulnerabilidad en España a partir de una muestra de 566 personas participantes en itinerarios de capacitación digital desarrollados por entidades de la Plataforma Red Conecta. El estudio confirma que la brecha digital ya no puede interpretarse únicamente como una falta de acceso a internet, sino como una desigualdad más compleja, vinculada a la calidad de la conexión, a los usos estratégicos de lo digital, a la confianza en las propias capacidades y a la posibilidad real de transformar el aprendizaje en autonomía, inserción social y mejora de oportunidades.

Los resultados muestran una muestra atravesada por una fuerte vulnerabilidad socioeconómica: predominan los ingresos bajos, el desempleo y trayectorias de precariedad que limitan la capacidad de sostener dispositivos, conectividad estable y continuidad formativa. Esta vulnerabilidad se intensifica en determinados perfiles, especialmente entre personas migrantes, personas con discapacidad y otros colectivos en los que la desigualdad digital se acumula con barreras sociales, administrativas o laborales.

En este contexto, la formación digital aparece como una palanca relevante de inserción. La continuidad formativa aumenta respecto a la edición anterior, mejora la autopercepción de las competencias digitales y se mantiene una valoración positiva del aprendizaje recibido. Sin embargo, los datos también muestran que el impacto no depende solo de “hacer cursos”, sino de cómo se aprende: el acompañamiento pedagógico, la adaptación del profesorado, el acompañamiento ante el error y el apoyo al avance autónomo emergen como factores especialmente asociados a la inserción social.

El informe identifica además una evolución en las motivaciones para la capacitación digital. Junto a la mejora laboral, la gestión de información y la resolución de necesidades cotidianas, aparece con fuerza la demanda de formación en inteligencia artificial, lo que indica que la inclusión digital ya no puede limitarse a

competencias instrumentales básicas, sino que debe incorporar de forma accesible las nuevas tecnologías emergentes.

En conjunto, los resultados apuntan a una idea central: la inclusión digital no se resuelve únicamente garantizando acceso, sino fortaleciendo itinerarios formativos sostenidos, acompañados y orientados a usos con valor social. En una sociedad crecientemente digitalizada, reducir la brecha implica actuar simultáneamente sobre la infraestructura, las competencias, la confianza, el entorno pedagógico y las oportunidades reales de inserción.

A partir de esta evidencia, el informe propone reforzar la continuidad de los procesos formativos, priorizar competencias estratégicas para el empleo, los servicios y la vida cotidiana, incorporar la inteligencia artificial de manera inclusiva y consolidar modelos pedagógicos centrados en el acompañamiento. La reducción de las brechas digitales exige, por tanto, una respuesta estructural que vincule capacitación, equidad y ejercicio efectivo de derechos.



- Xavier Iorrens Plats - Director General de la Fundació Sa Nostra
- Lucía Martín Sans - Directora General de la Fundació Sa Nostra
- Marina Fisaletti Marqués, Directora General de Benestar Social del Govern de les Illes Balears

@spiral

fundació
sa nostraOBD
Observatorio
Brechas
Digitalesfundació
sa nostra

BASES CONCEPTUALES Y PEDAGÓGICAS DEL ESTUDIO: LAS BRECHAS DIGITALES COMO FENÓMENO ESTRUCTURAL Y SU IMPACTO EN LA INSERCIÓN SOCIAL



Bases conceptuales y pedagógicas del estudio: las brechas digitales como fenómeno estructural y su impacto en la inserción social

1.1. Las brechas digitales como fenómeno estructural y su impacto en la inserción social

“La brecha digital se refiere a las desigualdades en el acceso a las tecnologías digitales, en las competencias necesarias para utilizarlas de manera eficaz y en los resultados que las personas obtienen de su uso, produciendo y reproduciendo desigualdades sociales preexistentes.” (Van Dijk, 2020)

La transformación digital de la sociedad ha reconfigurado de manera profunda las condiciones de acceso a derechos, oportunidades y recursos sociales. En este contexto, la brecha digital se ha consolidado como un **fenómeno estructural de desigualdad**, estrechamente vinculado a procesos de exclusión e inserción social. Lejos de ser un problema meramente tecnológico, la brecha digital pone de manifiesto las desigualdades sociales

preexistentes y contribuye a reforzarlas cuando el acceso a los servicios, formación, empleo y participación ciudadana dependen directamente de los entornos digitales (OECD, 2001).

La literatura especializada y los organismos internacionales coinciden en señalar que la digitalización no es neutral: sin políticas y prácticas orientadas a la equidad, puede convertirse en un **factor de estratificación social**, ampliando las distancias entre quienes pueden aprovechar las tecnologías y quienes quedan al margen (UNESCO, 2023; World Bank, 2023).

1.2. Evolución del concepto de brecha digital: de la infraestructura a la inserción social

Las primeras aproximaciones a la brecha digital se centraron en la disponibilidad de infraestructura tecnológica y conectividad. Sin embargo, este enfoque ha resultado insuficiente para explicar las desigualdades persistentes en contextos donde el acceso básico a Internet es mayoritario. En respuesta, se ha producido una evolución conceptual que entiende la brecha digital como un fenómeno **multinivel**, que abarca no solo el acceso, sino también el uso, las competencias y los resultados sociales derivados del uso de las tecnologías (OECD, 2001).

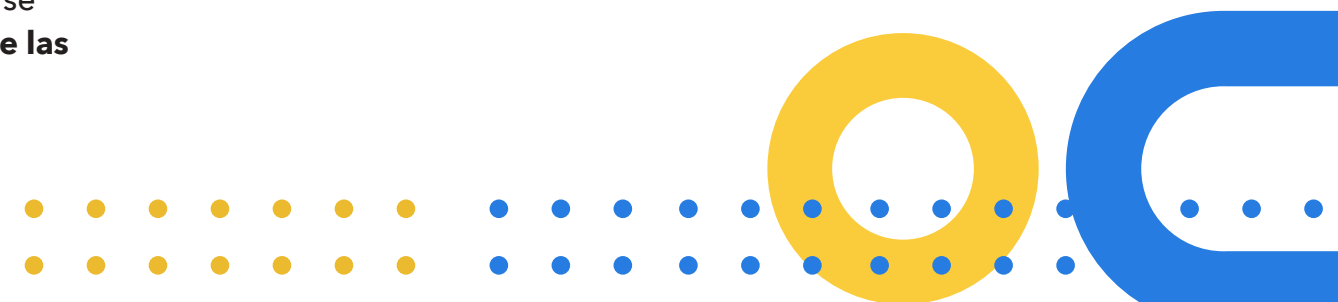
Desde esta perspectiva, la brecha digital se vincula directamente con la **capacidad de las**

personas para desenvolverse en una sociedad digitalizada, lo que incluye habilidades para comunicarse, acceder a información fiable, realizar trámites, formarse, buscar empleo y participar en la vida social y comunitaria.

1.3. Dimensiones de la brecha digital y su relación con la inserción social

Los marcos internacionales distinguen al menos tres dimensiones interrelacionadas de la brecha digital. En primer lugar, la **brecha de acceso**, relacionada con la disponibilidad de dispositivos adecuados y conectividad de calidad. En segundo lugar, la **brecha de competencias y uso**, que remite a las habilidades necesarias para utilizar las tecnologías de forma autónoma, segura y significativa. Y, en tercer lugar, la **brecha de resultados**, que se refiere a la desigual capacidad de transformar el uso digital en beneficios concretos en términos de educación, empleo, acceso a servicios y participación social (International Telecommunication Union [ITU], 2024).

Esta tercera dimensión resulta especialmente relevante desde la perspectiva de la inserción social. La evidencia muestra que disponer de acceso y competencias básicas no garantiza, por sí solo, una mejora de las condiciones de vida si estas capacidades no se traducen en **oportunidades reales de inserción social y económica** (World Bank, 2023).



Bases conceptuales y pedagógicas del estudio: las brechas digitales como fenómeno estructural y su impacto en la inserción social

1.4. Digitalización, derechos y acceso a servicios esenciales

La creciente digitalización de los servicios públicos y privados ha modificado las condiciones para el ejercicio de los derechos fundamentales. El acceso a prestaciones sociales, servicios de salud, educación, vivienda o empleo se realiza cada vez más a través de plataformas digitales, lo que sitúa a las competencias digitales como un **requisito implícito para el ejercicio efectivo de la ciudadanía** (European Commission, 2025).

En este contexto, la falta de competencias digitales no solo limita el acceso a recursos, sino que genera situaciones de dependencia, inseguridad y exclusión. La UNESCO advierte que, sin estrategias inclusivas, la digitalización de los servicios puede reforzar desigualdades estructurales y excluir a los colectivos con mayores dificultades para desenvolverse en entornos digitales (UNESCO, 2023).

1.5. Brecha digital, empleo e inserción sociolaboral

La relación entre brecha digital e inserción social es especialmente evidente en el ámbito del empleo. El mercado laboral exige cada vez más competencias digitales, incluso en ocupaciones tradicionalmente consideradas de baja cualificación. La ausencia de estas competencias limita el acceso al empleo,

dificulta la búsqueda activa de trabajo y reduce las posibilidades de mejora profesional, contribuyendo a la cronificación de situaciones de desempleo o precariedad (World Bank, 2023).

Desde esta perspectiva, la brecha digital actúa como una **barrera transversal a la inserción sociolaboral**, afectando de manera más intensa a personas con bajo nivel educativo, mayores, migrantes y otros colectivos en situación de vulnerabilidad, para quienes la formación digital puede convertirse en un factor clave de inserción social.

1.6. Vulnerabilidad e interseccionalidad en las brechas digitales

Las brechas digitales no se distribuyen de forma homogénea, sino que siguen patrones de desigualdad social. Factores como la edad, el género, el nivel educativo, la situación económica, la discapacidad o el origen migrante interactúan entre sí, generando situaciones de **vulnerabilidad acumulada**. Este enfoque interseccional permite comprender por qué determinadas personas enfrentan barreras más intensas y persistentes para su inclusión digital y social (UNICEF, 2024).

El II Informe del Observatorio de las Brechas Digitales (OBD) de Fundación Esplai adopta explícitamente este enfoque, analizando cómo las brechas digitales se entrelazan con procesos de exclusión social y limitan las oportunidades

de inserción. El informe identifica colectivos especialmente expuestos: personas mayores, personas con bajo nivel educativo, mujeres en determinados contextos, personas migrantes y personas con discapacidad; estos colectivos presentan mayores dificultades para desarrollar competencias digitales significativas (Observatorio de las Brechas Digitales, 2024).



EL APRENDIZAJE DIGITAL COMO PALANCA DE INSERCIÓN SOCIAL



El aprendizaje digital como palanca de inserción social

Si las brechas digitales constituyen un fenómeno estructural que limita el acceso a derechos y oportunidades, el aprendizaje digital se configura como una de las principales palancas para la inserción social en sociedades digitalizadas. No obstante, la evidencia muestra que no cualquier formación digital produce efectos inclusivos: su impacto depende del tipo de competencias desarrolladas, de la continuidad de los procesos formativos y de las condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje (World Bank, 2023; UNESCO, 2023).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje digital debe entenderse no solo como adquisición de habilidades técnicas, sino como un proceso orientado a **fortalecer la autonomía, la participación social y la capacidad de las personas para desenvolverse en entornos digitales complejos**.

2.1. Competencias digitales y participación en la sociedad digital

Los marcos internacionales coinciden en que las competencias digitales son hoy un componente central de la ciudadanía. La Comisión Europea subraya que disponer de habilidades digitales básicas y avanzadas es una condición necesaria para participar plenamente en la vida económica, social y democrática, y sitúa el desarrollo de estas competencias como uno de los ejes estratégicos de la Década Digital (European Commission, 2025).

En esta línea, la *International Telecommunication Union* destaca que el desarrollo de competencias digitales no solo mejora la empleabilidad, sino que también facilita el acceso a servicios públicos, la comunicación social y el ejercicio de derechos, contribuyendo a reducir situaciones de exclusión (*International Telecommunication Union* [ITU], 2024). De este modo, el aprendizaje digital se vincula directamente con procesos de **inserción social activa**, más allá del ámbito estrictamente laboral.

2.2. Aprendizaje digital e inserción sociolaboral

La relación entre aprendizaje digital e inserción social es especialmente visible en el ámbito del empleo. La digitalización del mercado laboral ha incrementado la demanda de competencias digitales transversales, incluso en ocupaciones que tradicionalmente no requerían un uso intensivo de

tecnologías. La ausencia de estas competencias limita la búsqueda de empleo, el acceso a formación continua y la capacidad de adaptación a entornos laborales cambiantes (World Bank, 2023).

Desde esta perspectiva, **el aprendizaje digital actúa como un factor habilitador de la inserción sociolaboral, especialmente para personas en situación de desempleo o precariedad**. Sin embargo, diversos estudios advierten que el impacto del aprendizaje digital en el empleo es desigual y depende de variables como el nivel educativo previo, la duración de los procesos formativos y el acompañamiento recibido (OECD, 2001).

2.3. Aprendizaje digital, autonomía y acceso a derechos

Más allá del empleo, el aprendizaje digital cumple una función clave en el acceso autónomo a derechos y servicios. La progresiva digitalización de la administración pública, la banca, la sanidad y otros servicios esenciales ha convertido las competencias digitales en un **requisito práctico para la vida cotidiana**. En este contexto, la falta de habilidades digitales genera dependencia de terceros, inseguridad y barreras adicionales para personas ya en situación de vulnerabilidad (UNESCO, 2023).

La formación digital orientada a la vida cotidiana –realización de trámites, gestión de citas, uso de servicios electrónicos y comunicación digital– contribuye a reforzar la **autonomía personal** y la capacidad de las personas para gestionar su

El aprendizaje digital como palanca de inserción social

relación con las instituciones, lo que constituye un elemento central de la inserción social.

2.4. Desigualdades en el acceso al aprendizaje digital

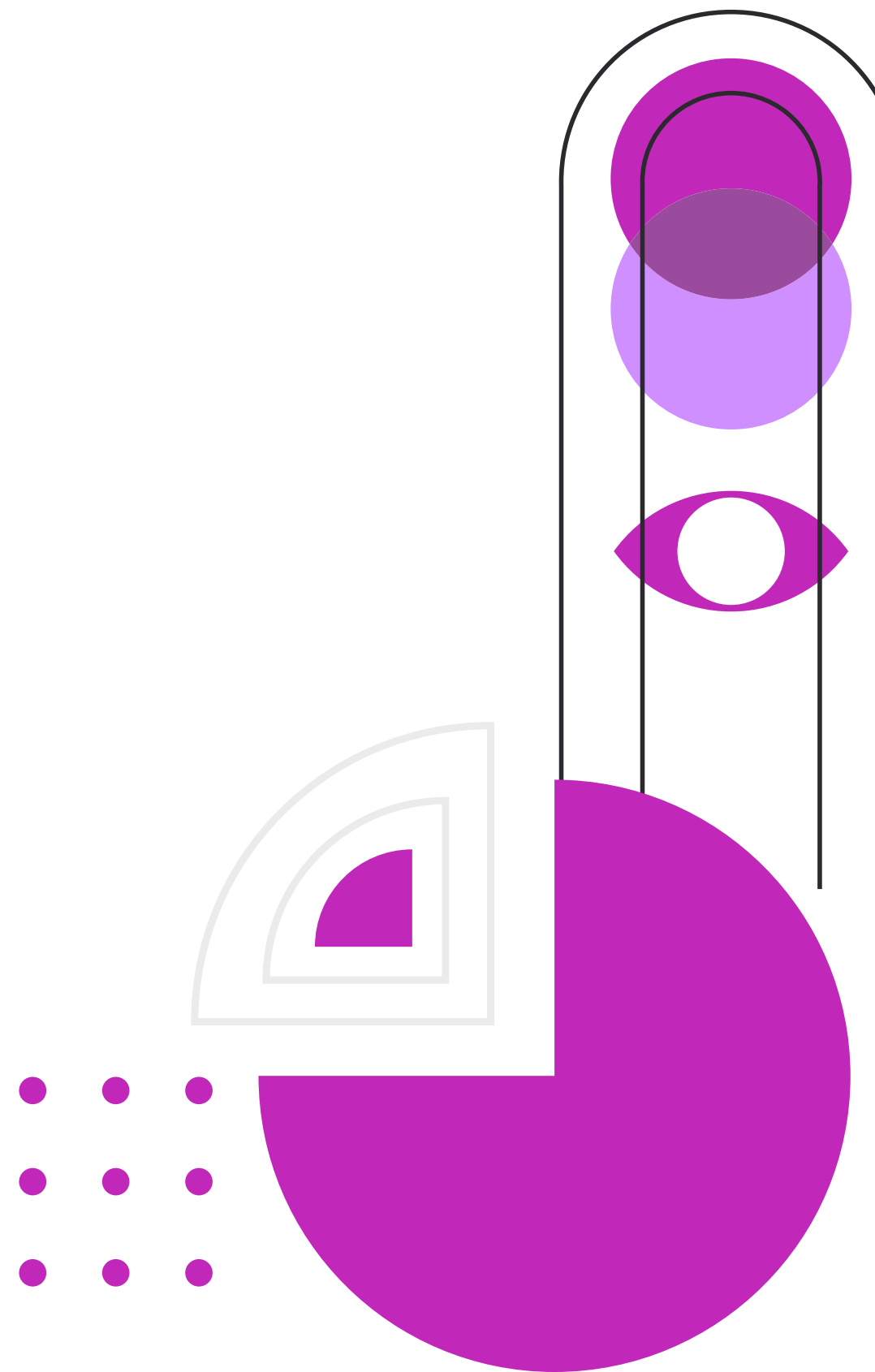
A pesar de su potencial inclusivo, el acceso al aprendizaje digital no es homogéneo. Las personas que más podrían beneficiarse de la formación digital, aquellas en situación de vulnerabilidad social, son también las que encuentran mayores barreras para acceder a procesos formativos continuados y de calidad. Estas barreras incluyen limitaciones económicas, falta de tiempo, experiencias educativas previas negativas y ausencia de los apoyos adecuados (UNICEF, 2024; World Bank, 2023).

Este fenómeno refuerza el riesgo de una **doble exclusión**: quienes parten de posiciones más desfavorecidas no solo enfrentan brechas digitales, sino también mayores dificultades para acceder a los mecanismos que podrían contribuir a superarlas.

2.5. Evidencia empírica desde el Observatorio de las Brechas Digitales

El II Informe del Observatorio de las Brechas Digitales (OBD) de Fundación Esplai aporta evidencia empírica relevante sobre el papel del aprendizaje digital en la inserción social. Los datos muestran que un **73,2 %** de las personas participantes considera que el desarrollo de competencias digitales mejora su inserción social, y un **86,4 %** percibe una mejora en sus competencias tras participar en programas formativos (Fundación Esplai, 2024).

Asimismo, el informe señala que la participación en **itinerarios formativos sostenidos**, frente a acciones aisladas, se asocia con mejores resultados percibidos, lo que refuerza la importancia de entender el aprendizaje digital como un proceso continuo y no como una intervención puntual. Estos hallazgos subrayan que la formación digital puede actuar como palanca de inserción cuando se diseña con criterios de continuidad, accesibilidad y acompañamiento (Fundación Esplai, 2024).



MARCO TEÓRICO DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Ambientes de aprendizaje

En el ámbito de la capacitación en competencias digitales, la adquisición efectiva de habilidades no depende únicamente de los contenidos impartidos, sino también de las condiciones del entorno formativo en el que las personas aprenden. El ambiente de aprendizaje se entiende como el conjunto de características pedagógicas y relacionales que configuran la experiencia educativa: la utilidad percibida de lo aprendido, el apoyo del profesorado, la calidad de la retroalimentación, las oportunidades para practicar y el grado de satisfacción con la formación. Estas dimensiones influyen de manera directa en el compromiso (*engagement*), la persistencia, la motivación y, en última instancia, en los resultados de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Shernoff et al. (2016) proponen que el compromiso del alumnado aumenta cuando el aula presenta una complejidad ambiental óptima, basada en el equilibrio entre el reto (actividades significativas y cognitivamente estimulantes) y el apoyo (andamiaje, orientación y acompañamiento). Aplicado a la formación digital, este enfoque es especialmente relevante: aprender a usar herramientas, resolver problemas técnicos o adquirir criterios de seguridad digital requiere práctica, confianza y *feedback*, además de tareas con sentido y aplicabilidad.

En paralelo, la literatura sobre ambientes de aprendizaje en educación superior subraya que no solo importa el diseño formativo “objetivo”, sino cómo lo perciben las personas participantes. Lizzio, Wilson y Simons (2002) muestran que las

percepciones sobre el entorno de aprendizaje se asocian con los resultados académicos y con la calidad de la experiencia educativa, lo que refuerza la necesidad de medir variables como la satisfacción, la claridad, el apoyo y la coherencia pedagógica también en contextos formativos no formales o de capacitación.

Por tanto, medir el ambiente de aprendizaje en cursos de competencias digitales permite comprender qué condiciones favorecen que las personas se impliquen, practiquen y transfieran lo aprendido a su vida cotidiana, algo crítico cuando las formaciones están orientadas a la inclusión socio-digital o a la mejora de oportunidades personales y comunitarias. Para la medición, es necesario contar con diferentes dimensiones: Relevancia e importancia de la actividad,

Apoyo motivacional y andamiaje: autonomía, competencia e interés, Retroalimentación del profesorado (feedback), Aprendizaje activo y práctico, Satisfacción con lo aprendido y Satisfacción con el rendimiento.

3.1. Relevancia e importancia de la actividad

La relevancia se refiere a que el valor de la actividad de aprendizaje sea evidente para la persona: que conecte con sus necesidades, objetivos, circunstancias vitales o con beneficios para su comunidad. Cuando el aprendizaje se percibe como significativo, por ejemplo, resolver trámites, comunicarse, mejorar la empleabilidad o participar en la vida pública digital, es más probable que aumente el interés, la persistencia y el esfuerzo. Este principio está en línea con enfoques que defienden tareas conectadas con problemas reales y con sentido personal o social (Damon, 2008; National Research Council, 1999).



Ambientes de aprendizaje

3.2. Apoyo motivacional y andamiaje: autonomía, competencia e interés

El ambiente de aprendizaje también se define por el grado en que el profesorado y la dinámica del aula apoyan las necesidades psicológicas básicas que sostienen la motivación:

- **Autonomía:** sentir que una persona puede tomar decisiones, comprender el porqué, y “hacer por sí misma” (Reeve et al., 2004).
- **Competencia:** percibir que se progresa, que las tareas son alcanzables con apoyo y que el error no se vive como fracaso, sino como parte del proceso (Urda y Turner, 2005).
- **Interés y motivación intrínseca:** un entorno que activa la curiosidad, el propósito y el disfrute (Hidi y Renninger, 2006; Deci y Ryan, 1985; Sansone y Harackiewicz, 2000).
- **Autoeficacia:** creer “puedo hacerlo”, es clave para atreverse a practicar y afrontar obstáculos digitales (Bandura, 1977).
- **Experiencia de flujo:** cuando el reto está bien ajustado a las habilidades y hay concentración y disfrute (Csikszentmihalyi, 1990).

Esto encaja con Shernoff et al. (2016): el engagement crece cuando hay reto con apoyo, y disminuye si el aprendizaje es demasiado fácil (aburrimiento) o demasiado difícil sin acompañamiento (frustración). En alfabetización digital, el apoyo a la autonomía no es “dejar sola a la persona”, sino acompañarla para que gane independencia (andamiaje progresivo).

3.3. Retroalimentación del profesorado (*feedback*)

La calidad de la retroalimentación es un componente central del ambiente: un *feedback* claro, oportuno y comprensible ayuda a corregir errores, consolidar aprendizajes y reducir la ansiedad. Además, favorece la percepción de competencia y la autoeficacia, especialmente cuando el error se normaliza como parte del aprendizaje. En el modelo de Shernoff et al. (2016), el *feedback* es una forma concreta de apoyo que permite sostener el reto sin que la persona se desconecte. En competencias digitales, el *feedback* “paso a paso” (claro y sencillo) es determinante para que la persona pueda repetir la acción y generalizarla a otras situaciones.

3.4. Aprendizaje activo y práctico

Las competencias digitales son, por naturaleza, habilidades que se consolidan mediante acción y práctica: hacer, probar, equivocarse, repetir y aplicar en situaciones cercanas. El aprendizaje activo y “práctico” (*hands-on*) describe entornos donde las personas participan de manera activa en tareas y ejercicios, no solo reciben explicaciones (Prince, 2004). Este componente se relaciona con el “reto” del aula y con la complejidad ambiental: practicar incrementa la exigencia real del aprendizaje, pero requiere apoyo para sostener el compromiso. La práctica autónoma es clave para evaluar si el curso facilita la transferencia: no solo entender, sino poder hacer.

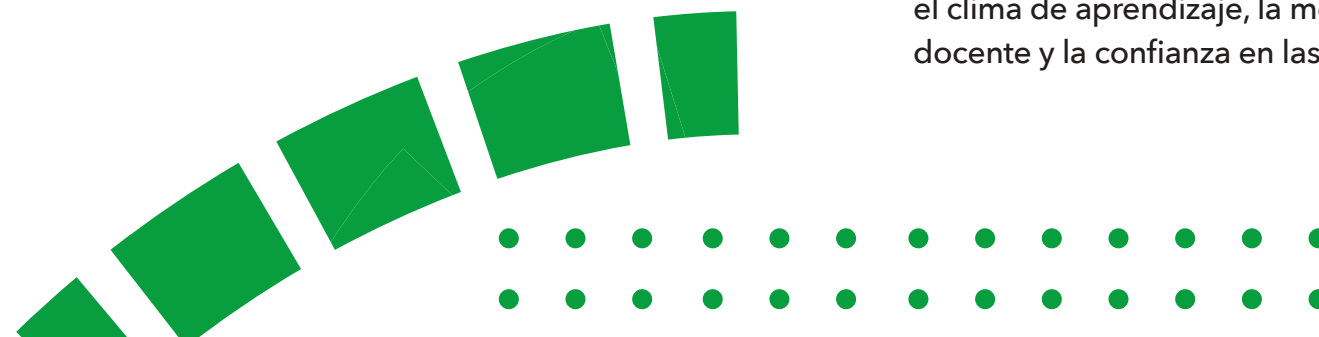
3.5. Satisfacción con lo aprendido

La satisfacción sintetiza la evaluación global de la experiencia formativa y funciona como indicador de calidad percibida. Lizzio et al. (2002) destacan que las percepciones del ambiente de aprendizaje se relacionan con resultados académicos y con la experiencia educativa; es una forma directa de captar esa percepción global. En formación digital, además, la satisfacción se vincula con la intención de seguir formándose, recomendar la experiencia y mantener el uso de las habilidades adquiridas. La satisfacción no mide solo “me gustó”, sino el equilibrio entre utilidad, apoyo, claridad y práctica.

3.6. Satisfacción con el rendimiento

Sobre el ambiente óptimo de aprendizaje, la satisfacción con el propio rendimiento puede entenderse como una valoración subjetiva del desempeño durante el proceso de aprendizaje, más que como una medida objetiva de resultados. Esta percepción no depende únicamente del logro alcanzado, sino también de cómo la persona interpreta su avance, el sentido de lo aprendido y el apoyo recibido en el entorno formativo (Baños, Ortiz Camacho, Baena Extremera & Tristán Rodríguez, 2017; Azpiazu Izaguirre, Rodríguez Fernández & Fernández Zabala, 2022).

La literatura educativa muestra que esta autopercepción se relaciona estrechamente con el clima de aprendizaje, la motivación, el apoyo docente y la confianza en las propias capacidades.



3

Ambientes de aprendizaje

19

2025

APRENDIZAJE DIGITAL PARA LA INSERCIÓN SOCIAL EN ESPAÑA:
Vulnerabilidad socioeconómica, brecha digital y empleo

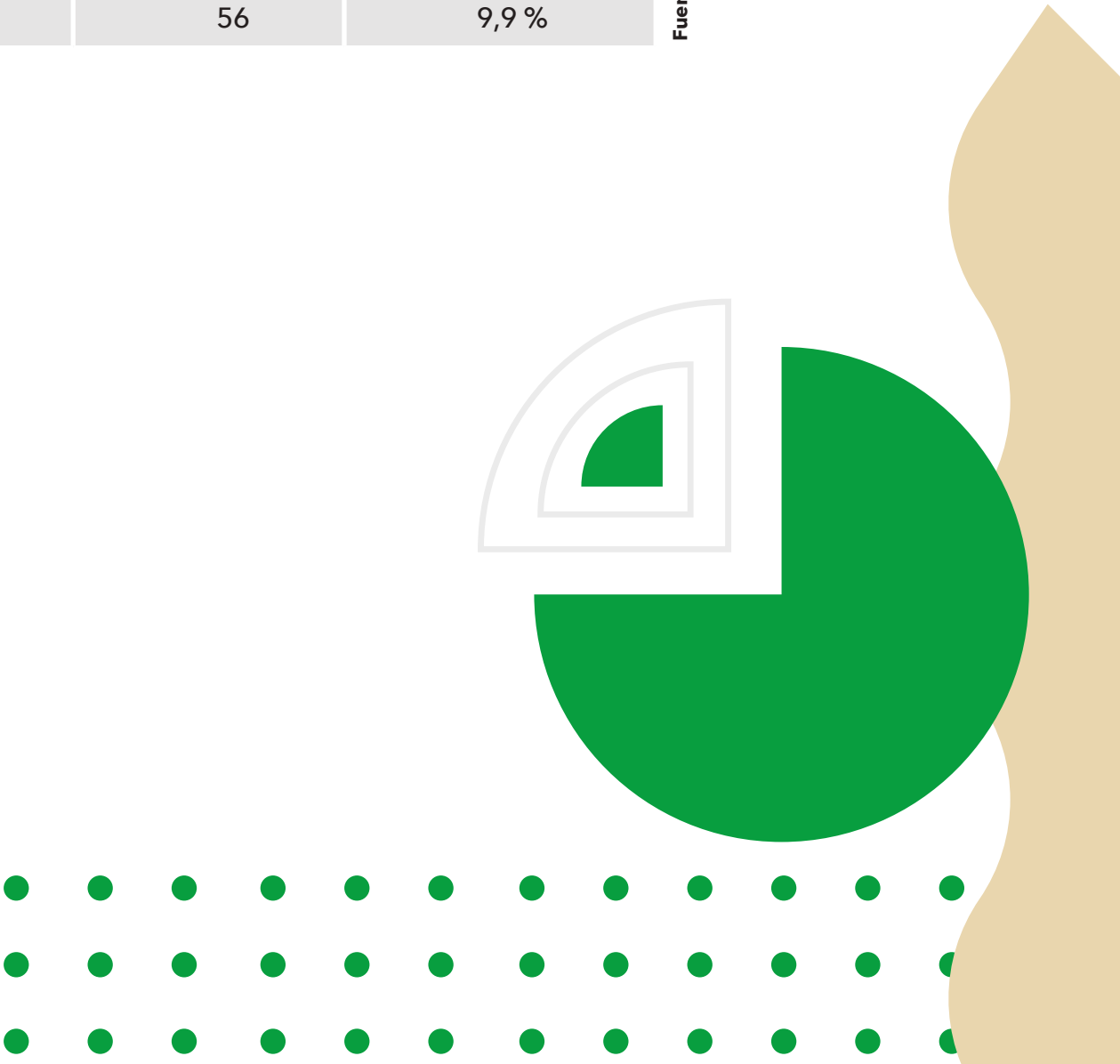
En particular, la percepción de un profesorado cercano, que se adapta a las necesidades del alumnado, ofrece orientaciones claras y favorece la autonomía, se asocia con una experiencia formativa más positiva y con una mejor valoración del propio rendimiento (Baena Extremera, Gómez López, Granero Gallegos & Molina, 2016; Granero Gallegos, Hortigüela Alcalá, Hernando Garijo & Carrasco Poyatos, 2021; Manzano Sánchez & Jiménez Parra, 2022; Moreno Murcia & Corbí, 2021; Abellán Roselló, Fernández Rodicio & Reyes Suárez, 2023).

En este estudio, el ítem “Me sentí satisfecho/a con mi rendimiento” debe interpretarse, por tanto, como un indicador de autopercepción del desempeño en la formación, enmarcado en el bloque Ambiente óptimo del aprendizaje. Su sentido no remite al rendimiento laboral ni a una productividad objetiva, sino a la valoración que las personas participantes hacen de su propio progreso dentro de la experiencia formativa, en relación con factores como el interés de los contenidos, el acompañamiento docente, el apoyo recibido y la posibilidad de practicar de forma autónoma (Azpiazu Izaguirre et al., 2022; Peñalver González, Marín & Aguilar, 2024).

Tabla 1: Perfil demográfico de la muestra

Categoría	Subcategoría	Frecuencia (N)	Porcentaje (%)
Género	Mujeres	298	52,7 %
	Hombres	263	46,5 %
	No binario / Otros	5	0,9 %
Grupo de edad	16-34 años	287	50,7 %
	35-54 años	143	25,3 %
	Más de 55 años	136	24,0 %
Residencia	Urbano	510	90,1 %
	Rural	56	9,9 %

Fuente: OBD 2025



¿QUÉ HALLAZGOS DESTACAN EN ESTE INFORME?



¿Qué hallazgos destacan en este informe?

4.1. Características de la muestra

La muestra (N=566), extraída de una población de referencia de 9.845 personas vinculadas a acciones de capacitación digital de la Plataforma Red Conecta, presenta un perfil de alta vulnerabilidad socioeconómica. **Predominan las personas con bajos ingresos, y la muestra cuenta con una elevada presencia de desempleo, niveles educativos medios y bajos, y una proporción significativa de población nacida fuera de España.** A ello se suman otros factores de desigualdad, como la discapacidad, la concentración urbana y la distribución territorial desigual de la participación.

La muestra (**N=566**) presenta una ligera mayoría de mujeres (**52,7 %**) frente a hombres (**46,5 %**), mientras que las identidades no binarias u otras representan un **0,9 %**.

En cuanto a la edad, la mitad de las personas participantes tiene entre 16 y 34 años (**50,7 %**), y el resto se distribuye de forma equilibrada entre 35-54 años (**25,3 %**) y 55 o más años (**24,0 %**).

Predomina claramente la residencia urbana (**90,1 %**), con una presencia minoritaria de participantes en zonas rurales (9,9 %), lo cual será relevante en los análisis debido a las características y acceso a servicios de cada zona.

4.2. Radiografía de la vulnerabilidad socioeconómica

La estabilidad económica no es solo una cuestión de bienestar, sino una condición básica para poder aprovechar las oportunidades digitales. Los datos muestran una precariedad que afecta de forma amplia y que debilita el papel protector que tradicionalmente se ha atribuido a la educación superior.

Aunque tener estudios universitarios mejora, en general, las condiciones económicas, resulta preocupante que un **7,1 % de las personas con título universitario** tengan unos ingresos **inferiores a 600 € al mes**. Esta situación es más frecuente en niveles educativos más bajos, pero el hecho de que también afecte a titulaciones superiores demuestra que, en 2025, la brecha digital no depende tanto del nivel de estudios como de los ingresos reales disponibles.

El acceso al empleo es un factor decisivo para poder invertir en tecnología. En la muestra, el **46,8 % de las personas se encuentra**

en situación de desempleo, lo que limita directamente su capacidad económica para adquirir dispositivos o mantener una buena conexión a internet.

Si analizamos los datos por origen, se observa una mayor vulnerabilidad en la población migrante: la tasa de desempleo es del **25,1 %**, frente al **21,7 %** entre las personas nacidas en España. Además, **un 30 % de las personas migrantes vive con menos de 600 € al mes, frente al 27,4 % de las nacidas en España.**

Esto sugiere que, incluso cuando acceden al mercado laboral, muchas personas migrantes lo hacen en empleos más precarios y peor remunerados. Como consecuencia, su capacidad para invertir en tecnología y mantenerse actualizadas digitalmente se ve claramente limitada.

4.3. Calidad de acceso: más que conectividad básica

Para la formación y el empleo, la diferencia estratégica no radica en "tener acceso", sino en la calidad y estabilidad de este. Una conexión precaria impide el uso de herramientas como videoconferencias, trabajo en la nube o desarrollo de tareas multitarea, esenciales en el mercado laboral actual.

Los datos muestran una relación entre el nivel de ingresos y modalidad de conexión. El **57,4 %** de la muestra vive con menos de **600 € al mes**, de estas personas, un **13,3 % depende exclusivamente de los datos móviles para su**

¿Qué hallazgos destacan en este informe?

Aunque tener estudios universitarios mejora, en general, las condiciones económicas, resulta preocupante que un **7,1 % de las personas con título universitario** tengan unos ingresos inferiores a **600 € al mes**. Esta situación es más frecuente en niveles educativos más bajos, pero el hecho de que también afecte a titulaciones superiores demuestra que, en 2025, la brecha digital no depende tanto del nivel de estudios como de los ingresos reales disponibles.

El acceso al empleo es un factor decisivo para poder invertir en tecnología. En la muestra, el **46,8 % de las personas se encuentra en situación de desempleo**, lo que limita directamente su capacidad económica para adquirir dispositivos o mantener una buena conexión a internet.

Si analizamos los datos por origen, se observa una mayor vulnerabilidad en la población migrante: la tasa de desempleo es del **25,1 %**, frente al **21,7 %** entre las personas nacidas en España. Además, **un 30 % de las personas migrantes vive con menos de 600 € al mes, frente al 27,4 % de las nacidas en España**.

Esto sugiere que, incluso cuando acceden al mercado laboral, muchas personas migrantes lo hacen en empleos más precarios y peor remunerados. Como consecuencia, su capacidad para invertir en tecnología y mantenerse actualizadas digitalmente se ve claramente limitada.

4.3. Calidad de acceso: más que conectividad básica

Para la formación y el empleo, la diferencia estratégica no radica en “tener acceso”, sino en la calidad y estabilidad de este. Una conexión precaria impide el uso de herramientas como videoconferencias, trabajo en la nube o desarrollo de tareas multitarea, esenciales en el mercado laboral actual.

Los datos muestran una relación entre el nivel de ingresos y modalidad de conexión. El **57,4 %** de la muestra vive con menos de **600 € al mes**, de estas personas, un **13,3 % depende exclusivamente de los datos móviles para su actividad digital**. Este tipo de conexión suele ser limitada e inestable, y no resulta adecuada para seguir procesos formativos prolongados o realizar actividades digitales de mayor exigencia.

Aunque el **90 %** afirma conectarse desde el hogar, este dato no garantiza una conectividad suficiente. Un **23 %** necesita acudir a espacios públicos y un **13 %** a centros sociales para conectarse a internet. Esto indica que, en muchos casos, la conexión en el hogar no ofrece la calidad ni la estabilidad necesarias para seguir itinerarios formativos prolongados o acceder de manera autónoma a oportunidades profesionales.

En conjunto, la evidencia descriptiva apunta a que la fragilidad económica se traduce en limitaciones materiales de acceso digital. Estas limitaciones no solo afectan a la infraestructura disponible, sino que pueden repercutir en la continuidad del aprendizaje.

4.4. El impacto de la formación en las habilidades digitales

En la era de la información, la formación continua se consolida como uno de los principales mecanismos para favorecer la movilidad social. La comparación entre 2024 y 2025 apunta a una mayor implicación de los colectivos vulnerables en la oferta formativa, lo que sugiere una respuesta activa ante las oportunidades disponibles.

La evolución de la intensidad formativa en el último año es notable:

■ **Aumento de la formación múltiple:** La realización de dos o más cursos ha pasado del **22,3 %** al **40,8 %**, consolidando la tendencia hacia el aprendizaje especializado.

Los datos indican que la intensidad formativa se asocia con mejores resultados percibidos. Mientras que el **62,2 %** de las personas que realizan un solo curso declara una mejora alta en sus competencias digitales, este porcentaje asciende al **75,2 %** entre quienes realizan dos cursos y al **76,4 %** entre quienes completan más de dos. Las personas que siguen itinerarios formativos más continuados muestran, por tanto, mayores niveles de confianza en sus capacidades digitales. Esto sugiere que la continuidad en la formación refuerza la seguridad y la satisfacción con el aprendizaje, un elemento clave para mejorar las oportunidades de inserción social.



¿Qué hallazgos destacan en este informe?

4.5. Motivaciones estratégicas y la brecha generacional/de género

La psicología del aprendizaje digital varía según el ciclo vital. A pesar de esto, se mantiene una línea común que se relaciona con la garantía de acceso a trámites y gestión de la información:

- 1 Mejora laboral (57 %)**
- 2 Gestión de la información (44 %)**
- 3 Inteligencia artificial (40 %)**

El contraste generacional sigue una tendencia vital, con el nexo conductor de alcanzar la ciudadanía plena. Por un lado, el grupo de jóvenes, de **16 a 34 años** (180 personas) se inclina hacia los contenidos relacionados con la

empleabilidad y conocimientos en Inteligencia Artificial (IA); por otro lado, el colectivo de **más de 55 años** prioriza la autonomía funcional: **49 personas** buscan gestionar su salud y **56** se centran en resolver problemas cotidianos.

Desde la perspectiva de género, las mujeres muestran un interés superior al de los hombres por la Inteligencia Artificial (**21 % frente a 18 %**), además de un mayor uso de la tecnología con fines personales y relacionales (**15 %**).

El interés demostrado por las mujeres en el ámbito de la IA pone de manifiesto su implicación activa en las competencias tecnológicas emergentes y abre una oportunidad concreta para reducir la brecha de género en el sector STEM, posicionando la alfabetización en IA como puerta de entrada a empleos tecnológicos de mayor cualificación.

4.6. Diagnóstico del entorno pedagógico y seguimiento

El éxito en la capacitación de colectivos vulnerables está estrechamente vinculado al acompañamiento humano durante el proceso formativo. El profesorado desempeña un papel clave como amortiguador de la ansiedad digital, generando un entorno de confianza que facilita el aprendizaje. Los indicadores de satisfacción respaldan este enfoque: la adaptación del profesorado obtiene una valoración positiva del **76,7 %** de las personas participantes; a su vez, el **76,1 %** afirma haber recibido el apoyo necesario para avanzar de forma autónoma.

La integración cualitativa es reveladora. El acompañamiento del profesorado ayuda a los y las participantes a **“estar tranquilos... y demostrar el potencial”**, lo que confirma que el entorno pedagógico debe ser un espacio de seguridad. Sin embargo, observamos que la satisfacción máxima (“totalmente satisfecho”) es del **16,4 %** en las personas jóvenes (de 16 a 34 años) y del **3,4 %** en las personas mayores de **55 años**. Esta caída no tiene por qué ser indicador de una mala docencia, sino que refleja un “techo de frustración” más alto o la necesidad de ritmos más pausados y refuerzo de la confianza ante el error. El acompañamiento ante el error (evaluado positivamente por un **75,1 %**) es el pilar que apoya el sentimiento de éxito en el aprendizaje.

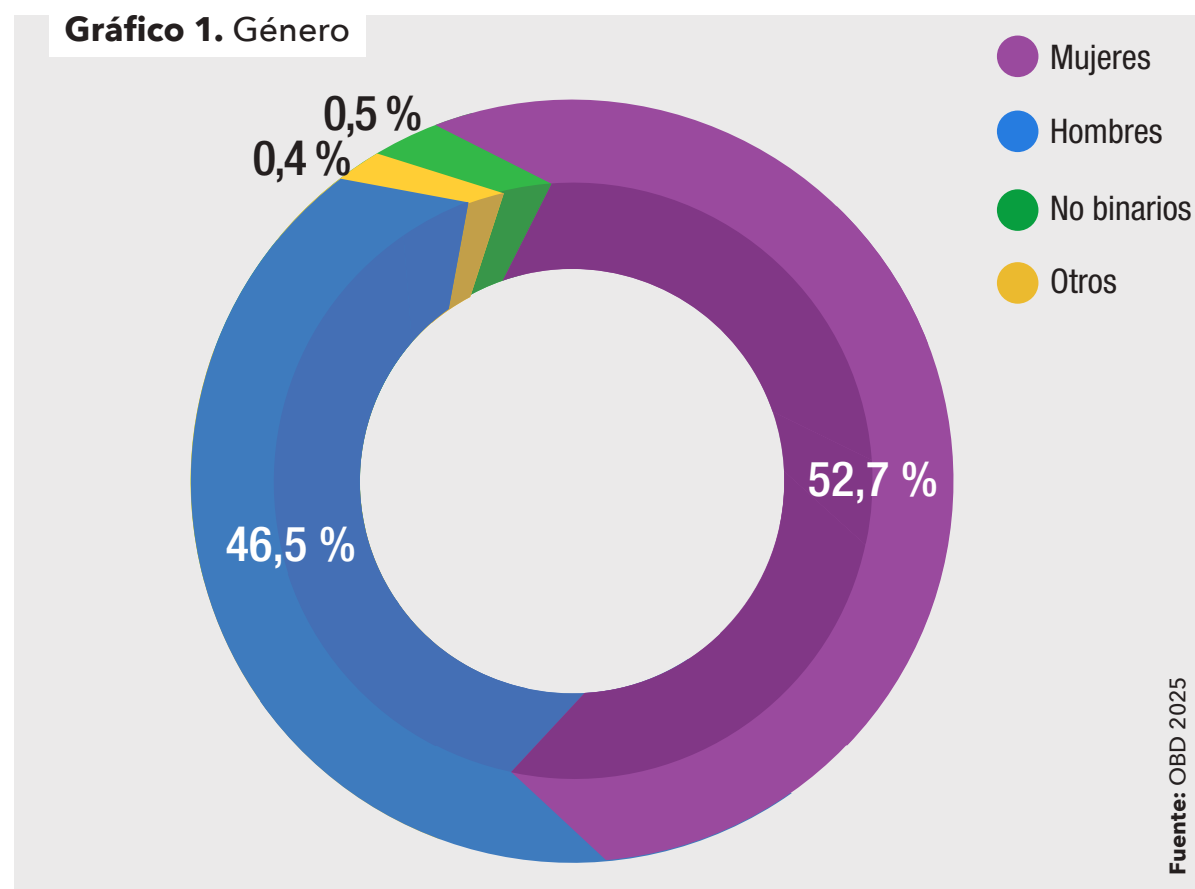


ANÁLISIS DE LOS DATOS

Análisis de los datos

5.1. Género

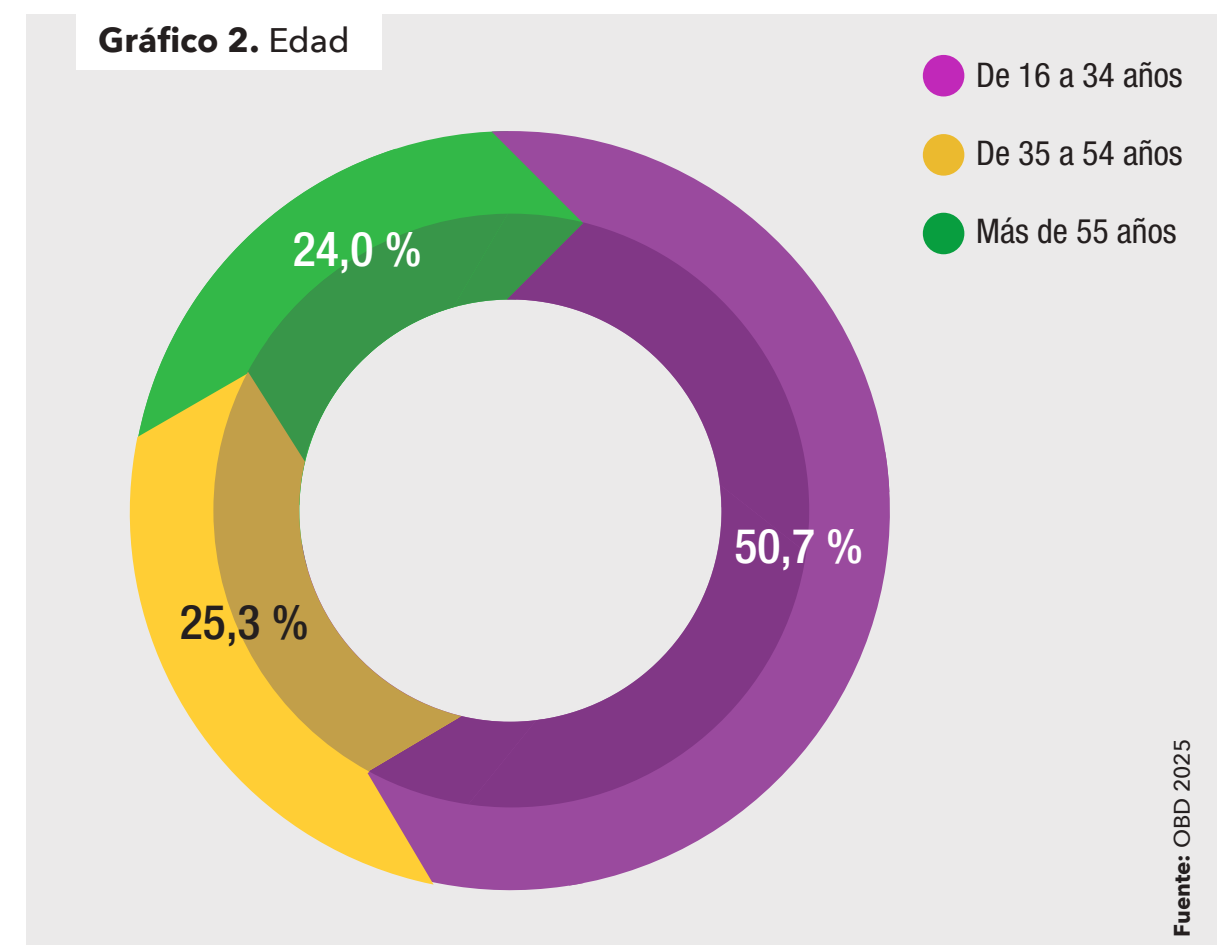
La distribución por género de las personas participantes muestra una ligera mayoría de mujeres en la muestra. En concreto, **298 personas** se identifican como **mujer**, lo que representa el **52,7 %** del total, mientras que **263 personas** se identifican como **hombre** (**46,5 %**).



Desde una perspectiva analítica, la presencia equilibrada entre hombres y mujeres, junto con la incorporación de categorías de género no binario, permite una lectura más inclusiva de la muestra. No obstante, la representación numéricamente reducida de identidades no binarias limita la posibilidad de realizar análisis desagregados específicos para estos colectivos, aspecto que deberá tenerse en cuenta en la interpretación de los resultados relativos a la brecha digital desde una perspectiva de género.

5.2. Edad

El agrupamiento en los distintos grupos de edad se ha elaborado siguiendo los criterios utilizados en la estadística oficial y en la literatura sobre juventud y envejecimiento en España. Por un lado, el INJUVE define la juventud entre los **15** y los **29** años e incorpora a las personas de **30-34** como "en condición de juventud", lo que permite considerar el intervalo 16-34 como una etapa ampliada de transición a la vida adulta. Por otro lado, informes estatales de salud y envejecimiento utilizan precisamente los tramos **16-34**, **35-54** y **55-64** años como grupos de edad diferenciados, lo que respalda el uso de **35-54** como grupo en adultez central. Finalmente, a partir de los 55 años se configura un colectivo específico en las políticas de empleo y protección social (trabajadores séniores, mayores de **55 años**), por lo que se considera este umbral para definir el grupo de **personas mayores** en edad laboral.



Análisis de los datos

La muestra presenta una estructura etaria heterogénea, con predominio de personas jóvenes. **El grupo de edad comprendido entre los 16 y 34 años concentra 287 personas, lo que representa el 50,7 % del total, constituyéndose como el tramo mayoritario de la muestra.**

El grupo de **35 a 54 años** agrupa a **143 personas (25,3 %)**, mientras que **136 personas (24,0 %)** tienen **55 años o más**. Estos dos últimos tramos presentan un peso similar en la muestra y, en conjunto, representan prácticamente la mitad de las personas participantes.

La presencia significativa de personas de 55 o más años resulta especialmente relevante para el estudio de las brechas digitales, dado que la edad es un factor estrechamente vinculado a desigualdades en el acceso, el uso y la apropiación de las tecnologías digitales. Al mismo tiempo, el elevado peso del grupo más joven sugiere que el análisis permitirá identificar contrastes generacionales en relación con competencias digitales, trayectorias formativas y usos de la tecnología en contextos de vulnerabilidad.



5.3. Género por edad

El cruce entre género y grupo de edad permite identificar con claridad **el perfil mayoritario de la muestra, que corresponde a hombres de 16 a 34 años, con 164 personas, lo que representa el 29,0 % del total.** Este grupo concentra la mayor proporción de participantes y marca el peso del segmento joven masculino en el estudio. Entre las **mujeres**, el grupo más numeroso es también el de **16 a 34 años, con 119 personas (21,0 %)**; si bien su distribución por edad es más equilibrada, con una presencia relevante en los tramos de **35 a 54 años (16,4 %)** y de más de **55 años (15,2 %)**. En el caso de los hombres, la representación en los grupos de mayor edad es sensiblemente menor, con porcentajes similares en los tramos de **35 a 54 años (8,8 %)** y más de **55 años (8,7 %)**. Las personas que se identifican como no binarias (**0,5 %**) y en la categoría “otros” (**0,4 %**) presentan una presencia muy reducida y se concentran principalmente en el grupo de **16 a 34 años**, lo que limita el análisis específico de estos colectivos.

Tabla 2: Género por edad

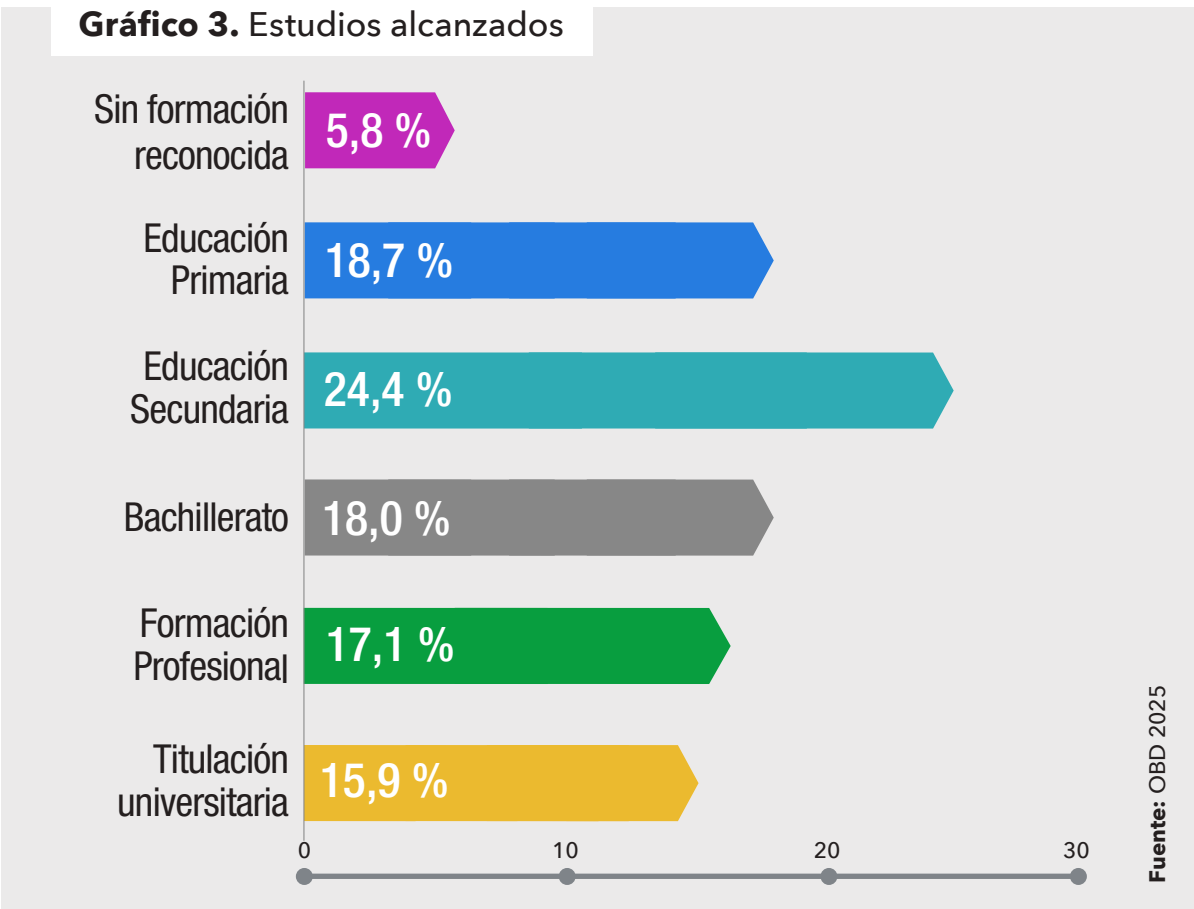
Género por edad	N.º	%
Hombre	263	46,5 %
De 16 a 34 años	164	29,0 %
De 35 a 54 años	50	8,8 %
Más de 55 años	49	8,7 %
Mujer	298	52,7 %
De 16 a 34 años	119	21,0 %
De 35 a 54 años	93	16,4 %
Más de 55 años	86	15,2 %
No binario	3	0,5 %
De 16 a 34 años	3	0,5 %
Otros	2	0,4 %
De 16 a 34 años	1	0,2 %
Más de 55 años	1	0,2 %
Total general	566	100,0 %

Fuente: OBD 2025

Análisis de los datos

5.4. Estudios alcanzados

El análisis del nivel de estudios alcanzados se caracteriza por una muestra con una amplia diversidad formativa, con presencia significativa de personas en todos los niveles educativos.



El grupo más numeroso corresponde a personas con **Educación Secundaria**, que representa el **24,4 % de la muestra (138 personas)**. A continuación, se sitúan las personas con **Educación Primaria (18,7 %; 106 personas)** y aquellas con **Bachillerato (18,0 %; 102 personas)**. Estos tres niveles concentran conjuntamente más del **60 %** del total de participantes.

La **Formación Profesional** agrupa a **97 personas (17,1 %)**, mientras que **90 personas (15,9 %)** declaran contar con una **titulación universitaria**, lo que indica la presencia de un volumen relevante de participantes con estudios postobligatorios y superiores.

Por otro lado, **33 personas (5,8 %)** manifiestan no disponer de formación reconocida, situándose en el tramo de mayor vulnerabilidad educativa dentro de la muestra.

5.5. Género por nivel de estudios alcanzados

Tabla 3: Género por nivel de estudios

Género por nivel de estudios	N.º	%
Hombre	263	46,5 %
Sin formación reconocida	26	4,6 %
Educación Primaria	54	9,5 %
Educación Secundaria	57	10,1 %
Bachillerato	42	7,4 %
Formación profesional	49	8,7 %
Titulación universitaria	35	6,2 %
Mujer	298	52,7 %
Sin formación reconocida	7	1,2 %
Educación Primaria	51	9,0 %
Educación Secundaria	80	14,1 %
Bachillerato	59	10,4 %
Formación profesional	48	8,5 %
Titulación universitaria	53	9,4 %
No binario	3	0,5 %
Bachillerato	1	0,2 %
Titulación universitaria	2	0,4 %
Otros	2	0,4 %
Educación Primaria	1	0,2 %
Educación Secundaria	1	0,2 %
Total general	566	100,0 %

El cruce entre género y nivel de estudios pone de manifiesto diferencias significativas en la trayectoria educativa de hombres y mujeres dentro de la muestra. Entre los hombres (**46,5 %** del total), se observa una mayor concentración en los **niveles educativos más bajos**, con **26 personas sin formación reconocida (4,6 %)**,

Fuente: OBD 2025

Análisis de los datos

54 personas con educación primaria (**9,5 %**) y **57** con **educación secundaria (10,1 %)**. Aunque también existe presencia masculina en niveles postobligatorios, como bachillerato (**7,4 %**) y **formación profesional (8,7 %)**, la proporción de hombres con **titulación universitaria** es más reducida (**6,2 %**). En el caso de las mujeres (**52,7 %** de la muestra), la distribución educativa muestra un perfil comparativamente más elevado, con una mayor presencia en **educación secundaria (14,1 %)** y **bachillerato (10,4 %)**, así como un peso notable de mujeres con **titulación universitaria (9,4 %)**. La menor proporción de mujeres sin formación reconocida (1,2 %) refuerza esta diferencia de perfil formativo entre géneros. Las personas que se identifican como no binarias (**0,5 %**) y en la categoría “otros” (**0,4 %**) presentan una presencia muy reducida y se distribuyen entre niveles educativos medios y superiores, por lo que no es posible realizar un análisis específico para estos colectivos.

En conjunto, el cruce sugiere que las mujeres participantes cuentan, de media, con trayectorias educativas más prolongadas.



5.6. Estudios alcanzados por ingresos mensuales

Tabla 4: Estudios alcanzados por ingresos

Estudios alcanzados por ingresos	N.º	%
Sin formación reconocida	33	5,8 %
Menos de 600 € mensuales	26	4,6 %
Entre 601 € y 900 € mensuales	3	0,5 %
Entre 1201 € y 1500 € mensuales	3	0,5 %
Entre 1501 € y 1800 € mensuales	1	0,2 %
Educación Primaria	106	18,7 %
Menos de 600 € mensuales	53	9,4 %
Entre 601 € y 900 € mensuales	22	3,9 %
Entre 901 € y 1200 € mensuales	16	2,8 %
Entre 1201 € y 1500 € mensuales	9	1,6 %
Entre 1501 € y 1800 € mensuales	5	0,9 %
Más de 1800 € mensuales	1	0,2 %
Educación Secundaria	138	24,4 %
Menos de 600 € mensuales	91	16,1 %
Entre 601 € y 900 € mensuales	23	4,1 %
Entre 901 € y 1200 € mensuales	12	2,1 %
Entre 1201 € y 1500 € mensuales	8	1,4 %
Entre 1501 € y 1800 € mensuales	2	0,4 %
Más de 1800 € mensuales	2	0,4 %

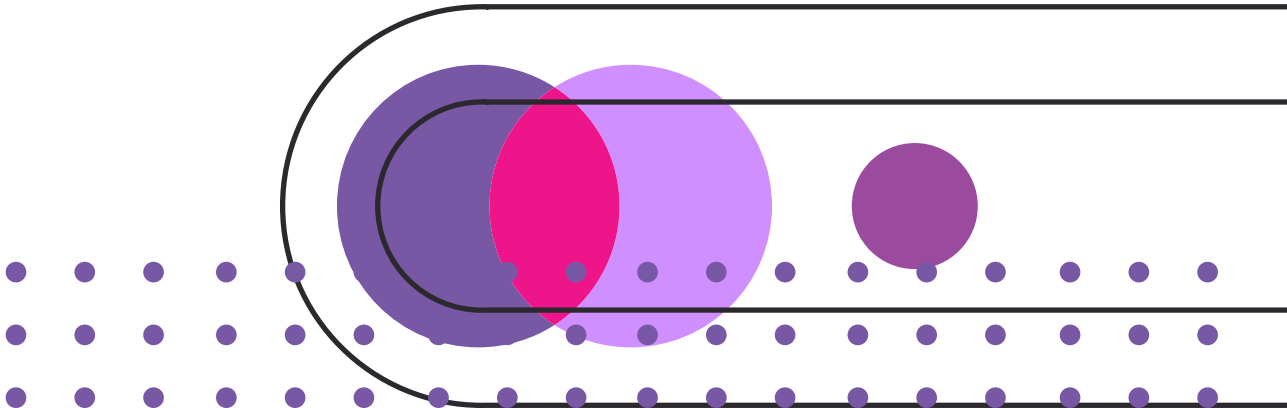
Tabla 4: Estudios alcanzados por ingresos

Bachillerato	102	18,0 %
Menos de 600 € mensuales	57	10,1 %
Entre 601 € y 900 € mensuales	13	2,3 %
Entre 901 € y 1200 € mensuales	19	3,4 %
Entre 1201 € y 1500 € mensuales	8	1,4 %
Entre 1501 € y 1800 € mensuales	4	0,7 %
Más de 1800 € mensuales	1	0,2 %
Formación profesional	97	17,1 %
Menos de 600 € mensuales	58	10,2 %
Entre 601 € y 900 € mensuales	12	2,1 %
Entre 901 € y 1200 € mensuales	7	1,2 %
Entre 1201 € y 1500 € mensuales	10	1,8 %
Entre 1501 € y 1800 € mensuales	8	1,4 %
Más de 1800 € mensuales	2	0,4 %
Titulación universitaria	90	15,9 %
Menos de 600 € mensuales	40	7,1 %
Entre 601 € y 900 € mensuales	7	1,2 %
Entre 901 € y 1200 € mensuales	9	1,6 %
Entre 1201 € y 1500 € mensuales	7	1,2 %
Entre 1501 € y 1800 € mensuales	9	1,6 %
Más de 1800 € mensuales	18	3,2 %
Total general	566	100,0 %

Fuente: OBD 2025

El cruce entre nivel de estudios alcanzados e ingresos mensuales evidencia una relación clara entre capital educativo y situación económica, aunque también muestra la persistencia de situaciones de vulnerabilidad incluso en niveles formativos más altos. Las personas **sin formación reconocida** se concentran mayoritariamente en el tramo de **menos de 600 € mensuales (4,6 %** del total), con una presencia prácticamente testimonial en los niveles de ingresos medios y altos. Un patrón similar se observa en quienes cuentan con educación primaria, donde **53 personas (9,4 %)** se sitúan igualmente por debajo de los 600 €, y solo una minoría alcanza ingresos superiores a 1.200 €. En los niveles de **educación secundaria y bachillerato**, aunque se amplía ligeramente la distribución hacia tramos de ingresos intermedios, sigue predominando el grupo con ingresos inferiores a 600 € (**16,1 % y 10,1 %** del total, respectivamente), lo que indica que la finalización de estudios obligatorios o postobligatorios no garantiza, por sí sola, una mejora sustancial de la situación económica. En el caso de la **formación profesional**, se observa una distribución algo más equilibrada, con mayor presencia en tramos intermedios, aunque 58 personas (**10,2 %**) continúan situándose en el nivel de ingresos más bajo. Por último, las personas con **titulación universitaria** presentan el perfil económico relativamente más favorable, concentrando los mayores porcentajes en los tramos de ingresos altos, especialmente en más de 1.800 € mensuales (**3,2 %**), si bien resulta significativo que 40 personas con estudios universitarios (**7,1 %** del total) declaren ingresos inferiores a 600 €.

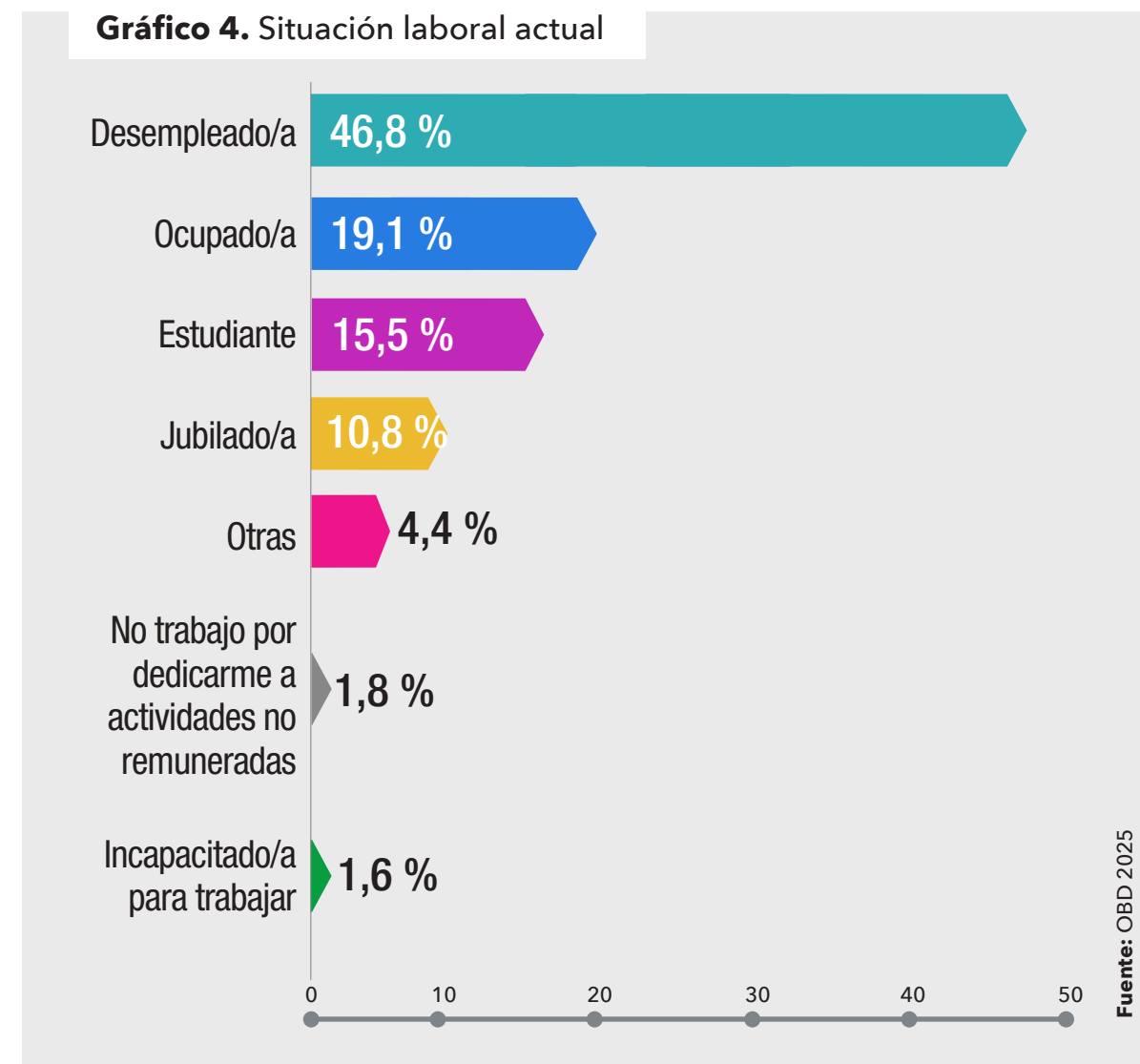
En conjunto, el cruce confirma que un mayor nivel educativo se asocia, en términos generales, a mejores ingresos, pero también pone de manifiesto la persistencia de precariedad económica transversal, lo que refuerza la necesidad de abordar la brecha digital y la empleabilidad desde una perspectiva integral que combine formación, acompañamiento y oportunidades reales de inserción laboral.



Análisis de los datos

5.7. Situación laboral

La distribución de la muestra según la situación laboral actual refleja una alta presencia de situaciones de desvinculación del empleo, configurando un contexto de especial relevancia para el análisis de las brechas digitales.

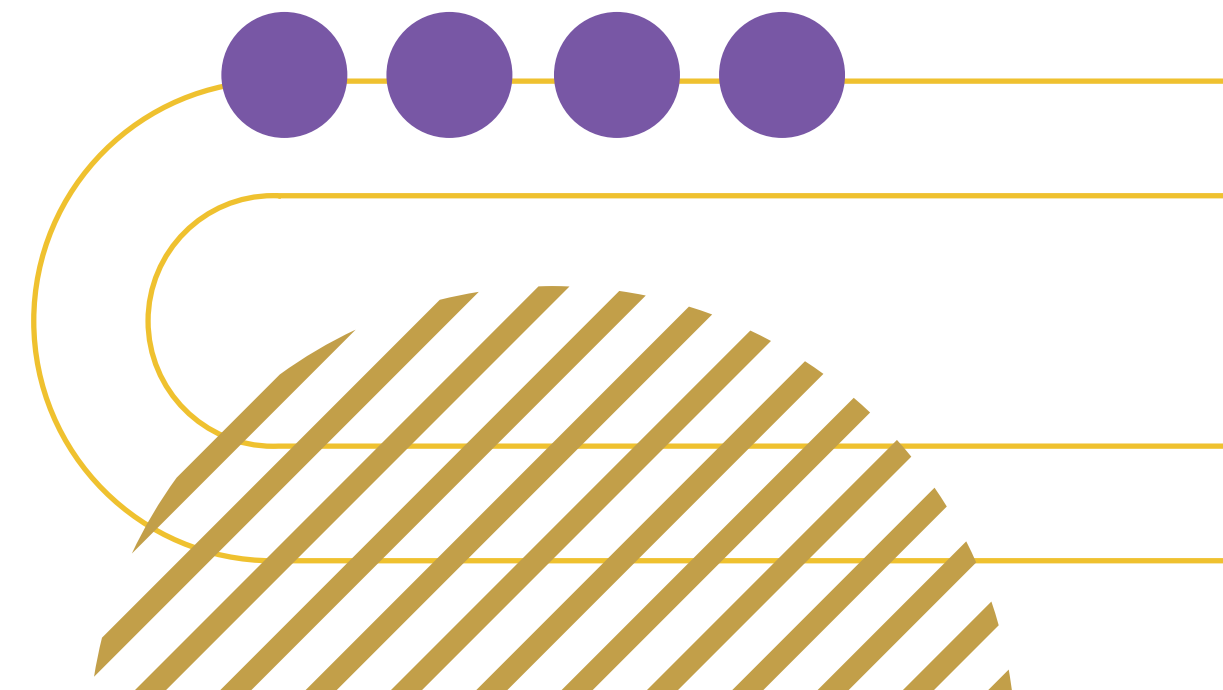


El grupo mayoritario está formado por personas desempleadas, que suman 265 participantes y representan el **46,8 %** del total de la muestra. A este colectivo se añaden **61 personas jubiladas (10,8 %)** y **9 personas incapacitadas** de forma permanente para trabajar por motivos de salud (**1,6 %**), configurando un volumen significativo de participantes fuera del mercado laboral.

Por otro lado, **108 personas (19,1 %)** se encuentran **ocupadas**, mientras que **88 personas (15,5 %)** declaran estar en **situación de estudio**. Asimismo, un **1,8 %** de la muestra (**10 personas**) indica **no realizar trabajo remunerado** por dedicarse a actividades de cuidado del hogar, una situación que, aunque minoritaria en términos cuantitativos, resulta relevante desde una perspectiva de género y de reconocimiento del trabajo no remunerado.

Finalmente, la categoría "otras" agrupa a **25 personas (4,4 %)**, reflejando trayectorias laborales diversas o **no clasificables** en las categorías principales.

Desde una perspectiva analítica, el elevado peso del desempleo y de otras situaciones de inactividad laboral sitúa a una parte sustancial de la muestra en escenarios donde el acceso a la tecnología, la actualización de competencias digitales y la participación en entornos digitales formativos y profesionales pueden verse limitados, reforzando la relevancia del estudio de la brecha digital en relación con la empleabilidad y la inserción social.



5.8. Situación laboral por edad

Tabla 5: Situación laboral por edad

Situación laboral por edad	N.º	%
Desempleado/a	265	46,8 %
De 16 a 34 años	150	26,5 %
De 35 a 54 años	76	13,4 %
Más de 55 años	39	6,9 %
Ocupado/a	108	19,1 %
De 16 a 34 años	37	6,5 %
De 35 a 54 años	52	9,2 %
Más de 55 años	19	3,4 %
Estudiante	88	15,5 %
De 16 a 34 años	80	14,1 %
De 35 a 54 años	7	1,2 %
Más de 55 años	1	0,2 %
No trabajo por dedicarme a actividades no remuneradas como el cuidado del hogar	10	1,8 %
De 16 a 34 años	2	0,4 %
De 35 a 54 años	3	0,5 %
Más de 55 años	5	0,9 %
Incapacitado/a para trabajar de forma permanente por enfermedad	9	1,6 %
De 16 a 34 años	1	0,2 %
De 35 a 54 años	2	0,4 %
Más de 55 años	6	1,1 %

Jubilado/a	61	10,8 %
De 35 a 54 años	1	0,2 %
Más de 55 años	60	10,6 %
Otras	25	4,4 %
De 16 a 34 años	17	3,0 %
De 35 a 54 años	2	0,4 %
Más de 55 años	6	1,1 %
Total general	566	100,0 %

Fuente: OBD 2025

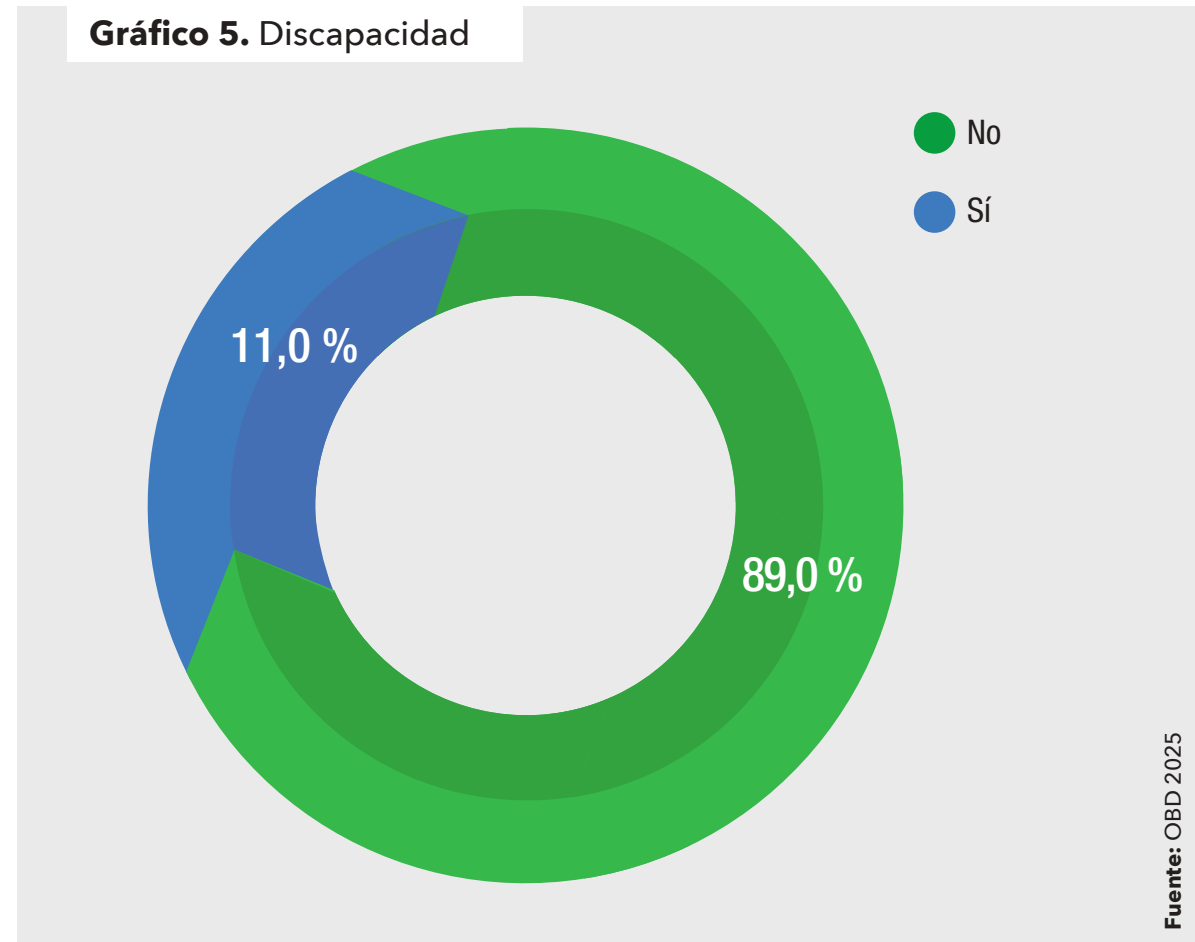
El cruce entre **situación laboral y grupo de edad** muestra que el **desempleo** es la situación predominante en todos los tramos, con un peso especialmente elevado entre las personas **jóvenes de 16 a 34 años**, que concentran **150 personas**, lo que representa el **26,5 % del total de la muestra**, seguidas por el grupo de **35 a 54 años (13,4 %)** y, en menor medida, por las personas de **más de 55 años (6,9 %)**. Las personas que están estudiando se concentran casi exclusivamente en el grupo de jóvenes, con **80 personas de 16 a 34 años (14,1 %)**, mientras que es prácticamente residual en los tramos de mayor edad. En contraste, la **jubilación** se concentra de forma casi absoluta en las personas de **más de 55 años**, con **60 personas (10,6 %)**, reflejando trayectorias laborales ya finalizadas. La ocupación presenta una distribución más equilibrada, aunque con mayor peso en el grupo de **35 a 54 años (9,2 %)**, seguido por las personas jóvenes (**6,5 %**) y, en menor medida, por las mayores de 55 años (**3,4 %**).

En conjunto, el cruce evidencia una fuerte relación entre edad y situación laboral, marcada por un elevado desempleo juvenil y una progresiva transición hacia la inactividad y la jubilación en los tramos de mayor edad.



5.9. Certificado de discapacidad

Gráfico 5. Discapacidad

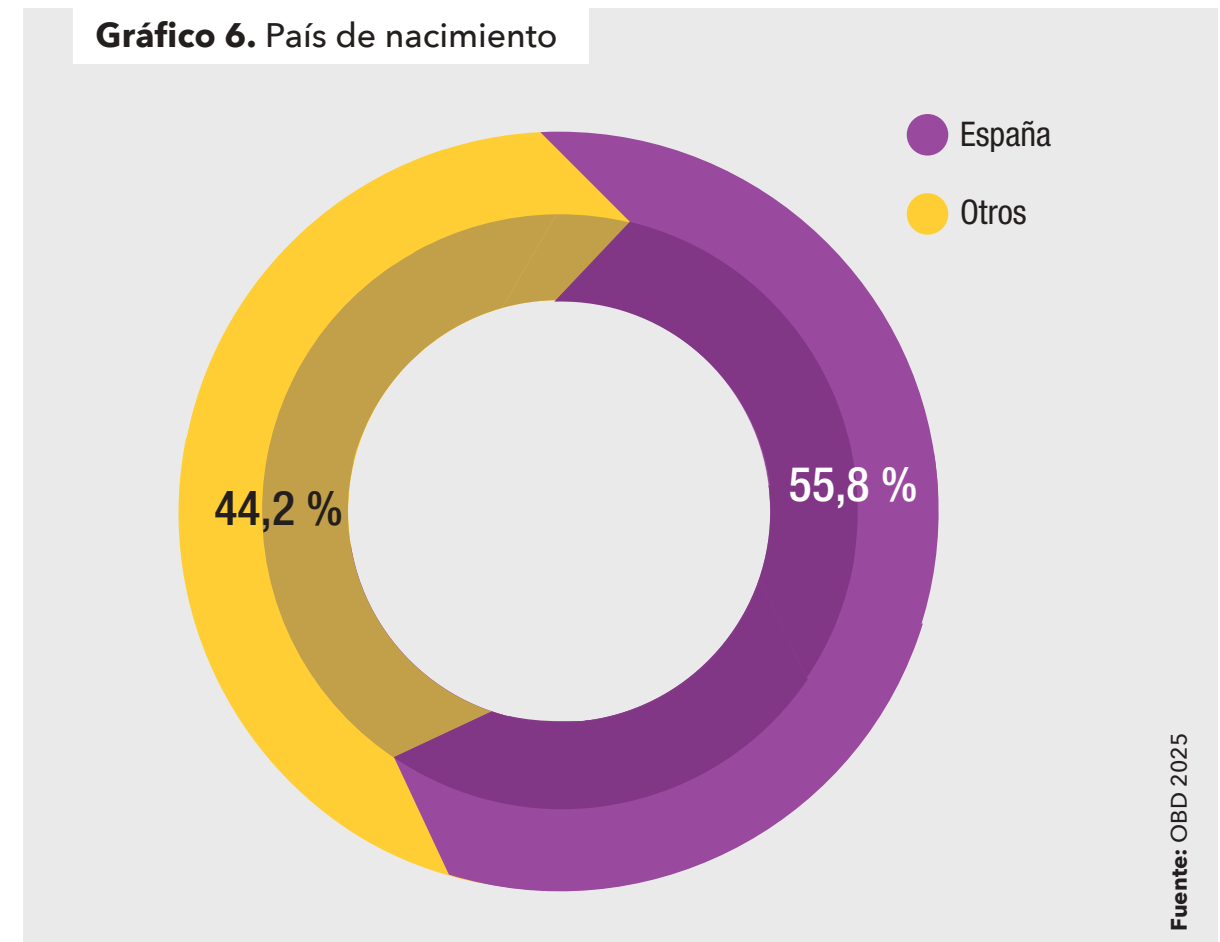


En relación con la posesión de un **certificado de discapacidad** reconocido **igual o superior al 33 %**, los datos indican que **62 personas** de la muestra (**11,0 %**) disponen de este **reconocimiento oficial**, mientras que la mayoría, **504 personas (89,0 %)**, declara **no** contar con dicho certificado.

La presencia de un **11 %** de personas con **discapacidad reconocida** aporta un elemento relevante al análisis, al tratarse de un colectivo que puede enfrentar barreras específicas en el acceso y uso de tecnologías digitales, tanto de carácter físico como cognitivo, sensorial o relacionadas con la accesibilidad de los entornos digitales. La proporción observada sugiere la necesidad de contemplar la accesibilidad universal y el diseño inclusivo como ejes transversales en las estrategias de reducción de la brecha digital dirigidas a los colectivos analizados.

5.10. País de nacimiento

Gráfico 6. País de nacimiento



El análisis del **país de nacimiento** refleja una composición diversa de la muestra. Un **55,8 % de las personas participantes** ha nacido en **España**, mientras que un **44,2 %** declara haber nacido en **otros países**, lo que indica una presencia muy significativa de población de **origen migrante**. Esta distribución evidencia que casi la mitad de la muestra está formada por personas con trayectorias vitales y contextos de socialización distintos, un elemento relevante para la interpretación de los resultados del estudio, especialmente en relación con los procesos de inserción social, el acceso a la formación y las posibles barreras.

5.11. País de nacimiento por situación laboral actual

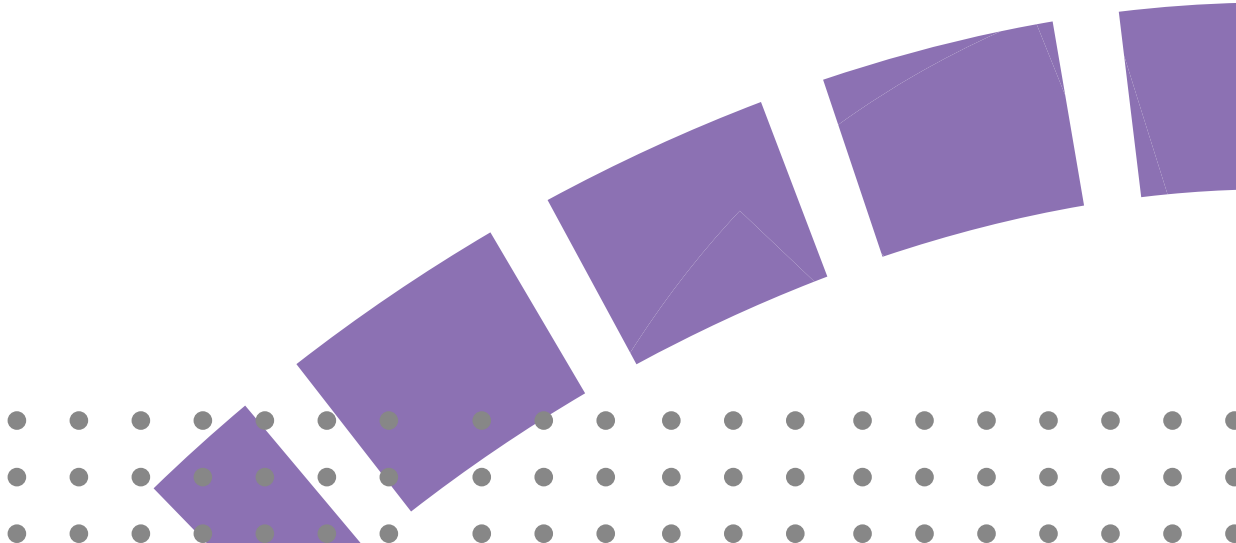
Tabla 6: País por situación laboral

País por situación laboral	N.º	%
España	316	55,8 %
Desempleado/a	123	21,7 %
Ocupado/a	63	11,1 %
Jubilado/a	60	10,6 %
Estudiante	43	7,6 %
Otras	15	2,7 %
No trabajo por dedicarme a actividades no remuneradas como el cuidado del hogar	7	1,2 %
Incapacitado/a para trabajar de forma permanente por enfermedad	5	0,9 %
Otros	250	44,2 %
Desempleado/a	142	25,1 %
Estudiante	45	8,0 %
Ocupado/a	45	8,0 %
Otras	10	1,8 %
Incapacitado/a para trabajar de forma permanente por enfermedad	4	0,7 %
No trabajo por dedicarme a actividades no remuneradas como el cuidado del hogar	3	0,5 %
Jubilado/a	1	0,2 %
Total general	566	100,0 %

Fuente: OBD 2025

El cruce entre **país de nacimiento y situación laboral** muestra diferencias descriptivas en la posición de las personas participantes dentro del mercado de trabajo. Entre las personas nacidas en **España (55,8 % de la muestra)**, el **desempleo** afecta a **123 personas (21,7 % del total)**, seguido por la **ocupación (11,1 %)** y la **jubilación (10,6 %)**, lo que refleja trayectorias laborales más diversificadas y una mayor presencia de situaciones de salida del mercado laboral por edad. En contraste, entre las personas nacidas en **otros países (44,2 %)**, el **desempleo** presenta un peso aún mayor, con **142 personas (25,1 % del total)**, mientras que la **ocupación** es menor (**8,0 %**) y la **jubilación** es prácticamente inexistente (**0,2 %**), lo que sugiere una estructura laboral más concentrada en situaciones de inestabilidad. La proporción de **estudiantes** es similar en ambos grupos (**7,6 % en personas nacidas en España y 8,0 % en personas nacidas en otros países**), mientras que las situaciones de **incapacidad permanente** y de **dedicación a cuidados no remunerados** presentan un peso reducido en ambos casos.

En conjunto, la distribución evidencia una mayor exposición al desempleo y una menor consolidación laboral entre las personas de origen migrante, un elemento clave para comprender las desigualdades observadas en términos de inserción social, acceso a recursos y oportunidades formativas en competencias digitales.



5.12. País de nacimiento por ingresos mensuales

Tabla 7: País por ingresos mensuales

País por ingresos mensuales	N.º	%
España	316	55,8 %
Menos de 600 € mensuales	155	27,4 %
Entre 601 € y 900 € mensuales	42	7,4 %
Entre 901 € y 1200 € mensuales	37	6,5 %
Entre 1201 € y 1500 € mensuales	33	5,8 %
Entre 1501 € y 1800 € mensuales	26	4,6 %
Más de 1800 € mensuales	23	4,1 %
Otros	250	44,2 %
Menos de 600 € mensuales	170	30,0 %
Entre 601 € y 900 € mensuales	38	6,7 %
Entre 901 € y 1200 € mensuales	26	4,6 %
Entre 1201 € y 1500 € mensuales	12	2,1 %
Entre 1501 € y 1800 € mensuales	3	0,5 %
Más de 1800 € mensuales	1	0,2 %
Total general	566	100,0 %

Fuente: OBD 2025

El cruce entre **país de nacimiento e ingresos mensuales** pone de manifiesto diferencias relevantes en la distribución económica de la muestra. Entre las personas nacidas en **España (55,8 % del total)**, el grupo más numeroso se sitúa en el tramo de **menos de 600 € mensuales**, con **155 personas (27,4 % del total de la muestra)**, aunque también se observa una presencia significativa en tramos de ingresos medios y altos, incluyendo **23 personas (4,1 %)** con ingresos superiores a **1.800 € mensuales**. En el caso de las personas nacidas en otros países (**44,2 % de la muestra**), la concentración en el tramo de menores ingresos es aún más acusada, con **170 personas (30,0 % del total)** situadas por debajo de los **600 € mensuales**, mientras que la presencia en los tramos de ingresos más elevados es claramente reducida y prácticamente testimonial (**0,2 % por encima de 1.800 €**).

Esta distribución sugiere una mayor exposición a situaciones de precariedad económica entre las personas de origen migrante, lo que constituye un elemento clave para la interpretación de las brechas digitales detectadas, especialmente en relación con el acceso a recursos, la continuidad formativa y las oportunidades de inserción social y laboral.



Análisis de los datos

5.13. Comunidad Autónoma de residencia

Tabla 8: Comunidad Autónoma

Comunidad Autónoma	N.º	%
Andalucía	252	44,5 %
País Vasco	120	21,2 %
Cataluña	58	10,2 %
Comunidad Valenciana	54	9,5 %
Comunidad de Madrid	38	6,7 %
Galicia	25	4,4 %
Islas Baleares	8	1,4 %
Otra	7	1,2 %
Región de Murcia	2	0,4 %
Castilla y León	1	0,2 %
Castilla-La Mancha	1	0,2 %
Total general	566	100,0 %

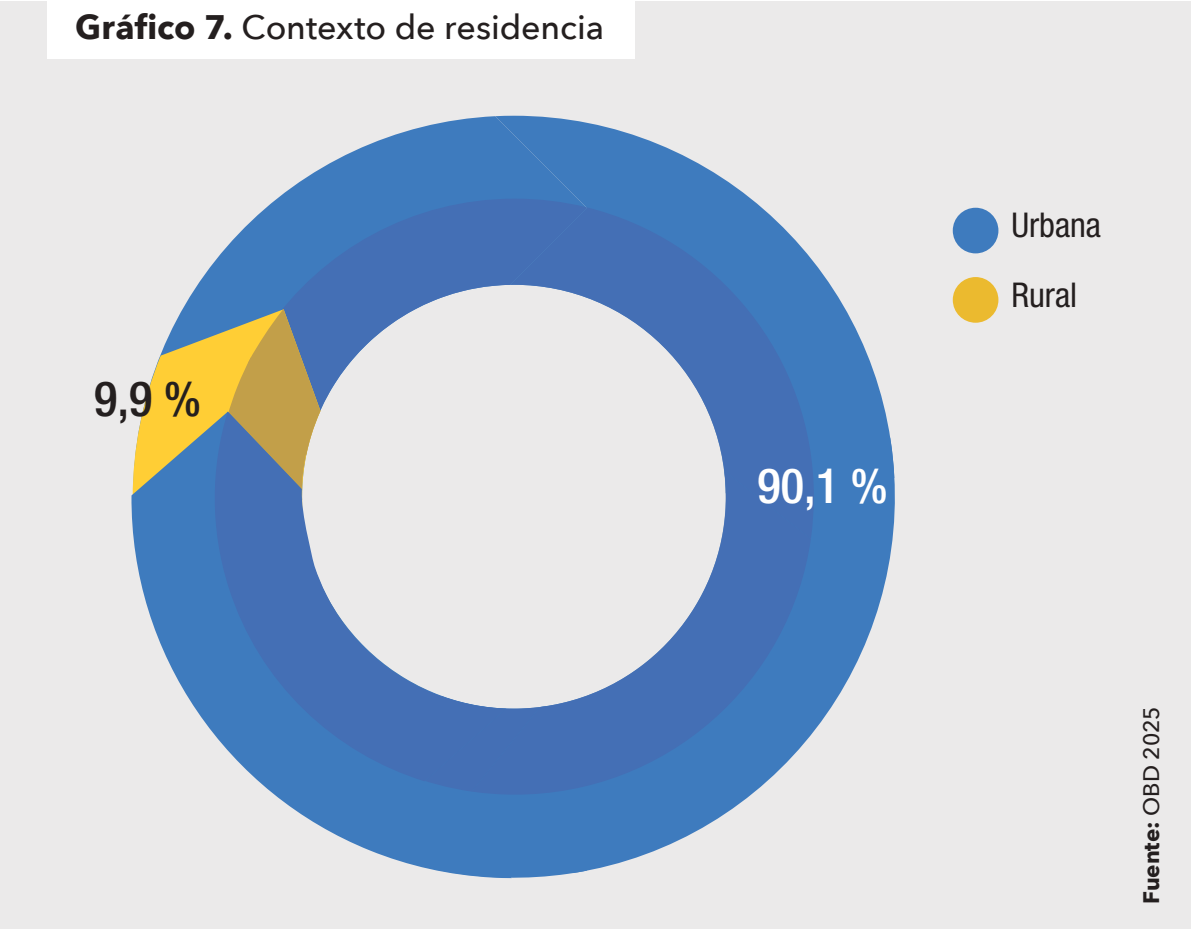
Fuente: OBD 2025

En la distribución territorial, la mayor concentración de participantes se registra en **Andalucía**, que representa el **44,5 % de la muestra (252 casos)**, seguida por el **País Vasco**, con un **21,2 % (120 casos)**. A mayor distancia se sitúan **Cataluña (10,2 %; 58 casos)**, la **Comunidad Valenciana (9,5 %; 54 casos)** y la **Comunidad de Madrid (6,7 %; 38 casos)**. Estas cinco comunidades concentran en conjunto más del **90 % del total de la muestra**, lo que evidencia una fuerte concentración territorial.

El resto de las comunidades presentan una representación notablemente inferior. Galicia aporta el **4,4 % de los casos (25 personas)**, mientras que **las Islas Baleares aportan el 1,4 % de los casos**. Comunidades como **Región de Murcia, Castilla y León y Castilla-La Mancha** cuentan con una representación testimonial, **inferior al 0,5 % en cada caso**.

5.14. Contexto de residencia

Gráfico 7. Contexto de residencia



Fuente: OBD 2025

En relación con el contexto de residencia, la muestra presenta un claro predominio de personas que residen en entornos urbanos. En concreto, **510 participantes (el 90,1 % del total)** declaran vivir en áreas urbanas, frente a **56 personas (9,9 %)** que residen en entornos rurales.

Esta distribución indica que la muestra está mayoritariamente vinculada a contextos urbanos, lo que resulta coherente con la localización y el ámbito de actuación de muchas de las entidades participantes, así como con la concentración de recursos formativos y servicios de inclusión digital en núcleos urbanos.

Análisis de los datos

5.15. Ingresos mensuales

Tabla 9: Ingresos mensuales

Ingresos mensuales	N.º	%
Menos de 600 € mensuales	325	57,4 %
Entre 601 € y 900 € mensuales	80	14,1 %
Entre 901 € y 1200 € mensuales	63	11,1 %
Entre 1201 € y 1500 € mensuales	45	8,0 %
Entre 1501 € y 1800 € mensuales	29	5,1 %
Mas de 1800 € mensuales	24	4,2 %
Total general	566	100,0 %

Fuente: OBD 2025

El análisis del nivel de ingresos mensuales muestra que las personas participantes tienen una situación económica, en su mayoría, precaria. Más de la mitad de las personas participantes, **325 personas (57,4 %)**, declaran unos ingresos inferiores a **600 euros mensuales**, lo que sitúa a este grupo en los tramos de menor capacidad económica.

A este colectivo se suma un **14,1 %** de participantes (**80 personas**) con ingresos comprendidos **entre 601 y 900 euros mensuales**, de modo que más del **70 %** de la muestra dispone de **ingresos mensuales inferiores a 900 euros**. Este dato refuerza la presencia mayoritaria de personas en situación de vulnerabilidad económica dentro del conjunto analizado.

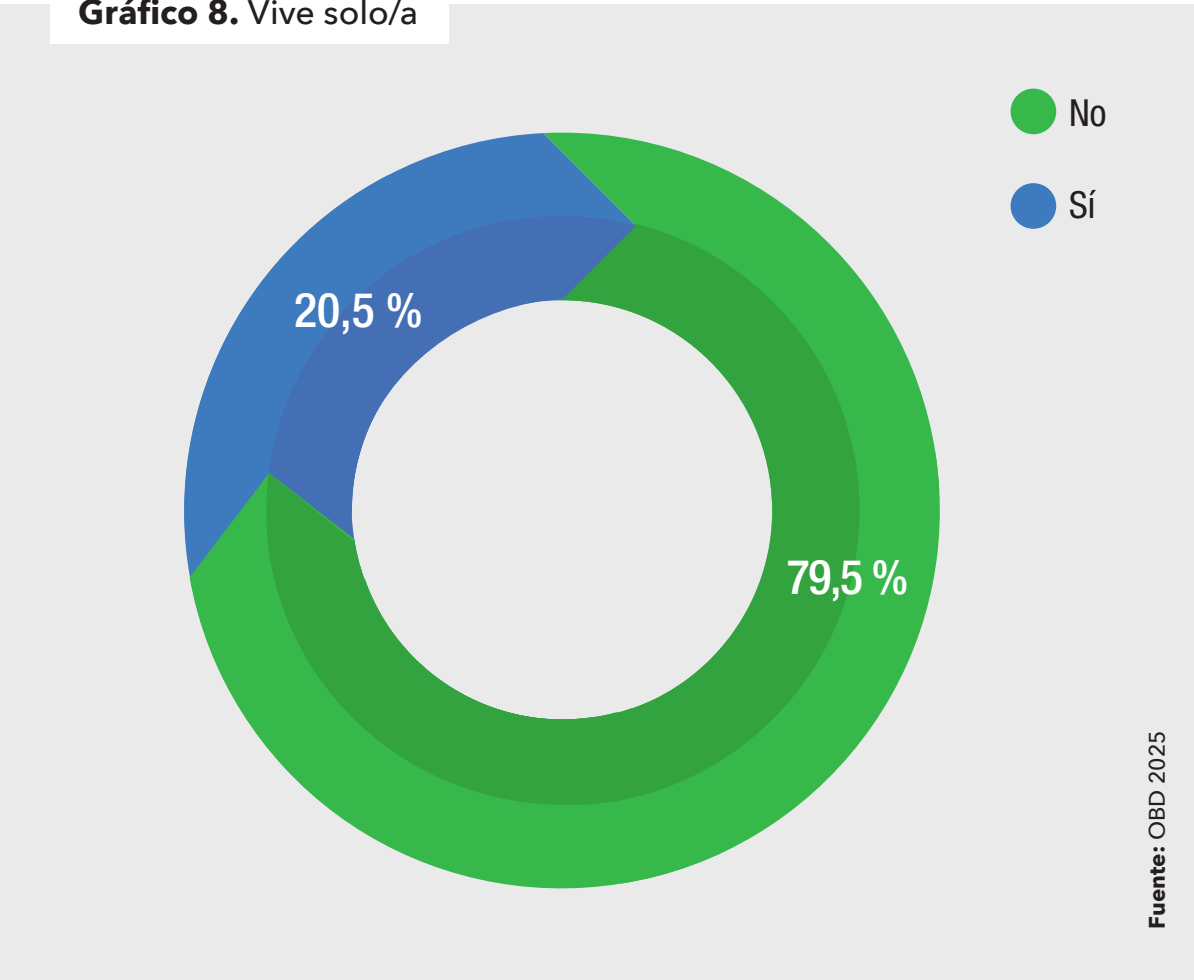
Los tramos intermedios de ingresos, **entre 901 y 1.500 euros mensuales**, agrupan al **19,1 %** de la muestra (**108 personas**), mientras que los niveles de ingresos más elevados presentan una representación claramente minoritaria. En concreto, únicamente el **9,3 %** de las personas participantes declara ingresos **superiores a 1.500 euros mensuales**, incluyendo solo un **4,2 %** con ingresos **por encima de los 1.800 euros mensuales**.

Esta estructura de ingresos sitúa a una parte significativa de la muestra en escenarios donde las limitaciones económicas pueden actuar como un factor determinante de la brecha digital, especialmente en lo relativo al acceso a dispositivos, calidad de la conexión y oportunidades de formación continua.



5.16. Situación de convivencia

Gráfico 8. Vive solo/a



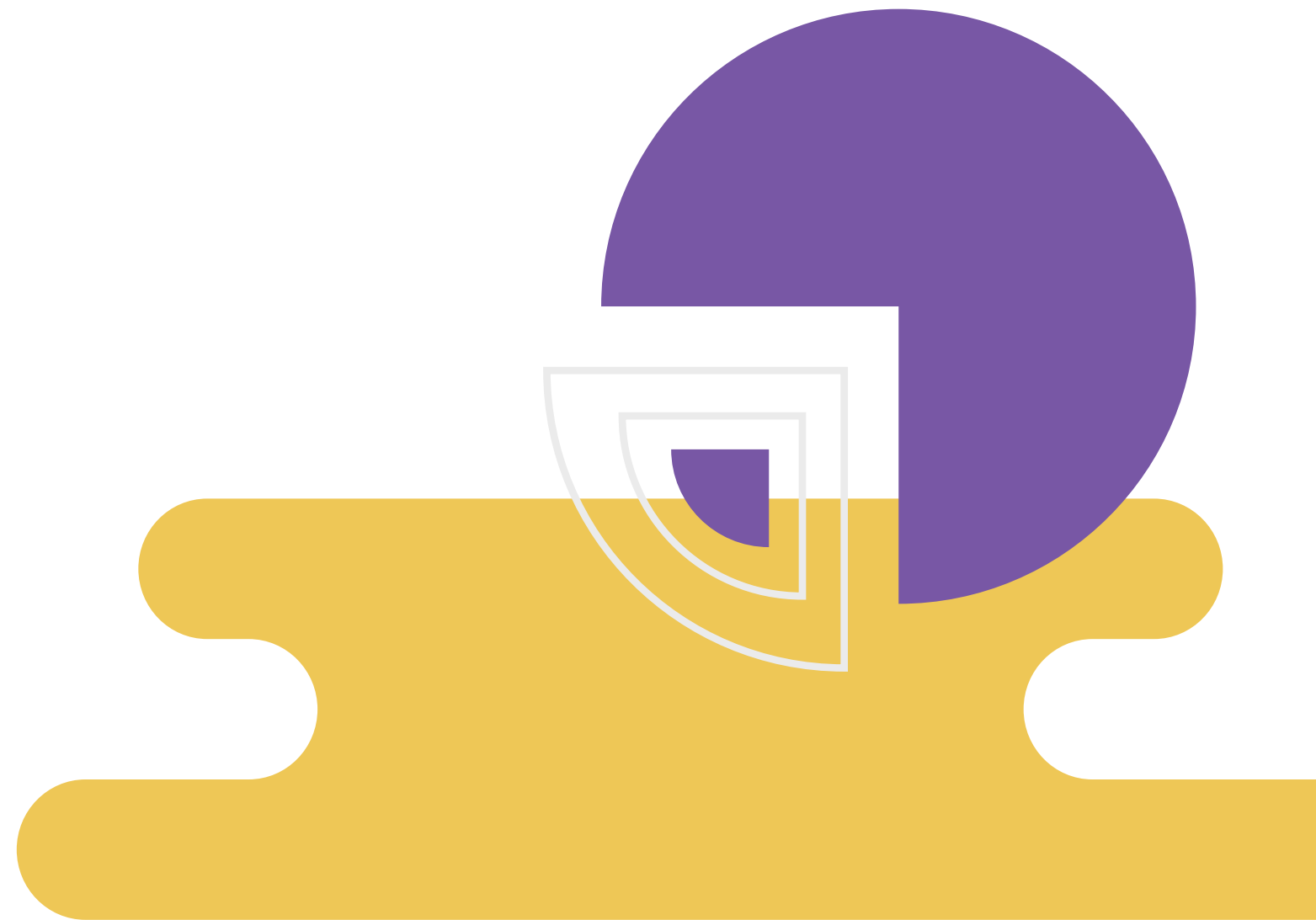
Fuente: OBD 2025

En relación con la situación de convivencia, los datos muestran que una quinta parte de la muestra reside en hogares unipersonales. Concretamente, **116 personas (20,5 %)** declaran **vivir solas**, mientras que la mayoría, **450 personas (79,5 %)**, conviven con otras personas.

Este predominio de hogares compartidos sugiere que la mayor parte de las personas participantes dispone de algún tipo de entorno convivencial, ya sea familiar, comunitario o compartido, que puede desempeñar un papel relevante en los procesos de apoyo informal, acompañamiento y acceso compartido a recursos.

Análisis de los datos

La presencia significativa, aunque minoritaria, de personas que viven solas resulta un aspecto a considerar, ya que la ausencia de convivencia puede limitar las oportunidades de aprendizaje informal, resolución de incidencias tecnológicas o apoyo en el uso de herramientas digitales, especialmente en contextos de vulnerabilidad.



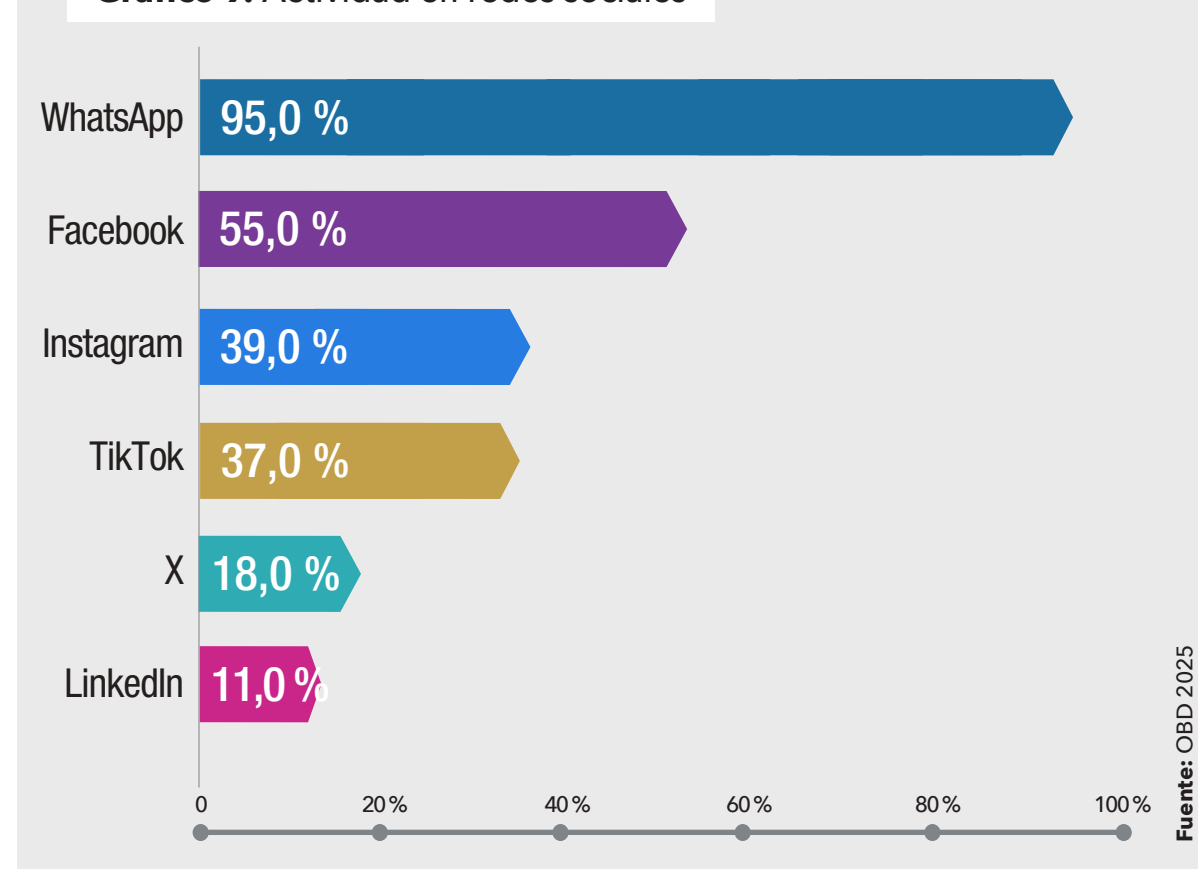
¿QUÉ DICEN LAS PERSONAS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO?

¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

Este apartado reúne la mirada subjetiva de las personas participantes durante o al finalizar las formaciones: cómo valoran sus propias competencias digitales, qué sentido atribuyen al aprendizaje y en qué medida perciben que lo digital facilita (o limita) su inserción social y su vida cotidiana. Para ofrecer una lectura más robusta, se aplica una triangulación de evidencias: los resultados cuantitativos (frecuencias y porcentajes) se complementan con evidencias cualitativas procedentes de respuestas abiertas, que permiten contextualizar los datos, matizar interpretaciones y visibilizar experiencias concretas. Se prioriza la autopercepción como indicador clave para comprender la brecha digital más allá del acceso, identificando también zonas de ambivalencia (posiciones “neutrales”) que señalan trayectorias aún en construcción.

6.1. Actividad en redes sociales

Gráfico 9. Actividad en redes sociales



El análisis de la actividad en redes sociales muestra un uso ampliamente extendido de las plataformas de mensajería y redes sociales entre las personas participantes, aunque con diferencias significativas según el tipo de plataforma.

WhatsApp es, con diferencia, la herramienta más utilizada, con **537 personas usuarias**, lo que equivale al **95 % de la muestra**. Este dato confirma el papel central de la mensajería instantánea como principal canal de comunicación digital, especialmente en contextos de relación cotidiana, acceso a información y coordinación con servicios y entidades.

En un segundo nivel de uso se sitúan las redes sociales de carácter más visual y relacional. **Instagram** es utilizada por **311 personas (55 %)**, mientras que **Facebook** mantiene una presencia relevante, con **223 personas usuarias (39 %)**, a pesar de su menor atractivo entre los perfiles más jóvenes. **TikTok**, por su parte, es utilizada por **212 personas (37 %)**, lo que indica una adopción significativa de plataformas de consumo audiovisual, especialmente entre determinados grupos de edad.

Las redes de carácter profesional presentan un uso notablemente inferior. **LinkedIn** es utilizada por **102 personas (18 %)**. Por otro lado, las redes con carácter informativo como X (antes Twitter) es utilizadas únicamente **62 personas (11 %)**. Esto sugiere una menor participación en espacios digitales orientados a la proyección profesional, el debate público o el acceso a información especializada.

¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

Estos resultados evidencian que la actividad digital de la muestra se concentra principalmente en canales de comunicación interpersonal y redes de uso social, mientras que las plataformas asociadas al desarrollo profesional, la participación cívica o la información especializada presentan niveles de uso considerablemente más bajos. Este patrón resulta relevante para el análisis de la brecha digital, ya que apunta a una posible desigualdad en los usos avanzados y estratégicos de las tecnologías digitales, más allá del acceso básico.

6.2. Valoración general de las competencias digitales

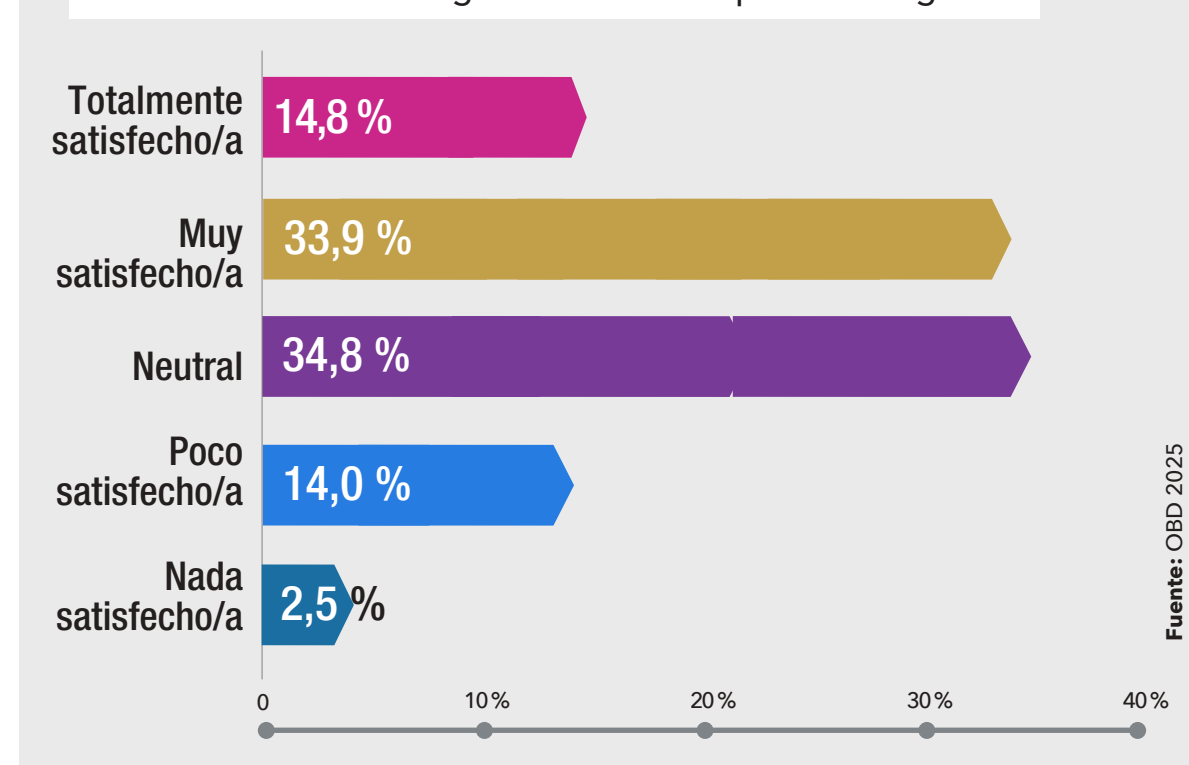
¿Qué significa "tener más competencias"?

"Poder hacer gestiones en línea."

Hombre, 35-54, zona urbana, desempleo

La cita muestra que "tener más competencias digitales" significa, sobre todo, ganar autonomía para resolver tareas concretas. No se trata solo de saber más, sino de poder hacer gestiones en línea, manejar documentos y utilizar herramientas digitales básicas con seguridad y sin ayuda externa.

Gráfico 10. Valoración general de las competencias digitales



Un **48,7 %** de la muestra manifiesta una percepción positiva de sus competencias digitales, sumando las categorías **"muy satisfecho/a"** (**33,9 %; 192 personas**) y **"totalmente satisfecho/a"** (**14,8 %; 84 personas**). Este grupo refleja un nivel elevado de autoconfianza en el manejo de herramientas digitales y en la capacidad para desenvolverse en entornos tecnológicos.

Por otro lado, **197 personas (34,8 %)** se sitúan en una posición neutral, lo que sugiere una percepción ambivalente o moderada de sus propias competencias, posiblemente asociada a un uso funcional de la tecnología, pero con limitaciones en tareas más complejas o avanzadas.

Las valoraciones negativas, que agrupan a las personas **"poco satisfechas"** (**14,0 %; 79 personas**) y **"nada satisfechas"** (**2,5 %; 14 personas**), representan en conjunto el **16,5 %** de la muestra. Aunque se trata de un porcentaje minoritario, este grupo identifica de forma explícita carencias en sus competencias digitales y constituye un colectivo prioritario para acciones de acompañamiento y refuerzo formativo.



¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

La coexistencia de una valoración mayoritariamente positiva con un elevado porcentaje de respuestas neutras apunta a una posible brecha entre el uso cotidiano de la tecnología y el dominio de competencias digitales más complejas, aspecto que será clave en el análisis posterior sobre necesidades formativas, autonomía digital y capacidad de adaptación a entornos digitales cambiantes.

Comparativa de las competencias digitales entre 2024 y 2025

En el estudio correspondiente a 2025, la valoración que las personas participantes realizan de sus competencias digitales confirma y consolida la tendencia positiva observada en 2024, manteniendo niveles elevados de autopercepción y una mejora sostenida en la confianza digital.

En **2025**, el **48,7 %** de la muestra manifiesta una valoración alta de sus competencias digitales, al situarse en las categorías **"muy satisfecho/a"** (**33,9 %**) y **"totalmente satisfecho/a"** (**14,8 %**). Este resultado es coherente con los datos de 2024, cuando la media de valoración alcanzó 3,4 puntos sobre 5, reflejando una percepción mayoritariamente positiva de las habilidades digitales.

No obstante, al igual que en 2024, en 2025 persiste un bloque relevante de valoraciones intermedias. En concreto, un **34,8 %** de las personas participantes se sitúa en una **posición neutral**, lo que sugiere que una parte significativa de la muestra percibe sus competencias como suficientes para el uso cotidiano, pero con limitaciones para desenvolverse con autonomía en entornos digitales más complejos. Esta concentración en niveles intermedios coincide con la variabilidad moderada detectada en 2024, reflejada en la desviación estándar (1,077).

Las valoraciones negativas continúan siendo minoritarias, aunque presentes. En **2025**, un **16,5 %** de la muestra declara estar **poco o nada satisfecha** con sus competencias digitales. Este dato se sitúa en línea con los resultados de 2024, que ya apuntaban a la existencia de subgrupos con mayores dificultades, pese a la mejora global en la percepción.

Cambios observados:

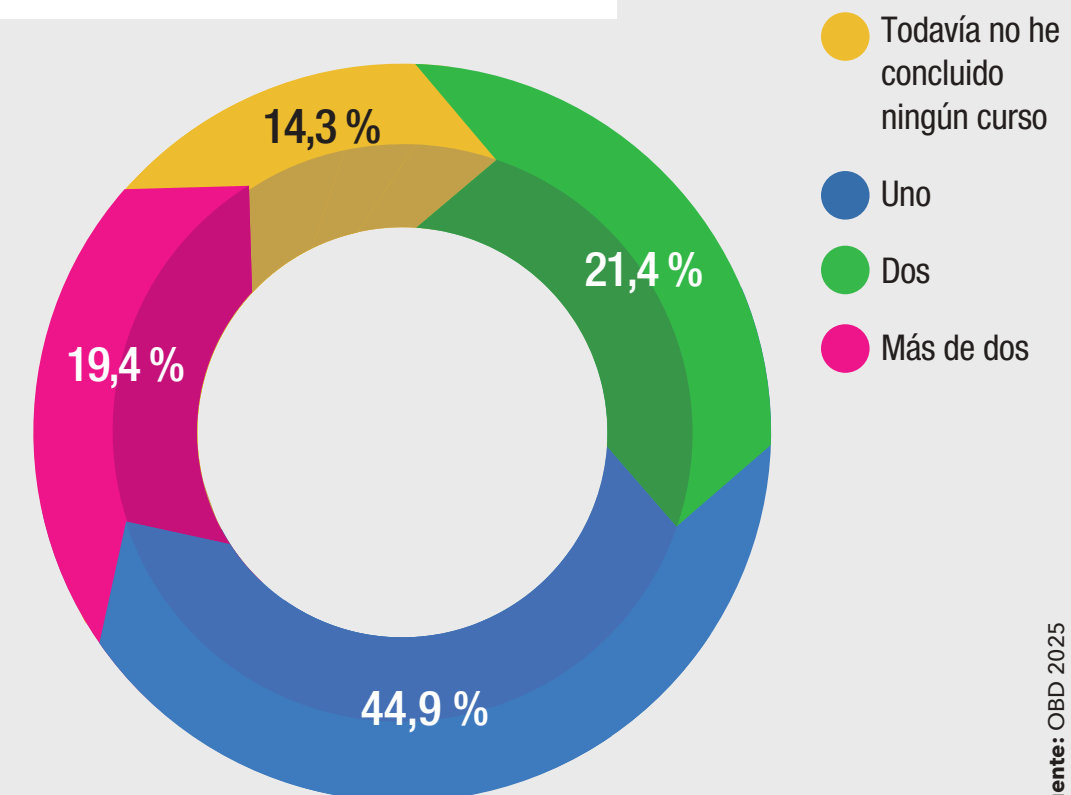
■ **Estabilidad en la percepción positiva:** los datos de 2025 confirman el avance registrado en 2024, consolidando una valoración mayoritariamente favorable de las competencias digitales.

■ **Persistencia de una franja intermedia amplia:** tanto en 2024 como en 2025, una parte sustancial de la muestra se mantiene en niveles medios de autopercepción, lo que indica margen de mejora en competencias digitales más avanzadas.

■ **Continuidad de desigualdades internas:** la presencia sostenida de personas con baja satisfacción evidencia que las brechas digitales no se han cerrado completamente y que siguen existiendo perfiles que requieren apoyos específicos.

6.3. Cursos formativos realizados

Gráfico 11. Cursos formativos realizados



Fuente: OBD 2025

La distribución del número de **cursos formativos realizados en 2025** muestra una participación mayoritariamente activa en procesos de mejora de las competencias digitales, con un incremento en la intensidad formativa respecto a los resultados observados en **2024**.

¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

En 2025, el grupo más numeroso corresponde a las personas que han realizado **un curso formativo**, con **254 participantes**, lo que representa el **44,9 % del total**. A este grupo se suman **231 personas (40,8 %)** que han realizado **dos cursos (21,4 %)** o más de dos cursos (**19,4 %**), lo que indica que **más de cuatro de cada diez personas** han participado en procesos formativos de carácter continuado.

Por otro lado, **81 personas (14,3 %)** declaran que **todavía no han concluido ningún curso**, un porcentaje sensiblemente inferior al registrado en **2024**, correspondiente al **27,3 %** de las personas encuestadas.

Comparativa de las formaciones finalizadas entre 2024 y 2025

La comparación con los datos de **2024** pone de manifiesto varias tendencias relevantes:

■ **Estabilidad en la realización de un único curso:** La proporción de personas que realizan un curso se mantiene elevada, aunque desciende ligeramente respecto al **50,4 % registrado en 2024**, situándose en el **44,9 % en 2025**. Este descenso se ve compensado por un aumento en la participación en múltiples cursos.

■ **Incremento de la formación continuada:** En 2025 se observa un aumento claro en la realización de dos o más cursos, que pasa del **22,3 % en 2024** (12,1 % dos cursos y 10,2 % más de dos) al **40,8 % en 2025**, evidenciando una mayor intensidad formativa y un mayor compromiso con la mejora progresiva de las competencias digitales.

En conjunto, los datos reflejan una **evolución positiva en la participación formativa**, caracterizada no solo por una mayor incorporación de personas a la formación digital, sino también por una **mayor continuidad en los procesos de aprendizaje**. Esta tendencia refuerza la hipótesis de que la formación digital está siendo percibida como un recurso útil y necesario, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y laboral.

Asimismo, el aumento de la participación en múltiples cursos se alinea con los resultados observados en la **mejora percibida de las competencias digitales**, apuntando a la eficacia de los **itinerarios formativos sostenidos** frente a acciones puntuales.

6.4. Mejora de las competencias a través de los cursos formativos por cursos realizados

Continuidad y necesidad de itinerarios

"Actualizarme."

Hombre, 35-54, zona urbana, desempleo

"Ritmo tranquilo, todo muy detallado y que se entienda perfectamente... progresando con calma."

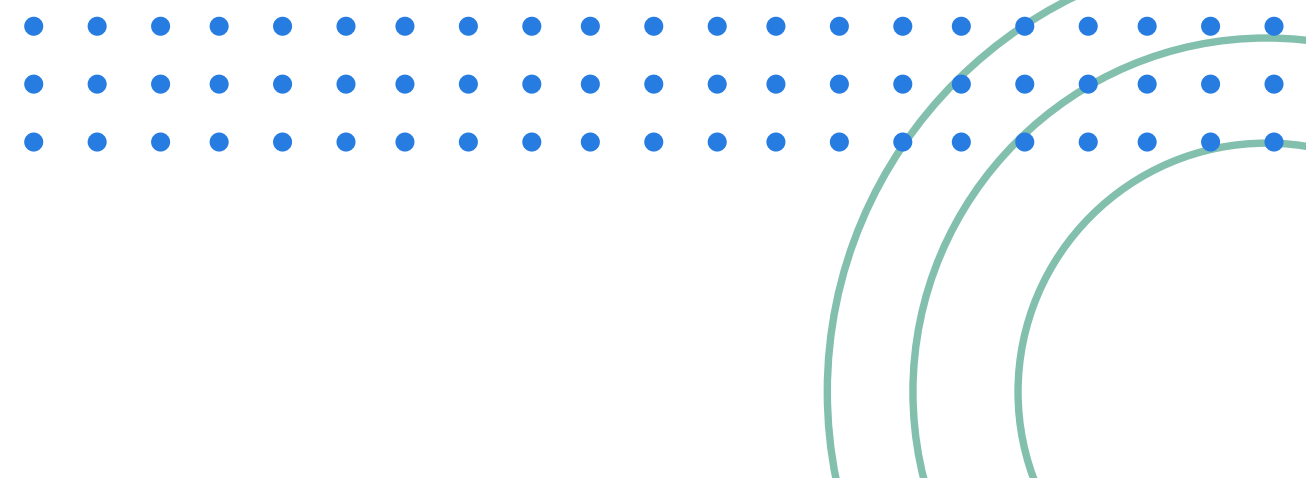
Hombre, 16-34, zona urbana, desempleo

"Aprender más."

Mujer, 16-34, zona urbana, desempleo

Las evidencias cualitativas refuerzan esta lectura y muestran que la continuidad formativa se vive como una necesidad práctica. Expresiones como "Actualizarme" y "Aprender más" indican que la formación no se percibe como una acción puntual, sino como un proceso que debe sostenerse en el tiempo para seguir avanzando. A ello se suma la importancia de que ese aprendizaje se desarrolle en un ritmo accesible, con explicaciones claras y posibilidad de progresar con calma, tal como refleja la referencia a un proceso "todo muy detallado" y orientado a "progresar con calma".

Estas voces muestran una demanda de itinerarios continuados y pedagógicamente accesibles, en los que seguir aprendiendo sea tan importante como hacerlo en condiciones que favorezcan la comprensión, la confianza y la permanencia.



¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

Tabla 10: Mejora percibida de las competencias digitales según número de cursos realizados

Cursos realizados por mejora de las competencias realizadas	N	%
Uno	254	44,9 %
Bastante	114	20,1 %
Mucho	44	7,8 %
Neutral	68	12,0 %
Poco	25	4,4 %
Muy poco	3	0,5 %
Dos	121	21,4 %
Bastante	58	10,2 %
Mucho	33	5,8 %
Neutral	22	3,9 %
Poco	8	1,4 %
Más de dos	110	19,4 %
Bastante	55	9,7 %
Mucho	29	5,1 %
Neutral	18	3,2 %
Poco	8	1,4 %
Todavía no he concluido ningún curso	81	14,3 %
Bastante	21	3,7 %
Mucho	5	0,9 %
Neutral	39	6,9 %
Poco	11	1,9 %
Muy poco	5	0,9 %
Total general	566	100,0 %

Fuente: OBD 2025

El análisis cruzado entre el número de cursos formativos realizados y la percepción de mejora de las competencias digitales permite identificar una relación clara entre la participación en acciones formativas y el impacto percibido en las habilidades digitales.

Entre las personas que **han realizado un curso**, el grupo más numeroso, con **254 personas (44,9 % de la muestra)**, se observa una distribución más diversa en la percepción de mejora. Destacan **114 personas (20,1 % del total)** que valoran la mejora como “bastante”, y **44 personas (7,8 %)** que la consideran “mucho”. No obstante, también se registra un volumen relevante de valoraciones neutrales (**12,0 %**) y poco positivas (**4,4 %**), lo que indica que una única acción formativa puede resultar insuficiente para generar mejoras claras y sostenidas en todos los perfiles.

En el caso de quienes **han realizado dos cursos (121 personas; 21,4 %)**, la percepción de mejora tiende a intensificarse. Las valoraciones positivas aumentan de forma proporcional, con **58 personas (10,2 %)** que indican una mejora “bastante” y **33 personas (5,8 %)** que señalan una mejora “mucho”, mientras que las valoraciones negativas y neutras pierden peso relativo.

Esta tendencia se consolida entre las personas que han realizado **más de dos cursos (110 personas; 19,4 %)**. En este grupo, las valoraciones positivas son claramente predominantes, con **55 personas (9,7 %)** que perciben una mejora “bastante” y **29 personas (5,1 %)** que la califican como “mucho”. Las respuestas neutrales o poco satisfactorias se reducen de forma significativa, lo que sugiere un impacto acumulativo de la formación sobre la percepción de las competencias digitales.

¿Qué nos dicen estos datos?

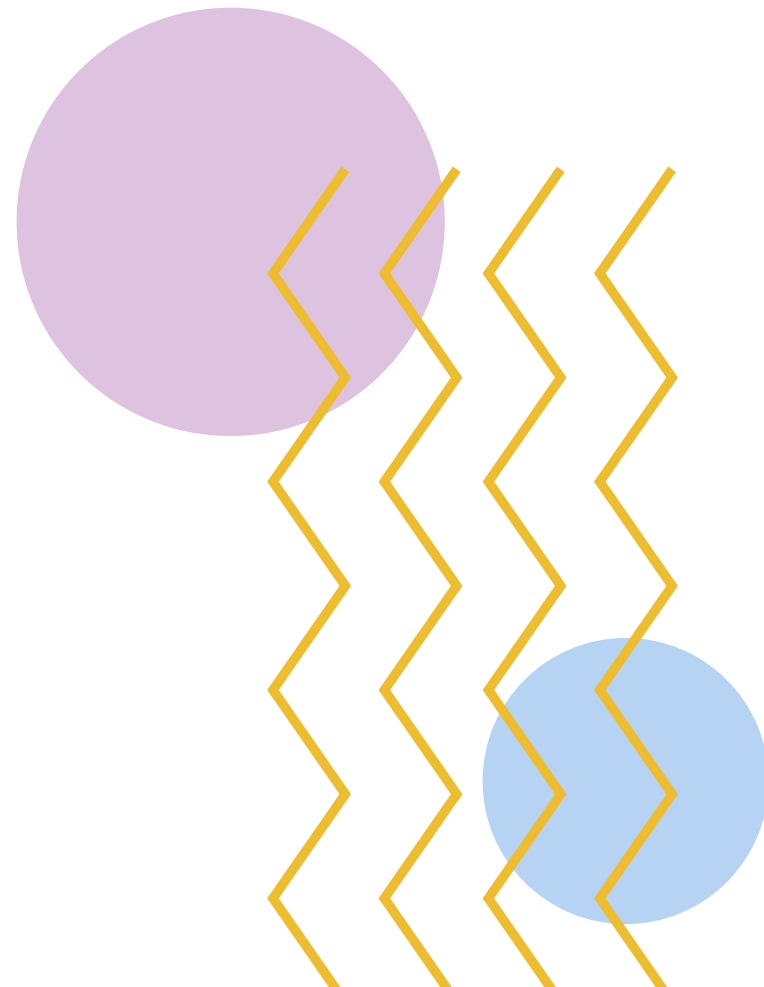
- Relación positiva entre número de cursos e impacto percibido: a medida que aumenta el número de cursos realizados, se incrementa la proporción de personas que perciben una mejora clara y significativa de sus competencias digitales.
- Efecto limitado de la formación puntual: la realización de un único curso genera mejoras percibidas, pero de forma desigual, lo que apunta a la necesidad de itinerarios formativos más continuados.

¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

■ **Importancia de la continuidad formativa:** los resultados refuerzan la idea de que la adquisición y consolidación de competencias digitales requiere procesos formativos progresivos y sostenidos, especialmente en colectivos en situación de vulnerabilidad.

■ **Reducción de valoraciones neutras y negativas:** la disminución de percepciones neutras o poco positivas entre quienes realizan más cursos indica un aumento de la confianza y de la autoeficacia digital.

En conjunto, este cruce confirma que la formación digital tiene un impacto positivo percibido en las competencias digitales de las personas participantes, especialmente cuando se articula en forma de itinerarios formativos y no como intervenciones aisladas. Este resultado refuerza la necesidad de diseñar programas que favorezcan la continuidad, el acompañamiento y la progresión competencial, como estrategia clave para la reducción de las brechas digitales.



6.5. Motivaciones para la capacitación digital

IA generativa en usos cotidianos (ChatGPT/ Copilot/ Gemini)

"Sí, la uso para resolver dudas... en lugar de hacerlo en un buscador."

Mujer, 35-54, zona urbana, desempleo

"Para poder estudiar, hacer deberes, buscar información y resolver dudas."

Hombre, 16-34, zona urbana, desempleo

"Sí... para cosas del colegio..."

Mujer, 16-34, zona urbana, otras

Gráfico 12. Qué buscas en un curso de formación



Fuente: OBD 2025

¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

El análisis de los motivos que llevan a las personas participantes a inscribirse en cursos de formación digital pone de manifiesto una combinación de intereses instrumentales, formativos y personales, con un claro predominio de aquellos vinculados a la mejora de la empleabilidad y al desarrollo de competencias digitales funcionales para el ejercicio de la ciudadanía.

La motivación más frecuente es la **mejora de la situación laboral**, señalada por **322 personas**, lo que representa el **57 %** de la muestra. Este resultado sitúa la formación digital como una herramienta estratégica para la inserción, reinserción o mejora en el mercado laboral, especialmente relevante en un contexto marcado por altos niveles de desempleo entre las personas participantes.

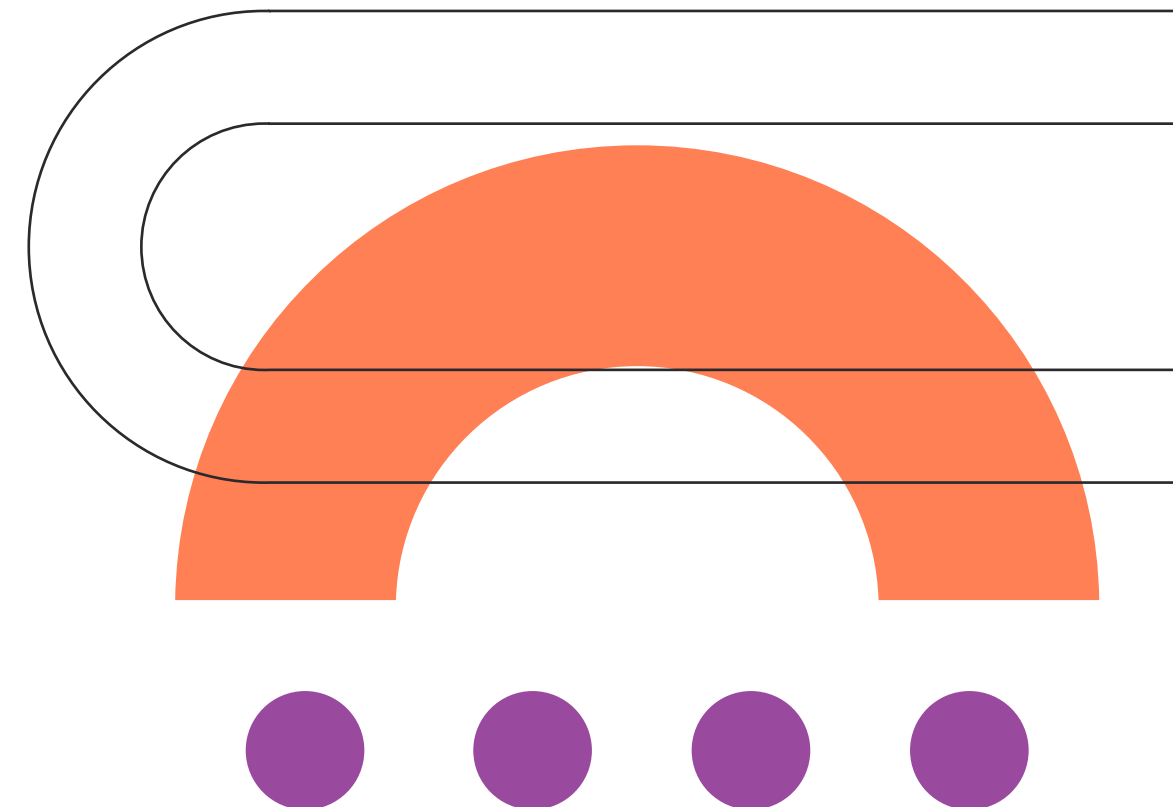
En estrecha relación con ello, **250 personas (44 %)** indican como motivación buscar, almacenar, organizar y analizar **información digital**, evidenciando una demanda clara de competencias transversales necesarias tanto para el ámbito laboral como para la vida cotidiana. Asimismo, **224 personas (40 %)** manifiestan interés en mejorar sus conocimientos sobre **Inteligencia Artificial (IA)**, lo que apunta a una creciente conciencia sobre la relevancia de estas tecnologías emergentes y su impacto en el empleo y la sociedad.

Otro bloque relevante de motivaciones se vincula a la **resolución de problemas** a través de medios digitales, señalada por **178 personas (31 %)**, y a la **interacción** con otras personas, mencionada por **163 personas (29 %)**. Estos datos reflejan una concepción de la tecnología no solo como herramienta técnica, sino también como medio para la autonomía, la comunicación y la participación social.

Las motivaciones relacionadas con el **ámbito personal y cotidiano** también tienen un peso significativo. **154 personas (27 %)** se inscriben por **cuestiones personales y de entretenimiento**, mientras que **82 personas (14 %)** muestran interés en el uso de la tecnología para fines relacionados con la salud, lo que evidencia la importancia creciente de la digitalización en el bienestar personal y el autocuidado.

Por último, se identifican motivaciones más específicas, como el **comercio electrónico (12 %; 67 personas)** y la compartición de recursos a través de **herramientas en línea (15 %; 87 personas)**, así como un **16 %** de respuestas agrupadas en la categoría **"otros motivos"**, que refleja la diversidad de expectativas y necesidades presentes en la muestra.

Estos resultados muestran que la inscripción en cursos de formación digital responde principalmente a una búsqueda de mejora de la autonomía personal y profesional, más que a un interés exclusivamente tecnológico. La centralidad de la empleabilidad y de las competencias informacionales refuerza la idea de que la brecha digital se manifiesta no solo en el acceso a la tecnología, sino también en la capacidad para utilizarla de forma estratégica, crítica y orientada a objetivos concretos, aspecto que deberá ser tenido en cuenta en el diseño de las acciones formativas.



¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

6.6. Motivaciones para la capacitación por grupos de edad

Motivaciones para la formación digital: del empleo a lo cotidiano

"Adquirir conocimientos necesarios".
Hombre, 16-34, zona urbana, desempleo

"Me gusta aprender sobre tecnología."
Mujer, 35-54, zona urbana, desempleo

Cuando se pregunta a las personas cuáles son sus motivaciones para formarse en competencias digitales, comprobamos que en sus respuestas conviven motivaciones instrumentales con otras cotidianas (realización de trámites y gestiones de la vida diaria).

Tabla 11: Motivaciones para la formación digital por grupo de edad

Motivaciones x grupos de edad	Mejorar mi situación laboral.	Buscar, almacenar, organizar y analizar la información digital.	Interactuar con otras personas.	Mejorar mis conocimientos sobre la Inteligencia Artificial (IA).	Compartir recursos a través de herramientas en línea.	Cuestiones personales y de entretenimiento.	El uso de tecnología para fines relacionados con la salud.	Resolución de problemas a través de medios digitales.	Comercio electrónico.	Otros motivos.
De 16 a 34 años	180	121	83	102	39	68	35	77	33	44
De 35 a 54 años	94	70	40	60	28	36	19	45	19	25
Más de 55 años	47	58	39	61	20	49	27	56	15	22
Total general	322	250	163	224	87	154	82	178	67	91

Fuente: OBD 2025

En el análisis de las **motivaciones para inscribirse en los cursos formativos según el grupo de edad** se observan patrones diferenciados asociados al ciclo vital. Entre las personas de **16 a 34 años**, el motivo predominante es la **mejora de la situación laboral**, señalado por **180 personas**, lo que confirma la centralidad de la formación digital como herramienta de empleabilidad en las etapas iniciales de la trayectoria profesional. En este grupo también destacan motivaciones relacionadas con la **búsqueda y gestión de información digital (121 personas)**, la **resolución de problemas a través de medios digitales (77)** y el interés por **mejorar conocimientos en Inteligencia Artificial (102)**, lo que apunta a una orientación marcada hacia competencias con valor instrumental y proyección futura.

En el grupo de **35 a 54 años**, aunque la **mejora de la situación laboral** sigue siendo la motivación más frecuente (**94 personas**), su peso relativo es menor que entre la población joven, y se combina con un interés relevante por la **gestión de la información digital (70 personas)** y por la **Inteligencia Artificial (60)**. Este grupo muestra un perfil más equilibrado, en el que conviven motivaciones laborales con otras orientadas a la actualización de competencias y a la adaptación a un entorno digital cambiante, coherente con trayectorias laborales ya iniciadas o en procesos de transición.

Por su parte, entre las personas de **más de 55 años** se observa un desplazamiento parcial de las motivaciones. Aunque **47 personas** señalan la mejora laboral, adquieren mayor peso relativo otras razones como la **búsqueda y organización de información digital (58 personas)**, el **uso de la tecnología para la salud (49)** y la **resolución de problemas a través de medios digitales (56)**. Este patrón sugiere una orientación más vinculada a la autonomía personal, la gestión de la vida cotidiana y el bienestar, sin que desaparezca el interés por contenidos tecnológicos avanzados, como la **Inteligencia Artificial (61 personas)**.

En conjunto, el cruce evidencia que la inscripción en cursos de formación digital responde a **motivaciones comunes pero moduladas por la edad**: mientras que en los grupos más jóvenes predomina una lógica claramente asociada a la inserción laboral y a la proyección profesional, en los tramos de mayor edad adquieren mayor relevancia los usos prácticos, de gestión de la información y de apoyo a la vida diaria. Estos resultados subrayan la importancia de diseñar propuestas formativas flexibles, capaces de responder a expectativas diversas y alineadas con las necesidades específicas de cada grupo de edad.

¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

6.7. Evaluación de la inserción social

Qué entienden las personas participantes por "inserción social"

"Formar parte de la vida social de manera digna, con igualdad de oportunidades y sin quedar excluido."

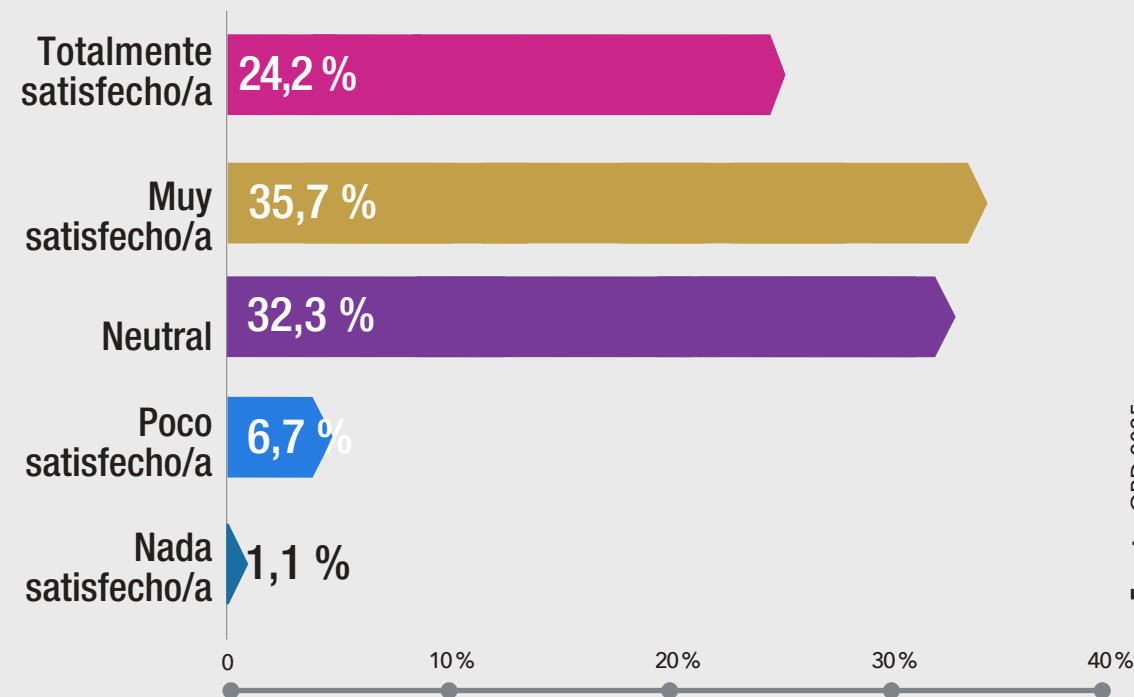
Hombre, 35-54, zona urbana, desempleo

"Ayudar a integrar a las personas vulnerables en la sociedad."

Mujer, 35-54, zona urbana, desempleo

Las personas participantes asocian el concepto de inserción social con la **dignidad**, **pertenencia** y **oportunidades** (muy especialmente laborales).

Gráfico 13. Valoración de la inserción social



La valoración que realizan las personas participantes sobre su **nivel de inserción social** muestra una percepción mayoritariamente **positiva**, con un peso significativo de valoraciones altas y una presencia reducida de valoraciones claramente negativas.

En concreto, **339 personas (59,9 % de la muestra)** manifiestan un grado elevado de satisfacción con su inserción social, al situarse en las categorías "**muy satisfecho/a**" (**35,7 %**; 202 personas) y "**totalmente satisfecho/a**" (**24,2 %**; 137 personas). Este resultado sugiere que una parte mayoritaria de las personas participantes se percibe integrada en su entorno social y comunitario.

Por otro lado, **183 personas (32,3 %)** expresan una valoración **neutral**, lo que indica la existencia de un grupo relevante que no identifica ni una situación de exclusión clara ni una inserción plenamente satisfactoria. Esta posición intermedia puede estar asociada a trayectorias de inserción inestables, vínculos sociales limitados o procesos de inserción aún en desarrollo.

Las valoraciones negativas son minoritarias. Únicamente **44 personas (7,8 %)** declaran estar poco o nada satisfechas con su nivel de inserción social (6,7 % y 1,1 %, respectivamente), lo que sitúa a este colectivo como un grupo reducido, pero relevante, desde la perspectiva de la intervención social.

La comparación entre **2024 y 2025** muestra una **percepción mayoritariamente positiva de la inserción social**, aunque con algunos cambios en la distribución de las valoraciones. En **2024**, el **69,9 %** de las personas participantes valoraba su inserción social en los niveles más altos (puntuaciones 4 y 5), mientras que en 2025 este porcentaje se sitúa en el **59,9 %** (35,7 % muy satisfechas y 24,2 % totalmente satisfechas), manteniéndose como el grupo mayoritario. Al mismo tiempo, aumenta el peso de las valoraciones intermedias, que pasan del **21,9 % en 2024** al **32,3 % en 2025**, lo que sugiere una mayor presencia de situaciones de inserción social percibida como aceptable pero no plenamente consolidada. Las valoraciones negativas continúan siendo minoritarias y prácticamente estables, reduciéndose ligeramente del **8,1 % en 2024** al **7,8 % en 2025**, lo que indica que no se produce un incremento de las situaciones de mayor insatisfacción social, sino un desplazamiento desde las valoraciones más altas hacia posiciones intermedias.

¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

Inserción social: inclusión vs. Aislamiento

"Las personas se aíslan por miedo a los demás."

Mujer, 16-34, zona urbana, otras

"...con igualdad de oportunidades y sin quedar excluido."

Hombre, 35-54, zona urbana, desempleo

Las evidencias cualitativas muestran que la inserción social no se entiende únicamente en términos laborales, sino también como la posibilidad de formar parte del entorno y no quedar al margen. La primera cita alude a personas "más apartadas por miedo a los demás", lo que sitúa la falta de inserción en el terreno del aislamiento, la inseguridad y la dificultad para relacionarse. La segunda expresa la inserción como una situación de igualdad de oportunidades y no exclusión, es decir, como la posibilidad de participar en la vida social en condiciones más justas. Ambas voces muestran que la inserción social se percibe como una frontera entre estar dentro o quedar fuera: no solo acceder a empleo, sino también sentirse reconocido/a, participar, relacionarse y no vivir en situación de apartamiento.

6.8. Impacto de la mejora de competencias digitales en la inserción social

Competencias digitales como palanca de inserción:

"Ingreso a una empresa para trabajar, ganar dinero y vivir humildemente."

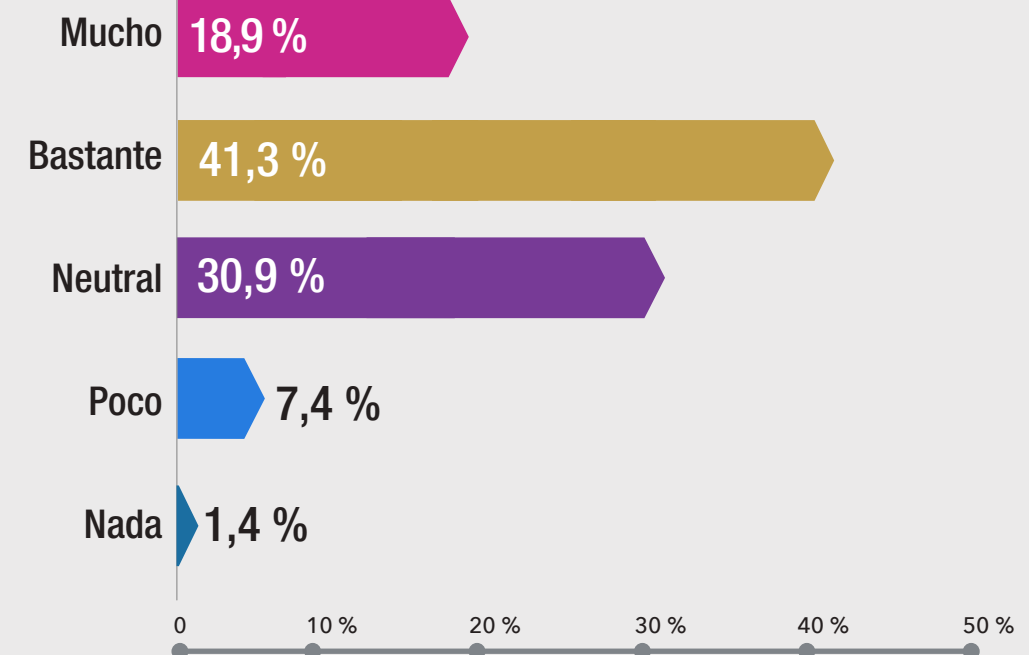
Hombre, 16-34, zona urbana, desempleo

"Mejorar mis habilidades técnicas y potenciar mis conocimientos."

Hombre, 16-34, zona urbana, desempleo

Cuando se pregunta por la importancia de adquirir competencias digitales, las personas hablan de "mejorar", es decir, lo traducen rápidamente a **acceso a empleo y estabilidad**.

Gráfico 14. Relación entre competencias digitales e inserción social



Fuente: OBD 2025

¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

La percepción sobre la **relación entre las competencias digitales y la inserción social** es mayoritariamente positiva entre las personas participantes. Más de la mitad de la muestra, **341 personas (60,2 %)**, considera que sus competencias digitales influyen **bastante (41,3 %)** o **mucho (18,9 %)** en su inserción social, lo que evidencia el reconocimiento del papel de la tecnología como herramienta de participación, acceso a recursos y conexión con el entorno. Al mismo tiempo, un **30,9 % (175 personas)** se sitúa en una posición **neutral**, lo que sugiere que una parte relevante de la población no percibe aún una relación clara o directa entre sus habilidades digitales y su inserción social. Las valoraciones negativas son minoritarias, con **42 personas (7,4 %)** que consideran que la relación es poca y solo **8 personas (1,4 %)** que indican que no existe relación alguna. En conjunto, estos resultados muestran que, aunque la mayoría reconoce el impacto de las competencias digitales en la inserción social, persiste un margen significativo para reforzar la conciencia y el aprovechamiento de estas competencias como palanca de inserción social, especialmente entre quienes se sitúan en posiciones intermedias.

Como resumen de las dos variables clave del estudio: las competencias digitales y la inserción social, la siguiente tabla presenta tres datos complementarios: la media, la desviación típica y el porcentaje de respuestas positivas. La media indica el nivel promedio de valoración; la desviación típica muestra si las respuestas están más concentradas o dispersas; y el porcentaje de respuestas positivas señala cuántas personas se sitúan en las dos opciones más altas de la escala.

Tabla 12: Síntesis de valoración de resultados (1-5)

Dimensión	Media	DT	% respuestas positivas (Top 2)
Competencias digitales	3,45	0,99	48,7 %
Inserción social	3,75	0,93	59,9 %

Fuente: OBD 2025

Nota: En ambas variables, las respuestas positivas corresponden a las dos categorías más altas de la escala: **"muy satisfecho/a"** y **"totalmente satisfecho/a"**.

La tabla muestra que, en promedio, las personas participantes valoran mejor su **inserción social** que sus **competencias digitales**. Sin embargo, en ambos casos sigue habiendo un grupo importante de personas en posiciones intermedias. Esto indica que la valoración general es positiva, pero que no todas las trayectorias están igualmente consolidadas.

6.9. Acceso digital

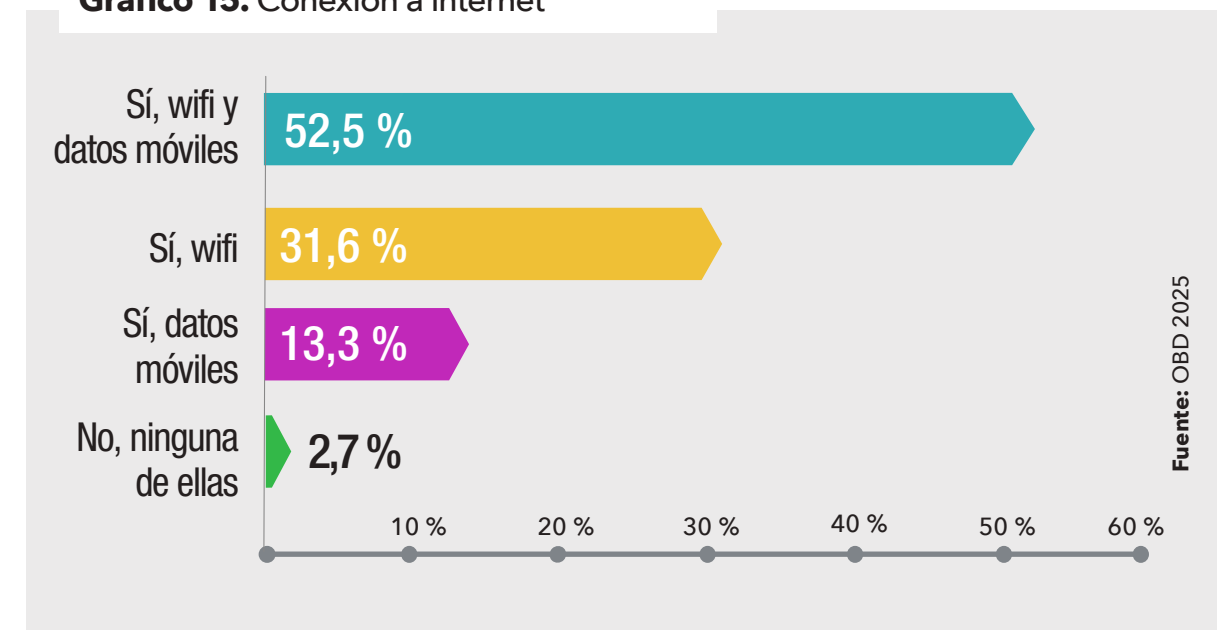
Antes de analizar los datos, conviene enmarcar el acceso digital como un **requisito de base** para la inserción de las personas: no basta con "tener internet", sino que son importantes otros aspectos como la **calidad de la conexión, la estabilidad de la misma y las opciones relativas a las combinaciones de conectividad** (wifi, datos móviles o ambas) que permiten, o restringen, usos más exigentes como la formación, los trámites y la búsqueda de empleo. En una muestra marcada por la vulnerabilidad socioeconómica, este bloque permite detectar si la brecha se expresa como desconexión o, más frecuentemente, como **acceso frágil** que condiciona la continuidad y el aprovechamiento digital.

¿Cómo traducen las personas el acceso a lo digital? Capacidad de realizar trámites de manera autónoma y efectiva

"Agilidad en los trámites digitales."
– Hombre, 35-54, zona urbana, desempleo

6.9.1. Conexión a internet

Gráfico 15. Conexión a internet



¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

El análisis del acceso a **internet muestra** que la gran mayoría de las personas participantes dispone de algún tipo de conexión, aunque con **diferencias relevantes en las condiciones de acceso**. En concreto, **551 personas (97,3 % de la muestra)** declaran contar con conexión a internet, frente a **15 personas (2,7 %)** que indican no disponer de ningún tipo de acceso, situándose en una situación de exclusión digital severa.

Más de la mitad de la muestra, **297 personas (52,5 %)**, dispone de una conexión combinada de **wifi y datos móviles**, lo que representa el nivel de acceso más completo y estable, al permitir la conexión tanto desde el hogar como en movilidad. A este grupo se suman **179 personas (31,6 %)** que acceden a internet únicamente a través de **wifi**, y **75 personas (13,3 %)** que lo hacen exclusivamente mediante **datos móviles**.

Estas diferencias en el tipo de conexión ponen de relieve que, aunque el acceso básico a internet está ampliamente generalizado, no todas las personas cuentan con las mismas **condiciones de conectividad**. La dependencia exclusiva de datos móviles puede suponer limitaciones relacionadas con el coste, el consumo de datos o la estabilidad de la conexión, especialmente en el uso de servicios que requieren una conectividad continuada, como la formación online, las videollamadas o el acceso a servicios digitales.

En conjunto, los resultados indican que la brecha digital en relación con el acceso no se expresa únicamente en la ausencia de conexión, sino también en la **calidad y diversidad de los medios de acceso disponibles**, factores que influyen de manera directa en las posibilidades reales de participación digital y aprovechamiento de las oportunidades formativas, sociales y laborales.



6.9.2. Conexión a internet e ingresos

Tabla 13: Conexión a internet e ingresos

Tipo de conexión por ingresos	N	%
Sí, wifi y datos móviles	297	52,5 %
Menos de 600 € mensuales	169	29,9 %
Entre 601 € y 900 € mensuales	32	5,7 %
Entre 901 € y 1200 € mensuales	35	6,2 %
Entre 1201 € y 1500 € mensuales	27	4,8 %
Entre 1501 € y 1800 € mensuales	16	2,8 %
Más de 1800 € mensuales	18	3,2 %
Sí, wifi	179	31,6 %
Menos de 600 € mensuales	104	18,4 %
Entre 601 € y 900 € mensuales	32	5,7 %
Entre 901 € y 1200 € mensuales	17	3,0 %
Entre 1201 € y 1500 € mensuales	11	1,9 %
Entre 1501 € y 1800 € mensuales	10	1,8 %
Más de 1800 € mensuales	5	0,9 %
Sí, datos móviles	75	13,3 %
Menos de 600 € mensuales	44	7,8 %
Entre 601 € y 900 € mensuales	14	2,5 %
Entre 901 € y 1200 € mensuales	8	1,4 %
Entre 1201 € y 1500 € mensuales	6	1,1 %
Entre 1501 € y 1800 € mensuales	3	0,5 %
No, ninguna de ellas	15	2,7 %
Menos de 600 € mensuales	8	1,4 %
Entre 601 € y 900 € mensuales	2	0,4 %
Entre 901 € y 1200 € mensuales	3	0,5 %
Entre 1201 € y 1500 € mensuales	1	0,2 %
Más de 1800 € mensuales	1	0,2 %
Total general	566	100,0 %

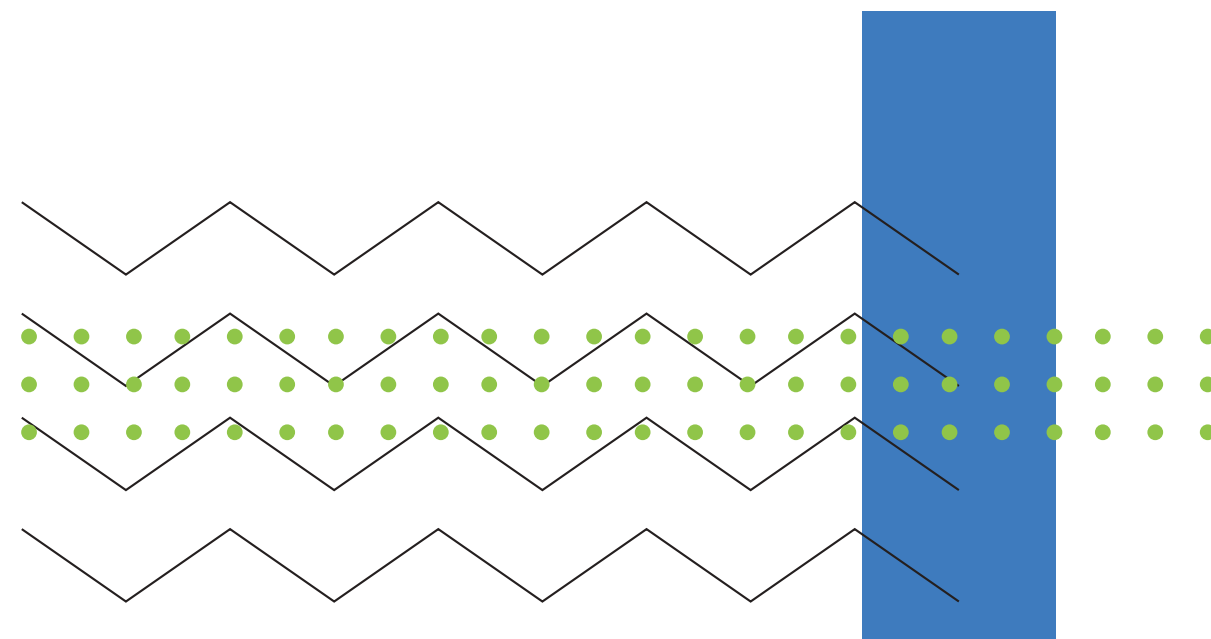
Fuente: OBD 2025

¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

El cruce entre **tipo de conexión a internet e ingresos mensuales** pone de relieve una relación clara entre nivel económico y calidad del acceso digital. Las personas con **ingresos inferiores a 600 € mensuales** concentran el mayor peso en todas las categorías de acceso más limitado: representan **1,4 %** del total en la situación de **no disponer de ningún tipo de conexión**, **7,8 %** en el acceso exclusivo mediante **datos móviles** y **18,4 %** en el acceso únicamente a través de **wifi**, lo que sugiere condiciones de conectividad más frágiles o dependientes de una única vía de acceso.

Aunque este mismo grupo también está presente de forma mayoritaria en la categoría de **wifi y datos móviles (29,9 % del total)**, este dato debe interpretarse teniendo en cuenta su peso global en la muestra y no como un indicador automático de mejor calidad de acceso. A medida que aumentan los ingresos, se incrementa la presencia en las modalidades de conexión más completas: las personas con ingresos superiores a **1.200 € mensuales** se concentran principalmente en el acceso combinado de **wifi y datos móviles**, mientras que su presencia es mucho menor en las categorías de acceso exclusivo o inexistente.

En conjunto, la distribución evidencia que la brecha digital no se expresa únicamente en la existencia o no de conexión, sino en la **estabilidad, diversidad y calidad del acceso**, condicionadas de forma significativa por la situación económica, lo que tiene implicaciones directas en las posibilidades reales de participación formativa, social y laboral en entornos digitales.



6.9.3. Lugares de conexión

Gráfico 16. Lugar de conexión



Fuente: OBD 2025

El análisis del **lugar desde el que las personas participantes acceden a internet** muestra un claro predominio del **hogar como espacio principal de conexión**, aunque con una utilización complementaria de otros entornos que refleja **estrategias diversas de acceso**.

En concreto, **511 personas (90 % de la muestra)** se conectan a internet **desde el hogar**, lo que sitúa este espacio como el principal punto de acceso y sugiere una disponibilidad relativamente estable de conexión doméstica. No obstante, este dato convive con un uso significativo de otros lugares, lo que indica que el acceso no siempre es exclusivo ni suficiente.

¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

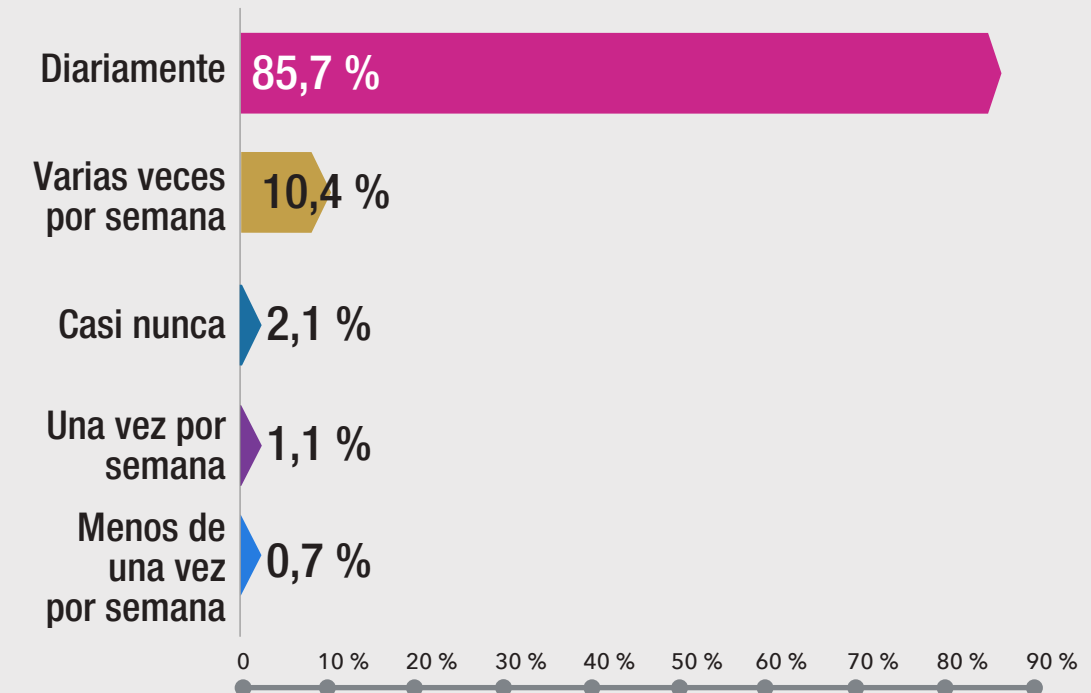
Un **23 % de las personas participantes (129 personas)** declara conectarse desde **espacios públicos**, mientras que **116 personas (20 %)** lo hacen **desde el trabajo**. Asimismo, **107 personas (19 %)** acceden desde **otros lugares**, y **71 personas (13 %)** utilizan **centros sociales** como punto de conexión. Estos resultados evidencian la relevancia de los espacios comunitarios y laborales como **recursos complementarios de conectividad**, especialmente para aquellas personas con condiciones de acceso más limitadas en el ámbito doméstico.

En menor medida, se registra el uso de **espacios educativos**, como **escuelas o universidades (10 %; 59 personas)**, y de **bibliotecas (8 %; 45 personas)**, que continúan desempeñando un papel importante como entornos de acceso público a internet, aunque con una utilización más reducida.

En conjunto, estos datos ponen de manifiesto que, aunque el hogar es el principal lugar de conexión, una parte significativa de la muestra depende de **espacios alternativos y compartidos** para acceder a internet. Esta diversidad de lugares de conexión refleja la persistencia de **desigualdades en las condiciones de acceso**, así como la importancia de los recursos comunitarios y públicos para garantizar una conectividad efectiva, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

6.9.4. Frecuencia de uso de internet

Gráfico 17. Frecuencia de uso de internet



Fuente: OBD 2025

La **frecuencia de acceso a internet** entre las personas participantes es muy elevada y refleja un uso intensivo de la conectividad en la vida cotidiana. La gran mayoría, **485 personas (85,7 % de la muestra)**, declara acceder a internet **diariamente**, lo que indica una integración generalizada de la tecnología en sus rutinas personales, formativas o laborales. A este grupo se suma un **10,4 % (59 personas)** que se conecta **varias veces por semana**, configurando un conjunto amplio de usuarios con acceso frecuente. En contraste, las situaciones de acceso esporádico son minoritarias: únicamente **12 personas (2,1 %)** señalan que acceden **casi nunca**, y porcentajes muy reducidos declaran conectarse **menos de una vez por semana (0,7 %)** o **una vez por semana (1,1 %)**.

En conjunto, estos resultados muestran que las brechas digitales en esta muestra no se manifiestan principalmente en la frecuencia de acceso, sino más bien en las **condiciones de conexión, los usos realizados y el aprovechamiento efectivo de internet**, aspectos que resultan clave para comprender las desigualdades digitales existentes.

¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

6.9.4.1 Frecuencia de conexión a internet por edades

Tabla 14: Frecuencia de conexión por edad

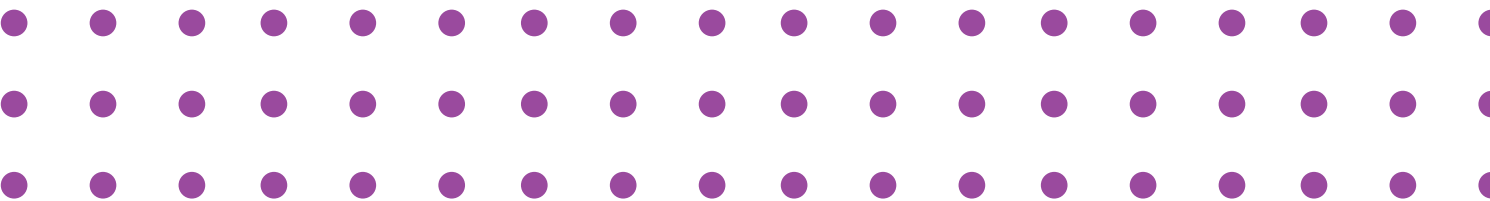
Frecuencia de conexión por edad	N	%
Diariamente	485	85,7 %
De 16 a 34 años	264	46,6 %
De 35 a 54 años	126	22,3 %
Más de 55 años	95	16,8 %
Varias veces por semana	59	10,4 %
De 16 a 34 años	16	2,8 %
De 35 a 54 años	12	2,1 %
Más de 55 años	31	5,5 %
Casi nunca	12	2,1 %
De 16 a 34 años	4	0,7 %
De 35 a 54 años	3	0,5 %
Más de 55 años	5	0,9 %
Una vez por semana	6	1,1 %
De 16 a 34 años	1	0,2 %
De 35 a 54 años	2	0,4 %
Más de 55 años	3	0,5 %
Menos de una vez por semana	4	0,7 %
De 16 a 34 años	2	0,4 %
Más de 55 años	2	0,4 %
Total general	566	100,0 %

Fuente: OBD 2025

En la relación entre **edad y frecuencia de conexión a internet** se observa un patrón de uso intensivo en el conjunto de la muestra. La conexión **diaria** constituye la pauta dominante en todos los grupos de edad, alcanzando al **85,7 % del total de las personas participantes**. Este uso cotidiano es especialmente elevado entre las personas de **16 a 34 años**, que representan **264 personas (46,6 % del total)**, lo que indica una incorporación plenamente integrada de internet en su vida diaria. En el grupo de **35 a 54 años**, la conexión diaria también es mayoritaria (**22,3 %**), al igual que el grupo de **más de 55 años** donde sigue siendo la opción predominante, aunque con un peso relativamente menor (**16,8 %**).

Las diferencias entre grupos se hacen más visibles al analizar las frecuencias de conexión menos intensivas. Las personas de **más de 55 años** concentran la mayor parte de quienes se conectan **varias veces por semana (5,5 % del total)**, así como una proporción relevante de quienes acceden **una vez por semana (0,5 %)** o **casi nunca (0,9 %)**, lo que apunta a una relación con la tecnología más intermitente. En contraste, entre las personas más jóvenes estas situaciones de acceso esporádico son claramente residuales, con porcentajes muy reducidos en las categorías de menor frecuencia.

En conjunto, los datos indican que la brecha digital asociada a la edad no se manifiesta principalmente en la ausencia de conexión, sino en la **regularidad del acceso y en la intensidad del uso**. Mientras que los grupos más jóvenes muestran un patrón de conexión diaria prácticamente generalizado, en los tramos de mayor edad se observa una mayor diversidad de frecuencias, lo que sugiere diferentes niveles de integración de internet en la vida cotidiana y posibles necesidades diferenciadas de acompañamiento y apoyo en el uso continuado de la tecnología.



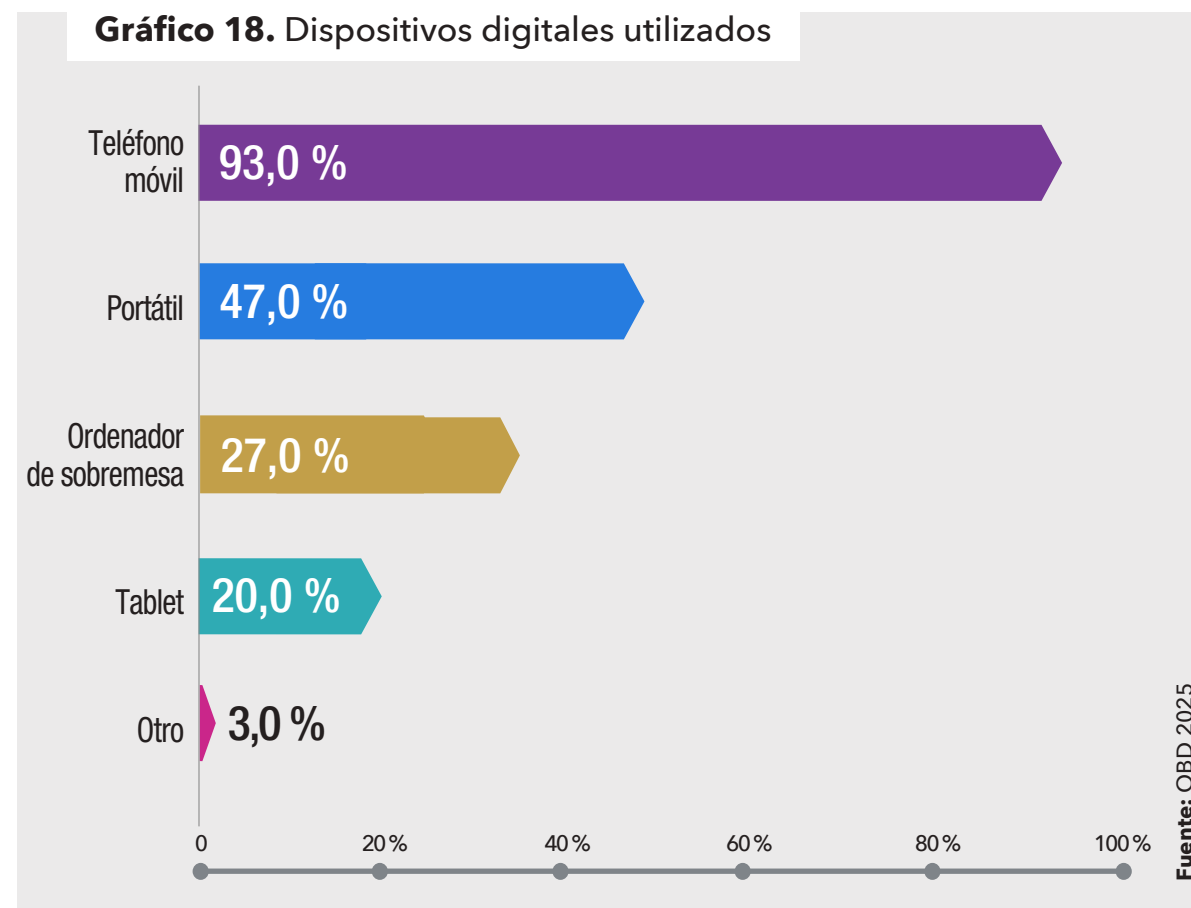
¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

6.9.5. Dispositivo digital utilizado

El móvil como puerta de entrada.

Cuando se pregunta por el dispositivo que más utilizan, la mayor parte hace uso y dispone únicamente de teléfono móvil.

"Uso únicamente el teléfono móvil."
Hombre, 16-34, zona urbana, desempleo



El análisis de los **dispositivos digitales utilizados** muestra un claro predominio del **teléfono móvil** como principal herramienta de acceso digital. En concreto, **527 personas (93 % de la muestra)** declaran utilizar el móvil, lo que confirma su papel central como dispositivo de conexión cotidiana, especialmente por su accesibilidad y portabilidad.

No obstante, este uso mayoritario del móvil convive con una presencia relevante de dispositivos más adecuados para tareas complejas. **268 personas (47 %)** utilizan **ordenador portátil**, y **154 personas (27 %)** acceden a través de ordenador de **sobremesa**, lo que indica que una parte significativa de la muestra dispone de recursos tecnológicos que facilitan la realización de actividades formativas, administrativas o laborales en entornos digitales. La **tablet** es utilizada por **113 personas (20 %)**, mientras que el uso de **otros dispositivos** es residual (**3 %**).

En conjunto, estos resultados evidencian que, aunque el acceso digital está ampliamente mediado por el teléfono móvil, persisten **diferencias en la disponibilidad de dispositivos** que pueden condicionar el tipo de usos realizados y el aprovechamiento efectivo de las oportunidades digitales, especialmente en el ámbito de la formación y la empleabilidad.

¿Qué dicen las personas participantes del estudio?

6.9.5.1 Dispositivo digital utilizado por edad

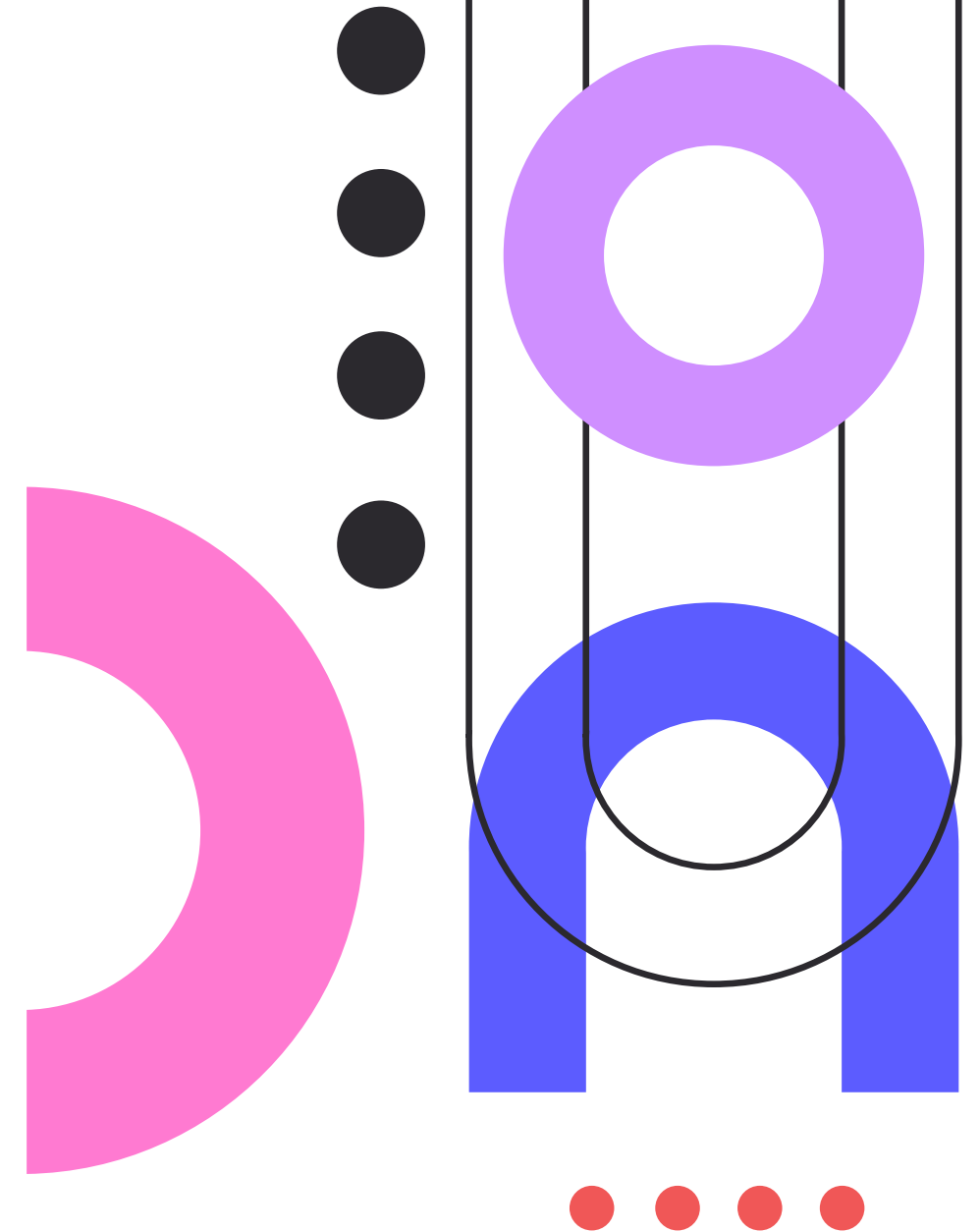
Tabla 15: Dispositivos utilizados

Dispositivo por edad	Teléfono móvil	Portátil	Ordenador de sobremesa	Tablet	Otro
De 16 a 34 años	51,4 %	52,6 %	50,6 %	43,4 %	57,9 %
De 35 a 54 años	25,0 %	26,9 %	22,7 %	28,3 %	26,3 %
Más de 55 años	23,5 %	20,5 %	26,6 %	28,3 %	15,8 %
Total general	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: OBD 2025

Entre las personas de **16 a 34 años** se observa un uso muy intensivo y diversificado de dispositivos digitales, con porcentajes superiores al **50 % en teléfono móvil (51,4 %), ordenador portátil (52,6 %) y ordenador de sobremesa (50,6 %)**, así como un uso relevante de la **tablet (43,4 %)** y de **otros dispositivos (57,9 %)**, lo que refleja una elevada multicanalidad y flexibilidad tecnológica. En el grupo de **35 a 54 años** el uso de dispositivos es más equilibrado, con porcentajes similares en **teléfono móvil (25,0 %), portátil (26,9 %), ordenador de sobremesa (22,7 %)** y **tablet (28,3 %)**, lo que sugiere un perfil de utilización más funcional y adaptado a distintas necesidades. Por su parte, en el grupo de **más de 55 años** se aprecia una mayor concentración relativa en dispositivos menos móviles, con un peso destacado del **ordenador de sobremesa (26,6 %)** y de la **tablet (28,3 %)**, frente a un menor uso del **teléfono móvil (23,5 %)** y, especialmente, del **ordenador portátil (20,5 %)**, lo que apunta a una relación con la tecnología más estable y menos orientada a la movilidad.

En conjunto, los datos confirman la existencia de una brecha generacional en el tipo de dispositivo utilizado, con una mayor diversificación en los grupos más jóvenes y una progresiva especialización en dispositivos concretos a medida que aumenta la edad.



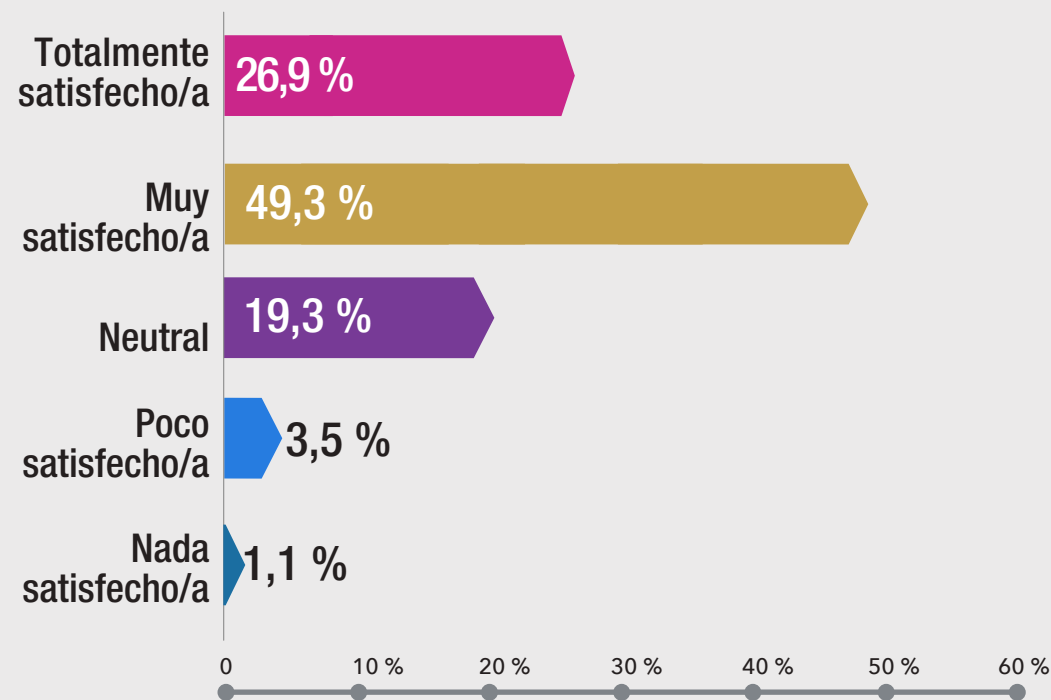
AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Ambiente de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje se analiza como un factor pedagógico decisivo: las condiciones relacionales y didácticas del curso (interés sostenido, satisfacción, adaptación del profesorado, apoyo al avance autónomo, acompañamiento ante errores y práctica) pueden actuar como palanca para el progreso, o como barrera, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Este apartado permite valorar si la experiencia formativa genera autoeficacia, confianza y continuidad, elementos necesarios para transformar el aprendizaje digital en oportunidades reales de inserción.

7.1. Satisfacción con lo aprendido

Gráfico 19. Satisfacción con lo aprendido



Fuente: OBD 2025

La **satisfacción con lo aprendido en las formaciones** es muy elevada entre las personas participantes, lo que indica una valoración claramente positiva de los contenidos y del proceso formativo. En conjunto, **431 personas (76,2 % de la muestra)** declaran estar **muy satisfechas (49,3 %)** o **totalmente satisfechas (26,9 %)** con los aprendizajes adquiridos, lo que sugiere que la formación responde de manera adecuada a sus expectativas y necesidades. Un **19,3 % (109 personas)** se sitúa en una posición **neutral**, reflejando posibles diferencias en el grado de aprovechamiento o en la adecuación de los contenidos a los perfiles individuales. Las valoraciones negativas son claramente minoritarias, con **20 personas (3,5 %)** que se declaran poco satisfechas y solo **6 personas (1,1 %) nada satisfechas**. En conjunto, estos resultados evidencian un alto nivel de aceptación de las formaciones y refuerzan su papel como herramienta efectiva para el desarrollo de competencias digitales en contextos de vulnerabilidad.

Aporte cualitativo:

Se ha preguntado a las personas participantes en las preguntas abiertas cuál ha sido la parte de las formaciones que consideraron de mayor utilidad o que ha favorecido un mayor avance y mejora de sus competencias. Las respuestas han sido diversas, lo que refleja disparidad de niveles y cursos formativos adaptados a ellos:

"Uso del teléfono"

Hombre, 16-34, zona urbana, desempleo.

"Uso de las apps que cuenta la comunidad de Galicia"

Hombre, 35-54, zona urbana, desempleo.

"Nuevos términos tecnológicos"

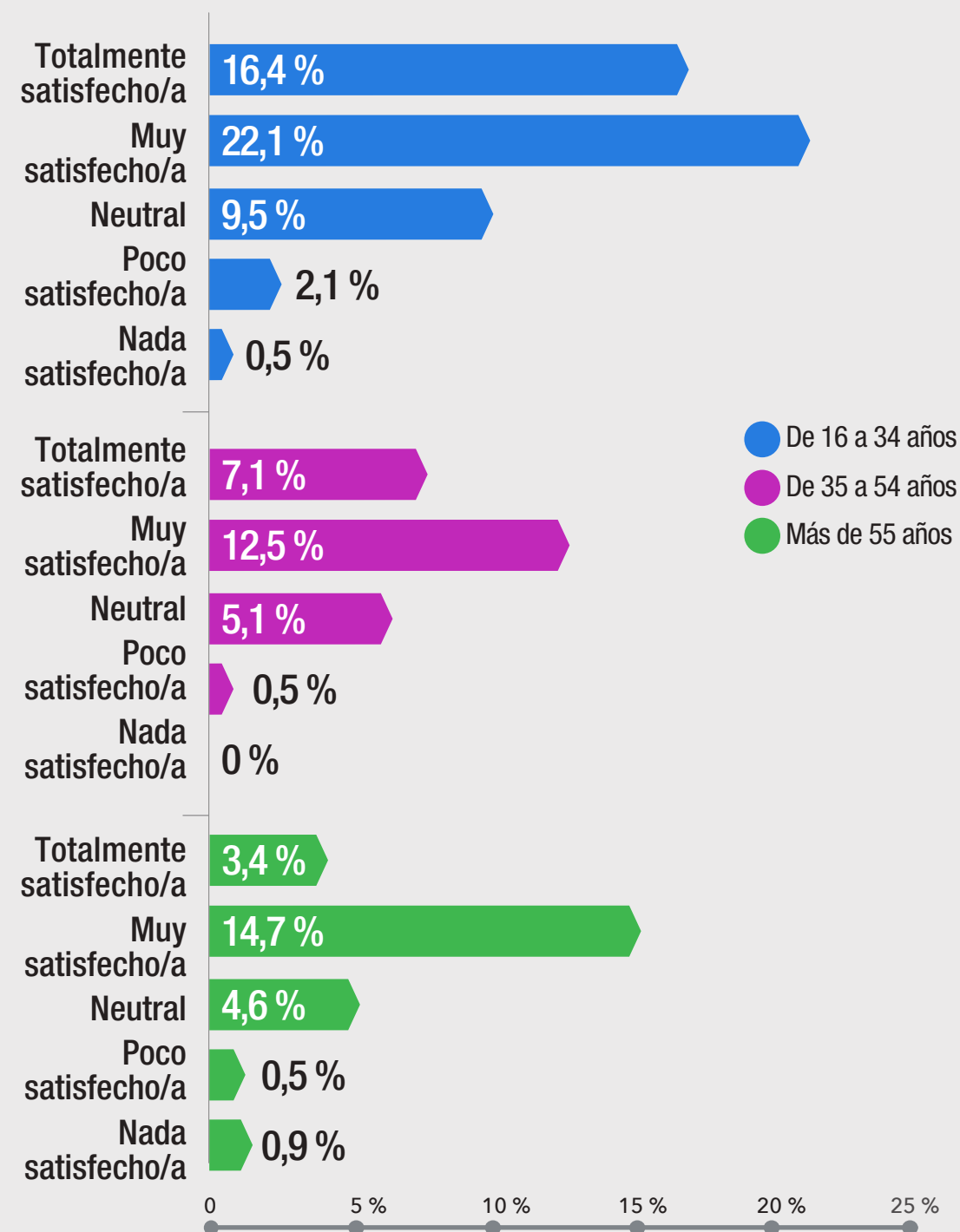
Mujer, 35-54, zona urbana, desempleo.

"La teoría estaba bien explicada y los ejercicios eran muy útiles. También en poder hacer optimizaciones de código para que sea más eficiente"

Hombre, 16-34, zona urbana, desempleo.

7.1.1. Satisfacción con lo aprendido por edad

Gráfico 20. Satisfacción con lo aprendido por edad



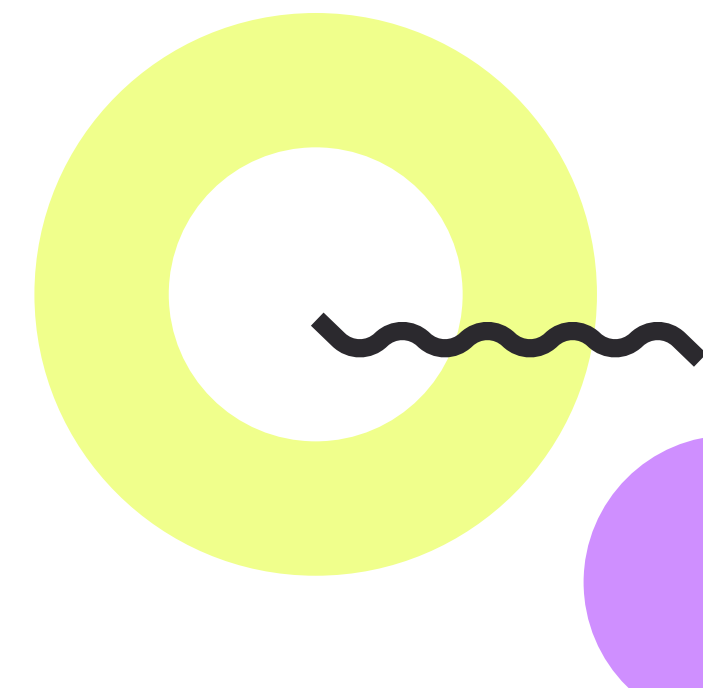
Fuente: OBD 2025

En el cruce entre **satisfacción con lo aprendido y grupos de edad** se observan **diferencias relevantes en la intensidad de la valoración**, aunque con un patrón general de satisfacción elevada en todos los tramos. El grupo de 16 a 34 años, que representa el **50,7 % de la muestra**, concentra los niveles más altos de satisfacción: suma un **38,5 %** en las categorías **“muy satisfecho/a” (22,1 %)** y **“totalmente satisfecho/a” (16,4 %)**, lo que indica una valoración especialmente positiva de la experiencia formativa entre las personas más jóvenes.

En el tramo de **35 a 54 años (25,3 % de la muestra)**, la satisfacción sigue siendo mayoritaria, aunque con menor intensidad, ya que las valoraciones altas alcanzan el **19,6 %** (12,5 % muy satisfechas y 7,1 % totalmente satisfechas) y aumenta ligeramente el peso de las respuestas **neutrales (5,1 %)**.

Entre las personas de **más de 55 años (24,0 % de la muestra)**, se mantiene una valoración globalmente positiva, pero se aprecia un desplazamiento hacia niveles de satisfacción menos extremos: las valoraciones **muy satisfechas** representan el **14,7 %**, mientras que las **totalmente satisfechas** descienden hasta el **3,4 %**, siendo este el grupo con menor presencia en la satisfacción máxima. En todos los tramos de edad, las valoraciones negativas son residuales y no superan el **2 %**, lo que descarta un rechazo significativo de la formación.

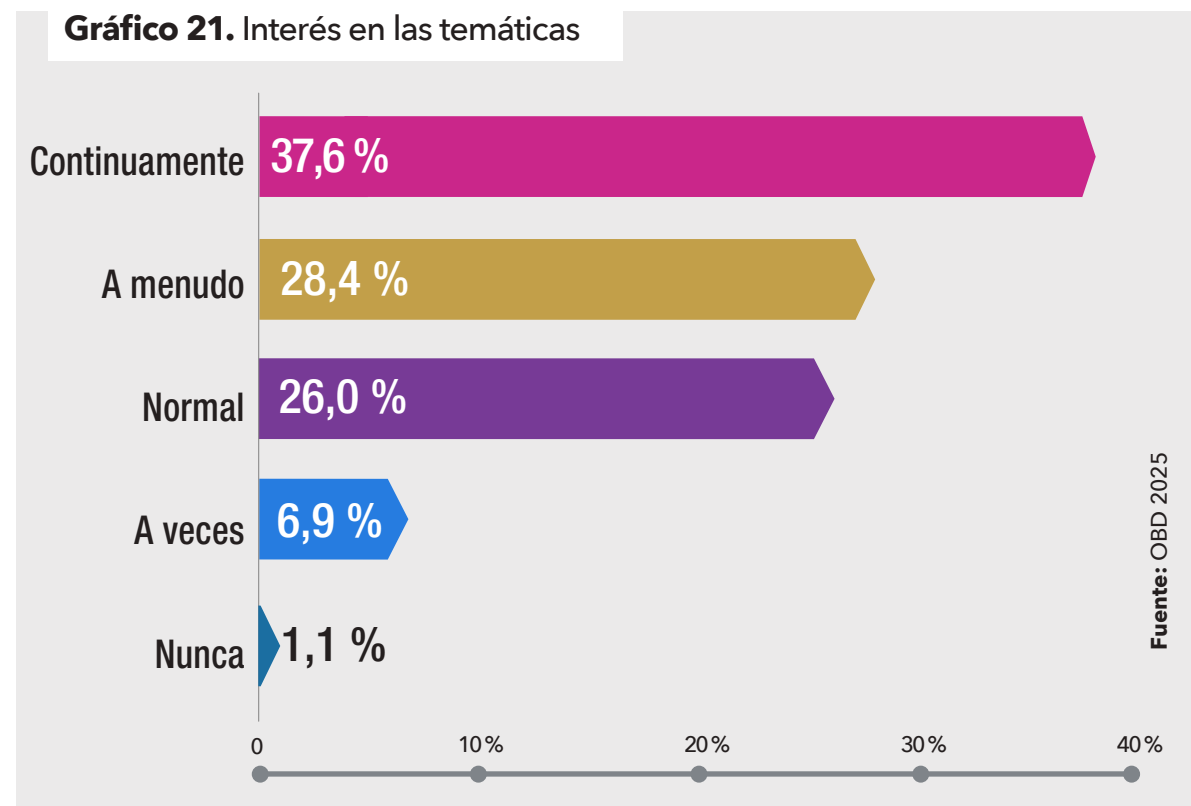
El resultado más significativo es, por tanto, la **mayor intensidad de la satisfacción entre las personas jóvenes** y una **tendencia a valoraciones más moderadas a medida que aumenta la edad**, sin que ello implique una insatisfacción, sino una percepción menos extrema de los aprendizajes adquiridos, dejando un escenario de trabajo abierto a las entidades.



Ambiente de aprendizaje

7.2. Interés en las temáticas tratadas

Gráfico 21. Interés en las temáticas



El análisis del **interés mostrado por las personas participantes en las temáticas abordadas durante las formaciones** refleja un **alto nivel de implicación cognitiva y motivacional** a lo largo del proceso de aprendizaje. Una mayoría amplia de la muestra, **374 personas (66,0 %)**, manifiesta haberse interesado por los contenidos **a menudo (28,4 %) o continuamente (37,6 %)**, lo que indica que las temáticas propuestas han mantenido su relevancia y capacidad de atracción de forma sostenida, más allá de momentos puntuales del itinerario formativo.

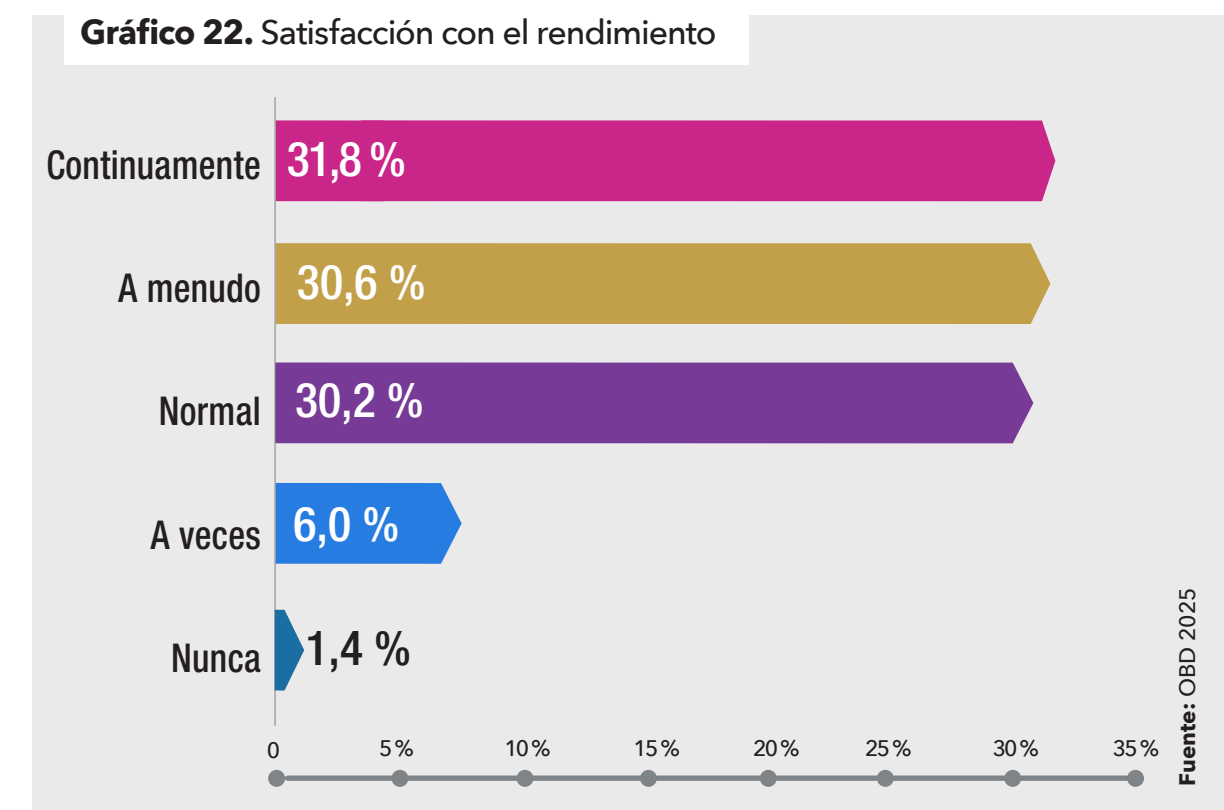
Este elevado grado de interés sugiere que los contenidos han estado alineados con las **necesidades percibidas, expectativas y contextos vitales** de las personas participantes, un aspecto clave en entornos formativos dirigidos a colectivos en situación de vulnerabilidad. Al mismo tiempo, un **26,0 % de la muestra (147 personas)** sitúa su interés en un nivel normal, lo que apunta a una participación adecuada, aunque con menor intensidad motivacional. Este grupo puede incluir perfiles para los que los contenidos resultan útiles, pero no siempre plenamente conectados con sus intereses prioritarios o con su experiencia previa.

Las valoraciones bajas de interés son claramente minoritarias: únicamente **39 personas (6,9 %)** declaran haberse interesado **a veces**, y **6 personas (1,1 %)** nunca. Aunque se trata de un porcentaje reducido, su presencia señala la existencia de situaciones en las que las temáticas no lograron generar suficiente conexión o relevancia, lo que constituye un elemento a tener en cuenta en el diseño pedagógico.

Desde una perspectiva pedagógica, esta distribución configura un **ambiente de aprendizaje mayoritariamente favorable**, caracterizado por altos niveles de interés sostenido, que facilita la participación activa, la atención y la apropiación de los contenidos. Al mismo tiempo, **los datos evidencian la importancia de seguir diversificando enfoques, ejemplos y dinámicas para reforzar la motivación de aquellos perfiles que se sitúan en niveles intermedios o bajos de interés, favoreciendo así una experiencia de aprendizaje más inclusiva y significativa.**

7.3. Satisfacción con el rendimiento

Gráfico 22. Satisfacción con el rendimiento



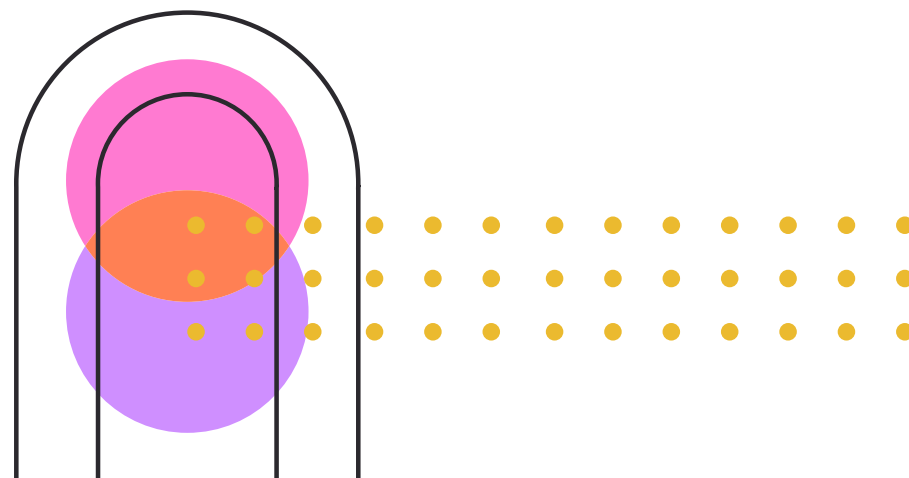
Ambiente de aprendizaje

La valoración de la **satisfacción con el propio rendimiento durante las formaciones** muestra una percepción mayoritariamente positiva, que aporta información relevante sobre la **autoeficacia percibida** y el clima de aprendizaje generado. En conjunto, **353 personas (62,4 % de la muestra)** señalan haberse sentido satisfechas con su rendimiento **a menudo (30,6 %)** o **continuamente (31,8 %)**, lo que indica que una mayoría experimentó sensaciones recurrentes de logro y competencia a lo largo del proceso formativo.

Al mismo tiempo, un **30,2 % (171 personas)** sitúa su satisfacción en un nivel normal, lo que sugiere percepciones más moderadas del propio desempeño, posiblemente vinculadas a ritmos de aprendizaje diversos, a la dificultad percibida de los contenidos o a la comparación con expectativas personales previas. Este grupo refleja una experiencia de aprendizaje adecuada, aunque con margen para reforzar la confianza y el reconocimiento de los avances individuales.

Las valoraciones bajas son minoritarias: **34 personas (6,0 %)** indican sentirse satisfechas a veces, y únicamente **8 personas (1,4 %)** declaran **nunca** haberlo estado. Aunque reducidos, estos porcentajes ponen de relieve la existencia de participantes que han experimentado dificultades persistentes en relación con su rendimiento, lo que puede estar relacionado con barreras previas, inseguridad frente a la tecnología o necesidades de acompañamiento más intensivo.

Desde una perspectiva pedagógica, estos resultados sugieren que el entorno formativo ha favorecido, en términos generales, la percepción de progreso y competencia personal, elementos clave para el mantenimiento de la motivación y la continuidad en el aprendizaje. Al mismo tiempo, los datos apuntan a la importancia de seguir incorporando estrategias de apoyo, *feedback* y refuerzo positivo que permitan mejorar la percepción de rendimiento en los perfiles que se sitúan en niveles intermedios o bajos, contribuyendo así a un ambiente de aprendizaje más equitativo y fortalecedor.



7.4. Adaptación del profesorado

Acompañamiento docente como factor de éxito

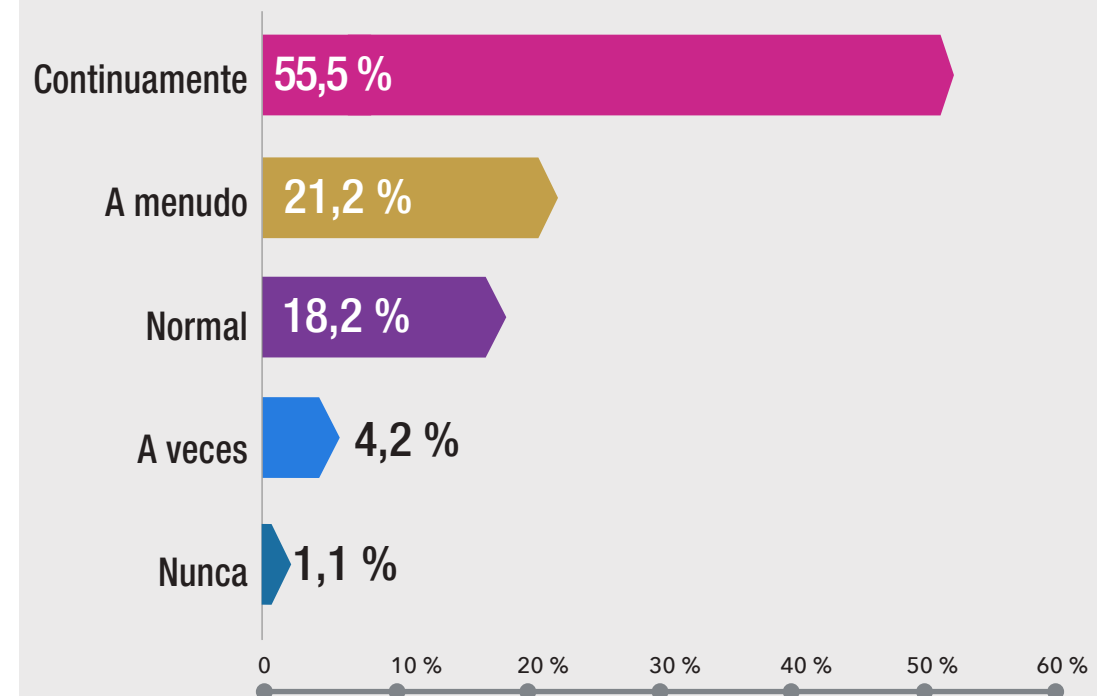
"El apoyo y acompañamiento en todo momento."

Mujer, 35-54, zona urbana, desempleo

"Me ayudó a estar tranquilo, animándome y dando consejos muy útiles..."

Hombre, 16-34, zona urbana, desempleo

Gráfico 23. Adaptación del profesorado



Fuente: OBD 2025

La valoración sobre el **grado de adaptación del profesorado a las necesidades, intereses y expectativas de aprendizaje** es claramente positiva y constituye uno de los elementos mejor valorados del ambiente formativo. Más de tres cuartas partes de las personas participantes, **434 personas (76,7 % de la muestra)**, consideran que el profesorado se adaptó a sus necesidades **a menudo (21,2 %)** o **continuamente (55,5 %)**, lo que indica una percepción ampliamente compartida de **flexibilidad pedagógica y atención a la diversidad**.

7 Ambiente de aprendizaje

61

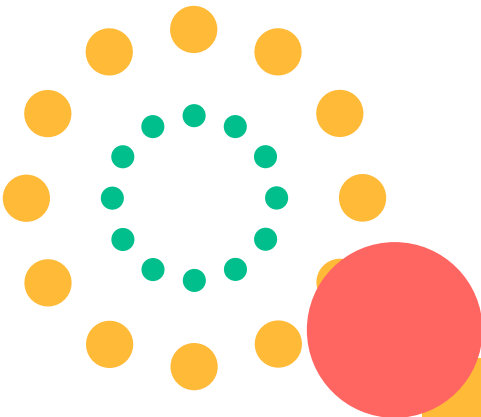
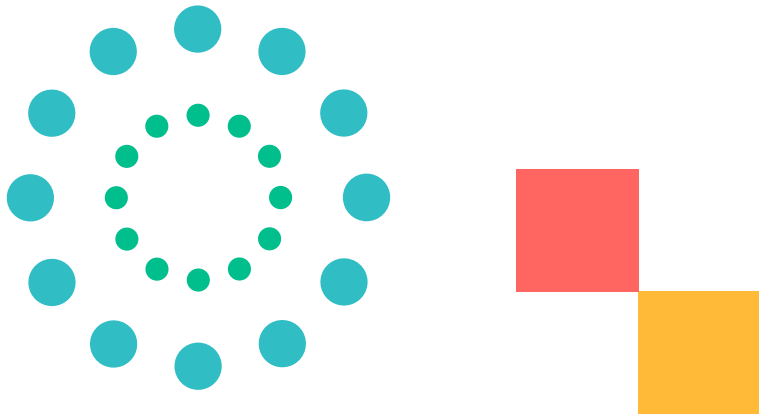
2025

APRENDIZAJE DIGITAL PARA LA INSERCIÓN SOCIAL EN ESPAÑA:
Vulnerabilidad socioeconómica, brecha digital y empleo

Un **18,2 %** de las personas (**103 participantes**) sitúa esta adaptación en un nivel normal, lo que sugiere experiencias formativas adecuadas, aunque no siempre plenamente personalizadas o ajustadas a las expectativas individuales. Este grupo puede reflejar contextos en los que, aun existiendo una adaptación general, no todas las necesidades específicas fueron atendidas con la misma intensidad.

Las valoraciones negativas son muy reducidas: únicamente **23 personas (4,1 %)** indican que esta adaptación se produjo a veces, y **6 personas (1,1 %)** señalan que **nunca** percibieron una adecuación del profesorado a sus intereses o necesidades. Aunque minoritarias, estas respuestas apuntan a la existencia de situaciones en las que el acompañamiento pedagógico no logró responder plenamente a las particularidades de ciertos perfiles.

En conjunto, los datos ponen de manifiesto que la **capacidad de adaptación del profesorado** ha sido un elemento central en la experiencia formativa, contribuyendo a generar un clima de aprendizaje percibido como cercano, flexible y sensible a la diversidad de trayectorias y expectativas del alumnado. **La elevada proporción de valoraciones positivas sugiere que esta adaptación ha facilitado la implicación activa y el aprovechamiento de la formación, mientras que las respuestas situadas en niveles intermedios o bajos evidencian la conveniencia de seguir profundizando en estrategias que refuercen la personalización del aprendizaje y el acompañamiento individualizado, especialmente en contextos de vulnerabilidad.**



7.4.1. Adaptación del profesorado por edad

Tabla 16: Adaptación de profesorado por edad

Adaptación de profesorado por edad	%
De 16 a 34 años	50,7 %
Nunca	0,9 %
A veces	3,0 %
Normal	9,5 %
A menudo	9,7 %
Continuamente	27,6 %
De 35 a 54 años	25,3 %
A veces	0,7 %
Normal	5,5 %
A menudo	4,8 %
Continuamente	14,3 %
Más de 55 años	24,0 %
Nunca	0,2 %
A veces	0,4 %
Normal	3,2 %
A menudo	6,7 %
Continuamente	13,6 %
Total general	100,0 %

Fuente: OBD 2025

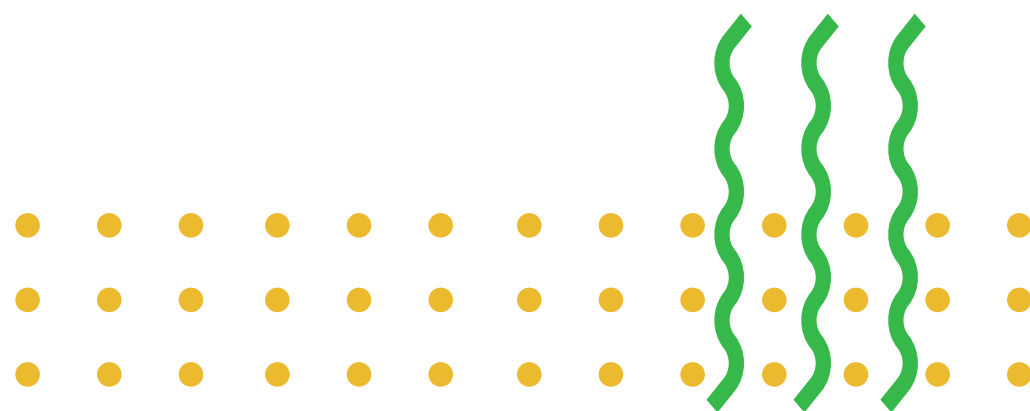
Ambiente de aprendizaje

Entre las personas de **16 a 34 años (50,7 % de la muestra)**, la gran mayoría percibe una **adaptación continua**, con **27,6 %** que siente que el profesorado se adaptó **continuamente** a sus necesidades y un **9,7 %** que lo experimentó **a menudo**. Solo una **pequeña fracción** de este grupo (0,9 %) considera que el profesorado **nunca** se adaptó a sus necesidades. Este patrón refleja un **alto nivel de satisfacción** en cuanto a la capacidad de adaptación del profesorado, algo que podría estar relacionado con una mayor **interactividad o flexibilidad** en el diseño de los cursos dirigidos a un público más joven.

Entre las personas de **35 a 54 años (25,3 %)**, las valoraciones son también mayoritariamente positivas, aunque con un **peso algo mayor** en la categoría de **normal (5,5 %)**. Un **14,3 %** indica que el profesorado se adaptó **continuamente**, y **4,8 %** lo percibe **a menudo**, lo que sigue reflejando una adaptación adecuada, pero con una ligera disminución en la percepción de personalización comparado con el grupo más joven.

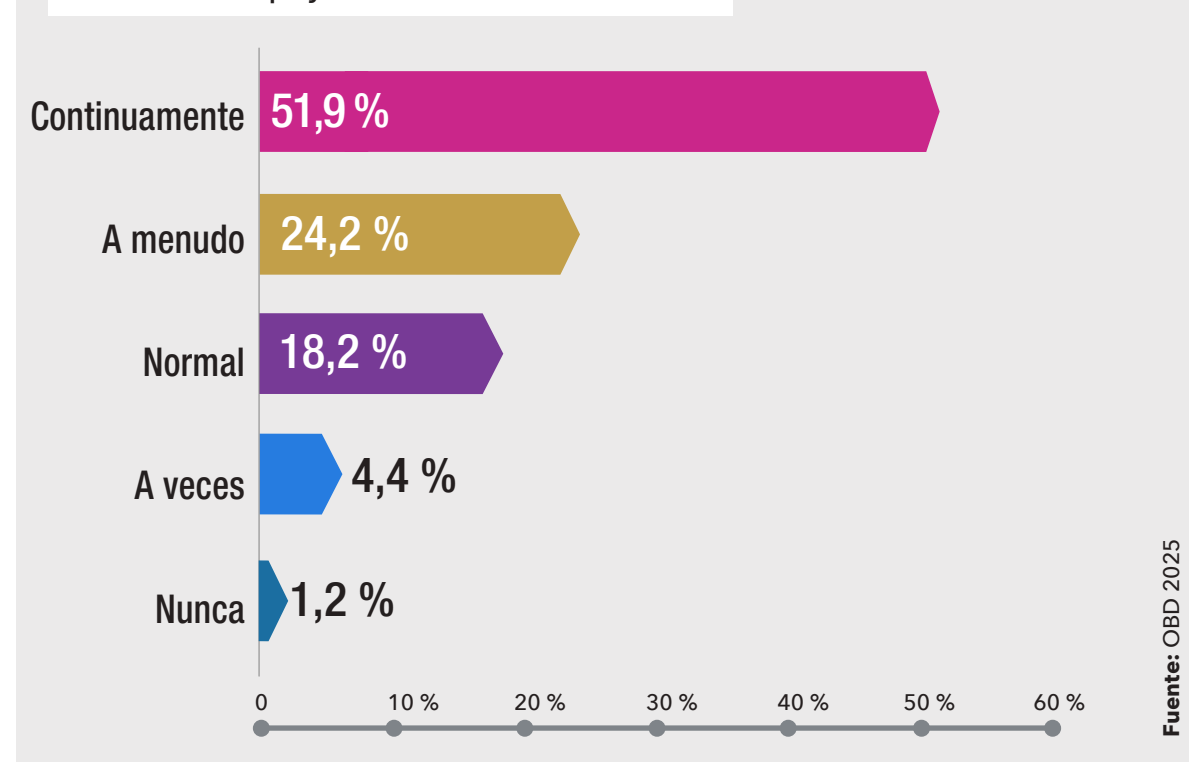
Por último, las personas de **más de 55 años (24,0 % de la muestra)** presentan un patrón similar, pero con una **percepción más moderada** de la adaptación del profesorado. El **13,6 %** de este grupo indica que el profesorado se adaptó **continuamente**, y **6,7 %** lo percibe **a menudo**. También en este caso, el porcentaje de quienes consideran que la adaptación fue **normal** es significativo (**3,2 %**), y la percepción de que el profesorado **nunca** se adaptó es mínima (**0,2 %**).

En conjunto, la **adaptación del profesorado** es ampliamente valorada en todos los grupos de edad, con un leve descenso en la **intensidad de la percepción** conforme aumenta la edad del alumnado. Este patrón sugiere que, si bien la mayoría de los estudiantes perciben una **alta adaptabilidad** del profesorado, las **expectativas y experiencias** pueden variar levemente dependiendo de la **edad**, con los estudiantes más jóvenes experimentando la mayor percepción de personalización.



7.5. Apoyo en el avance autónomo

Gráfico 24. Apoyo en el avance autónomo



La valoración sobre si el **profesorado ayudó a avanzar de forma autónoma** muestra una percepción ampliamente positiva del acompañamiento pedagógico orientado al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. En conjunto, **431 personas (76,1 % de la muestra)** consideran que esta ayuda se produjo **a menudo (24,2 %)** o **continuamente (51,9 %)**, lo que indica que la mayoría percibió un apoyo sostenido para progresar por sí mismas, adquirir confianza y afrontar los contenidos con mayor independencia.

Un **18,2 %** de las personas participantes (**103 personas**) sitúa esta experiencia en un nivel **normal**, reflejando procesos de aprendizaje adecuados, aunque con una percepción más moderada del acompañamiento hacia la autonomía. Este grupo puede incluir perfiles que requieren más tiempo, refuerzo o estrategias diferenciadas para consolidar aprendizajes de forma independiente.

Las valoraciones más bajas son minoritarias: **25 personas (4,4 %)** indican que esta ayuda se produjo **a veces**, y solo **7 personas (1,2 %)** señalan que **nunca** percibieron un apoyo en este sentido. Aunque se trata de porcentajes reducidos, apuntan a la existencia de situaciones en las que el desarrollo de la autonomía no fue plenamente percibido.

Ambiente de aprendizaje

En términos pedagógicos, estos resultados sugieren que la formación ha priorizado un enfoque de **acompañamiento progresivo**, en el que el profesorado actúa como facilitador del aprendizaje más que como transmisor exclusivo de contenidos. **La elevada percepción de apoyo al avance autónomo refuerza la idea de un entorno formativo orientado a empoderar a las personas participantes, si bien los datos también invitan a seguir explorando estrategias que fortalezcan la autonomía en aquellos perfiles que se sitúan en niveles intermedios o bajos de percepción.**

7.5.1. Apoyo en el avance autónomo por edad

Tabla 17: Apoyo en el avance autónomo por edad

Apoyo en el avance autónomo por edad	%
De 16 a 34 años	50,7 %
A menudo	11,5 %
A veces	3,0 %
Continuamente	24,7 %
Normal	10,8 %
Nunca	0,7 %
De 35 a 54 años	25,3 %
A menudo	5,7 %
A veces	0,9 %
Continuamente	14,1 %
Normal	4,4 %
Nunca	0,2 %
Más de 55 años	24,0 %
A menudo	7,1 %
A veces	0,5 %
Continuamente	13,1 %
Normal	3,0 %
Nunca	0,4 %
Total general	100,0 %

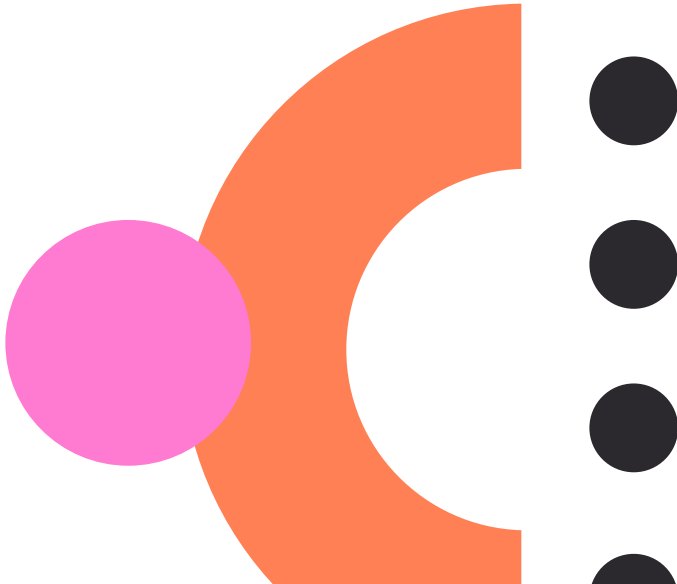
Fuente: OBD 2025

En el análisis del cruce entre **ayuda del profesorado para avanzar de forma autónoma** y **los grupos de edad**, los datos muestran una **percepción generalmente positiva**, aunque con algunas diferencias en la **intensidad de la ayuda percibida** según el tramo etario.

El grupo de **16 a 34 años (50,7 % de la muestra)** muestra un nivel alto de satisfacción, con **24,7 %** que percibe que el profesorado le ayudó **continuamente** a avanzar de manera autónoma, y **11,5 % a menudo**. Las valoraciones **normales** alcanzan un **10,8 %**, lo que sugiere que la mayoría de este grupo experimentó un **buen nivel de acompañamiento**, especialmente favoreciendo la **autonomía en el aprendizaje**.

En el grupo de **35 a 54 años (25,3 % de la muestra)**, la ayuda para avanzar de forma autónoma es también valorada positivamente, pero con una ligera reducción en la intensidad: un **14,1 %** percibe que el profesorado ayudó **continuamente**, y **5,7 % a menudo**. La presencia de valoraciones **normales** sube al **4,4 %**, lo que podría reflejar una experiencia de aprendizaje algo menos intensiva en cuanto a la autonomía fomentada.

Por último, en el grupo de **más de 55 años (24,0 %)**, la percepción de ayuda para avanzar de forma autónoma sigue siendo positiva, pero se reduce la proporción que indica que el profesorado ayuda de manera habitual: **13,1 %** continuamente y **7,1 % a menudo**. La categoría de **normal** se sitúa en **3,0 %**, lo que sugiere que, aunque la percepción sigue siendo positiva, la **ayuda percibida** para avanzar de forma autónoma se distribuye de manera más equilibrada entre distintos niveles de satisfacción.



Ambiente de aprendizaje

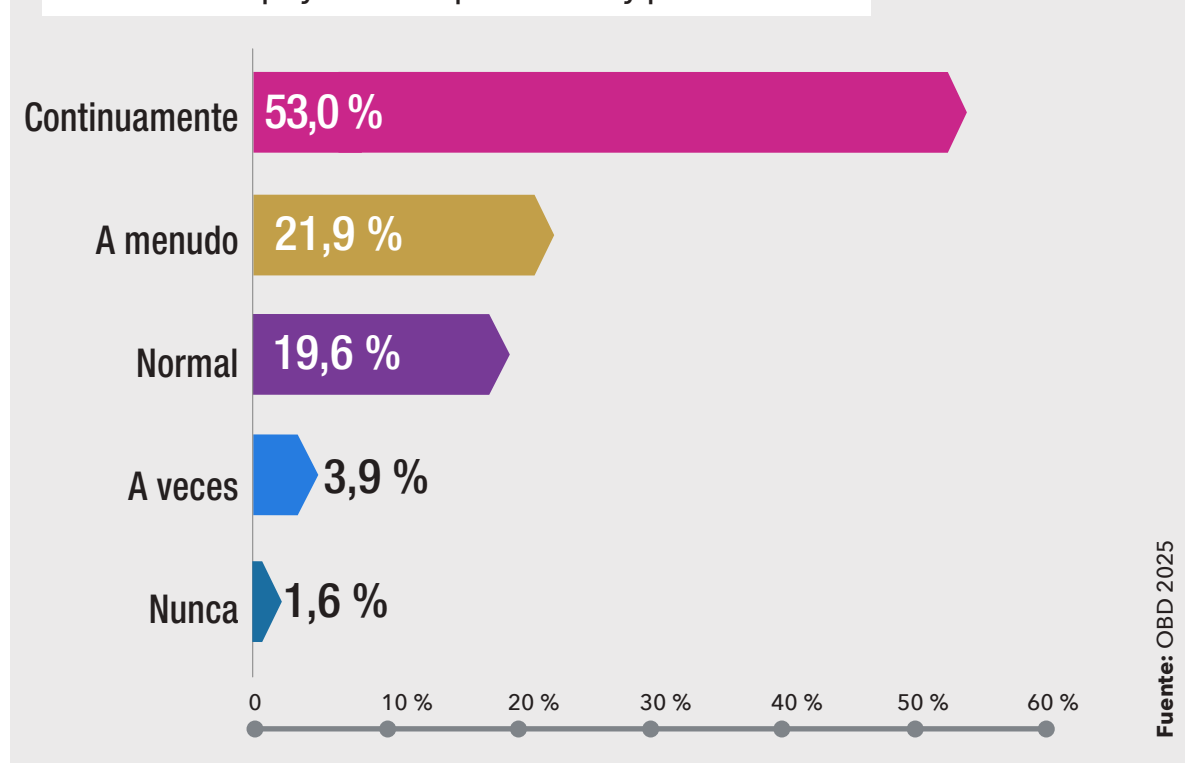
7.6. Apoyo de compañeros/as y profesorado

Pertenencia y clima: un matiz necesario

"Me costó un poco la integración con los compañeros/as."

Hombre, 16-34, zona urbana, desempleo

Gráfico 25. Apoyo de compañeros/as y profesorado



La percepción de **apoyo y respaldo por parte de compañeros/as y profesorado** durante las formaciones es mayoritariamente positiva y constituye un indicador clave del **clima relacional** del entorno de aprendizaje. Más de la mitad de las personas participantes, **300 personas (53,0 % de la muestra)**, señalan haberse sentido apoyadas continuamente, y **124 personas (21,9 %)** indican que este apoyo se produjo **a menudo**, lo que suma un **74,9 %** de valoraciones claramente positivas. Estos datos reflejan la existencia de dinámicas de acompañamiento y cooperación percibidas de forma sostenida a lo largo del proceso formativo.

Un **19,6 %** de las personas (**111 participantes**) sitúa esta percepción en un nivel **normal**, lo que sugiere experiencias de apoyo suficientes, aunque no siempre

intensas o constantes. Este grupo puede corresponder a contextos en los que el acompañamiento estuvo presente, pero de manera más puntual o menos visible para algunas personas.

Las valoraciones negativas son reducidas: **22 personas (3,9 %)** declaran haberse sentido apoyadas **a veces**, y solo **9 personas (1,6 %) nunca**. Aunque minoritarios, estos casos indican la necesidad de seguir reforzando mecanismos de apoyo explícito y de cohesión grupal.

En conjunto, los resultados ponen de relieve la importancia de un **entorno formativo basado en el apoyo mutuo y la relación pedagógica**, que favorece la seguridad, la confianza y la participación. La elevada percepción de respaldo del grupo de iguales refuerza la idea de un ambiente de aprendizaje que no solo transmite contenidos, sino que también genera condiciones relacionales favorables para el aprendizaje, especialmente relevantes en contextos de vulnerabilidad social.

7 Ambiente de aprendizaje

65

2025

APRENDIZAJE DIGITAL PARA LA INSERCIÓN SOCIAL EN ESPAÑA:
Vulnerabilidad socioeconómica, brecha digital y empleo

Ambiente de aprendizaje

7.6.1. Apoyo de compañeros/as y profesorado por edad

Tabla 18: Apoyo de compañeros/as y profesorado por edad

Apoyo de compañeros/as y profesorado por edad	%
De 16 a 34 años	50,7 %
Nunca	1,2 %
A veces	2,3 %
Normal	11,5 %
A menudo	9,0 %
Continuamente	26,7 %
De 35 a 54 años	25,3 %
A veces	0,9 %
Normal	5,3 %
A menudo	5,8 %
Continuamente	13,3 %
Más de 55 años	24,0 %
Nunca	0,4 %
A veces	0,7 %
Normal	2,8 %
A menudo	7,1 %
Continuamente	13,1 %
Total general	100,0 %

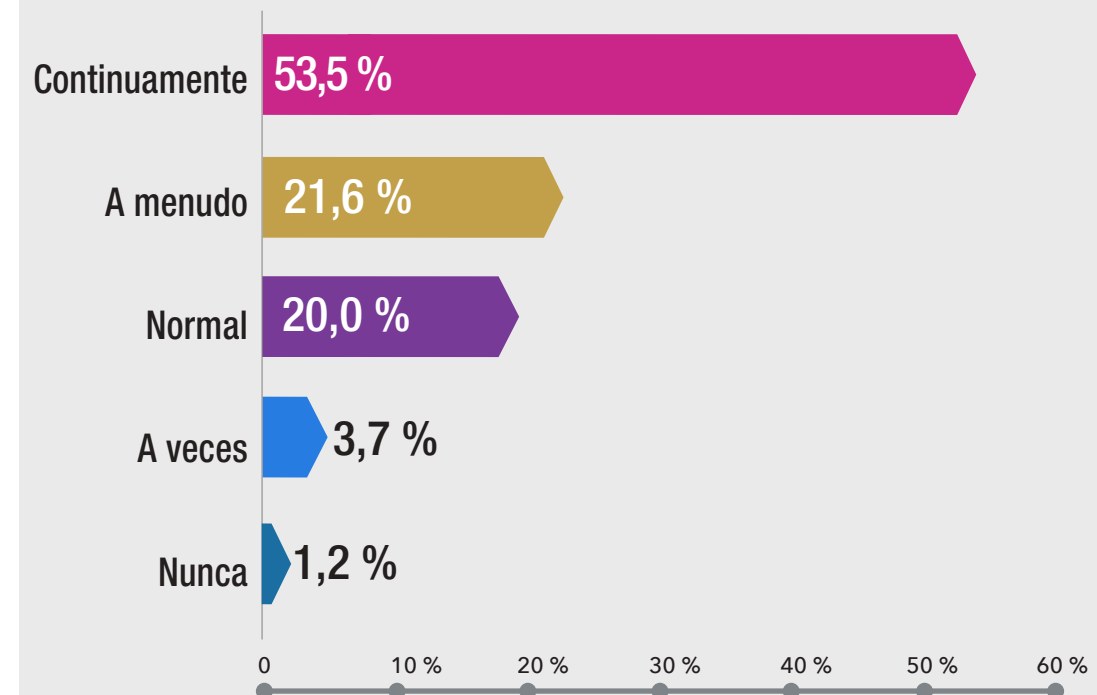
Fuente: OBD 2025

En el cruce entre **apoyo de compañeros y profesorado y grupos de edad** se observa una **valoración ampliamente positiva en todos los tramos**, con algunas diferencias en la **intensidad del apoyo percibido**. Entre las personas de **16 a 34 años (50,7 % de la muestra)**, destaca una percepción especialmente alta de apoyo continuo, con un **26,7 %** que afirma haberse sentido respaldada **continuamente** y un **9,0 % a menudo**, mientras que las valoraciones negativas son residuales (**3,5 %** entre nunca y a veces). En el grupo de **35 a 54 años (25,3 %)**, el apoyo sigue siendo mayoritariamente positivo, con un **13,3 %** que lo percibe **continuamente** y un **5,8 % a menudo**, acompañado de un mayor peso relativo de la valoración **normal (5,3 %)**. Entre las personas de **más de 55 años (24,0 %)**, se

mantiene una percepción favorable, aunque con una distribución más equilibrada: **13,1 %** señala apoyo **continuo** y **7,1 % a menudo**, y un **2,8 %** lo valora como **normal**. En conjunto, no se detectan diferencias problemáticas entre grupos, sino una **tendencia a una menor intensidad del apoyo percibido a medida que aumenta la edad**, sin que ello implique falta de acompañamiento, lo que sugiere experiencias de apoyo consistentes pero vividas con distinta intensidad según el tramo etario.

7.7. Acompañamiento ante las equivocaciones

Gráfico 26. Acompañamiento ante las equivocaciones



Fuente: OBD 2025

7 Ambiente de aprendizaje

66

2025

APRENDIZAJE DIGITAL PARA LA INSERCIÓN SOCIAL EN ESPAÑA:
Vulnerabilidad socioeconómica, brecha digital y empleo

Ambiente de aprendizaje

La valoración sobre la **claridad y sencillez del acompañamiento recibido ante los errores muestra una percepción muy positiva del acompañamiento pedagógico durante** el proceso de aprendizaje. Más de la mitad de las personas participantes, **303 personas (53,5 % de la muestra)**, indican que, cuando se equivocaban, recibían explicaciones claras y comprensibles **de manera continua**, mientras que **122 personas (21,6 %)** señalan que esto ocurría **a menudo**, lo que suma un **75,1 %** de valoraciones altas. Estos datos reflejan un entorno formativo en el que el error es abordado de forma constructiva y comprensible, favoreciendo el aprendizaje progresivo.

Un **20,0 %** de las personas (**113 participantes**) sitúa esta experiencia en un nivel **normal**, lo que sugiere que, aunque las orientaciones fueron generalmente adecuadas, no siempre resultaron suficientemente claras o sistemáticas para todos los perfiles. Este grupo puede incluir personas con mayores dificultades de comprensión o que requerían explicaciones más personalizadas.

Las valoraciones negativas son minoritarias: **21 personas (3,7 %)** declaran que esta orientación se producía **a veces**, y solo **7 personas (1,2 %)** indican que **nunca** recibieron este tipo de acompañamiento. Aunque reducidos, estos casos señalan la conveniencia de seguir reforzando estrategias de retroalimentación adaptada.

Los resultados evidencian la existencia de prácticas pedagógicas orientadas a la corrección formativa y al acompañamiento, en las que el error se convierte en una oportunidad de aprendizaje y no en un factor de desmotivación. La elevada percepción de claridad en las explicaciones contribuye a generar un clima de seguridad y confianza, especialmente relevante para favorecer la participación activa y la autonomía en contextos de aprendizaje digital.

7.8. Acompañamiento ante las equivocaciones por género

Tabla 19: Acompañamiento ante equivocaciones por género

Acompañamiento ante equivocaciones por género	%
Hombre	46,5 %
Nunca	0,5 %
A veces	1,8 %
Normal	11,1 %
A menudo	11,8 %
Continuamente	21,2 %
Mujer	52,7 %
Nunca	0,7 %
A veces	1,8 %
Normal	8,7 %
A menudo	9,2 %
Continuamente	32,3 %
No binario	0,5 %
Normal	0,2 %
A menudo	0,4 %
Otros	0,4 %
A veces	0,2 %
A menudo	0,2 %
Total general	100,0 %

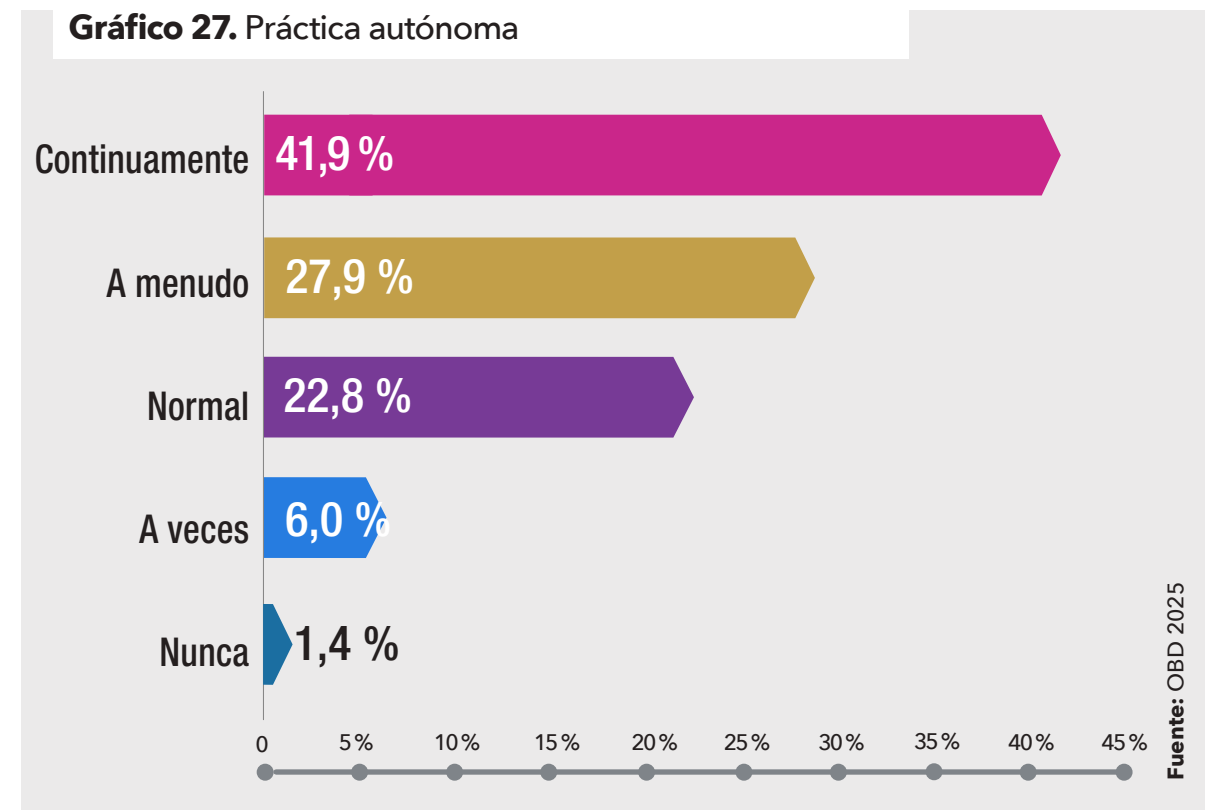
Fuente: OBD 2025

Las mujeres presentan una valoración más positiva que los hombres, concentrando un mayor porcentaje de respuestas en la opción “Continuamente” (32,3 %), frente al 21,2 % en el caso de los hombres, lo que indica una mayor sensación de apoyo constante cuando se producían errores. En los hombres, aunque la valoración global también es positiva, se observa una mayor presencia de respuestas intermedias como “Normal” (11,1 %) y “A menudo” (11,8 %), lo que sugiere una experiencia de acompañamiento algo menos intensiva.

En general, los resultados apuntan a que, aunque el acompañamiento claro y sencillo ante el error es una percepción mayoritaria en todos los géneros, esta experiencia es más intensa y consistente entre las mujeres que entre los hombres.

Ambiente de aprendizaje

7.9. Práctica autónoma de los ejercicios



La valoración sobre la **posibilidad de practicar de forma autónoma los ejercicios propuestos** muestra que la práctica individual ha sido un componente habitual del proceso formativo. Un **69,8 % de las personas participantes (395 personas)** indica que pudo practicar a **menudo (27,9 %)** o **continuamente (41,9 %)**, lo que sugiere que las actividades planteadas ofrecían margen suficiente para la experimentación personal y la aplicación directa de los contenidos. Al mismo tiempo, un **22,8 % (129 personas)** sitúa esta experiencia en un nivel **normal**, lo que apunta a una práctica presente pero no siempre constante, posiblemente condicionada por el ritmo del curso, el tiempo disponible o el nivel de dificultad percibido. Las respuestas que indican una práctica escasa son minoritarias, con **34 personas (6,0 %)** que señalan haber podido practicar **a veces** y **8 personas (1,4 %)** que indican **nunca**.

La distribución de las respuestas sugiere **que la práctica autónoma ha sido un elemento estructural del aprendizaje**, aunque no homogéneo para todas las personas participantes, lo que pone de relieve la importancia de seguir ajustando tiempos y dinámicas para garantizar oportunidades de práctica suficientes a los distintos ritmos de aprendizaje.

7.9.1. Práctica autónoma por edad

Tabla 20: Práctica autónoma por edad

Práctica autónoma por edad	%
De 16 a 34 años	50,7 %
A menudo	10,2 %
A veces	2,7 %
Continuamente	23,9 %
Normal	13,1 %
Nunca	0,9 %
De 35 a 54 años	25,3 %
A menudo	9,0 %
A veces	1,1 %
Continuamente	10,4 %
Normal	4,8 %
Más de 55 años	24,0 %
A menudo	8,7 %
A veces	2,3 %
Continuamente	7,6 %
Normal	4,9 %
Nunca	0,5 %
Total general	100,0 %

Fuente: OBD 2025

El grupo de 16 a 34 años, que representa algo más de la mitad de la muestra (50,7 %), concentra la valoración más positiva, con un peso elevado de la respuesta "Continuamente" (23,9 %) y una presencia también relevante de "A menudo" (10,2 %), lo que indica una mayor sensación de práctica autónoma de manera sostenida. En los grupos de mayor edad la percepción sigue siendo mayoritariamente positiva, aunque menos intensa: entre las personas de 35 a 54 años, la opción "Continuamente" desciende al 10,4 % y gana peso la respuesta "A menudo" (9,0 %), mientras que en el grupo de más de 55 años la práctica continua se reduce al 7,6 %, situándose principalmente en niveles de frecuencia moderada. Las respuestas menos favorables ("Nunca" y "A veces") son minoritarias en todos los tramos de edad, aunque ligeramente más presentes en los extremos etarios.

7 Ambiente de aprendizaje

68

2025

APRENDIZAJE DIGITAL PARA LA INSERCIÓN SOCIAL EN ESPAÑA:
Vulnerabilidad socioeconómica, brecha digital y empleo

Los resultados sugieren que la posibilidad de practicar de manera autónoma los ejercicios propuestos es una experiencia generalizada en todos los grupos de edad, pero se percibe con mayor intensidad y continuidad entre las personas más jóvenes, mientras que en los grupos de mayor edad tiende a vivirse de forma más puntual.

En conjunto, los resultados del bloque de ambiente de aprendizaje muestran que la experiencia formativa no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se configura a partir de condiciones pedagógicas concretas, interés de los temas, apoyo docente, acompañamiento, claridad en las orientaciones y posibilidad de práctica autónoma, que influyen en cómo las personas viven su proceso de aprendizaje. A partir de esta base, el siguiente mapa de calor permite examinar de forma integrada hasta qué punto estas dimensiones se asocian con la inserción social y con otras variables clave del aprendizaje digital.

Como síntesis del bloque de ambiente de aprendizaje, la siguiente tabla resume la media, la desviación típica y el porcentaje de respuestas positivas en las principales dimensiones pedagógicas analizadas.

Tabla 21: Síntesis del ambiente de aprendizaje (1-5)

Dimensión	Media	DT	% respuestas positivas (Top 2)
Satisfacción con lo aprendido	3,97	0,84	76,0 %
Interés en las temáticas tratadas	3,95	1,00	66,0 %
Satisfacción con el rendimiento	3,85	0,98	62,3 %
Adaptación del profesorado	4,26	0,96	76,5 %
Apoyo en el avance autónomo	4,21	0,97	76,0 %
Apoyo de compañeros/as y profesorado	4,21	0,99	74,8 %
Acompañamiento ante las equivocaciones	4,22	0,97	75,0 %
Práctica autónoma de los ejercicios	4,03	1,01	69,7 %

Nota: En este bloque, las respuestas positivas (Top 2) corresponden a las categorías “a menudo” y “continuamente”.

Fuente: OBD 2025

Podemos observar que las puntuaciones más altas se concentran en la adaptación del profesorado, el acompañamiento ante las equivocaciones y el apoyo al avance autónomo, lo que refuerza la idea de que el acompañamiento pedagógico constituye una de las principales fortalezas del proceso formativo.

7.10. Síntesis analítica: factores de inserción y aprendizaje digital

Tras el análisis descriptivo de las distintas dimensiones del estudio, este apartado ofrece una lectura integrada de los principales patrones observados en relación con la inserción social. Su propósito no es sustituir el análisis previo ni introducir una explicación causal, sino sintetizar la fuerza relativa de las asociaciones entre variables relevantes del aprendizaje digital, el entorno pedagógico y la inserción social.

Para ello, se recurre a un análisis de asociación entre variables seleccionadas y a una representación sintética mediante mapa de calor. Esta visualización permite identificar qué dimensiones presentan relaciones más intensas con la inserción social y facilita una lectura transversal del conjunto de resultados. En todos los casos, estas asociaciones deben interpretarse como vínculos estadísticos entre variables y no como prueba de causalidad.

En este marco, una de las variables incluidas en el análisis corresponde al factor de apoyo y acompañamiento, construido a partir de dimensiones del entorno de aprendizaje estrechamente relacionadas entre sí, como la adaptación del profesorado, el apoyo al avance autónomo, el apoyo entre iguales y el acompañamiento ante las equivocaciones. La incorporación de este factor permite resumir de forma analítica la calidad del acompañamiento pedagógico y valorar su relación con otras variables clave del estudio.

De este modo, la síntesis analítica actúa como puente hacia la discusión final del informe, al mostrar que la inserción social no se vincula únicamente con la mejora de las competencias digitales, sino también con la calidad de la experiencia formativa y, especialmente, con las condiciones pedagógicas que sostienen el aprendizaje.

7 Ambiente de aprendizaje

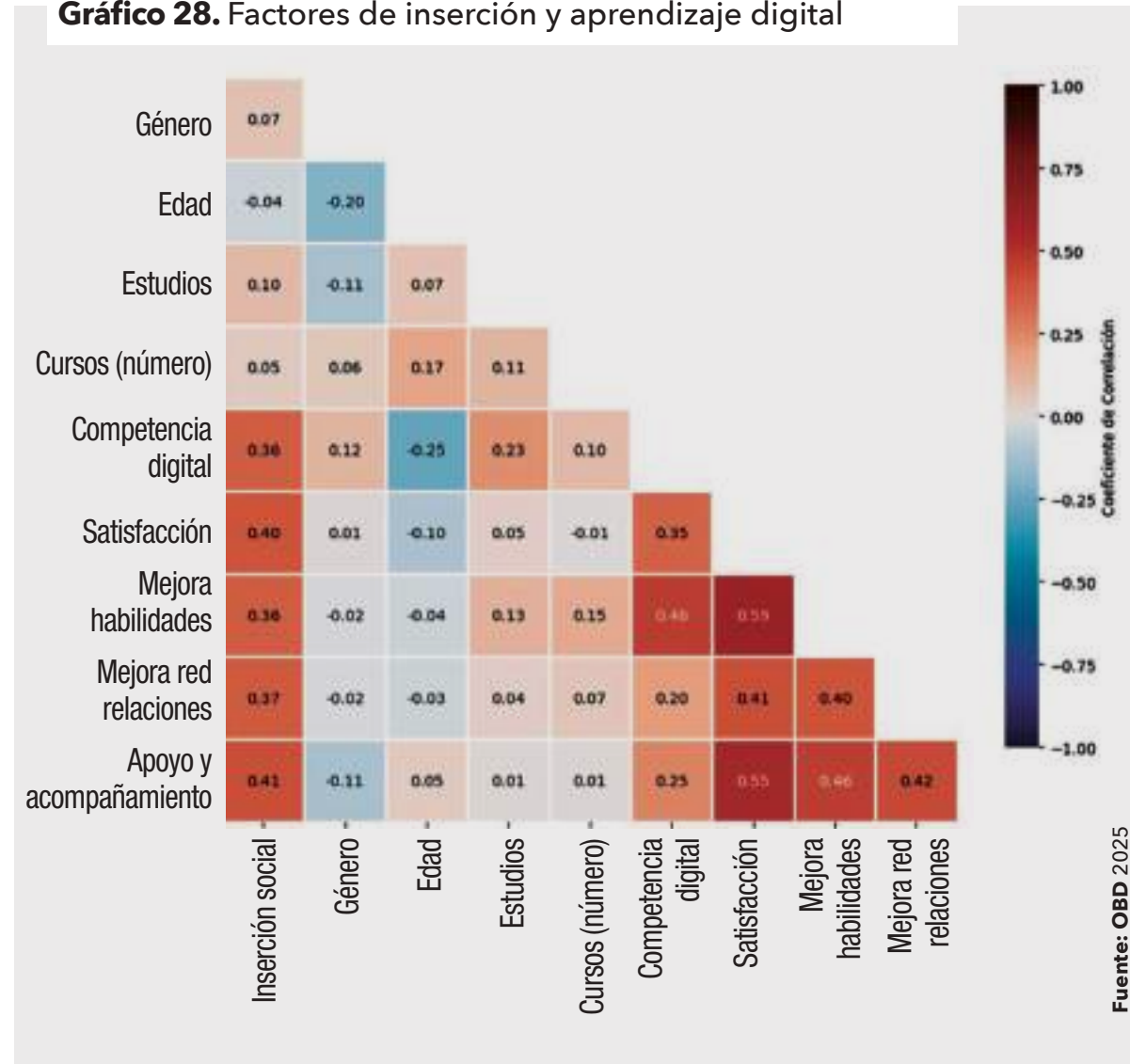
69

2025

APRENDIZAJE DIGITAL PARA LA INSERCIÓN SOCIAL EN ESPAÑA:
Vulnerabilidad socioeconómica, brecha digital y empleo

Ambiente de aprendizaje

Gráfico 28. Factores de inserción y aprendizaje digital



Nota metodológica

Las relaciones presentadas en el mapa de calor se basan en análisis de asociación entre variables seleccionadas del estudio. Su objetivo es identificar patrones de relación y peso relativo entre dimensiones, no establecer vínculos causales. La variable "apoyo y acompañamiento" resume, mediante una construcción factorial, varias dimensiones del entorno pedagógico que mostraron una alta relación interna, con el fin de ofrecer una medida sintética de la calidad del acompañamiento educativo percibido.

El mapa de calor muestra las relaciones entre variables vinculadas al aprendizaje digital y la inserción social. Los resultados evidencian que los factores con mayor asociación a la inserción social son:

- **Apoyo y acompañamiento** ($r = 0,41$)
- **Satisfacción** ($r = 0,40$)
- **Mejora de la red de relaciones** ($r = 0,37$)
- **Competencia digital** ($r = 0,36$)
- **Mejora de habilidades** ($r = 0,36$)

Entre estos, destaca especialmente la variable **apoyo y acompañamiento**, que presenta la correlación más alta con la inserción social y actúa además como variable articuladora del resto de resultados (relacionándose con satisfacción $r = 0,55$, mejora de habilidades $r = 0,46$ y mejora de relaciones $r = 0,42$).

Esta variable procede de un análisis factorial del entorno de aprendizaje, en el que se agrupan dimensiones altamente relacionadas como la **adaptación del profesorado** (0,844), la **ayuda a la autonomía** (0,865), el **apoyo entre iguales** (0,842) y el **feedback** constructivo (0,826). Todas ellas configuran un factor común que representa la calidad del acompañamiento educativo.

Por el contrario, variables sociodemográficas como edad, género o nivel de estudios presentan correlaciones bajas, lo que indica que el impacto en la inserción social depende en mayor medida del proceso formativo que del perfil de partida.

Los datos apuntan a que la inserción social no se explica únicamente por la adquisición de competencias digitales, sino por la calidad del entorno de aprendizaje, la variable con mayor asociación con la inserción social.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS



Discusión de los resultados

1) DE “TENER INTERNET” A BRECHAS MULTINIVEL: ACCESO, USO/COMPETENCIAS Y RESULTADOS

El marco teórico define las brechas digitales como desigualdades, no solo de acceso, sino también de competencias y, sobre todo, de resultados (Van Dijk, 2020; ITU, 2024). Los hallazgos de este informe (2025), encajan con esta evolución conceptual: el acceso básico es mayoritario (97,3 %), pero persisten limitaciones en las condiciones de la conexión, el ecosistema de los dispositivos utilizados, los usos estratégicos y la capacidad de traducir lo digital en inserción sociolaboral. **Esto confirma que: en contextos de digitalización intensiva, la brecha funciona como mecanismo de estratificación social cuando el ejercicio de derechos, la formación y el empleo dependen de entornos digitales (OECD, 2001; UNESCO, 2023; World Bank, 2023).**

2) VULNERABILIDAD MATERIAL COMO “DETERMINANTE DE BASE” DEL APROVECHAMIENTO DIGITAL

La teoría subraya que la digitalización no es neutral y que, sin equidad, amplía distancias entre las personas (UNESCO, 2023; World Bank, 2023). En esta línea, el perfil socioeconómico observado (57,4 % con ingresos inferiores a 600 €; más del 70 % con ingresos iguales o inferiores a 900 €; 46,8 % en desempleo) opera como condición estructural que limita la continuidad formativa, la estabilidad de conectividad y el acceso a dispositivos adecuados. Es decir, la precariedad no solo afecta al “acceso” (primer nivel), sino que presiona el segundo nivel (competencias/uso) y, especialmente, el tercero (resultados): en conjunto, esto se presenta como una dificultad para convertir el uso digital en oportunidades reales de inserción (ITU, 2024; World Bank, 2023). Por eso, **en este informe (2025) la brecha no se presenta como una “desconexión total” y sí lo hace como el reflejo de la fragilidad de mantener las trayectorias digitales.**

3) INTERSECCIONALIDAD Y VULNERABILIDAD ACUMULADA: POR QUÉ LAS BRECHAS NO SE DISTRIBUYEN AL AZAR

El marco teórico incorpora explícitamente el enfoque interseccional: edad, género, educación, ingresos, discapacidad y origen migrante interactúan y generan vulnerabilidad acumulada (UNICEF, 2024; Observatorio de las Brechas Digitales, 2024). Los resultados de 2025 son consistentes con esta lectura: 44,2 % de las personas participantes ha nacido fuera de España, de las cuales un alto porcentaje se encuentra en situación de desempleo y perciben bajos ingresos. Aquí, las brechas digitales operan como “barreras transversales” a la inserción (World Bank, 2023), no porque la migración sea una variable aislada, sino porque se acopla con condiciones económicas bajas, trayectorias laborales precarias y (a menudo) bajos niveles educativos.

4) DEL ACCESO A LA CONECTIVIDAD FUNCIONAL: CALIDAD, ESTABILIDAD Y DEPENDENCIA DE INFRAESTRUCTURAS COMUNITARIAS

La teoría indica que el primer nivel (acceso) incluye no solo “tener internet”, sino conectividad de calidad y dispositivos adecuados (ITU, 2024). Aunque el acceso global es alto, un 13,3 % depende exclusivamente de datos móviles y un 31,6 % solo de wifi; además, una proporción relevante se conecta en espacios públicos (23,0 %) o centros sociales (13,3 %). Esto es clave como garantía de derechos y acceso a servicios; es decir, cuando los trámites, la salud, la banca o el empleo se digitalizan, la conectividad precaria y los entornos de conexión no privados introducen barreras prácticas (tiempo, privacidad, continuidad) que pueden generar dependencia e inseguridad, tal como advierte UNESCO (2023) y como plantea el marco de ciudadanía digital ligado a la Década Digital (European Commission, 2025). **En otras palabras: el acceso existe, pero no siempre es operativamente suficiente para sostener usos intensivos y autónomos que la sociedad actual requiere para garantizar el acceso a la ciudadanía plena.**



Discusión de los resultados

5) ECOSISTEMA DE DISPOSITIVOS Y “CAPACIDAD REAL DE USO”: EL MÓVIL COMO PUERTA DE ENTRADA Y COMO TECHO

El predominio del móvil (93,0 %) frente al ordenador portátil (47,2 %) y al ordenador de sobremesa (43,2 %) es coherente con las dificultades de adquirir estos dispositivos, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Sin embargo, esta carencia tiene implicaciones teóricas directas para las brechas de segundo y tercer nivel: muchos usos asociados a inserción (búsqueda de empleo avanzada, administración electrónica compleja, formación prolongada, producción de contenidos) requieren condiciones de interfaz, multitarea y gestión documental menos accesibles en los dispositivos móviles. Así, el móvil facilita una inclusión digital mínima (comunicación y acceso básico), pero puede actuar como techo de complejidad que aumenta fricción, fatiga digital y dependencia de apoyo, precisamente los mecanismos que el marco teórico identifica como generadores de desigualdad cuando la vida social se digitaliza (OECD, 2001; World Bank, 2023).

6) USOS: DE LA SOCIABILIDAD COTIDIANA A LA BRECHA DE RESULTADOS

En el marco multinivel, el punto crítico no es “usar mucho” la tecnología, sino qué usos producen beneficios (brecha de resultados) (ITU, 2024; World Bank, 2023). En el patrón observado en los resultados de este informe aparece un uso intensivo en herramientas de comunicación (WhatsApp 95,0 %; Instagram 55,0 %) y a su vez, una baja presencia de plataformas de proyección profesional como LinkedIn (18,0 %). Esto no implica un “mal uso”, sino una segmentación funcional: lo digital se integra en aspectos de sociabilidad y vida cotidiana, pero todavía no se transforma de forma robusta en capital para empleabilidad y oportunidades. **Aquí aparece con claridad la brecha de tercer nivel: la capacidad de convertir lo digital en ventajas acumulables queda condicionada por la precariedad, el desempleo y las bajas trayectorias educativas/laborales (World Bank, 2023).**

7) COMPETENCIAS: MEJORA Y UNA “ZONA INTERMEDIA” COMO INDICADOR DE VULNERABILIDAD LATENTE

El marco teórico sostiene que disponer de competencias básicas no garantiza inserción social si no se traducen en oportunidades (World Bank, 2023) y que la falta de habilidades puede generar dependencia (UNESCO, 2023). En los resultados obtenidos en este informe, aunque la autopercepción es mayoritariamente positiva (48,7 % satisfechas/os), el bloque neutral (34,8 %) es estructuralmente relevante: sugiere competencias suficientes para lo cotidiano, pero límites para operar con autonomía en escenarios exigentes (trámites complejos, seguridad avanzada, búsqueda de empleo digital). Teóricamente, esta “zona intermedia” describe a población en transición: no excluida, pero vulnerable a cambios tecnológicos o a la intensificación de requisitos digitales en servicios y mercado laboral (European Commission, 2025; World Bank, 2023).

8) APRENDIZAJE DIGITAL COMO PALANCA: CONTINUIDAD E ITINERARIOS SOSTENIDOS

El marco conceptual del informe es explícito: **el aprendizaje digital puede servir de palanca para la inserción, pero su impacto depende de la continuidad, la accesibilidad y el acompañamiento. Así, existe un riesgo de “doble exclusión” si quienes más lo necesitan no acceden a formación de calidad (UNICEF, 2024; World Bank, 2023; Fundación Esplai, 2024).** Los datos obtenidos en este 2025 refuerzan esta hipótesis: aumenta el porcentaje que realiza 2 o más cursos (40,8 % vs. 22,3 % en 2024). **Esto debe leerse como evidencia de que la reducción de brechas no se logra con acciones aisladas, sino con itinerarios progresivos que sostienen la práctica, la transferencia y la autoeficacia (Fundación Esplai, 2024).**

Discusión de los resultados

9) MOTIVACIONES: RELEVANCIA PERCIBIDA Y ADAPTACIÓN A TAREAS CON VALOR INMEDIATO (INCLUIDA IA)

En el apartado sobre ambientes de aprendizaje del marco teórico se señala que la relevancia (utilidad percibida) predice la continuidad y la transferencia (y, por extensión, los resultados) (Shernoff et al., 2016; Lizzio et al., 2002). Las motivaciones observadas en este estudio están alineadas con esta lógica: un 57 % señala querer mejorar situación laboral, un 60,3 % quiere aprender sobre la gestión de servicios y un 58,6 % quiere mejorar su interacción social. El elevado número de personas participantes que manifiestan querer “aprender sobre IA” (40 %) debe discutirse en clave estructural, no como curiosidad: expresa una demanda de actualización práctica en un contexto de inseguridad laboral y aceleración tecnológica, coherente con el argumento del informe sobre digitalización del empleo y necesidad de competencias transversales (World Bank, 2023; European Commission, 2025). Es decir, **la motivación por aprender sobre IA funciona como indicador temprano de una brecha emergente: la distancia entre quienes acceden a capacidades nuevas y quienes quedan en usos básicos.**

10) INSERCIÓN SOCIAL: CONDICIÓN NECESARIA, PERO NO SUFICIENTE (BRECHA DE RESULTADOS)

Que el 59,9 % de las personas participantes en el estudio se declare muy o totalmente satisfecha con su inserción y que el 60,2 % perciba una alta influencia de las competencias digitales apunta a un reconocimiento del valor de lo digital. Sin embargo, el propio marco teórico advierte que el acceso y las competencias digitales no garantizan una mejora si no hay oportunidades reales (World Bank, 2023) y que la digitalización puede reforzar desigualdades estructurales (UNESCO, 2023). Las posiciones intermedias (neutralidad) indican que el proceso de inserción aún no está completo. Es decir, la competencia digital ayuda, pero se encuentra con límites marcados por factores más amplios como el empleo, los ingresos o la estabilidad económica. **Esto refuerza la idea de que la brecha de resultados es el punto donde se ve con más claridad el peso de las desigualdades estructurales.**

11) AMBIENTES DE APRENDIZAJE: EL COMPONENTE PEDAGÓGICO COMO FACTOR DE PROTECCIÓN FRENTE A LA VULNERABILIDAD

No es solo “qué se enseña”, sino cómo se acompaña lo que hace posible que la formación actúe como palanca de inserción. **En este estudio, la síntesis analítica refuerza esta idea al mostrar que la inserción social se asocia, sobre todo, con variables ligadas a la experiencia formativa y relacional.** Entre ellas, destaca especialmente **apoyo y acompañamiento**, que presenta la asociación más alta con la inserción social ($p = 0,41$), seguido de la **satisfacción con el aprendizaje** ($p = 0,40$), la **mejora de la red de relaciones** ($p = 0,37$), la **competencia digital** ($p = 0,36$) y la **mejora de habilidades** ($p = 0,36$).

Este patrón sugiere que el potencial inclusivo de la formación digital no depende únicamente de los contenidos o de las competencias adquiridas, sino también de la **calidad del entorno pedagógico** en el que se desarrolla. El hecho de que el apoyo y acompañamiento se relacione además con la satisfacción, la mejora de habilidades y el fortalecimiento de las relaciones confirma que el acompañamiento educativo actúa como una dimensión articuladora del proceso formativo.

En este sentido, el ambiente de aprendizaje puede entenderse como un factor de protección frente a la vulnerabilidad, en la medida en que reduce barreras, sostiene la continuidad, refuerza la autoeficacia y facilita que la capacitación digital se traduzca en experiencias con mayor potencial de inserción. Más que un elemento complementario, aparece como una condición central para que el aprendizaje digital tenga efectos socialmente significativos.

12) IMPLICACIÓN OPERATIVA: POLÍTICAS INTEGRALES PARA CERRAR BRECHAS EN LOS TRES NIVELES

La discusión converge en una tesis operativa: reducir las brechas digitales requiere estrategias integrales que comprendan: el acceso, la calidad de la conexión, los dispositivos utilizados, las competencias percibidas, el acompañamiento recibido y las oportunidades. A partir de los hallazgos, las prioridades deberían orientarse a: **(a) garantizar una conectividad asequible y estable (evitando la dependencia exclusiva de datos móviles), (b) itinerarios formativos progresivos y sostenidos, (c) pedagogías basadas en la personalización, el acompañamiento y la normalización del error, y (d) módulos de “uso estratégico” para mejorar la empleabilidad, los trámites con la administración y la participación activa que permitan convertir el uso digital en inserción efectiva.**

CONCLUSIONES

Conclusiones

Brechas digitales como fenómenos estructurales y multidimensionales:

Los resultados confirman que las brechas digitales no se reducen únicamente al acceso, sino que se expresan en la calidad de la conectividad, en los patrones de uso y en la capacidad de convertir lo digital en oportunidades reales de inserción social y laboral. Abordarlas exige estrategias integrales que comprendan todos estos elementos.

Precariedad económica como factor crítico de exclusión digital:

La muestra presenta un contexto de vulnerabilidad marcado por un bajo nivel económico: 57,4 % de las personas cuentan con ingresos inferiores a 600 € y un 14,1 % cuenta con ingresos entre 601 € y 900 € mensuales. Esta precariedad condiciona el acceso a diversidad de dispositivos, la estabilidad de la conexión y la posibilidad de continuidad formativa, reforzando la necesidad de programas con apoyos materiales y pedagógicos.

Desempleo y brechas digitales en población joven:

El 46,8 % de la muestra está en situación de desempleo, con especial concentración en el grupo de 16 a 34 años. Las brechas digitales se vinculan aquí con las oportunidades de empleabilidad: es clave orientar itinerarios formativos a competencias aplicables al mercado laboral (búsqueda, trámites, herramientas, perfil profesional).

Capital educativo no garantiza estabilidad (brecha social más amplia):

Aunque el mayor nivel educativo suele asociarse a mayores ingresos, los cruces muestran que no es suficiente: un 7,1 % del total, pese a tener estudios universitarios, declara ingresos por debajo de los 600 € mensuales. Por tanto, reducir las brechas digitales requiere actuar también sobre las condiciones socioeconómicas y laborales, no depende solo de aumentar el nivel formativo.

Desigualdades interseccionales con sobrerrepresentación de personas de origen migrante:

Casi la mitad de la muestra ha nacido fuera de España (44,2 %). Las respuestas obtenidas muestran que las personas de origen migrante presentan una mayor precariedad y desempleo: El 30% del total de la muestra son personas nacidas fuera de España con ingresos inferiores a 600€, frente al 27,4 % de las personas nacidas en España. Esto refuerza la necesidad de que los diseños formativos se elaboren desde un enfoque interseccional, teniendo en cuenta las posibles barreras administrativas, lingüísticas, y laborales.

Acceso casi universal, pero brecha en la calidad y estabilidad de la conexión:

Aunque el 97,3 % de las personas participantes en el estudio dispone de internet, persisten condiciones frágiles: un 13,3 % depende solo de datos móviles, un 31,6 % solo de redes wifi, y un 2,7 % no tiene conexión. La cobertura no elimina las brechas: la desplaza hacia modalidades que limitan los usos intensivos (formación online, trámites, empleo).

Brecha de usos: mucha comunicación, poco uso estratégico:

El uso que hacen las personas encuestadas se concentra, en su mayoría, en herramientas cotidianas: especialmente para la comunicación, con un 95 % de personas que hacen uso de WhatsApp. En cambio, las plataformas vinculadas a la proyección profesional muestran bajos niveles de participación: LinkedIn (18 %). Esto evidencia una brecha en usos avanzados/estratégicos con impacto directo en la empleabilidad, el acceso a oportunidades y la participación.



Conclusiones

Satisfacción con las competencias digitales: mejora, pero gran “zona neutral” que requiere refuerzo:

Un 48,7 % de las personas declara altos niveles de satisfacción con sus competencias digitales, pero un 34,8 % se mantiene en posición neutral. Este bloque intermedio sugiere suficiencia para el uso cotidiano, pero limitaciones para entornos digitales complejos; se necesitan módulos progresivos y prácticas guiadas para consolidar la autonomía.

Itinerarios formativos sostenidos: evidencia de mayor efectividad que acciones puntuales:

En los datos obtenidos en este informe (2025), se evidencia que más de un 40 % de las personas participantes ha realizado 2 o más cursos, frente al 22,3 % en 2024. A mayor intensidad formativa, aumentan las valoraciones positivas y disminuyen percepciones neutras/negativas sobre sus competencias digitales.

Motivaciones diferenciadas por la etapa vital: formación flexible y orientada a necesidades reales:

La motivación principal para la formación digital es la mejora de la situación laboral (57 %), sobre todo entre las personas jóvenes. Las personas mayores prefieren formaciones que mejoren aspectos relacionados con la autonomía, la gestión de la información, la salud y la resolución de problemas cotidianos.

Inserción social “aceptable pero no consolidada” y papel relevante de lo digital:

El 59,9 % de las personas participantes se declara muy o totalmente satisfecha con su inserción social, pero crecen las valoraciones intermedias respecto a 2024, apuntando a trayectorias en transición. Además, el 60,2 % considera que sus competencias digitales influyen bastante o mucho en la inserción social, reforzando la inclusión digital como palanca de participación y acceso a recursos.

Ambiente de aprendizaje y acompañamiento como factores centrales de inserción:

La experiencia formativa se valora muy positivamente, pero la síntesis analítica añade un matiz clave: el apoyo y acompañamiento emerge como la variable más estrechamente asociada a la inserción social, por encima de otras dimensiones del aprendizaje digital y de variables sociodemográficas como edad, género o nivel de estudios. Esto refuerza la idea de que la inserción no depende solo de adquirir competencias digitales, sino también de las condiciones pedagógicas en que se produce el aprendizaje: cercanía docente, apoyo entre iguales, claridad en las orientaciones, posibilidad de práctica autónoma y acompañamiento sostenido.

Necesidad de estrategias integrales y no solo tecnológicas:

Los datos apuntan a que las brechas digitales exigen combinar: acceso y calidad de la conectividad, competencias, acompañamiento, y oportunidades reales de inserción. La formación digital, cuando es sostenida, adaptada y sensible a la diversidad de perfiles, se consolida como herramienta eficaz para mitigar desigualdades y avanzar hacia una inclusión digital equitativa.

Ciclo: Nuestros derechos en la era digital

Miércoles 29 de octubre | 18.30 h

Digitalización: oportunidades y retos para la igualdad social

A cargo de:

Sandra Gómez, coordinadora de proyectos sobre Tecnologías Digitales en Fundación Ferrer i Guàrdia

Guillem Porres, coordinador de proyectos de e-inclusión en Fundación Esplai y representante del Observatorio de Derechos Digitales

Mercedes Botija, profesora titular de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Valencia.

Moderado por:

Blanca Blázquez, investigadora en el Observatorio de Derechos Digitales y experta en el impacto de la tecnología en la sociedad

RECOMENDACIONES GENERALES



Recomendaciones generales

1. Orientar la inclusión digital hacia resultados de inserción, no solo hacia el acceso

Las intervenciones no deberían limitarse a “enseñar herramientas”, sino a convertir lo digital en oportunidades reales. En una muestra donde el 60,2 % percibe que las competencias digitales influyen bastante o mucho en su inserción social, pero donde la proyección profesional de los usos sigue siendo baja, la prioridad debe ser reforzar los aprendizajes con retorno práctico inmediato. Esto exige incorporar de forma sistemática contenidos como búsqueda activa de empleo, portales laborales, elaboración de CV, identidad digital, entrevistas online, correo electrónico profesional, ofimática, videollamadas y presencia en redes profesionales.

2. Priorizar itinerarios específicos de empleabilidad para juventud en situación de desempleo

La población joven concentra un peso importante dentro de la muestra y la mejora laboral aparece como la principal motivación para formarse. Por ello, conviene desarrollar itinerarios específicos para jóvenes de 16 a 34 años, con una combinación de competencias digitales básicas y avanzadas, resolución de problemas digitales, herramientas de productividad e introducción práctica a la IA con fines de estudio, búsqueda de empleo y trabajo. Más que ofrecer cursos genéricos, se trataría de conectar la formación digital con trayectorias concretas de activación, orientación y acceso a oportunidades.

3. Consolidar trayectorias formativas sostenidas, con seguimiento y permanencia

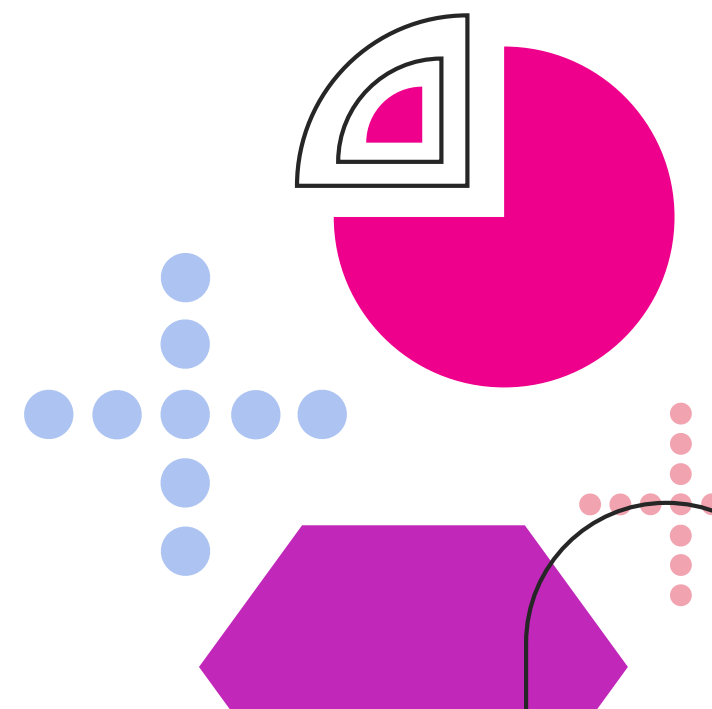
El informe sugiere que la continuidad formativa se asocia con mejores resultados y que los itinerarios de dos o más cursos ganan peso en 2025. En consecuencia, las programaciones de capacitación deberían priorizar recorridos progresivos, con seguimiento entre cursos, metas de aprendizaje acumulativas y mecanismos simples de acompañamiento. La clave no es multiplicar acciones aisladas, sino sostener la relación formativa en el tiempo. Para ello, resulta recomendable flexibilizar horarios, prever apoyos de conectividad cuando sea necesario, ofrecer tutorías breves de seguimiento y facilitar reenganches ágiles para quienes interrumpen temporalmente su proceso.

4. Hacer del acompañamiento pedagógico una condición central del diseño

La síntesis analítica del informe muestra que el apoyo y acompañamiento es la variable con mayor asociación con la inserción social, por encima de edad, género o nivel de estudios. Esto implica que el componente pedagógico no debe considerarse un complemento, sino una condición central de eficacia. En términos operativos, esto supone asegurar profesorado con capacidad de adaptación, feedback claro ante errores, apoyo al avance autónomo, ejemplos contextualizados y un clima relacional que refuerce la confianza. La personalización, la normalización del error y el andamiaje progresivo deberían figurar como criterios obligatorios de calidad metodológica.

5. Incorporar un enfoque interseccional centrado en barreras administrativas, lingüísticas y de acceso a derechos

Dado el peso de la población nacida fuera de España y su mayor exposición relativa a desempleo e ingresos bajos, la inclusión digital debe vincularse también con el ejercicio efectivo de derechos. Esto requiere módulos y acompañamientos aplicados a trámites clave: residencia, empleo, salud, escolarización, cita previa, identificación digital y acceso a servicios públicos. No se trata solo de formar en competencias generales, sino de reducir barreras concretas que hoy dificultan la autonomía digital y la inserción social de determinados perfiles.



Recomendaciones generales

6. Diseñar ofertas diferenciadas según etapa vital, situación laboral y dispositivo disponible

El informe muestra motivaciones y necesidades distintas según los perfiles. Por ello, la programación debería combinar una base común con itinerarios adaptados. En población joven, el foco debería ponerse en empleabilidad, productividad digital, resolución de problemas e IA aplicada. En personas mayores, conviene reforzar autonomía cotidiana, gestión de la información, salud, comunicación, seguridad digital y ritmos de aprendizaje más pausados. Además, dado el claro predominio del móvil como dispositivo principal, es necesario diseñar actividades compatibles con ese acceso, pero sin renunciar a introducir tareas que requieran portátil o sobremesa cuando el objetivo sea mejorar empleabilidad, trámites complejos o aprendizaje avanzado.

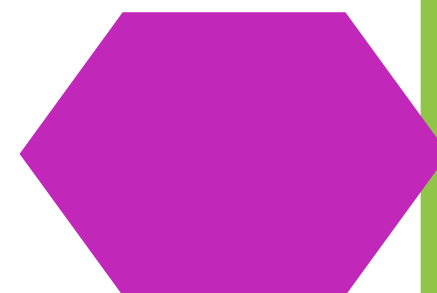
7. Reforzar el paso del uso cotidiano al uso estratégico

La alta presencia de WhatsApp e Instagram, junto con el bajo uso de LinkedIn, muestra que la sociabilidad digital está extendida, pero no siempre se transforma en oportunidades. Una prioridad práctica debería ser trabajar el salto desde los usos cotidianos hacia usos estratégicos: gestión documental, trámites administrativos, seguridad, búsqueda de información fiable, creación de perfiles profesionales, comunicación formal y aprovechamiento de herramientas digitales para estudiar, trabajar o relacionarse con servicios. Este paso es especialmente importante en contextos de vulnerabilidad, donde el acceso existe, pero el retorno social y laboral del uso sigue siendo desigual.

8. Acompañar la inclusión digital con apoyos materiales mínimos

Aunque el acceso a internet es casi universal, el informe muestra que persisten condiciones frágiles de conectividad y dependencia de modalidades menos estables. Por ello, las estrategias de inclusión digital deberían contemplar apoyos materiales mínimos: conectividad asequible y estable, disponibilidad de dispositivos adecuados para tareas complejas y acceso a espacios comunitarios de apoyo cuando el hogar no garantice autonomía suficiente. Sin esta base, la formación corre el riesgo de mejorar habilidades sin asegurar continuidad ni transferencia a la vida cotidiana.

Las recomendaciones del informe apuntan a una misma dirección: pasar de políticas de acceso a políticas de aprovechamiento, en las que conectividad, usos estratégicos, continuidad formativa y acompañamiento pedagógico actúen de forma integrada para convertir el aprendizaje digital en inserción social efectiva.





GLOSARIO

Glosario

1. Marco conceptual: brechas digitales, derechos e inserción

• Brecha de acceso:

Desigualdad en la disponibilidad de dispositivos adecuados y de conectividad a internet suficiente y estable.

• Brecha de competencias y uso:

Desigualdad en las habilidades necesarias para utilizar las tecnologías digitales de forma autónoma, segura y significativa.

• Brecha de oportunidades:

Expresión de la brecha digital como barrera para el acceso a oportunidades educativas, laborales y de inserción social.

• Brecha de resultados:

Desigualdad en la capacidad de transformar el uso de tecnologías digitales en beneficios concretos, como empleo, educación, acceso a servicios o participación social.

• Brecha digital:

Conjunto de desigualdades en el acceso, las competencias, los usos y los resultados asociados a las tecnologías digitales, que produce y reproduce desigualdades sociales preexistentes.

• Calidad del acceso:

Enfoque que evalúa si la conexión y los dispositivos disponibles son funcionales (estables, suficientes y disponibles cuando se necesitan), más allá de su mera existencia.

• Ciudadanía digital:

Ejercicio efectivo de derechos y deberes en entornos digitalizados, incluyendo el acceso a servicios, la participación social y el uso crítico de la información.

• Inclusión digital:

Proceso mediante el cual las personas pueden participar plenamente en la vida social, educativa y laboral mediada por tecnologías digitales.

• Infraestructura social:

Enfoque que interpreta la intersección entre pobreza, empleo y digitalización como un problema de condiciones sociales y materiales, no únicamente tecnológico.

• Inserción social:

Participación plena y activa en la vida social, política, económica y cultural del entorno, también a través del uso de medios digitales.

• Inserción sociolaboral:

Acceso, mantenimiento o mejora de la situación laboral en contextos donde las competencias digitales actúan como requisito transversal.

2. Vulnerabilidad e interseccionalidad

• Discapacidad reconocida:

Condición identificada mediante certificado oficial que permite detectar necesidades específicas de accesibilidad y apoyos.

• Interseccionalidad:

Enfoque analítico que estudia cómo se combinan distintos ejes de desigualdad (edad, género, ingresos, origen, discapacidad, territorio, nivel educativo) generando desventajas acumuladas.

• Vulnerabilidad (social o socioeconómica):

Situación de desventaja material y/o social que condiciona el acceso, la continuidad y los resultados de la inclusión digital.

• Vulnerabilidad acumulada:

Efecto combinado de múltiples ejes de desventaja que incrementa barreras de acceso, uso y aprovechamiento de lo digital.

• Vulnerabilidad digital:

Forma específica de desventaja para acceder, usar y beneficiarse de las tecnologías digitales, anclada en condiciones sociales y educativas.



Glosario

3. Acceso, conectividad y prácticas de conexión

• Acceso digital:

Disponibilidad real y posibilidad efectiva de uso de internet y dispositivos digitales.

• Autonomía digital:

Capacidad de conectarse, gestionar incidencias y resolver necesidades digitales sin depender de terceros o de condiciones precarias.

• Conectividad:

Forma y condiciones de acceso a internet, ya sea mediante wifi, datos móviles o una combinación de ambos.

• Conectividad de supervivencia:

Acceso limitado a internet (por ejemplo, exclusivamente mediante datos móviles) que restringe la realización de tareas complejas o prolongadas.

4. Usos digitales y presencia en plataformas

• Competencias informacionales:

Habilidades para buscar, evaluar, organizar y utilizar información digital con fines cotidianos, formativos o laborales.

• Patrones de uso:

Distribución del tiempo y las actividades digitales entre usos sociales y usos estratégicos.

• Redes profesionales:

Plataformas digitales orientadas a la empleabilidad y la proyección profesional, utilizadas como indicador indirecto de uso estratégico.

• Resolución de problemas digitales:

Capacidad para afrontar incidencias técnicas, aprender procedimientos y completar tareas mediante herramientas digitales.

• Tecnología y salud (e-salud):

Usos digitales vinculados a la gestión de la salud y el bienestar, como citas, información o trámites sanitarios.

5. Competencias, autopercepción y bloques de respuesta

• Ansiedad digital:

Malestar o inseguridad asociados al uso de tecnologías, vinculados a la necesidad de acompañamiento pedagógico.

• Autopercepción de competencias:

Valoración subjetiva del propio nivel de competencias digitales, utilizada para identificar necesidades y brechas entre uso y dominio.

• Bloque neutral:

Grupo de respuesta intermedia (ni alta ni baja) interpretado como situación de inclusión o inserción en transición.

• Competencias digitales:

Conjunto de habilidades necesarias para utilizar tecnologías de forma autónoma, segura y orientada a objetivos.

• Confianza digital:

Seguridad percibida para actuar en entornos digitales, relacionada con la continuidad formativa y la persistencia.



Glosario

6. Formación: continuidad, itinerarios e impacto percibido

• Capacitación o formación digital:

Procesos formativos orientados al desarrollo de competencias digitales.

• Impacto percibido:

Valoración subjetiva sobre la influencia de las competencias digitales en la inserción social y sociolaboral.

• Itinerarios formativos:

Secuencias progresivas y sostenidas de formación, asociadas a mejores resultados que las acciones aisladas.

• Motivaciones para capacitarse:

Razones que impulsan la participación en formación digital, como la empleabilidad, la resolución de problemas o el acceso a información.

• Palanca de inserción:

Concepto que describe el papel del aprendizaje digital como activador de mejoras en autonomía, empleabilidad y participación social.

• Satisfacción con lo aprendido:

Indicador sintético de adecuación pedagógica y utilidad percibida de la formación recibida.

• Satisfacción con el rendimiento:

Valoración del propio desempeño durante el proceso formativo.

7. Ambiente de aprendizaje: apoyo, andamiaje y práctica

• Ambiente de aprendizaje:

Conjunto de condiciones pedagógicas y relacionales que influyen en la experiencia formativa (apoyo, feedback, práctica, utilidad).

• Andamiaje:

Apoyo pedagógico progresivo que se retira a medida que aumenta la autonomía del alumnado.

• Autoeficacia:

Creencia en la propia capacidad para resolver tareas digitales, clave para la progresión en competencias.

• Equilibrio reto-apoyo:

Principio de diseño pedagógico según el cual el aprendizaje óptimo se produce cuando el nivel de dificultad se ajusta al apoyo disponible.

• Normalización del error:

Tratamiento del error como parte del proceso de aprendizaje, reduciendo la ansiedad y favoreciendo la práctica.

• Retroalimentación (feedback):

Devoluciones claras y oportunas que refuerzan el aprendizaje y la confianza.

8. Diseño del estudio y metodología

• Análisis de contenido temático:

Técnica cualitativa utilizada para identificar patrones recurrentes y seleccionar citas ilustrativas.

• Análisis de asociación:

Procedimiento estadístico utilizado para examinar el grado de relación entre variables del estudio, con el fin de identificar patrones de vínculo entre dimensiones como competencias digitales, ambiente de aprendizaje e inserción social.

• Diseño observacional de corte transversal:

Diseño de investigación que analiza relaciones y diferencias entre variables a partir de información recogida en un momento determinado, sin intervención experimental y sin seguimiento longitudinal de las mismas personas participantes.

• Encuesta estructurada autoadministrada:

Instrumento principal de recogida de datos, con preguntas cerradas y abiertas que la persona responde de manera individual y autónoma.

• Factor de apoyo y acompañamiento:

Medida sintética construida a partir de varias dimensiones del entorno de aprendizaje altamente relacionadas entre sí, como la adaptación del profesorado, el apoyo al avance autónomo, el apoyo entre iguales y la guía ante las equivocaciones.

• Muestra:

Subconjunto de la población con respuestas válidas que constituye la base del análisis cuantitativo.

Glosario

- **Triangulación interna:**

Interpretación conjunta de resultados cuantitativos y cualitativos para reforzar la validez del análisis.

9. Análisis estadístico y lectura de resultados

- **Análisis bivariado:**

Cruce de dos variables para identificar diferencias entre subgrupos.

- **Cruce o tabla de contingencia:**

Herramienta para comparar distribuciones entre grupos.

- **Estadística descriptiva:**

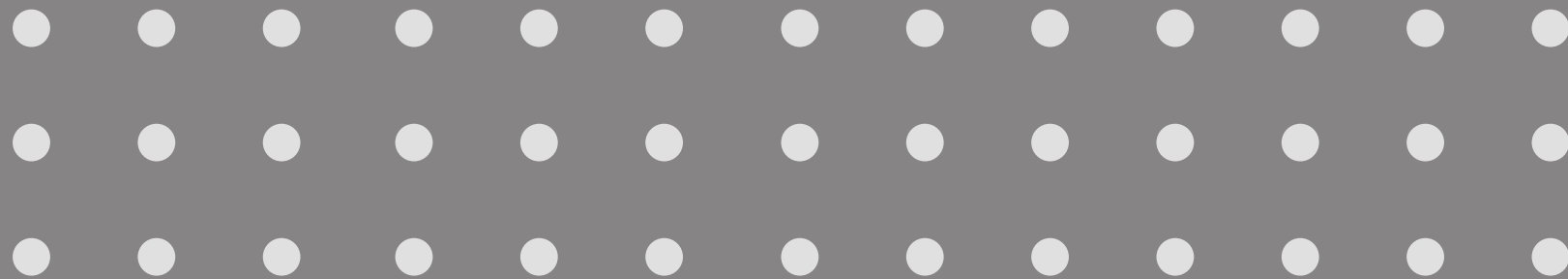
Uso de frecuencias y porcentajes para caracterizar perfiles, accesos, usos y percepciones.

- **N (tamaño muestral)**

Número de casos válidos analizados.

- **Advertencia metodológica:**

Nota sobre limitaciones de extrapolación derivadas de la composición de la muestra.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Bibliografía

Abellán Roselló, L., Fernández Rodicio, C. I., & Reyes Suárez, D. C. (2023). Diferencias en las percepciones del alumnado universitario sobre apoyos docentes según metodología, grado de estudios y edad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 193-205. <https://doi.org/10.6018/reifop.555341>

Azpiazu Izaguirre, L., Rodríguez-Fernández, A., & Fernández-Zabala, A. (2023). Perceived academic performance explained by school climate, positive psychological variables and life satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 318-332. <https://doi.org/10.1111/bjep.12557>

Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 39-50. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Baños, R., Ortiz-Camacho, M. del M., Baena-Extremera, A., & Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de secundaria y bachillerato: Antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50. <https://doi.org/10.25115/ECP.V10I20.1011>

Brun, L., Pansu, P., & Dompnier, B. (2021). The role of causal attributions in determining behavioral consequences: A meta-analysis from an intrapersonal attributional perspective in achievement contexts. *Psychological Bulletin*, 147(7), 701-718. <https://doi.org/10.1037/bul0000331>

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. Free Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

European Commission. (2025). *State of the digital decade 2025 report*.

Fundación Esplai Ciudadanía Comprometida. (2024). *Aprendizaje digital para la inserción social en España: Análisis y estrategias* (2nd ed.). Observatorio de las Brechas Digitales.

Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>

Graham, S., & Chen, X. (2020). Attribution theories. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.892>

Graham, S., & Taylor, A. Z. (2016). Attribution theory and motivation in school. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 11-33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384.ch2>

Granero-Gallegos, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Carrasco-Poyatos, M. (2021). Estilo docente y competencia en educación superior: Mediación del clima motivacional. *Educación XX1*, 24(2), 43-64. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28172>

Hamm, J. M., Perry, R. P., Chipperfield, J. G., Murayama, K., & Weiner, B. (2017). Attribution-based motivation treatment efficacy in an online learning environment for students who differ in cognitive elaboration. *Motivation and Emotion*, 41(5), 600-616. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9632-8>

Hernández Vaquero, L., Martín Fernández, C., Lorite Ruiz, G., & Granados Bautista, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres? *ReiDoCrea*, 7, 92-97. <https://doi.org/10.30827/Digibug.49829>

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares: Año 2025*.

International Telecommunication Union. (2024). *Measuring digital development: Facts and figures 2024*.

Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>

Manzano-Sánchez, D., & Jiménez-Parra, J. F. (2022). Interpersonal teaching style: A profile analysis according to the differences in motivation, basic psychological needs, school climate and teaching with satisfaction. *Sport TK-European Journal of Sport Sciences*, 11, 18. <https://doi.org/10.6018/sportk.469701>

Moreno-Murcia, J. A., & Corbí, M. (2021). Social support by teacher and motivational profile of higher education students. *Psychology, Society & Education*, 13(1), 9-25. <https://doi.org/10.25115/psye.v1i1.2658>

National Research Council. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

OECD. (2001). *Understanding the digital divide*.

Peñalver González, J., Marín, V. I., & Aguilar, D. (2024). Are all students happy and productive? The contribution of academic psychological capital to the relationship between student engagement and academic performance in an online university learning context. *European Journal of Education and Psychology*, 17(2), 1-21. <https://doi.org/10.32457/ejep.v17i2.273>

Pekrun, R., & Marsh, H. W. (2018). Weiner's attribution theory: Indispensable—but is it immune to crisis? *Motivation Science*, 4(1), 19-20. <https://doi.org/10.1037/mot0000096>

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (2004). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 581-595. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.581>

Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. Academic Press.

Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.003>

Stiensmeier-Pelster, J., & Heckhausen, H. (2018). Causal attribution of behavior and achievement. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* (3rd ed., pp. 623-678). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4_15

Tomlinson, E. C., & Mayer, R. C. (2009). The role of causal attribution dimensions in trust repair. *Academy of Management Review*, 34(1), 85-104. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.35713291>

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?*

UNICEF. (2024). *Estado mundial de la infancia 2024*.

Urdan, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 297-317). Guilford Press.

Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. John Wiley & Sons.

Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>

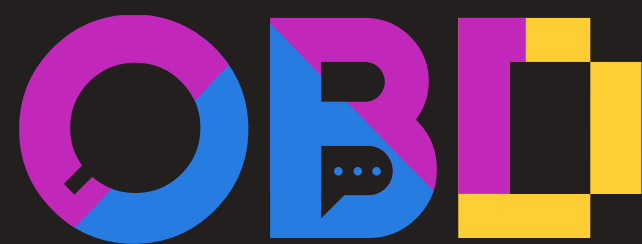
Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1>

Weiner, B. (2018). The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: A no-crisis zone. *Motivation Science*, 4(1), 4-14. <https://doi.org/10.1037/mot0000082>

World Bank. (2023). *The vital role of digital skills in building an inclusive, resilient and competitive digital economy*.



Observatorio
Brechas
Digitales

observatoriobrechasdigitales.org