



# COMPETENCIAS DIGITALES BÁSICAS PARA

## LA BÚSQUEDA DE EMPLEO

—  
GUÍA PARA EL PROFESORADO



Cofinanciado por el  
programa Erasmus+  
de la Unión Europea

Esta guía ha sido desarrollada en el marco del proyecto “SELFEE - Alfabetización Digital y Aprendizaje Social Emocional para el Compromiso y el Empleo” (referencia: 017-1-NL01-KA204-035270). El proyecto SELFEE contó con el apoyo del Programa Erasmus+ de la Comisión Europea.

Esta publicación refleja únicamente las opiniones de sus autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en el misma.

## Consortio del proyecto:



Képes Alapítvány (*Hungría*)  
[www.kepesalapitvany.hu](http://www.kepesalapitvany.hu)



Élan Interculturel (*Francia*)  
[www.elaninterculturel.com](http://www.elaninterculturel.com)



DW-RS Producties (*Los Países Bajos*)  
[www.dw-rs.nl](http://www.dw-rs.nl)



La Xixa Teatre (*España*)  
[www.laxixateatre.org](http://www.laxixateatre.org)



Universitat Oberta de Catalunya (*España*)  
[www.uoc.edu](http://www.uoc.edu)



# ÍNDICE

Objetivo de esta guía .....	5
<b>1.</b> MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO PEDAGÓGICO .....	6
1.1. Marco teórico sobre competencia digital .....	7
1.1.1. Alfabetización digital y competencia digital: ¿cuál es la diferencia? .....	7
1.1.2. Un marco de «competencias digitales básicas» para personas desempleadas .....	10
1.1.3. Acciones para personas desempleadas en Europa .....	15
1.2. Contexto pedagógico .....	16
1.2.1. Principios del aprendizaje de adultos .....	16
1.2.2. Metodologías activas para adquirir competencias digitales básicas .....	18
1.2.2.1. Aprender haciendo .....	18
1.2.2.2. Aprendizaje basado en proyectos .....	18
1.2.2.3. Aprendizaje colaborativo .....	19
<b>2.</b> GUÍA DOCENTE .....	20
2.1. La sociedad digital: nuevos retos para el aprendizaje en un contexto cambiante .....	21
2.2. Cambios en los principales agentes de la acción formativa .....	23
2.2.1. Cambios en el rol del docente .....	23
2.2.2. Cambios en el rol del aprendiz .....	25
2.3. Diseño y planificación de acciones formativas orientadas a la adquisición de competencias digitales .....	26
2.3.1. Los destinatarios. ¿A quien se dirige la formación? .....	27
2.3.2. Competencias y objetivos. ¿Qué necesitan aprender nuestros/as participantes? .....	27
2.3.3. La metodología. ¿Cómo lo aprenderán? .....	33
2.3.4. Los recursos de aprendizaje .....	34



2.3.5. La evaluación .....	35
2.3.5.1. Tipos .....	35
2.3.5.2. Actores de la evaluación .....	36
2.3.5.3. Estrategias e instrumentos para evaluar y aportar feedback .....	37
2.4. Implementación de la acción formativa .....	38
2.4.1. El espacio de la formación .....	38
2.4.2. Situaciones habituales en la formación de competencias digitales y estrategias docentes .....	40
2.4.3. Estrategias docentes durante el desarrollo de la formación .....	42
2.5. Cierre y evaluación de la formación .....	44
<b>3. RECURSOS PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS DIGITALES .....</b>	<b>45</b>
3.1. <i>Ser competente digital</i> (UOC) .....	46
3.2. Selección de recursos educativos abiertos (REA) .....	47
BIBLIOGRAFÍA .....	53
ANEXOS .....	55
IMPRESSUM .....	62

**Siete figuras y dos tablas:**

Figura 1 — Definición de competencia digital .....	7
Figura 2 — Marco de «competencias digitales básicas» para personas desempleadas .....	11
Figura 3 — Andragogía .....	17
Figura 4 — Proyecto digital colaborativo .....	19
Figura 5 — Nuevas necesidades de aprendizaje .....	22
Figura 6 — Matriz de estrategias didácticas .....	26
Figura 7 — Objetivos de competencia .....	28
Tabla 1 — Guía para el diseño del curso basado en objetivos de competencia .....	30
Tabla 2 — Modelo de cuadrícula para diseñar una propuesta de aprendizaje basada en retos .....	34



## OBJETIVO DE ESTA GUÍA

La búsqueda y retención de empleo es una tarea difícil para muchas personas adultas debido a una gran variedad de factores. De acuerdo a la literatura y a numerosos estudios empíricos, la alfabetización digital es uno de estos factores. Esta guía ha sido desarrollada con el propósito de ofrecer un fondo metodológico básico, guías y fichas de actividades para el desarrollo de un módulo de formación práctica, aplicando la alfabetización digital al proceso de búsqueda de empleo.

La guía dará información útil para profesionales y voluntarios que trabajan con personas desempleadas, y que desean desarrollar formaciones relevantes a sus necesidades. Las personas educadoras y aquellas dedicadas al trabajo social que trabajan con personas migradas o con jóvenes en situación de exclusión social también encontrarán este material útil como fuente d'inspiración y para generar ideas frescas.

La Guía consta de tres capítulos:

El capítulo 1 presenta el cuadro teórico de la alfabetización digital y los antecedentes pedagógicos en los que los formadores pueden basar sus intervenciones de formación para la búsqueda de empleo.

El capítulo 2 es una guía de enseñanza. Esto proporciona a los formadores un conjunto de directrices prácticas para el diseño de una formación de alfabetización digital centrada en los buscadores de empleo, así como para su implementación y evaluación.

El capítulo 3 ofrece algunos recursos (con enlaces a entornos de aprendizaje digitales).



A large, stylized number '1' is centered on the page. The number is white with a slight shadow effect, set against a solid green circular background. The number is positioned to the left of the main title text.

# MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO PEDAGÓGICO



# 1.1.

## Marco teórico sobre competencia digital

### 1.1.1 Alfabetización digital y competencia digital: ¿cuál es la diferencia?

#### COMPETENCIA DIGITAL

Según Ferrari (2012):<sup>1</sup>

«La competencia digital es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias (incluyendo capacidades, estrategias, valores y concienciación) que se requieren cuando se usan las TIC y los medios digitales para realizar tareas, solucionar problemas, comunicarse, gestionar información, colaborar, crear y compartir contenido, y construir conocimiento de modo efectivo, eficiente, apropiado, crítico, creativo, autónomo, flexible, ético y reflexivo para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento».

#### Digital Competence context: Definition (Ferrari 2012, p. 43)



Figura 1. Definición de competencia digital

La competencia digital es uno de los ocho ámbitos de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida según la definición de la Comisión Europea (2018).<sup>2</sup>

1 Comisión Europea (2012). *JRC Technical Reports* <<http://www.ifap.ru/library/book522.pdf>>.

2 <<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>>.



- Una competencia se define como una combinación de **conocimientos**, **habilidades** y **actitudes** [**C**, **H**, **A**].<sup>3</sup>
- **[C]** Para desarrollar una competencia, una persona tiene que adquirir ciertos conocimientos sobre algo (**saber**).
- **[H]** Además, la competencia implica saber cómo aplicar estos conocimientos y, por lo tanto, demostrar ciertas habilidades (**saber hacer**).
- **[A]** Aparte de demostrar que sabemos hacer algo, la competencia implica aplicar el conocimiento con cierta predisposición, cierta actitud (**querer hacer**).

(Ortoll, 2007).

La competencia digital implica, sin duda, algo más que saber utilizar dispositivos y aplicaciones. Consiste en lo siguiente:

- Poseer las habilidades técnicas para utilizar tecnologías digitales.
- Tener capacidad para utilizar las tecnologías de modo significativo para el trabajo, el estudio y las demás actividades de la vida cotidiana.
- Tener capacidad para evaluar críticamente las tecnologías digitales.

Además, el uso racional y saludable de las tecnologías digitales requiere conocimientos y actitudes concretas con relación a los aspectos éticos y legales, la privacidad y la seguridad, así como una buena comprensión del papel que desempeñan estas tecnologías en la sociedad y una actitud equilibrada hacia la tecnología. Teniendo en cuenta los rápidos cambios que experimentan las tecnologías digitales, la competencia digital exige la capacidad de aprender de ellas y sobre ellas para elegir la tecnología adecuada y hacerlo con confianza (Guitert, Romeu y Romero, 2015).

## ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Según Martinand Grudziecki (2006), la competencia digital, tal como la entiende la Comisión Europea, es «un elemento fundamental del alfabetización digital. Sin embargo, al pasar de la competencia al alfabetización, tenemos en cuenta la importancia de la integración situacional. El alfabetización digital implica el uso adecuado de la competencia digital en situaciones vitales. No solo tenemos que adquirir la habilidad de encontrar cosas, sino también la habilidad de usarlas en nuestra vida cotidiana».

En otras palabras, cuando hablamos de competencia, nos referimos a la capacidad de hacer algo correctamente (Ortoll, 2007). Sin embargo, lo que aportan la mayoría de los participantes a las prácticas de alfabetización son «formas culturales y críticas de hacer cosas» y no técnicas de «procedimiento» (Knobel y Lankshear, 2006).

<sup>3</sup> El **conocimiento** es el resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje; conjunto de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un ámbito de trabajo o estudio concreto.

**Habilidad** significa la capacidad de aplicar conocimientos y utilizar técnicas para completar tareas y resolver problemas. En el Marco Europeo de Cualificaciones, las habilidades se describen como cognitivas (basadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) o prácticas (basadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).

**Las actitudes** se entienden como los motivadores del desempeño, la base para un desempeño competente continuo. Incluyen valores, aspiraciones y prioridades.

**Competencia** significa la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal (Vuorikari et al., 2016).



Para la UNESCO,<sup>4</sup> «la alfabetización no es solo leer y escribir, sino también cómo nos comunicamos en sociedad, prácticas y relaciones sociales, conocimiento, lenguaje y cultura».

De hecho, por ejemplo, «pensar en la búsqueda en línea como una herramienta para realizar una revisión de la literatura académica y para encontrar la receta del cóctel Margarita como si fueran distintas manifestaciones de lo que puede ofrecer un motor de búsqueda es pasar por alto casi todo lo que es importante para las distintas prácticas sociales de la búsqueda en línea» (Knobel y Lankshear, 2006). En vez de limitar nuestra forma de entender el alfabetización digital a una definición única e inclusiva, es mejor considerarlo desde una perspectiva sociocultural como varias «alfabetizaciones digitales» (Brown, 2017). Las alfabetizaciones digitales, que existen en un espectro que va de lo procedimental a lo crítico, dependen del contexto y se negocian socialmente (Belshaw, 2017).

Deberíamos incluir las alfabetizaciones digitales en un marco más amplio que ponga de relieve la movilización y la construcción de lo que adquieren y saben los estudiantes a partir de su participación cultural y sus afinidades más amplias (Knobel y Lankshear, 2006). Pero a pesar de las peculiaridades del contexto específico, es necesario identificar algunas características independientes y generales del alfabetización digital. Estas características tienden a asociarse a la recuperación y el análisis de la información, que posiblemente se aplican a la resolución de problemas y suelen ser necesarias para las actividades diarias (Cartelli y Giovannella, 2015).

Respecto a la alfabetización digital,<sup>5</sup> aunque no deberíamos pensar en alfabetización digital como algo unitario ni, por supuesto, como un conjunto limitado de competencias o habilidades, es muy útil utilizar un enfoque basado en competencias para definir los distintos niveles de conocimientos y habilidades que determinarán la articulación de las propuestas formativas en torno a las características globales de la alfabetización digital.

Además, una de las principales ventajas de diseñar programas educativos basados en competencias es poder dar una mejor respuesta al paradigma educativo centrado en el estudiante, puesto que la identificación de competencias proporciona una definición más precisa de los objetivos de aprendizaje, posiblemente porque permite que su orientación hacia los resultados sea mucho más clara, dinámica y flexible (Ortoll, 2007).

También es una manera de ir más allá de la enseñanza basada en herramientas e impulsar la formación orientada a las competencias. De hecho, entendemos la formación en competencias como un método de enseñanza que ayuda a los estudiantes a adquirir las actitudes necesarias para promover el uso consciente y crítico de las tecnologías con fines profesionales y académicos, respetando los principios de responsabilidad ética durante la búsqueda, elaboración, presentación y difusión de la información. Esta enseñanza colaborativa facilita la adaptación de los individuos a los cambios sociales, lo que transforma su manera de aprender y, en consecuencia, su proyección profesional (Guitert, Romeu y Romero, 2015).

---

4 UNESCO (2003). *Literacy, a UNESCO perspective* (2003) <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>>

5 El significado del término *literacy* en inglés puede diferir cuando se traduce a distintos idiomas. En español (pero también en francés, y quizá también en otras lenguas), existe una confusión generalizada entre *alfabetización* y *alfabetización*. Dicha confusión proviene, entre otras cosas, de las malas traducciones de la palabra *literacy* en inglés:

*Literacy* equivale a 'alfabetización'.

*Literacy education* (o *literacy teaching*, *literacy training*) equivale a 'alfabetización'.

**Alfabetización (*literacy education*) se refiere al proceso de adquisición de la lectura y la escritura.**

**Alfabetización (*literacy*) se refiere a la condición o grado de manejo de la lectura y la escritura que tiene una persona, un grupo o un país** (<<http://otra-educacion.blogspot.com.es/2010/12/analfabetización-y-alfabetización-de-que.html>>, «Analfabetización y alfabetización: ¿de qué estamos hablando?»).



## 1.1.2 Un marco de «competencias digitales básicas» para personas desempleadas

Para ayudar a diseñar la alfabetización digital con contenidos elementales (aunque exhaustivos) orientados a la búsqueda de empleo, proporcionamos un marco holístico en el que se identifican y contextualizan las competencias básicas para las personas desempleadas (figura 2).

Este Marco de competencias digitales básicas para personas desempleadas es una adaptación del marco europeo de competencias digitales DigComp, cuyo principal objetivo es crear una visión compartida de las competencias digitales que necesita la ciudadanía para poder participar plenamente en la actual sociedad digital y del conocimiento (Carretero et al., 2017).

Al igual que DigComp, el Marco de competencias digitales básicas está compuesto por cinco áreas de competencia<sup>6</sup> (AC):

Área de competencia **1: Resolución digital de problemas**

Área de competencia **2: Ciudadanía digital**

Área de competencia **3: Búsqueda y organización de información digital**

Área de competencia **4: Creación de contenidos digitales**

Área de competencia **5: Comunicación y colaboración digital**

En conjunto, estas cinco AC definen un todo, el nivel de «competencias digitales básicas», que constituye el estadio más elemental de la alfabetización digital.

El concepto de *competencias digitales básicas* significa algo más que simplemente saber cómo se usan las tecnologías digitales. Va más allá de las habilidades técnicas necesarias para usar dispositivos o aplicaciones digitales concretas e incluye capacidades más complejas, críticas y reflexivas necesarias para utilizar las tecnologías digitales de forma significativa y beneficiosa en varias actividades de la vida cotidiana, y especialmente en la búsqueda de empleo.

Consiste en un conjunto de competencias básicas que corresponden a cada AC (en un total de once). Una *competencia* se define como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Por ejemplo, los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para buscar y seleccionar información, y organizar contenidos e información digital forman parte del área de competencia 3 (AC3): «Búsqueda y organización de información digital».

Para simplificar, y con la intención de crear un conjunto coherente para el desarrollo de la alfabetización digital, hemos incluido el área de competencia 1 (AC1), a la que hemos llamado «Resolución digital de problemas». Esta área se concibe y representa como un núcleo de competencias previas para usar las tecnologías digitales más habituales, alrededor de las cuales puede orbitar el resto de AC elementales para constituir el marco de competencias digitales básicas. Asimismo, introducimos una segunda área de competencia (AC2), llamada «Ciudadanía digital», que está relacionada con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para integrarse en la sociedad gracias a la participación en línea. Además, para contextualizar la participación digital y proporcionar una integración situacional para el desarrollo de competencias digitales básicas, exploramos explícitamente un ámbito o campo más extenso, que abarca las cinco AC, en el que se aprenden y se aplican las once competencias y en el que la alfabetización digital se desarrolla mediante prácticas. Este campo de aplicación para ciudadanos desempleados se denomina «Búsqueda digital de empleo» y hace referencia al contexto de la comunidad y al entorno propio en el que se aplican las «competencias digitales básicas» para resolver problemas de búsqueda de empleo, es decir, el campo de aplicación en el que los ciudadanos o estudiantes adultos que no tienen trabajo y están excluidos digitalmente desarrollan una mayor confianza en sí mismos gracias a las tecnologías digitales.

<sup>6</sup> Estas áreas no deben entenderse como distintos niveles de competencia.



El objetivo de la aplicación de nuevas competencias digitales para la resolución de problemas de búsqueda de empleo, que se manifiesta en esta reorganización conceptual de las áreas de competencia digital, es simplificar tanto la participación de los estudiantes en el mundo digital como el uso de metodologías activas de aprendizaje por parte del profesorado (aprendizaje basado en proyectos, aprender haciendo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje para adultos). Debería proporcionar una alfabetización digital que fuera relevante para los usuarios finales (adultos que buscan trabajo). Es esencial que los estudiantes adultos que hace tiempo que no tienen trabajo puedan darse cuenta rápidamente de la importancia de la alfabetización digital para sus necesidades más apremiantes. Además, la filosofía aplicada de este programa de formación es ideal para que los participantes que quizá inicialmente no están interesados en la tecnología entiendan las oportunidades que se derivan de su uso y que van más allá de la búsqueda de empleo para facilitar una mayor implicación cívica y social. A medida que los participantes vayan dándose cuenta de la importancia de la alfabetización digital en su vida, experimentarán un mayor sentimiento de confianza en sus capacidades.

- Área de competencia 1:  
**Resolución digital de problemas**
- Área de competencia 2:  
**Ciudadanía digital**
- Área de competencia 3:  
**Búsqueda y organización de información digital**
- Área de competencia 4:  
**Creación de contenidos digitales**
- Área de competencia 5:  
**Comunicación y colaboración digital**

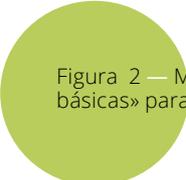
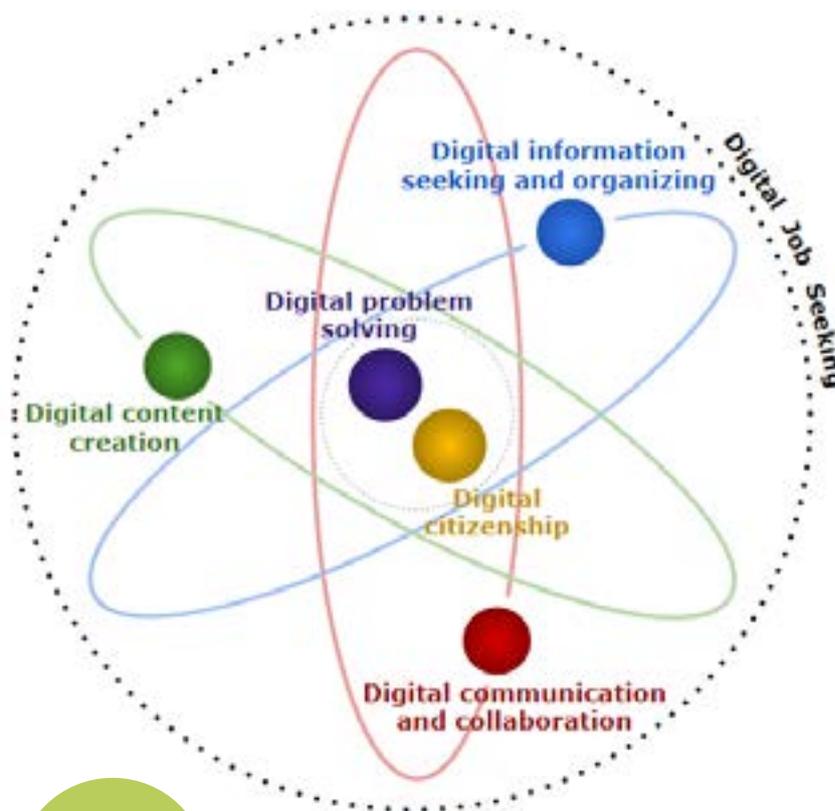


Figura 2 — Marco de «competencias digitales básicas» para personas desempleadas

**Ámbito de aplicación      Búsqueda digital de empleo      Para personas desempleadas**

«**Búsqueda digital de empleo**» hace referencia al contexto de la comunidad y el entorno propio en el que se aplican las «competencias digitales básicas» para resolver problemas de búsqueda de empleo, es decir, el campo de aplicación en el que los ciudadanos adultos que no tienen trabajo y están excluidos digitalmente desarrollan una mayor autoeficacia gracias a las tecnologías digitales.



## Área de competencia 1: Resolución de problemas digitales

Identificar las necesidades de competencia digital, llegar a soluciones digitales adecuadas, resolver problemas técnicos.

### 1.1 Utilizar y configurar los sistemas de soluciones digitales más habituales

*Conocer los conceptos básicos necesarios para el uso operativo de las herramientas digitales más habituales utilizadas para interactuar en el ámbito digital.*

- 1.1.1 Entender los conceptos básicos de las TIC: hardware, aplicaciones de software y redes.
- 1.1.2 Conocer los dispositivos y aplicaciones digitales más utilizados y cómo pueden ayudar a resolver problemas cotidianos.
- 1.1.3 Usar un dispositivo digital e internet (controlar el ordenador con el teclado, ratón o panel táctil).
- 1.1.4 Configurar entornos digitales según las necesidades personales (p. ej., accesibilidad, configuración, etc.).

### 1.2 Aplicar soluciones digitales a necesidades identificadas

*Entender en qué ámbitos es necesario mejorar o actualizar la competencia digital. Identificar necesidades, seleccionar una solución digital adecuada y aplicarla.*

- 1.2.1 Conocer la existencia de herramientas desconocidas y ser capaz de identificar y usar las soluciones digitales más adecuadas para determinadas tareas (p. ej., herramientas, dispositivos, aplicaciones, software, etc.).
- 1.2.2 Seleccionar, entre las más habituales, las herramientas más efectivas para un objetivo concreto.
- 1.2.3 Entender en qué ámbitos es necesario mejorar o actualizar la competencia digital. Saber cómo buscar oportunidades para el desarrollo individual y cómo mantenerse al día en la evolución digital.

### 1.3 Resolver problemas técnicos

*Desarrollar una mayor confianza en el uso de tecnologías digitales para detectar y resolver problemas técnicos.*

- 1.3.1 Ser capaz de detectar los problemas técnicos que puedan surgir al usar dispositivos y entornos digitales (p. ej., hardware, sistema operativo, software, aplicaciones, etc.).
- 1.3.2 Ser capaz de hallar soluciones apropiadas para resolver problemas técnicos (en software o hardware) o encontrar alternativas cuando los problemas no puedan resolverse.

## Área de competencia 2: Ciudadanía digital

Participar en la sociedad, desarrollar la identidad digital y la protección personal y de datos.

### 2.1 Proteger la identidad digital con privacidad

*Desarrollar y proteger la identidad digital.*

- 2.1.1 Conocer los riesgos y los beneficios relacionados con la creación de la identidad digital (p. ej., perfiles de redes sociales, portafolio electrónico, currículum, etc.).
- 2.1.2 Ser capaz de proteger la identidad digital (p. ej., verificar la política de privacidad, utilizar sitios web, contraseñas y conexiones wifi seguras, actualizar software, etc.).



## **2.2 Proteger datos y sistemas digitales, y utilizar tecnologías digitales de forma ética y responsable**

*Proteger datos personales y sistemas digitales. Actuar de forma ética y responsable al publicar contenidos mediante tecnologías digitales.*

- 2.2.1 Saber cómo proteger los datos personales que podrían verse comprometidos en entornos digitales (p. ej., derechos de acceso, derechos de cancelación, copias seguras, etc.).
- 2.2.2 Proteger los dispositivos y sistemas digitales contra amenazas externas (p. ej., usando antivirus, contraseñas, etc.).
- 2.2.3 Conocer los derechos de autor y las diferentes formas de difusión de contenido digital (p. ej., copyright, copyleft, Creative Commons, licencias, etc.), y utilizarlos de forma ética y responsable (p. ej., citas, etc.).

## **2.3 Participar en la sociedad mediante tecnologías digitales**

*Desarrollar una mayor confianza en uno mismo utilizando tecnologías digitales para participar activamente en interacciones sociales.*

- 2.3.1 Desarrollar la autonomía y la confianza en uno mismo como ciudadano utilizando tecnologías digitales en la vida cotidiana (p. ej., procedimientos administrativos, citas médicas, búsqueda de empleo, procesos corresponsables, etc.).
- 2.3.2 Saber cómo participar activamente mediante tecnologías digitales en la mejora social (p. ej., participar en comunidades virtuales, apoyar plataformas y organizaciones sociales, respaldar iniciativas de sostenibilidad medioambiental, etc.).
- 2.3.3 Mostrar una actitud digital cívica en distintos contextos. Conocer las normas de etiqueta en la red. Demostrar tolerancia y respeto por las opiniones de los demás utilizando la comunicación positiva.

## Área de competencia 3: **Búsqueda y organización de información digital**

Buscar, seleccionar y organizar información y contenidos digitales.

### **3.1 Buscar información digital**

*Buscar y seleccionar la información y el contenido digital adecuados (p. ej., textos, imágenes, música, vídeos y páginas web).*

- 3.1.1 Implementar una estrategia simple de búsqueda para encontrar información (p. ej., planificación, fuentes, términos de búsqueda, filtros, etc.).
- 3.1.2 Utilizar criterios simples para seleccionar la información encontrada (p. ej., comprensión, calidad, adecuación, etc.).

### **3.2 Organizar la información digital**

*Organizar, almacenar y recuperar información y contenido en entornos digitales.*

- 3.2.1 Adoptar un sistema de almacenamiento y recuperación de información y contenido digital (p. ej., carpetas, conexión entre dispositivos, uso de la nube).
- 3.2.2 Desarrollar un entorno de aprendizaje personal.



## Área de competencia 4: Creación de contenidos digitales

Crear y editar contenidos digitales básicos en distintos formatos utilizando las tecnologías digitales más adecuadas.

### 4.1 Desarrollar contenido digital

*Crear y editar contenidos digitales básicos en distintos formatos. Tratar adecuadamente la información textual, numérica y/o audiovisual según las posibilidades de la herramienta.*

- 4.1.1 Utilizar las herramientas más habituales (p. ej., procesador Word, hoja de cálculo Excel, procesador de imagen, etc.) para crear información / contenido textual, numérico y/o audiovisual con orden, claridad y cohesión.
- 4.1.2 Editar contenido digital (p. ej., imágenes, sonido y vídeos, etc.).
- 4.1.3 Crear contenido con un formato adaptado y coherente con el objetivo y el destinatario.

## Área de competencia 5: Comunicación y colaboración digital

Interactuar en entornos digitales, compartir contenido y colaborar utilizando tecnologías digitales.

### 5.1 Comunicarse utilizando tecnologías digitales

*Interactuar correctamente mediante tecnologías digitales en distintas formas, modos y contextos.*

- 5.1.1 Utilizar las herramientas de comunicación más habituales (p. ej., correo electrónico, videollamada, foros, redes sociales).
- 5.1.2 Aplicar estrategias básicas de lenguaje para comunicarse con medios digitales. Adaptar la comunicación a un destinatario específico y tener en cuenta la diversidad cultural y generacional en los entornos digitales.

### 5.2 Colaborar utilizando tecnologías digitales

*Interactuar en entornos virtuales colaborativos. Compartir información y contenido digital utilizando las herramientas y los medios digitales más adecuados.*

- 5.2.1 Conocer las distintas herramientas utilizadas para colaborar en entornos virtuales (p. ej., distintos chats de mensajería instantánea en línea, videoconferencia, redes colaborativas p2p, foros, debates, blogs, wikis, Google Drive, etc.).
- 5.2.2 Utilizar las herramientas más habituales para colaborar en las redes (p. ej., mensajería instantánea, foro, Google Drive, etc.).
- 5.2.3 Compartir información y contenido digital seleccionando las tecnologías digitales más adecuadas (p. ej., foros, almacenar y compartir, archivos en la nube, enviar adjuntos, subir fotos, etc.).



### 1.1.3 Acciones para personas desempleadas en Europa

La constante evolución de las tecnologías digitales genera una transformación continua de las interacciones personales, sociales y profesionales tanto en la forma de comunicarse y relacionarse como en la forma de buscar, seleccionar y entender la información. Este nuevo escenario abre el debate sobre qué competencias digitales son necesarias para enfrentarse a esta transformación digital y cuáles son básicas para que los profesionales puedan hacer frente a:

- la necesidad constante de actualización profesional;
- los perfiles profesionales nuevos y emergentes; y
- el uso y la aplicación plena de medios digitales para alcanzar objetivos profesionales.

Un informe reciente<sup>7</sup> de la Comisión Europea muestra que la mayoría de los trabajos exigen habilidades digitales básicas. El uso de tecnologías digitales se ha incrementado significativamente en los últimos cinco años en más del 90 % de los puestos de trabajo. Sin embargo, el 88 % no han emprendido ninguna acción para solucionar la falta de habilidades digitales de sus empleados.

La competencia digital tiene un carácter transversal y es cada vez más necesaria tanto en el mercado de trabajo como en la búsqueda de empleo. Según la Comisión Europea, más del 40 % de los ciudadanos de la Unión Europea carecen de habilidades digitales básicas,<sup>8</sup> lo que ejerce un impacto negativo en la desigualdad y el desempleo a largo plazo.

También cabe destacar que la mayor parte del proceso de búsqueda de empleo se produce hoy en línea. Por lo tanto, las competencias digitales no son sólo beneficiosas sino también esenciales para encontrar trabajo.

Nuestra propuesta plantea una serie de contenidos y actividades gracias a un innovador marco metodológico y pedagógico que facilita la adquisición y la implantación de competencias digitales básicas, orientadas a la búsqueda de empleo a través de internet. Al mismo tiempo, proporciona los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ser competente digitalmente en la sociedad actual y seguir aprendiendo en el futuro.



7 <<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/new-report-shows-digital-skills-are-required-all-types-jobs>>

8 «European semester thematic fiche digital single market: digital skills and jobs» (2016).  
<[https://ec.europa.eu/esf/transnationality/filedepot\\_download/1072/1048](https://ec.europa.eu/esf/transnationality/filedepot_download/1072/1048)>



## 1.2.

### Contexto pedagógico

Este apartado proporciona una base teórica y metodológica para los enfoques «pedagógicos»<sup>9</sup> recomendados para la alfabetización digital de los usuarios finales de SELFEE (estudiantes adultos que buscan trabajo).

#### 1.2.1 Principios del aprendizaje de adultos

Aunque no existe un único modelo de aprendizaje que pueda aplicarse a todos los adultos, los principios de andragogía (la teoría de aprendizaje de adultos) de Knowles reconocen unas características únicas entre los estudiantes adultos.

Según Knowles, Holton y Swanson (2005), el aprendizaje óptimo entre estudiantes adultos exige prestar especial atención a los siguientes principios:

1. Los adultos necesitan información avanzada sobre el tema que están estudiando para determinar su relevancia.
2. Los adultos aprenden mejor cuando están capacitados como estudiantes autónomos y toman ellos mismos el control sobre sus metas.
3. Los adultos pueden utilizar sus experiencias en el presente y en el pasado como recursos para el aprendizaje.
4. Los adultos están más dispuestos a aprender cuando ven que existe una conexión manifiesta entre el tema y su vida personal o profesional.
5. Los adultos prefieren contextos de aprendizaje del mundo real con un planteamiento centrado en un tema y orientado a la resolución de problemas.
6. Los adultos tienen una motivación intrínseca para aprender.

<sup>9</sup> Aunque se usa muy a menudo, el término «pedagógico» no es el más adecuado en el contexto del aprendizaje de adultos, y en su lugar debería utilizarse «andragógico». Sin embargo, para la mejor comprensión de este apartado, introducimos el término «pedagógico» en el título, entendido en su acepción más amplia (principios de enseñanza tanto de niños como de adultos) pero entre comillas para enfatizar su uso inadecuado.



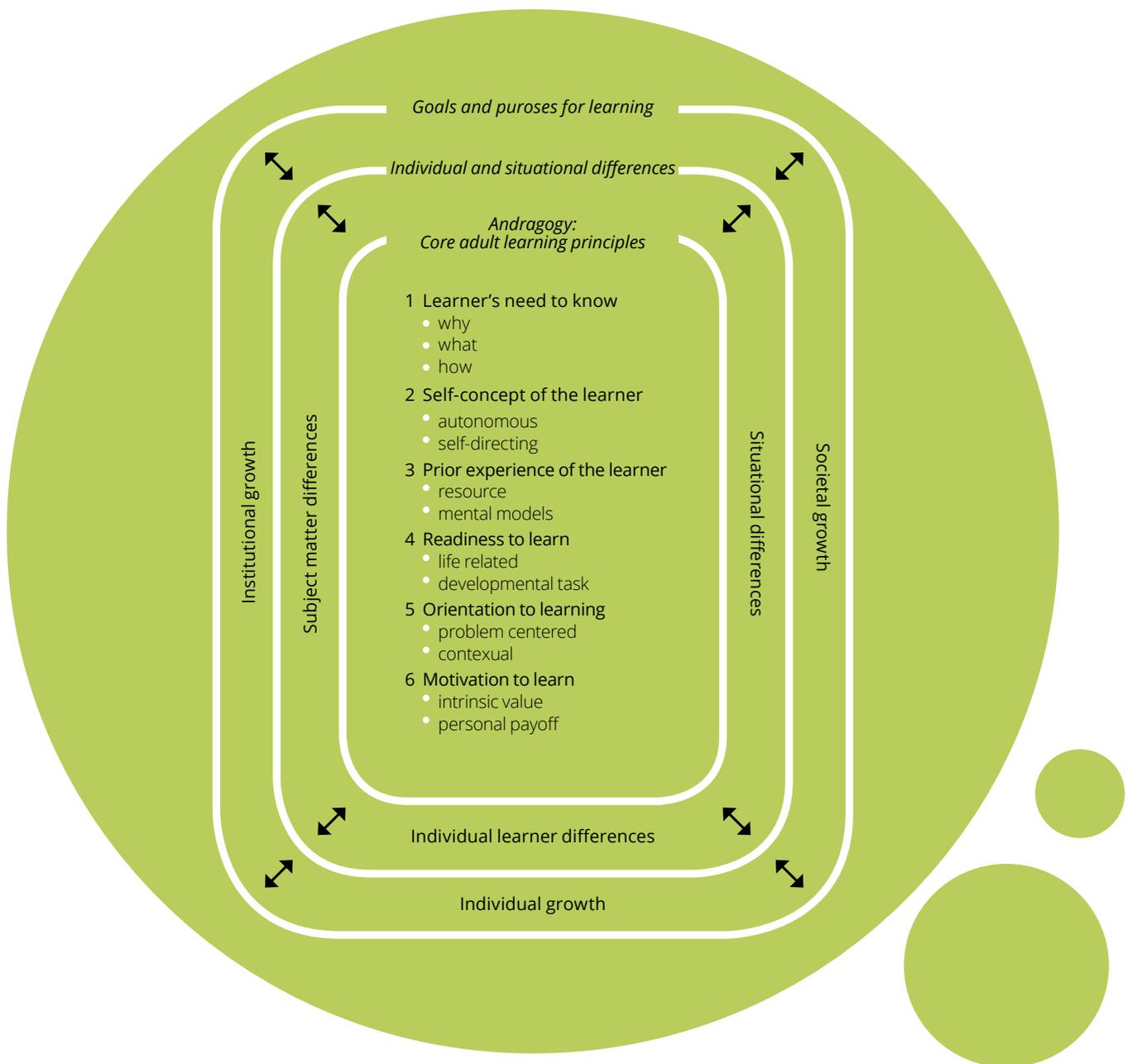


Figura 3 — Andragogía; extraído de Knowles, M. S., Holton, E. F., y Swanson, R. A. (2005). *The adult learner* 6th edition. Burlington, MA: Elsevier.  
[http://www.ugcasru.org/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=8:the-adult-learner-a4-2&id=2:study-materials&Itemid=197](http://www.ugcasru.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=8:the-adult-learner-a4-2&id=2:study-materials&Itemid=197)

Al igual que todas las teorías de enseñanza de adultos, la andragogía enfatiza el uso de experiencias previas en el aprendizaje, que se refuerza cuando los estudiantes pueden asociar la nueva información con sus experiencias del pasado o cuando se convencen de que el aprendizaje es relevante para su vida. La andragogía reconoce el carácter autodirigido, la motivación y la base amplia de conocimientos que los adultos transfieren a su aprendizaje. En general, está más orientada al estudiante, mientras que la pedagogía se centra más en el profesor.

Por lo tanto, diseñar programas relevantes de alfabetización de adultos es fundamental para identificar las habilidades y conocimientos previos de los estudiantes, así como sus motivaciones y necesidades de aprendizaje, para que puedan participar en la planificación y la evaluación de su formación. El profesorado de alfabetización de adultos ha de aprovechar las experiencias previas de sus estudiantes y estar informado de lo que ocurre en sus vidas. Situar el aprendizaje en contextos reales es esencial para que sea efectivo. Las tareas deben estar relacionadas con los objetivos y las metas de los estudiantes para que estos puedan entender de inmediato su valor. Los profesores han de incorporar experiencias de aprendizaje y actividades de resolución de problemas, y garantizar que estas tareas no sean demasiado generales y estén relacionadas con intereses y contextos concretos (Litster, 2016).



En un contexto andragógico que se expande digitalmente, el profesorado ha de dar herramientas a los estudiantes y alentarlos a usar tecnologías digitales para personalizar su aprendizaje y facilitar las interacciones con sus compañeros y tutores (Blackley y Sheffield, 2015). Con un diseño centrado en el estudiante, la web 2.0 ofrece un entorno que respalda la heutagogía, una forma de aprendizaje autodeterminado con prácticas y principios arraigados en la andragogía, que apoya especialmente el desarrollo de contenidos generados por el estudiante y el carácter autodirigido del aprendizaje al encontrar información y definir su vía de aprendizaje. Otra característica importante de la heutagogía es que constituye una práctica reflexiva, una habilidad crítica de aprendizaje asociada a la forma de aprender en un contexto digital, que ayuda a los alumnos a ser estudiantes de por vida, capaces de convertir de forma efectiva y exitosa sus competencias en capacidades para enfrentarse a situaciones complejas del mundo real (Blaschke, 2012).

## 1.2.2 Metodologías activas para adquirir competencias digitales básicas

Para garantizar que los estudiantes adultos que buscan trabajo tengan la oportunidad de participar en una alfabetización digital que les sea útil, se hace hincapié en los planteamientos andragógicos centrados en el estudiante y basados en experiencias directas dirigidas a ayudarlos a desarrollar una sensación de control.

El marco pedagógico se basa en metodologías activas como:

- Aprender haciendo
- Aprendizaje basado en proyectos
- Aprendizaje colaborativo

### 1.2.2.1 Aprender haciendo

El concepto de «aprender haciendo» significa aprender a partir de experiencias. Este método permite que los estudiantes vivan experiencias sin la guía de otra persona. Asume que los estudiantes aprenden mejor si se sienten implicados en el proceso de aprendizaje. En vez de explicarles o mostrarles las respuestas, se les plantea una pregunta, problema, situación o actividad que deben entender por sí mismos (<https://www.igi-global.com/dictionary/learning-by-doing/16832>).

«Learning by Doing: An Empirical Study of Active Teaching Techniques» <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092139.pdf>

### 1.2.2.2 Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es un método de enseñanza en el que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades investigando y respondiendo a una pregunta, problema o reto real, atractivo y complejo ([https://www.bie.org/about/what\\_pbl](https://www.bie.org/about/what_pbl)). El ABP es un enfoque típicamente centrado en el estudiante,<sup>10</sup> por lo que es adecuado para la enseñanza basada en principios andragógicos. Para ayudar a los participantes a alcanzar el éxito en su aprendizaje, y que desarrollen una sensación de control y mejoren su eficacia, los retos han de basarse en problemas que vayan más allá del nivel ya superado, pero no en exceso. Si el problema es demasiado fácil, el estudiante se aburrirá; si es demasiado difícil, no lo entenderá, lo que pondrá en peligro la autoeficacia. Como ejemplo concreto del ABP, puede realizarse un proyecto digital colaborativo. Los participantes forman grupos y se les da un espacio en el que puedan incorporar distintas herramientas. Entre estas, un documento colaborativo en línea es la herramienta que vincula todo el proceso de creación del proyecto. El desarrollo del trabajo se planifica en cuatro fases (inicio, estructuración, desarrollo, conclusión), cada una de las cuales presenta un conjunto de actividades interrelacionadas (figura 4).

<sup>10</sup> «Person-Centered Approaches: Providing Social and Emotional Support for Adult Learners».  
<<http://repository.cityu.edu/bitstream/handle/20.500.11803/588/Chap3Supporting.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>





Figura 4 — Proyecto digital colaborativo (Guitert, Romeu y Romero, 2015).

### 1.2.2.3 Aprendizaje colaborativo

En el contexto del ABP, el aprendizaje colaborativo es también un componente esencial del enfoque andragógico y autodeterminado. Los estudiantes trabajan juntos en un espacio colaborativo para crear significado compartido y reflexionar sobre lo que han aprendido y cómo van a aplicar ese conocimiento; así, el enfoque del aprendizaje se centra especialmente en el proceso y en la forma de aprender. Se ha de promover activamente el intercambio de conocimientos, lo que puede lograrse animando a los estudiantes a compartir recursos e información (Blaschke, 2012).

La gama de habilidades que puede desarrollarse con la orientación o la colaboración entre compañeros va mucho más allá de lo que puede lograrse en solitario. Los estudiantes pueden ampliar su capacidad de aprendizaje cuando se sitúan en contextos sociales en los que es posible interactuar con otras personas que tienen mayor capacidad.

Por lo tanto, tiene que fomentarse el trabajo colaborativo y el aprendizaje social orientado a objetivos comunes, a la vez que ha de facilitarse que cada estudiante lo adecue a sus necesidades y objetivos. Tal como se indicaba en SELFEE IO1, la existencia de modelos a seguir (experiencias indirectas) y el apoyo social (estímulo directo) son factores esenciales que influyen en la autoeficacia.

Dada la centralidad del proyecto SELFEE en el desarrollo de la llamada «autoeficacia en la búsqueda de empleo» (ABE; véase SELFEE IO1), el contexto «pedagógico» para la alfabetización digital también se concibe teniendo en cuenta dos objetivos principales:

- Servir al principal objetivo del desarrollo de la ABE con medios digitales.
- Proponer una visión innovadora y efectiva desde el punto de vista pedagógico reforzando la ABE con una participación temprana, activa y colaborativa de los adultos que buscan empleo en las sesiones de formación.

En general, la orientación de nuestro marco de «competencias digitales básicas» al aplicar nuevas competencias digitales para resolver problemas relacionados con la búsqueda de empleo facilita el uso de estas metodologías activas de aprendizaje para adquirir estas competencias. Estas metodologías se basan en problemas y actividades que pueden orientarse al proceso de búsqueda de empleo e implicar a los participantes en su propio proceso de aprendizaje. Los retos de aprendizaje que se utilizarán pueden y han de ser relevantes para sus necesidades más apremiantes de ABE, además de adecuarse a su nivel actual de competencia digital, tanto como individuos como en grupo.





## 2.1.

### La sociedad digital: nuevos retos para el aprendizaje en un contexto cambiante

En la sociedad actual, los cambios constantes del entorno, la incertidumbre y la imparable evolución tecnológica están influyendo de lleno en nuestra cotidianidad, dando lugar a nuevas maneras de relacionarse, trabajar y aprender. Estamos inmersos en el que se conoce como Sociedad de la información o Sociedad Digital. M. Castells la define como: *„...forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes de productividad y poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico”* (Castells, 2003, “L’era de la informació”. Societat Xarxa. Vol.VI, pg. 54. Barcelona EdiUOC).

Este entorno implica una nueva cultura, que incluye nuevas maneras de ver y entender el mundo que nos rodea. Entre otras cosas, ofrece nuevos sistemas de comunicación interpersonal que están al alcance de buena parte de la sociedad, y que permiten que desde cualquier dispositivo conectado a Internet se pueda acceder a una gran cantidad de información y de servicios, cuando queramos y desde cualquier lugar.

Así, ante esta digitalización es imprescindible formarse para ser competente digital, y poder sacar el máximo provecho de todo lo que nos ofrece este contexto para poder aplicarlo a cualquier ámbito de nuestras vidas.

En este sentido, ser competente digital también implica una formación continua, no solamente por las exigencias derivadas de los cambios laborales que se producen sino también para estar al día en los propios entornos de la vida cotidiana, y poder participar en ella de manera plena aprovechando las ventajas de la tecnología y, al mismo tiempo, conociendo también sus riesgos. Es por esta razón que la competencia digital va ligada al aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*).

Todo ello demanda adquirir toda una serie de competencias digitales para poder vivir y convivir en este contexto, y que van más allá de un uso instrumental de la tecnología. Esto implica su desarrollo desde una perspectiva transversal para poder llegar a ser ciudadanos/as digitales, y aplicarlas tanto en el ámbito profesional y laboral como en otros contextos.

*La sociedad de la información constituye la mutación más importante que están experimentando las sociedades occidentales desde la Revolución Industrial. Ahora como entonces, los cambios afectan a las maneras de trabajar de la mayoría de la población y al objeto de producción y, simultáneamente, a la manera que tenemos de relacionarnos entre nosotros, así como las manera de aprender y que aprendemos, cómo accedemos a la cultura y a qué cultura accedemos. En resumen, lo que está variando es, en definitiva, nuestra manera de vivir.*

Plan estratégico para a la Sociedad de la Información “Catalunya en xarxa” Generalitat de Catalunya



## Sociedad del conocimiento — TIC e Internet

Nuevas dinámicas productivas, laborales y de acceso a la información =  
Nuevas exigencias del entorno = **Nuevas necesidades de aprendizaje**

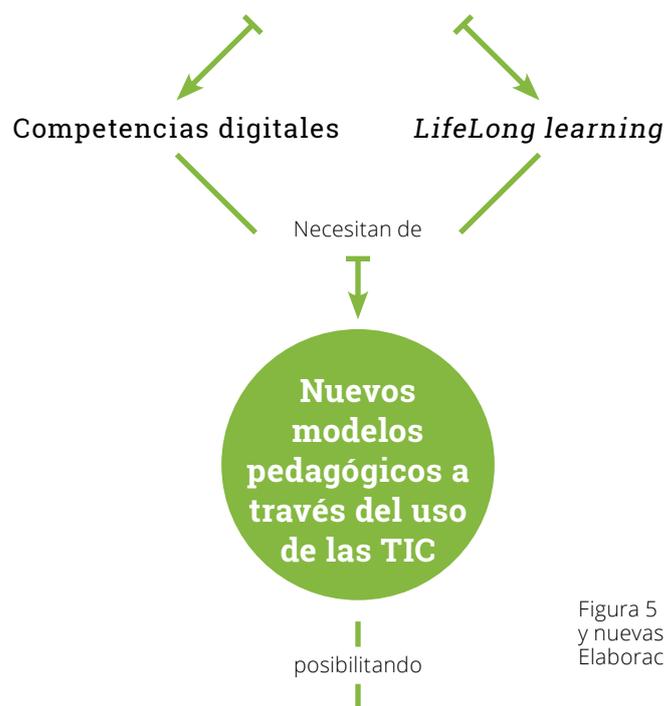


Figura 5 — Sociedad del conocimiento y nuevas necesidades de aprendizaje. Elaboración propia

**Aprendizajes + Activos + Colaboración + Compartición + Adaptables al estudiante ...**

Para las personas que trabajan en el ámbito de la formación, esta situación comporta cambios importantes en el momento de llevar a cabo su tarea, especialmente en todo lo que concierne a los procesos de aprendizaje de estas competencias digitales.

Si hasta hace relativamente poco las acciones formativas se habían basado tradicionalmente en modelos de transmisión de conocimientos, ahora, en esta sociedad digital, estos se cuestionan para evolucionar hacia nuevos modelos y maneras de desarrollar los procesos formativos. Esto se debe, entre otras cuestiones, a que la información y el conocimiento ya no están solamente en manos del/la docente y/o de la institución, sino que están accesibles a través de diferentes fuentes y herramientas gracias a internet y las TIC. Asimismo, estas pueden llegar a ser un elemento valioso para mejorar todos estos procesos y desarrollar de manera efectiva todas estas competencias, ya que nos ofrecen diversas ventajas si somos capaces de sacar de ellas el máximo provecho en las acciones formativas con el fin de poderlas mejorar. Del mismo modo, el hecho de no adquirir estas competencias digitales puede conllevar desigualdades y el consecuente riesgo de exclusión social. Al respecto, desde la Unión Europea se define exclusión social como: *Proceso en el que determinados individuos están separados de la sociedad y no pueden participar de manera plena debido a la pobreza o la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, o bien como resultado de una discriminación. Todo ello los distancia del trabajo, de las oportunidades de educación y de participar en actividades y redes sociales y comunitarias. Tampoco tienen acceso a las fuerzas de poder y de decisión, y a menudo esto les incapacita para tomar el control sobre las decisiones que afectan su vida.* European Council. Joint Report by the Commission and the Council on social inclusion, 2004.

En este sentido nos referimos al *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva* (OIT, 2002, p. 11) de la Unión Europea, en el que se pone de manifiesto que es necesario que todos/as los/as ciudadanos/as dispongan de una base de conocimientos que les facilite encontrar su camino en la sociedad de la información.

Por lo tanto, hace falta un nuevo planteamiento educativo centrado en ofrecer nuevas formas de aprendizaje en los diferentes estadios de la vida de las personas y que sea capaz de dar respuesta a los cambios constantes de la sociedad actual: este cambio ha de sustentarse en diversos pilares, y uno de ellos es la capacitación en el desarrollo de las competencias básicas, especialmente en el ámbito de las TIC.



## 2.2.

# Cambios en los principales agentes de la acción formativa

La implantación masiva de la tecnología en toda la esfera social ha provocado también un cambio en el mundo educativo, en la línea que afirma Freire (2009:2): *la educación, como proceso basado en conocimiento, comunicación e interacciones sociales se ha visto afectada de forma radical por la emergencia de la cultura digital, la cual, a su vez, ha transformado a sus actores, profesores y estudiantes, provocando la necesidad de cambios en las propias instituciones educativas.*

Para poder dar respuesta a las necesidades que se plantean en este contexto, se hace necesario transformar el papel que juegan los principales protagonistas de los procesos de enseñanza aprendizaje (Perez-Mateo y Guitert, 2012). Esto implica un replanteamiento de las acciones formativas teniendo en cuenta los espacios educativos y el desarrollo de nuevos roles, tanto de los/las docentes como de los/las estudiantes (Majó y Marquès, 2002; Richardson y Swan, 2003).

### 2.2.1 Cambios en el rol del docente

En este contexto, tal y como afirma Sangrà (2001) el docente deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un facilitador del aprendizaje, promoviendo y orientando todo el proceso. Esto significa la incorporación de cambios en su práctica a través de nuevos roles. Es especialmente importante tenerlos en cuenta en los procesos de aprendizaje de competencias digitales y que impliquen el uso de la tecnología.

Todos estos roles están atravesados por dos ejes fundamentales:

- la flexibilidad
- la personalización.

Estos dos ejes son especialmente importantes cuando nos referimos a procesos formativos con personas adultas (andragogía), ya que pueden tener otras cargas y responsabilidades, además de diferentes niveles educativos, experiencias y necesidades. Todo esto implica el planteamiento y desarrollo de acciones formativas, tanto en su diseño como en su implementación, que sean suficientemente abiertas y adaptables a las necesidades y/o intereses y/o situaciones, sin perder de vista los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

En el aprendizaje de competencias digitales, y especialmente en entornos de formación no formal, estos dos aspectos son fundamentales, ya que los puntos de partida en cuanto al uso y conocimiento de las TIC son diferentes en cada caso así como las experiencias previas, expectativas, necesidades, situaciones, motivaciones... Todo ello hace que se necesite un margen de adaptabilidad que permita hacer los ajustes necesarios para poder personalizar y flexibilizar los procesos.

- **DISEÑADOR DE ACCIONES FORMATIVAS:** ya no se trata de llevar a cabo una formación “cerrada” que han diseñado otros, sino ser capaces de poder diseñar, ajustar e implementar nuestras acciones formativas de manera suficientemente abierta, flexible y personalizable para poder atender la diversidad, especialmente cuando pensamos en formaciones de competencias digitales con personas adultas en procesos de búsqueda de trabajo. Ello implica el diseño y la creación de situaciones de aprendizaje que permitan el desarrollo de las competencias a trabajar utilizando las TIC, poniendo las actividades en el centro del proceso (hablaremos más ampliamente en el capítulo 2 de esta guía), que permitan a los/las participantes trabajarlas y desarrollarlas para poder adquirirlas, en función de su nivel y necesidades, a través de la creación de productos que se puedan evaluar y que sean motivadores, significativos y útiles.



También hemos de ser capaces de establecer mecanismos para evaluar y aportar feedback a los/las participantes respecto a sus avances, así como en lo referente a nuestra propia acción docente, que nos permita incorporar mejoras y/o innovaciones en posteriores formaciones.

- **PLANIFICADOR Y ORGANIZADOR:** Para poder elaborar este diseño necesitamos planificar y hacer la temporalización de todo el proceso de aprendizaje, de manera coherente con los objetivos, los contenidos a trabajar, el tiempo del que se dispone, las especificidades de la materia (competencias digitales) y las características de los/las participantes. Por lo tanto, todo ello requiere una planificación realista que permita el establecimiento de una agenda así como el calendario de desarrollo de cada actividad, con sus objetivos, horarios, funcionamiento, sus mecanismos y herramientas de evaluación y feedback, teniendo en cuenta los medios con los que se dispone. Asimismo, también es necesario organizar y planificar nuestra tarea docente a lo largo de todo el proceso.

En esta planificación se recomienda destinar siempre un tiempo para compartir nuestra experiencia y conocimientos con otros docentes. Esta interacción permite enriquecer nuestra tarea, facilitar la actualización de conocimientos y fomentar la ayuda mútua, colaborando entre iguales.

- **FACILITADOR Y GUÍA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE:** supone un conocimiento de los/las participantes para poder favorecer la personalización de los procesos formativos, teniendo en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Del mismo modo, también conocer y/o anticiparse a todos aquellos aspectos que puedan interferir en el proceso de aprendizaje para poder actuar y facilitar apoyo, confianza, acompañamiento y orientación, en función de los casos, y especialmente con aquellas personas poco habituadas al uso de las TIC, en los niveles más iniciales. En este sentido hay que tener en cuenta que para los/las participantes el/la formador es un punto de referencia en cuanto a sus conocimientos y competencias en la materia, así como un elemento personal de confianza y apoyo.

Especialmente en el terreno de las competencias digitales, es necesario que el/la docente esté actualizado/a, sobretodo teniendo en cuenta que la tecnología avanza de manera constante y que está sujeta a cambios de manera continuada.

Asimismo, es muy importante que en cada momento del proceso los/las participantes entiendan qué están trabajando y aprendiendo (objetivos competenciales en juego) y que les facilitemos todos aquellos recursos necesarios para que puedan desarrollar cada reto o actividad propuesta, especificando como lo trabajaremos y con qué herramientas y procedimientos.

Cuando ya nos estemos encaminando hacia la recta final del curso, es importante hacer un cierre adecuado, haciendo un repaso y valoración de todo lo que se ha trabajado a lo largo del curso, y también evaluar nuestra acción docente así como los contenidos y la dinámica del curso por parte de los/las participantes.

- **SOPORTE TÉCNICO:** teniendo en cuenta que hablamos de aprendizaje de competencias digitales, es necesario que el docente sea capaz de dar consejo, apoyo y orientación a todas las posibles dudas o cuestiones técnicas que puedan surgir, un aspecto muy ligado al uso de las TIC. Eso no quiere decir que debamos solucionar todos los problemas técnicos, sino que hemos de poder facilitar herramientas y procesos para dinamizar y fomentar la búsqueda activa de soluciones, un aspecto muy ligado al uso y conocimiento de la tecnología, transmitiendo confianza y seguridad.
- **SOCIAL:**
  - Durante la formación: es importante que el/la docente sea capaz de crear un ambiente de aprendizaje cómodo y de confianza, motivando y dinamizando la interacción, el diálogo y la colaboración entre los/las participantes, y también entre los/las participantes y el/la formador/a, participando activamente. Como hemos comentado anteriormente, se trata de un aspecto muy importante en el aprendizaje con personas adultas, ya que al crear climas de colaboración se facilita que las personas puedan compartir sus conocimientos y experiencias, aprendiendo juntas.
  - Colaboración con otros docentes: estas habilidades colaborativas no son tan solo para promoverlas entre los/las participantes durante las formaciones, sino también para poder colaborar y aprender con otros docentes (Gisbert, 2002). Esta colaboración permite enriquecer nuestra tarea, facilitar la actualización de conocimientos y la ayuda mútua, colaborando entre iguales. Es importante contactar con personas que realicen formaciones similares para poder compartir estrategias e ideas, y poder mejorar de manera continúa.



- **EVALUADOR: SEGUIMIENTO Y FEEDBACK** lleva a cabo valoraciones individuales y globales, tanto de los productos como del proceso, en la línea de Barker (2003). Esto implica un seguimiento continuado de los/las participantes y aportación de feedback a lo largo de todo el proceso, utilizando diferentes métodos. También promueve la responsabilidad de cada persona frente a su proceso de aprendizaje, por ejemplo mediante autoevaluaciones (Pallof i Pratt, 2005) y co evaluaciones entre iguales. Así pues, es necesario aportar *feedback* personalizado de cada actividad realizada, permitiendo hacer una valoración, y señalando los puntos fuertes y débiles. Este feedback deviene un punto de orientación clave para modificar y aplicar mejoras y/o ajustes en el proceso de aprendizaje del/la participante. Así pues, más allá de una valoración, es bueno también aportar pautas concretas que permitan avanzar al/la participante.

Para poder hacer este seguimiento tenemos las diferentes actividades que se proponen que posibilitará evidenciar la evolución de cada participante. Estas actividades permiten a los/las participantes ir superando los diferentes objetivos que se le plantean. Para hacerlo es necesario que ellos y ellas también se comprometan y responsabilicen con su propio proceso de aprendizaje, a través de una actitud proactiva. Por eso es tan importante basarnos en modelos de aprendizaje activos y no pasivos, más allá de la mera exposición de contenidos.

A modo de resumen podríamos decir que el/la docente de la sociedad digital se aleja del antiguo papel de poseedor y transmisor de conocimiento (*sage on the stage*) para ser un/a profesional que domina las competencias que exige la sociedad actual, convirtiéndose en guía y consejero (*guide on the side*). Asimismo, ofrece estrategias, herramientas y pistas que ayuden a los/las participantes a desarrollar su propio proceso de aprendizaje (Guitert et al, 2005), así como atender sus dudas y/o necesidades personales (Duart y Sangrá, 2000), y facilitarles recursos usando la red.

Así pues, se trata de un/a diseñador/a de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios donde se produce el conocimiento aprovechando las ventajas que pueden aportar las TIC. Esta nueva cultura lleva implícita una nueva manera de aprender: una formación que promueva el aprendizaje horizontal, activo y en red, más allá del modelo tradicional de exposición y transmisión de conocimiento (Steeple y Jones, 2002).

En todos estos roles y funciones nunca hemos de perder de vista la flexibilidad y la personalización, que permiten un aprendizaje adaptativo en función del ritmo y estilos de aprendizaje así como de las necesidades, las motivaciones e intereses de los/las participantes.

### 2.2.2 Cambios en el rol del aprendiz

Como ya hemos comentado, estos cambios no solo afectan al docente sino también a los/as protagonistas del aprendizaje, los/las participantes finales de la formación. En este sentido, podríamos hablar de los siguientes cambios:

- **ACTIVO Y PROTAGONISTA:** no se trata de un aprendiz pasivo, entendido como un mero receptor de todo aquello que le transmite el/la docente, sino que se compromete con su proceso de aprendizaje y participa activamente de él. Aquí el/la docente ya no es el protagonista sino que lo es la persona que aprende. Teniendo en cuenta que estamos hablando de formación con personas adultas, destacamos su potencial participativo y colaborativo, ya que son personas con experiencias y conocimientos previos que pueden compartir e intercambiar con otros participantes, y construir conocimiento de manera colaborativa.
- **RESPONSABLE Y GESTOR DE SU PROCESO DE APRENDIZAJE:** necesitan involucrarse en su proceso y responsabilizarse del mismo, controlarlo y gestionarlo en función de su situación y punto de partida así como de sus necesidades y motivaciones. Ello incluye una planificación y una autodisciplina, así como capacidad para adaptarse a los cambios.
- **APRENDER A APRENDER:** ser capaces de gestionar su conocimiento, poniéndolo en relación con todo aquello que ya se sabe, y poder crear conocimiento nuevo. Esto puede implicar un desaprendizaje de ciertas actitudes y conocimientos previos frente al aprendizaje, especialmente en aquellas personas adultas que quizá han estado más acostumbradas a procesos más basados



en la exposición de contenidos y/o más centrados en el docente como figura principal, y no tanto en los propios aprendices como protagonistas.

- **UTILIZA LAS TIC EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE:** teniendo en cuenta que las TIC están presentes en casi todos los aspectos de la vida cotidiana, y que su acceso y uso es cada vez más extenso, en la actual sociedad digital las personas que aprenden pueden utilizar las TIC como medio para buscar y encontrar información. Por lo tanto, pueden utilizarlas para formarse y estar actualizados, y mejorar otros aspectos de su propia vida, como el laboral o profesional, aprovechando sus ventajas.

### 2.3 Diseño y planificación de acciones formativas orientadas a la adquisición de competencias digitales

Cualquier acción formativa requiere de un trabajo previo que nos permita planificar de manera acurada todo aquello que queramos implementar realizando un diseño coherente de acuerdo a las competencias y objetivos, poniendo en el centro del proceso las actividades con las cuales podrán trabajarse, así como los recursos para ayudar en su consecución, teniendo en cuenta las características de los/las participantes, ya que son los/las protagonistas de su proceso de aprendizaje.

En concreto, en el caso del aprendizaje de competencias digitales esto es especialmente importante, ya que estas se adquieren y se mejoran a través de la práctica y necesitan trabajarse y desarrollarse usando las TIC. En este sentido, destacar que su uso, más allá de su vertiente instrumental, permite desarrollar una serie de habilidades como la comunicativa, la social, la analítica o la resolución de problemas. Por lo tanto, se requiere de un planteamiento pedagógico holístico y transversal que tenga como eje la aplicabilidad, posibilitando a los/las participantes experimentar su utilidad en los procesos de búsqueda de empleo. Todo esto puede conseguirse diseñando ambientes de aprendizaje significativos, poniendo en el centro la realización de actividades auténticas (Richardson 2002).

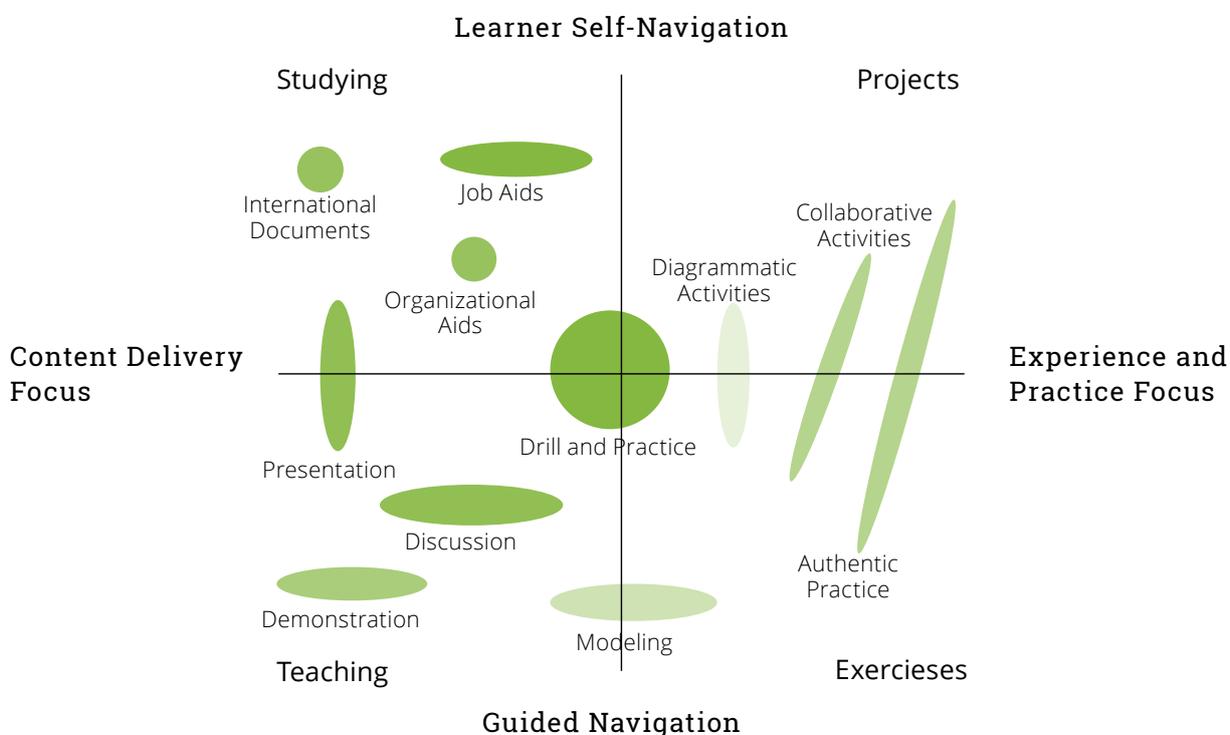


Figura 6 Fuente— extraído de: Richardson, A. (2002). ["An ecology of learning and the role of learning in the learning environment"](#)

Ampliaremos toda esta información en el subapartado 2.3.3 relativo a la metodología



### 2.3.1 Los destinatarios: ¿A quién se dirige la formación?

En el momento de empezar a plantearse el diseño de una formación, es importante conocer primero a los/las destinatarios/as potenciales, es decir, su perfil genérico que nos pueda servir como muestra representativa.

En nuestro caso, nos dirigimos a personas adultas desempleadas. Este colectivo se caracteriza por su diversidad (Amber, D; Domingo, J, 2017) . esta engloba, entre otros aspectos, una franja de edad diversa, aunque hay un aumento en los últimos años en la media europea de personas desempleadas entre 55 y 65 años, especialmente de larga duración ([Eurostat abril 2018](#)).

A parte de la edad, también podemos encontrar personas con conocimientos, niveles de estudios y ocupaciones muy diversas. En concreto, su nivel en competencias digitales también puede serlo, especialmente en un momento como el actual, donde la expansión de los dispositivos móviles y el aumento de la conectividad y del acceso a la tecnología ha provocado que cada vez sea más habitual encontrar menos personas que empiecen de cero, pero con conocimientos y usos dispersos en lo referente a las TIC.

Por lo tanto, estamos hablando de personas adultas, con experiencias y conocimientos previos diversos, y que necesitarán aplicar de manera práctica e inmediata todo lo que se trabaje en las formaciones, de manera que vean su utilidad aplicada en su proceso de búsqueda de empleo.

### 2.3.2 Competencias y objetivos: ¿Qué necesitan aprender nuestros/as participantes?

En el diseño de una acción formativa es necesario tener muy claros cuáles son los objetivos y qué competencias permitirá desarrollar a los/las participantes. En este sentido, se trata de estos conceptos diferentes, aunque cercanos.

- **COMPETENCIA:** se refiere a *saber hacer* en situaciones concretas, y requieren la aplicación de una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes para poder ser capaz de llevar a cabo una acción o acciones de manera eficaz.
- **OBJETIVOS:** aplicados al ámbito educativo son intenciones y propósitos concretos que se pretenden conseguir. Es decir, son el resultado de aquello que se espera que logre la persona que aprende. Son medibles.

Desde hace unos años, la formación cada vez está más orientada hacia objetivos que pretenden la adquisición de unas determinadas competencias. Es por eso que en muchas ocasiones estos dos conceptos se combinan y se habla directamente de objetivos competenciales.

Puede haber un objetivo general de aquello que se quiere conseguir con la formación, y después desplegar una serie de objetivos competenciales concretos, que deberían poder medirse a través de cada una de las actividades que pensamos desarrollar, en relación con las competencias que se trabajarán.



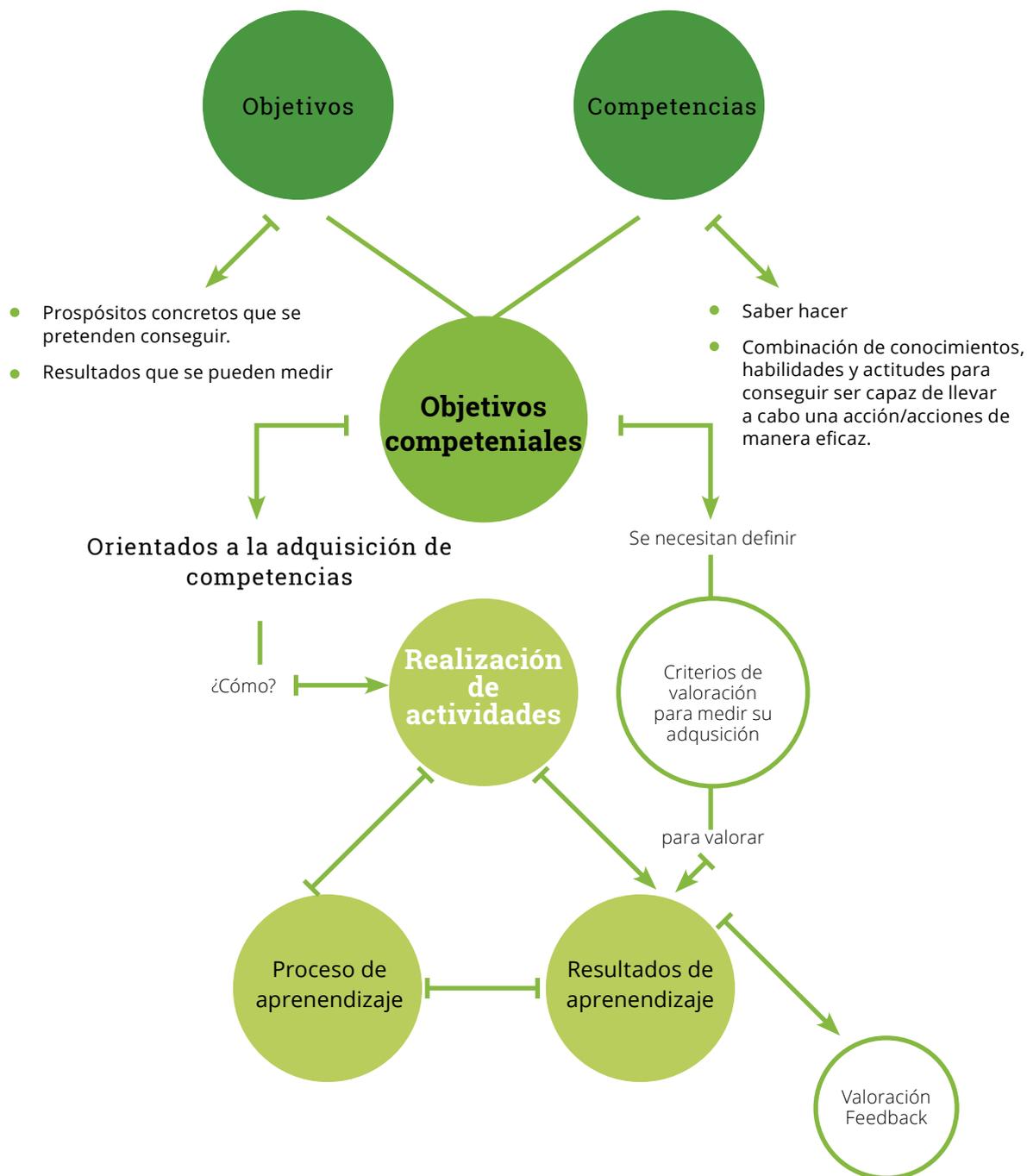


Figura 7 — Objetivos y competencias. Elaboración propia



Así pues, en el momento de proyectar el diseño de la acción formativa es esencial establecer primero estos elementos, concretando cuáles serán los objetivos competenciales que se trabajarán. En este sentido, también es importante especificar si son necesarias unas competencias previas determinadas para poder participar en la formación. En el caso que sí, puede ser útil facilitar a los/las participantes un test previo a la formación para poder verificar si se tienen o no.

El establecimiento de los objetivos competenciales va de la mano de los contenidos que se trabajarán a lo largo de la formación, y que necesitarán de recursos para poderlos lograr. A partir de ahí, la metodología que se despliegue a través de las diferentes actividades previstas ha de ser también coherente con el tiempo de la formación y/o su carga lectiva, así como con los perfiles y el nivel de los/las participantes.

A modo de ejemplo, os proponemos una serie de objetivos competenciales y sus competencias relacionadas atendiendo al modelo que os hemos propuesto en este Handbook, para orientarnos en el diseño de una posible acción formativa de competencias digitales con personas desempleadas, y que determinarían los contenidos a trabajar así como sus objetivos competenciales.

Para proyectarlo, primero hemos planteado un objetivo general del curso. A partir de ahí, una serie de objetivos competenciales se desprenden de este objetivo general, planteando qué queremos que adquieran los/las participantes a lo largo de la formación.

Esto nos debería servir para poder concretar las actividades que diseñaremos posteriormente.



## Objetivo general del curso:

ser autónomos en las tareas que se requieran para la búsqueda de empleo utilizando canales y herramientas digitales.

Objetivos competenciales del curso	Competencias (áreas competenciales en función del marco de referencia)
<p>Crear contenido digital utilizando un procesador de texto y/o otras herramientas digitales en función de las necesidades.</p> <p><i>(el/la participante ha de ser capaz de poder crear contenidos orientados a la búsqueda de empleo utilizando un procesador de texto com un CV, una carta de presentación o una bio, saber retocar una foto y insentarla en un documento, o bien utilizando otros formatos y/o herramientas digitales, en función de las necesidades.... Para hacerlo también tendrá que ser capaz de crear un archivo, crear una carpeta para guardarlo, y saber encontrarlo y abrirlo. Esto implica un conocimiento de las partes del dispositivo para poder moverse en el y acceder a aquello que se necesita para realizar la acción).</i></p>	<p><b>CA1: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DIGITALES</b> Identificar las necesidades de competencia digital, llegar a soluciones digitales adecuadas, resolver problemas técnicos, desarrollar una mayor confianza en uno mismo gracias a las tecnologías digitales más adecuadas.</p> <p><b>1.1 Utilizar y configurar los sistemas de soluciones digitales más habituales</b> <i>Conocer los conceptos básicos necesarios para el uso operativo de las herramientas digitales más habituales utilizadas para interactuar en el ámbito digital.</i></p> <p><b>1.2 Aplicar soluciones digitales a necesidades identificadas</b> <i>Entender en qué ámbitos es necesario mejorar o actualizar la competencia digital. Identificar necesidades, seleccionar una solución digital adecuada y aplicarla.</i></p> <p><b>CA4: CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES</b> Crear y editar contenidos digitales básicos en diferentes formatos.</p> <p><b>4.1 Desarrollar contenido digital</b> <i>Crear y editar contenidos digitales básicos en distintos formatos. Tratar adecuadamente la información textual, numérica y/o audiovisual según las posibilidades de la herramienta.</i></p> <p><b>CA5: Comunicación y colaboración digital</b> <i>Interactuar en entornos digitales, compartir contenido y colaborar utilizando tecnologías digitales.</i></p> <p><b>5.2 Colaborar utilizando tecnologías digitales</b> <i>Interactuar en entornos virtuales colaborativos. Compartir información y contenido digital utilizando las herramientas y los medios digitales más adecuados.</i></p>
<p>Organizar y recuperar la información y archivos que tenemos almacenados en nuestro dispositivo y/o en la nube.</p> <p><i>(cuando se crean contenidos, han de ser capaces de saber guardarlos y de tenerlos organizados para poder recuperarlos, actualizarlos o compartirlos, desde cualquier dispositivo).</i></p>	<p><b>CA1: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DIGITALES</b> Identificar las necesidades de competencia digital, llegar a soluciones digitales adecuadas, resolver problemas técnicos.</p> <p><b>1.1 Utilizar y configurar los sistemas de soluciones digitales más habituales</b> <i>Conocer los conceptos básicos necesarios para el uso operativo de las herramientas digitales más habituales utilizadas para interactuar en el ámbito digital.</i></p> <p><b>1.2 Aplicar soluciones digitales a necesidades identificadas.</b> <i>Entender en qué ámbitos es necesario mejorar o actualizar la competencia digital. Identificar necesidades, seleccionar una solución digital adecuada y aplicarla.</i></p> <p><b>CA3: Búsqueda y organización de información digital</b> Buscar y seleccionar la información y el contenido digital adecuados (p. ej., textos, imágenes, música, vídeos y páginas web).</p> <p><b>3.2 Organizar información digital</b> <i>Organizar, almacenar y recuperar información y contenido en entornos digitales</i></p>
<p>Buscar, filtrar, encontrar, seleccionar y guardar información en la red.</p> <p><i>(para poder encontrar trabajo a través de la red, necesitan saber moverse por ella, ya sean portales o redes, tener claro qué buscan y cómo hacer estas búsquedas de manera efectiva, aprendiendo a filtrar, seleccionar y evaluar, en este caso, ofertas de trabajo)</i></p>	<p><b>CA3: BÚSQUEDA Y ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN DIGITAL</b> Buscar y seleccionar la información y el contenido digital adecuados (p. ej., textos, imágenes, música, vídeos y páginas web)</p> <p><b>3.1 Buscar información digital</b> <i>Buscar y seleccionar la información y el contenido digital adecuados (p. ej., textos, imágenes, música, vídeos y páginas web)</i></p>



<p>Registro, creación y configuración de perfiles en la red.</p> <p><i>(han de saber cómo darse de alta, tanto de portales de búsqueda de empleo como de redes sociales profesionales, y ser capaces de crear su perfil, que implica siempre una bio, introducir el CV... para poder inscribirse en ofertas de trabajo, así cómo saber gestionar los niveles de privacidad)</i></p>	<p>CA2: CIUDADANÍA DIGITAL Participar en la sociedad, desarrollar la identidad digital y la protección personal y de datos.</p> <p><b>2.1 Proteger la identidad digital con privacidad</b> <i>Desarrollar y proteger la identidad digital.</i></p> <p><b>2.2 Proteger datos y sistemas digitales, y utilizar tecnologías digitales de forma ética y responsable</b> <i>Proteger datos personales y sistemas digitales. Actuar de forma ética y responsable al publicar contenidos mediante tecnologías digitales.</i></p> <p><b>2.3 Participar en la sociedad mediante tecnologías digitales</b> <i>Desarrollar una mayor confianza en uno mismo utilizando tecnologías digitales para participar activamente en interacciones sociales.</i></p> <p>CA5: <b>COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN DIGITAL</b> Interactuar en entornos digitales, compartir contenido y colaborar utilizando tecnologías digitales.</p> <p><b>5.1 Comunicarse utilizando tecnologías digitales</b> <i>Interactuar correctamente mediante tecnologías digitales en distintas formas, modos y contextos.</i></p> <p><b>5.2 Colaborar utilizando tecnologías digitales</b> <i>Interactuar en entornos virtuales colaborativos. Compartir información y contenido digital utilizando las herramientas y los medios digitales más adecuados.</i></p>
<p>Interactuar y comunicarse de manera efectiva en la red.</p> <p><i>(saber crear y utilizar el correo electrónico, saber crear una red de contactos, comenzar a interactuar para poder hacerse visible, atendiendo a diferentes niveles de interacción, aplicación de la netiquette, etc)</i></p>	<p>CA1: <b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DIGITALES</b> Identificar las necesidades de competencia digital, llegar a soluciones digitales adecuadas, resolver problemas técnicos.</p> <p><b>1.1 Utilizar y configurar los sistemas de soluciones digitales más habituales</b> <i>Conocer los conceptos básicos necesarios para el uso operativo de las herramientas digitales más habituales utilizadas para interactuar en el ámbito digital.</i></p> <p><b>1.2 Aplicar soluciones digitales a necesidades identificadas.</b> <i>Entender en qué ámbitos es necesario mejorar o actualizar la competencia digital. Identificar necesidades, seleccionar una solución digital adecuada y aplicarla.</i></p> <p>CA2: CIUDADANÍA DIGITAL Participar en la sociedad, desarrollar la identidad digital y la protección personal y de datos.</p> <p><b>2.1 Proteger la identidad digital con privacidad</b> <i>Desarrollar y proteger la identidad digital.</i></p> <p><b>2.2 Proteger datos y sistemas digitales, y utilizar tecnologías digitales de forma ética y responsable</b> <i>Proteger datos personales y sistemas digitales. Actuar de forma ética y responsable al publicar contenidos mediante tecnologías digitales.</i></p> <p><b>2.3 Participar en la sociedad mediante tecnologías digitales</b> <i>Desarrollar una mayor confianza en uno mismo utilizando tecnologías digitales para participar activamente en interacciones sociales.</i></p> <p>CA5: <b>Comunicación y colaboración digital</b> Interactuar en entornos digitales, compartir contenido y colaborar utilizando tecnologías digitales.</p> <p><b>5.1 Comunicarse utilizando tecnologías digitales</b> <i>Interactuar correctamente mediante tecnologías digitales en distintas formas, modos y contextos.</i></p> <p><b>5.2 Colaborar utilizando tecnologías digitales</b> <i>Interactuar en entornos virtuales colaborativos. Compartir información y contenido digital utilizando las herramientas y los medios digitales más adecuados.</i></p>



<p>Gestionar la privacidad en la red</p> <p><i>(aprender a gestionar qué hacemos visible y qué no, cómo darse de baja de un servicio...)</i></p>	<p><b>CA2: CIUDADANÍA DIGITAL</b> Participar en la sociedad, desarrollar la identidad digital y la protección personal y de datos.</p> <p><b>2.1 Proteger la identidad digital con privacidad</b> <i>Desarrollar y proteger la identidad digital.</i></p> <p><b>2.2 Proteger datos y sistemas digitales, y utilizar tecnologías digitales de forma ética y responsable</b> <i>Proteger datos personales y sistemas digitales. Actuar de forma ética y responsable al publicar contenidos mediante tecnologías digitales.</i></p> <p><b>CA1: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DIGITALES</b> Identificar las necesidades de competencia digital, llegar a soluciones digitales adecuadas, resolver problemas técnicos.</p> <p><b>1.1 Utilizar y configurar los sistemas de soluciones digitales más habituales</b> <i>Conocer los conceptos básicos necesarios para el uso operativo de las herramientas digitales más habituales utilizadas para interactuar en el ámbito digital.</i></p> <p><b>1.2 Aplicar soluciones digitales a necesidades identificadas.</b> <i>Entender en qué ámbitos es necesario mejorar o actualizar la competencia digital. Identificar necesidades, seleccionar una solución digital adecuada y aplicarla.</i></p>
--	---

Tabla 1 — Guía para el diseño del curso basado en objetivos de competencia.

Cabe señalar que esto sería un proceso previo para trabajar y plantear el diseño, y que nos ha de ser útil para disponer de un punto de partida para saber qué queremos trabajar con los/las participantes y qué pretendemos que puedan lograr, y hacerlo de manera coherente con el marco de competencias digitales expuesto.

Así pues, en este primer trabajo para establecer objetivos en relación a las competencias partimos de una manera más genérica. Después, durante el desarrollo del diseño concretamos y conectaremos de manera específica los objetivos competenciales en relación a los retos y sus actividades. Por ejemplo, una actividad concreta nos puede permitir trabajar una o más de una competencia para poder lograr unos determinados objetivos en relación a ella. Esto nos posibilitará establecer hasta donde esperamos que lleguen los/las participantes (es decir, que esperamos que aprendan realizando esa actividad) y a través de qué evidencias podremos medir la consecución de los objetivos competenciales propuestos. Para hacerlo deberemos establecer unos criterios de valoración (aquello que mediremos) y unos indicadores (las evidencias que plasmen estos criterios a través de la realización de las actividades) y que nos permitirán evidenciar el logro o no de los objetivos competenciales propuestos.

Por ejemplo, una de las actividades propuestas podría ser crear una biografía corta utilizando un procesador de texto. En este sentido, ¿qué debería tener esta bio para poder medir que se han logrado los objetivos competenciales relacionados con esta actividad? ¿Con qué indicadores (evidencias) valoraremos que la bio realizada es correcta para ser publicada o presentada? ¿Qué ha de contener para que sea válida?

Por otro lado, a nivel más de forma en relación al uso del procesador de texto, ¿cómo debería estar distribuido el texto y cuál tendría que ser su apariencia? (espaciado, tipo y tamaño de letra, que debería ir en bold, dónde estará la foto...?)

Este tipo de preguntas nos servirán para poder medir y evidenciar el logro de los objetivos competenciales dentro de la actividad.

En el apartado de evaluación explicaremos cómo diseñar todos estos mecanismos, una vez estén definidos los retos y sus actividades, y que resultará útil tanto para el/la formador/a como para los/las participantes para ir obteniendo evidencias de sus progresos.

Cuando desarrollemos el diseño, quizá decidamos eliminar o añadir algún objetivo competencial, dependiendo del nivel detectado entre los/las participantes y/o del tiempo del que se disponga finalmente para realizar la formación. En este sentido, es importante ser realista.



### 2.3.3 La metodología: ¿Cómo lo aprenderán?

La metodología engloba el enfoque pedagógico de la formación, e incluye las actividades en relación a los objetivos competenciales y contenidos de manera organizada en un período de tiempo así como los recursos necesarios.

Desde la UOC apostamos por metodologías activas que impliquen a las personas participantes en su proceso de aprendizaje a través de la realización de diferentes actividades y tareas que les permitan ir asimilando las competencias de manera progresiva e integrada.

En este sentido, el aprendizaje basado en retos permite a los/las participantes experimentar de manera práctica con las actividades y las situaciones en las que necesitarán adquirir autonomía una vez termine la formación. Al mismo tiempo, el reto introduce un factor motivacional al funcionar como un estímulo y un desafío que involucra a los/las participantes en una situación real.

Normalmente, los retos tienen un objetivo final, una concreción (dónde se quiere llegar) y pueden estar formados por diferentes actividades hasta llegar a su consecución, permitiendo aplicar la metodología “learning by doing”.

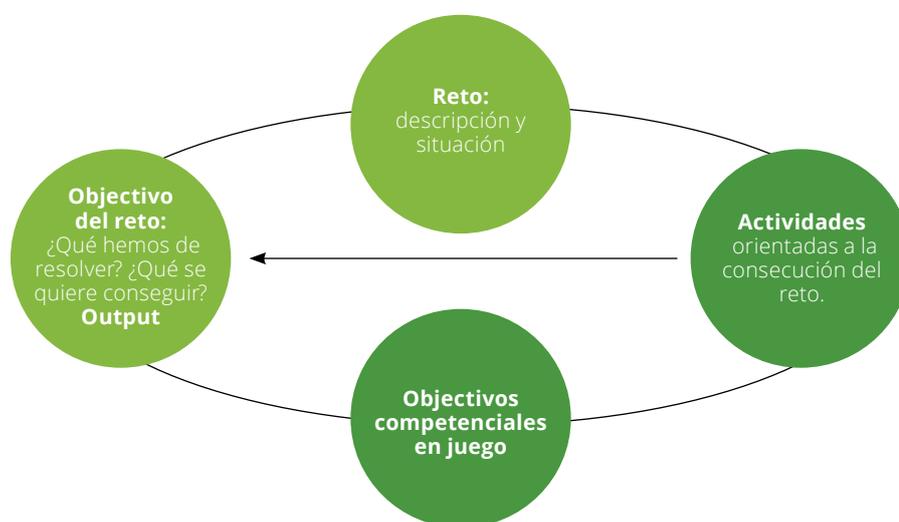


Figura 8. — Retos en procesos de aprendizaje. Elaboración propia

En el caso de una propuesta formativa de competencias digitales orientadas a la búsqueda de empleo los retos deberían enmarcarse en este contexto, y tendrían que posibilitar que cada uno se encamine a la realización de productos (resultados de aprendizaje) que se puedan aplicar. Al mismo tiempo, cada reto ha de implicar el trabajo y el desarrollo de las competencias en cuestión de manera integrada, progresiva y transversal, para que puedan ser aplicadas en la búsqueda de empleo. Al respecto, no es recomendable trabajar cada área competencial por separado y de manera descontextualizada, sino que buena parte de estas se pueden ir trabajando de manera paralela e integrada, así como las subcompetencias de cada área, ya que no se trata de cajones estancos, sino de competencias relacionadas entre sí, especialmente las de carácter transversal con la CA 1 i la CA 2. Además, buena parte de estas competencias, como ya hemos comentado, se adquieren a través de la práctica, lo que posibilita a los/las participantes ir asimilando las bases e ir avanzando de acuerdo con su nivel de partida y conocimientos previos.

Así, en cada sesión se puede proponer un reto asumible, o bien desarrollarlo en más de una sesión, que implique la realización de diversas actividades y tareas trabajando más de una competencia, y que permitan concretarse a través de un producto o productos, y que también sirvan para asentar lo que se haya trabajado en sesiones anteriores (por ejemplo, en una sesión se podrían trabajar diferentes aspectos relacionados con las nociones básicas de tecnología y resolución de problemas (CA 1) y, a la vez, empezar a crear contenido (CA5) y guardarlo y organizarlo en el dispositivo (CA3). Después se puede seguir trabajando con estas competencias en sesiones posteriores para ir las asentando al mismo tiempo que se avanza con otras.



Es muy importante que cada reto incluya los siguientes elementos. Os proponemos un posible modelo para hacerlo:

<b>Título del reto</b>
<b>Los resultados de aprendizaje o outputs</b> del reto (producto): objetivo final de este reto.
<b>Objetivos competenciales</b> de aquel reto en concreto (objetivos a lograr orientados a la adquisición de competencias)
<b>Las actividades del reto.</b> ¿Cómo llegarán al objetivo final (output)? Descripción de cada actividad. Se puede especificar si se realizarán de manera individual y/o en pequeños grupos. Recomendamos añadir siempre algún componente colaborativo en alguna/algunas de las actividades que configuran el reto, especialmente teniendo en cuenta el perfil de los/ las destinatarios/as, ya que gracias a su diversidad pueden intercambiar conocimientos y ayudarse mutuamente.
<b>Los recursos</b> , para orientar en su realización, y las herramientas para poderlos trabajar.
<b>La temporalización del reto y de cada actividad</b> que lo conforma. El total debería de coincidir con la duración completa de la acción formativa.
<b>La evaluación:</b> Aunque no estemos dentro de una formación reglada, donde es obligatoria, si se considera oportuno recomendamos añadir criterios de valoración e indicadores para valorar y aportar feedback de cada output. De esta manera los/las participantes sabrán si están alcanzando los objetivos competenciales propuestos, cómo pueden ir mejorando, qué deberían reforzar...Se puede realizar usando rúbricas, por ejemplo.

Tabla 2 — Modelo de cuadrícula para diseñar una propuesta de aprendizaje basada en retos

### 2.3.4 Los recursos de aprendizaje

En nuestro caso, estamos hablando de sesiones presenciales en las que los/las participantes podrán ir trabajando los retos propuestos. Por lo tanto, como formadores/as, estaremos allí para poder orientar su realización, explicando todo aquello que pensemos que les será útil para poderlo aplicar en la consecución del reto. Ahora bien, tanto durante la sesión como después, los/las participantes necesitarán disponer de recursos para poder consultar y/o asentar todo aquello que han trabajado, y/o bien para poder seguir avanzando, en función de su ritmo y /o necesidades.

Por eso es importante tener en cuenta que como formadores/as podéis encontrar diferentes tipos de recursos en la red para recomendar a los/las participantes: tutoriales, videotutoriales, ejercicios, etc... sobre diferentes herramientas y temáticas relacionadas con las competencias digitales. En referencia a esto cabe decir que los recursos en competencias digitales acostumbran a quedarse obsoletos al cabo de poco tiempo, por eso es necesario revisarlos regularmente. Por eso, a la hora de proponer una formación en competencias digitales, se recomienda tener esto en cuenta para evitar inversiones costosas en materiales que quizá se caducarán en breve ( por ejemplo, no sabemos cuándo aparecerá un nuevo sistema operativo, los programas se actualizan cada vez más a menudo...). En este sentido, apostamos por la



reutilización de materiales y recursos. Esto es posible gracias a las licencias Creative Commons<sup>11</sup>, C, y los Open Educational Resources, OER<sup>12</sup>, que nos permiten su reutilización y/o adaptación en diferentes contextos formativos e incluso poder mejorarlos. Si hemos de elaborar nuevos materiales, también los podemos dotar con alguna licencia CC y compartirlos para posibilitar que otros los puedan reutilizar.

Es importante conocer todo lo referente a los derechos de autor para poder hacer un uso adecuado de los recursos que hay en la red, y no vulnerarlos.

En lo que concierne a las herramientas, nos referimos a todo el programario y/o servicios necesarios para poder realizar las actividades (procesador de texto, navegador, correo electrónico, mensajería, redes sociales, etc...), y que necesitarán también de recursos de consulta para facilitar su uso.

Quisiéramos destacar al respecto la importancia de fomentar entre los/las participantes la búsqueda de conocimiento en la red, como tutoriales, manuales, foros, etc... Esto le puede resultar útil en un doble sentido: por un lado, en cuanto al desarrollo de sus competencias digitales, como buscar y seleccionar información en internet. Por otro, les posibilita estar actualizados en lo que necesiten, aprendiendo de manera informal, facilitando el lifelong learning y fomentando el aprender a aprender en la sociedad digital.

Os proponemos algunos recursos genéricos en abierto, y que podrían recomendarse para reforzar todo lo que se trabaje durante las sesiones.

### 2.3.5 La evaluación

En nuestro caso no estamos en un modelo de formación enmarcado dentro de la educación formal o reglada, sino que se trata de una acción formativa no formal. En estos casos, no hay la obligatoriedad de disponer de mecanismos de evaluación para poner una nota de carácter oficial a los/las participantes, ni tampoco la obtención de un título o diploma. En educación no formal se puede entregar algún certificado de asistencia o de finalización, pero muchas veces no se incluye ninguna nota, y en el caso que así sea es más bien a título informativo ya que oficialmente no se incluye dentro de ningún expediente académico. Esto no quiere decir que no podamos establecer mecanismos para poder valorar y aportar feedback de los avances de los/las participantes, o incluso plantear el uso de determinadas herramientas, como por ejemplo rúbricas, para ayudar a los/las participantes a llevar un control de sus avances.

Como veremos a continuación, existen diferentes tipos de evaluación en función de cómo esta se aplique a lo largo del proceso y de quién la realice.

#### 2.3.5.1 Tipos

Existen diferentes modelos de evaluación que se aplican en el ámbito formal, y que también pueden aplicarse en el ámbito no formal dependiendo de cómo se haya planteado la formación o en qué tipo de planes formativos esté enmarcada.

---

11 El objetivo de las licencias CC es dar opciones a todos los creadores que quieran que terceras personas puedan utilizar, compartir y / o modificar su obra bajo unas determinadas condiciones. Hay un total de seis licencias y cada una da a los creadores diferentes opciones para que establezcan las condiciones de uso de su obra. Podéis ampliar información en [creativecommons.org](https://creativecommons.org)

12 Según Wikipedia los recursos educativos abiertos o REA (en inglés, *Open Educational Resources*, OER) están constituidos por documentos o material multimedia cuyos fines tienen relación con la educación, en concreto, con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la investigación. Su principal característica es la de estar "plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin la necesidad de pagar regalías o derechos de licencia.



- **LA EVALUACIÓN INICIAL O DE DIAGNÓSTICO**

Se realiza antes del inicio de la formación y su objetivo es obtener información de los conocimientos previos de los/las participantes, así como sus características, aptitudes, etc. Por ejemplo, en el tipo de formación que nos ocupa, podríamos preparar un cuestionario previo para conocer todos aquellos aspectos que pensemos que son relevantes para el diseño de la acción formativa y facilitar así un seguimiento adecuado por parte de los/las participantes. Además, también puede resultar útil como autodiagnóstico. En este sentido, es importante que su planteamiento no sea percibido como una barrera para los/las destinatarios/as potenciales o un proceso selectivo, sino como una manera de situarse u orientarse en cuanto a su nivel y/o conocimientos previos.

A continuación os proponemos algunos ejemplos de test, que podéis elegir y/o adaptar según os convenga.

Dependiendo del nivel y conocimientos previos de los/las participantes podéis realizarlo con alguna herramienta de formularios tipo Google Forms.

- **FORMATIVA**

Es la que se desarrolla a lo largo de todo el proceso.

En función del tipo de formación se puede valorar y/o evaluar, por un lado, los productos que se materialicen en cada reto, lo que posibilita valorar cada actividad y aportar feedback para ir reportando a los/las participantes su evolución a lo largo de la formación, de manera continuada.

Por otro, también se puede evaluar el proceso, que va más allá del producto en sí, y que permite valorar otros aspectos más relacionados con las actitudes y el desempeño (participación, implicación...).

Para poder llevar a cabo esta evaluación, tanto si se aplica únicamente al producto y/o al proceso, es necesario establecer unos criterios de valoración y unos indicadores relacionados que permitan medir el grado de desempeño de los objetivos competenciales propuestos. Os proponemos algunas estrategias e instrumentos de evaluación en el apartado correspondiente para poderlo aplicar.

- **SUMATIVA**

Es la que se realiza al final de la acción formativa.

Permite cualificar el rendimiento global del curso y, en el caso que se ofrezca algún tipo de acreditación permite certificar los aprendizajes.

Si se ha realizado evaluación formativa a lo largo del curso puede suponer la suma de todas estas evaluaciones.

### 2.3.5.2 Actores de la evaluación

- **EL FORMADOR:** normalmente, el formador/a es una persona experta en su área de conocimiento y, por lo tanto, es importante que sea el actor principal que plantea y desarrolla el proceso de evaluación ya que dispone de los conocimientos sobre la materia para poder calificar, orientar y guiar al estudiante a través de la realización de diferentes actividades.

Esto no quiere decir que en este proceso no podamos introducir otros actores como los propios participantes de la formación.

- **LOS PARTICIPANTES:** se puede implicar a los/las participantes de manera activa en la valoración de su propio proceso de aprendizaje. Es aquí donde podemos introducir otras evaluaciones que requieran de su participación activa como la autoevaluación o la evaluación por pares, con la guía y orientación del/la formador/a.

- **AUTOEVALUACIÓN** la que realiza el/la estudiante. Le permite ser consciente de su propio proceso y de sus avances. Dependiendo del tipo de materia, existen autoevaluaciones de carácter más mecánico e instrumental, con preguntas cerradas, basadas en el acierto/error, y que proporcionan una puntuación concreta. Estas pueden resultar útiles para saber en qué



nivel se sitúa el/la participante (por ejemplo, para el autodiagnóstico), o bien para el aprendizaje de determinadas herramientas, aunque al no aplicarse de manera situada y contextualizada pueden provocar un aprendizaje sesgado y más mecanizado.

Por otra parte, existen otro tipo de autoevaluaciones de carácter más abierto y reflexivo, más orientadas al propio proceso de aprendizaje, y que permiten al/la participante hacer una valoración del mismo, en combinación con la evaluación que realice el formador/a. Este tipo de autoevaluación también proporciona al/la formador/a más parámetros para valorar la consecución de los objetivos competenciales propuestos. Para realizar este tipo de autoevaluaciones proponemos utilizar herramientas de formularios, que os permitan gestionar los cuestionarios y recoger las respuestas (por ejemplo, Google Forms).

- **EVALUACIÓN ENTRE PARES:** en este tipo de evaluación, con los criterios de valoración e indicadores propuestos y definidos por el/la formador/a, los/as participantes se evalúan entre sí. Diferentes investigadores apuntan que este tipo de evaluación posibilita profundizar en la comprensión del propio proceso de aprendizaje y permite que los/las participantes se involucren de manera más activa y autodirigida (Falchikov, 2005; Sivan, 2000). También es útil para poder identificar las propias fortalezas y debilidades, así como identificar determinadas áreas que necesiten refuerzo y desarrollar habilidades personales y metacognitivas transferibles a otras áreas (Topping, 2003). También estimula la construcción conjunta de conocimiento, ampliando las oportunidades de interacción social (Képell et al. 2006).

### 2.3.5.3 Estrategias e instrumentos para evaluar y aportar feedback

En el momento de plantear cualquier evaluación es necesario establecer unos criterios de valoración, es decir, aquello que evaluaremos, tanto si se trata del producto como del proceso. Estos criterios de valoración deben estar claros y bien definidos. A partir de ahí, para cada criterio se pueden establecer unos indicadores, es decir, las evidencias a través de las que podremos medir la consecución de los objetivos competenciales propuestos. Si se desea o se requiere, dependiendo del tipo de formación, también se puede concretar el grado de desempeño en función de las tareas propuestas. Por ejemplo, una propuesta podría ser: excelente (se ha conseguido completamente), notable (si se ha conseguido en buena parte), correcto ( si se ha conseguido en parte), aceptable ( si se han conseguido los mínimos requeridos), mejorable (si no se han conseguido).

Existen diferentes instrumentos para poder realizar la evaluación y aportar feedback. Veamos algunos a continuación:

- **LAS RÚBRICAS O MATRICES DE VALORACIÓN:**
  - Acostumbran a ser de carácter cualitativo y cuantitativo.
  - Sirven como guía, tanto para los/las formadores/as como para los/las participantes, para poder valorar y medir sus aprendizajes.
  - Desglosan los niveles de desempeño a través del establecimiento de los criterios de evaluación e indicadores. Por lo tanto, valoran grados de aprendizaje y desempeño.
  - Reducen la subjetividad de la evaluación
  - Han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje, y adecuadas al nivel de los/las participantes.
  - Permiten conocer de antemano qué es lo que evaluará y cómo.
  - Existen principalmente dos tipos de rúbricas: las analíticas y las holísticas o globales
    - Analíticas: cada criterio y nivel se cruza y clarifica el indicador específico de desempeño. Son las más laboriosas de crear pero, una vez hechas, permiten realizar una valoración muy específica, objetivando cada indicador en función del nivel, aunque hay que tener en cuenta que para según qué tipo de competencias pueden ser más difíciles de aplicar.
    - holísticas o globales: en vez de otorgar a cada criterio y nivel un indicador específico, se



concretan los criterios y sus indicadores, con los grados de desempeño, sin necesidad de establecer un indicador concreto para cada nivel. Normalmente se acostumbra a añadir a la rúbrica una columna de comentarios donde el/la formador/a puede argumentar la valoración y/o anotar aspectos relevantes.

- Las rúbricas, a parte de ofrecer una valoración, también permiten aportar un feedback de cada actividad, de manera que todo quede recogido en el mismo documento. De esta forma se facilita la evaluación y su gestión.
- **LOS INFORMES**
  - Acostumbran a ser de carácter cualitativo.
  - A partir de unos criterios especificados, se valora cada uno en función del desempeño que se observe en la tarea realizada.
  - Ha de ser coherente con los objetivos de aprendizaje, y adecuadas al nivel de los/las participantes.
  - No han de incluir niveles de desempeño.
  - Pueden ser más susceptibles a la subjetividad.
  - Permiten un feedback mucho más personalizado, en comparación con las rúbricas, que son instrumentos más sistematizados.
- **MATRIZ SWOT:** se puede hacer una adaptación del SWOT, pero aplicado como instrumento de evaluación sólo incorporando en la matriz los puntos fuertes y los puntos débiles, y se puede aplicar tanto al producto como al proceso.

Estos instrumentos se pueden compartir digitalmente con los/las participantes, ya sea a través de herramientas como Google Drive o similares, e ir actualizándose en función de la evolución. De esta manera se facilita la tarea del/la formador y también permite al/la participante tenerlo digitalmente. La idea es compartirlo sólo entre el/la participantes y el/la formador/a.

## 2.4 Implementación de la acción formativa

Una vez ya tengamos el diseño finalizado es el momento de ponerlo en práctica y aplicarlo en el desarrollo de la formación.

Tal y como hemos apuntado anteriormente, es importante que el diseño sea lo suficientemente flexible y adaptable teniendo en cuenta el colectivo con el que trabajaremos así como la diversidad de niveles con la que nos podemos encontrar y la propia naturaleza cambiante de las competencias digitales.

Os hemos compartido como ejemplo una posible propuesta de acción formativa que se puede adaptar, ajustar y/o modificar en función de las necesidades que detectéis entre los/las participantes. En cualquier caso, su objetivo es servir como ejemplo a la hora de desarrollar un acción formativa orientada a la adquisición de competencias digitales aplicadas a la búsqueda de empleo, basándose en los principios del aprendizaje con adultos, y aplicando metodologías activas como el *learning by doing* y el trabajo colaborativo.

### 2.4.1 El espacio de la formación

Para desarrollar un proceso de aprendizaje en competencias digitales hemos de disponer de dispositivos electrónicos, ya sean ordenadores o dispositivos móviles (tabletas, smartphones), con conexión a Internet. en el caso específico de la formación en competencias digitales con personas desempleadas se recomienda el uso de ordenadores en combinación con dispositivos móviles, ya que así se pueden facilitar las actividades de creación de contenidos como trabajar con los procesadores de texto o con los formularios de aplicación. En este sentido, el uso del teclado puede facilitar bastante su realización mientras que en los dispositivos móviles pueden presentar algunas limitaciones.



Se puede proponer a los/las participantes que lleven su propio dispositivo si cuentan con uno, ya que esto les puede aportar confianza si ya están habituados a usarlo, y/o bien usar los que haya disponibles en el centro donde se realice la formación para aquellas personas que lo necesiten. Si se decide que los/las participantes puedan llevar sus propios dispositivos, recomendamos tener en cuenta los siguientes aspectos:

— **CONECTIVIDAD:** es necesario disponer de buena conexión en el centro y en el aula donde vaya a realizarse la formación, y que la wifi funcione correctamente con suficiente velocidad, para que los dispositivos puedan conectarse sin problema.

— **ACTUALIZACIÓN DE SOFTWARE:** en el caso de utilizar ordenadores y/o dispositivos del centro es importante que estos estén actualizados, especialmente el navegador, y que tengan instalado todo aquello que necesitaremos para la formación.

Por otro lado, para poder guiar las sesiones, se recomienda llevar siempre un documento de presentación donde esté estructurado todo lo que se trabajará en la sesión con contenidos ilustrativos y/u orientaciones que puedan servir para reforzar todo aquello que trabajemos, con enlaces a todos aquellos sitios web que contengan información complementaria, para que los/las participantes puedan seguir trabajando y ampliando los contenidos. En estos casos se necesitará una pantalla y un videoprojector, y asegurarnos que el mobiliario de la sala permite a los/las participantes estar de cara a la pantalla para facilitar el seguimiento de la sesión. En lo referente al mobiliario y disposición de las mesas y sillas, lo ideal sería que puedan moverse, especialmente si se quiere reforzar el trabajo en equipo.

Dependiendo del tiempo que haya destinado para las sesiones presenciales se recomienda utilizar también otros medios, más allá de las propias clases presenciales, que permitan a los/las participantes seguir trabajando y avanzando cuando finalicen las formaciones, ya que solo desde la práctica se consigue un desarrollo adecuado y progresivo de la competencia digital (por ejemplo, a través de alguna plataforma virtual o similar).



## 2.4.2 Situaciones habituales en la formación de competencias digitales y estrategias a seguir.

Los procesos de aprendizaje de competencias digitales tienen una serie de especificidades que deberían tenerse en cuenta en el momento de implementar la formación. Veamoslas a continuación:

- **DIVERSIDAD DE NIVELES EN EL USO DE LA TECNOLOGÍA.** Hemos centrado estas formaciones en un nivel inicial, pero es importante matizar que inicial no siempre es sinónimo de empezar de cero, especialmente desde la expansión de los dispositivos móviles, que ha facilitado que muchas personas que antes no estaban conectadas a Internet ahora lo estén, utilizando diferentes servicios. Por lo tanto, cada vez es menos habitual trabajar con participantes que no hayan tenido absolutamente ningún contacto con la tecnología, aunque aún podemos encontrar algunas con muy poco contacto o ninguno. Este hecho puede provocar que en una misma sesión de formación podamos tener personas con diferentes niveles de partida así como hábitos dispares y/o conocimientos dispersos en cuanto a las TIC al no disponer de una base. Por ejemplo, puede haber personas que utilicen de manera habitual servicios como Whatsapp pero, en cambio, no hayan utilizado nunca o muy poco otros servicios como el correo electrónico. O bien personas que habitualmente navegan por Internet buscando informaciones en Google pero que no sepan que al hacerlo están utilizando un navegador, y/o no sepan guardar informaciones de interés. Así pues, es habitual encontrar destinatarios/as con niveles, usos y experiencias dispares dentro de una misma sesión.
  - › **ESTRATEGIA:** para poder tener una idea de los niveles y usos de los/las participantes antes de empezar las sesiones, se recomienda facilitar con antelación un test de auto diagnóstico que permita situar tanto a los propios participantes como a los/las formadores/as. Así se podrá obtener suficiente información para determinar si es necesario aplicar ajustes y/o adaptaciones para que la formación sea útil a todos/as los/las participantes, sea cual sea su punto de partida y usos.
- **DIFICULTADES TÉCNICAS INICIALES:** en el caso de las personas que lleven a las formaciones sus propios dispositivos nos podríamos encontrar con algunos inconvenientes, especialmente en niveles muy iniciales. Algunos de los más habituales pueden ser:
  - que los/las participantes desconocen cómo conectarse a la wifi del centro con su dispositivo (ya sea móvil u ordenador).
  - en el caso de combinar dispositivos propios con los del centro, puede ser que las dudas técnicas y sus soluciones sean dispares en función de los dispositivos. Esto podría requerir de un tiempo añadido para poder resolver estas dudas, o solucionar determinados problemas. A veces, estas cuestiones pueden causar cierta inquietud o angustia entre los/las participantes, pudiendo aumentar su sensación de inseguridad, especialmente cuando están poco habituados al uso de la tecnología. Y los formadores también pueden sentirse sobrepasados si no lo habían previsto. Por eso es muy importante que los formadores tengan en cuenta estas cuestiones previamente por si se dan en el aula y adelantarse en la medida de lo posible.
    - › **ESTRATEGIA:** en todos estos casos se recomienda siempre tranquilizar y aportar confianza, y aprovechar un problema específico para explicar a todos/as los/las participantes cómo resolver el problema.
- **TECNOLOGÍA CAMBIANTE:** como hemos comentado anteriormente la tecnología no es estable, y continuamente nos encontramos con software y/o aplicaciones que modifican sus versiones, con cambios en su funcionamiento, o bien que desaparecen, y/o aparecen de nuevas.
  - › **ESTRATEGIA:** no tiene demasiado sentido centrarnos en un uso instrumental de las herramientas teniendo en cuenta estos cambios constantes. Por eso deberíamos de ser capaces de trabajar unas bases de conocimiento y de actitudes que permitan a los/las participantes adaptarse y habituarse a estos cambios en lo referente al funcionamiento de las herramientas y/o a la incorporación de nuevas. Esto implica que los/las formadores/as estén actualizados y al día en cuanto a las actualizaciones y nuevas herramientas que vayan apareciendo. No hacerlo puede implicar encontrarse con sorpresas en las sesiones, no siempre agradables (por ejemplo una aplicación o servicio que ya no está operativo, o bien cambios sustanciales en la actualización de algún programa...). También se recomienda a los/as formadores/as transmitir



a los/las participantes la necesidad de adaptarse a estos cambios para poder hacer un uso eficiente de la tecnología en función de su evolución y de las propias necesidades de cada uno.

- **DEFICIENCIAS EN ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL:** como hemos visto, más allá del uso instrumental, las competencias digitales abarcan habilidades muy importantes para el desarrollo de las personas como la comunicación, tanto oral como escrita, la búsqueda y selección de la información así como su organización para posibilitar su recuperación cuando se necesita, etc. Así, nos podemos encontrar con personas con algunas dificultades para expresarse correctamente por escrito u oralmente, o bien con problemas de lectura, o con muy poca práctica a la hora de manejar información, o personas que hace mucho tiempo que no han tenido ninguna experiencia de estudio...
  - › **ESTRATEGIA:** dependiendo de cuál sea el punto de partida de cada uno, los/las formadores/as deben estar atentos a estas posibles necesidades para poder ofrecer herramientas y recursos que les permitan avanzar de manera adecuada. Es muy importante en estos casos no hacer juicios de valor y ofrecer todo aquello que podamos aportar, haciendo lo posible para evitar posibles frustraciones y animar a seguir aprendiendo. Por ejemplo, recomendar recursos (ya sean materiales, cursos...) que pensamos que les pueden resultar útiles para reforzar determinadas competencias y que les permitan ir trabajándolas a su ritmo.
- **DESCONOCIMIENTO DE LA TERMINOLOGÍA DIGITAL:** los nombres de muchos conceptos relacionados con la tecnología digital están en inglés en la mayoría de casos, y nos podemos encontrar con participantes que, además de tener poca experiencia con el uso de la tecnología tampoco tienen conocimiento de esta lengua, lo que puede contribuir a aumentar la sensación de inseguridad, preocupación o incluso desmotivación. Por ejemplo, palabras como: software, hardware, settings, boots, bluetooth, GPS, cloud, USB, NFC, Password, Sign in, sign out, Log in, log out, net, wifi, hacker, big data, blockchain...
  - › **ESTRATEGIA:** se recomienda facilitar una mini guía o glosario con algunos de los nombres más habituales que ayuden a estos participantes a ir interpretando y entendiendo los conceptos con los que se relacionan, y familiarizarse con el vocabulario.
- **DIVERSIDAD FUNCIONAL:** muchos servicios, webs y programas no contemplan la adaptabilidad ni la usabilidad teniendo en cuenta a las personas con diversidad funcional.
  - › **ESTRATEGIA:** si sabemos con antelación que tendremos como usuarias con diversidad funcional, disponemos de herramientas para poder analizar previamente si un servicio web cumple con los criterios de usabilidad. En este sentido, recomendamos la iniciativa [WAI](#), donde se explican estos criterios y se facilitan herramientas para poder hacerlo.  
También se recomienda conocer herramientas que facilitan esta adaptación en cuanto a software y hardware como lectores de pantalla para personas ciegas, u otros complementos, dependiendo del tipo de diversidad funcional, para poder así atender sus necesidades, y poder tenerlos a disposición para las sesiones.
- **BARRERAS PSICOLÓGICAS DE LOS/LAS PARTICIPANTES:**
  - Miedo y rechazo a las tecnologías: se trata de una actitud bastante habitual en personas que empiezan: se trata del miedo y rechazo a todo aquello que no se conoce y que es nuevo, y que en muchos casos es visto como una imposición.
    - › **ESTRATEGIA:** Es muy importante, como formadores, ir generando confianza y estimular una actitud proactiva y positiva, poniendo el énfasis en las ventajas. Esto no significa pasar por alto los riesgos. En este sentido, funciona bien trabajar en base a analogías con la vida “presencial” para paliar un poco estos miedos iniciales, tener mucha paciencia e ir poco a poco.
  - **TECNOESTRÉS:** se puede dar especialmente con aquellas personas que se inician y que han estado desconectadas durante mucho tiempo del mundo de la formación. En estos casos, estas personas se encuentran con un alud de información, novedades y competencias que han de conseguir, lo que puede generar una sensación de saturación de información y de angustia (demasiada información que procesar). Un claro ejemplo de esto son las personas en proceso de búsqueda de empleo, que se ven en la urgencia de tener que aprenderlo todo rápidamente para poder conseguir su objetivo, que es encontrar un empleo. Todo esto puede generar un rechazo hacia las TIC. (Collado, 2007)



- › **ESTRATEGIA:** This is the Dutch text. Can you change this into the following Spanish text: Como formadores, es muy importante conocer el punto de partida de cada uno y proporcionar apoyo constante, ayudando a las personas a aprender a discernir aquello que es necesario de lo que es accesorio, cuánto tiempo le pueden dedicar, dónde y cómo se puede conseguir una formación eficiente, etc, para que cada uno pueda avanzar a su ritmo para conseguir los retos que se le plantean. sobretodo, conseguir que nadie se sienta abrumado y reforzar siempre la idea de que el aprendizaje requiere tiempo.

### 2.4.3 Estrategias docentes durante el desarrollo de la formación

- **DINAMIZAR LA COLABORACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN:** se recomienda animar la participación desde el inicio de la formación para fomentar una actitud activa y de colaboración. No olvidemos invitar a todos a presentarse, conocer sus experiencias y/o conocimientos previos, exponer sus inquietudes de cara a la formación... En este sentido se pueden utilizar diferentes dinámicas: por ejemplo, una vez realizadas las presentaciones, y con el objetivo de facilitar el conocimiento mutuo, se puede colgar un mural o similar, y repartir un par de post-its entre los/las participantes. En uno se les puede proponer que escriban cuáles son sus objetivos de cara al proceso de búsqueda de empleo y en otro cómo piensan que las TIC les pueden ayudarles en este proceso. Se pueden colocar estos post-its en dos columnas (una por cada tema propuesto). Después podemos invitar a todos los participantes a leer los resultados compartidos y, a partir de ahí, por ejemplo, desplegar los contenidos y/o retos que queramos empezar a proponer, y/o fomentar el acercamiento entre los participantes para facilitar la búsqueda de compañeros para realizar las actividades que planteemos. Así fomentaremos la reflexión individual y su compartición con el grupo, así como la activación de conocimientos previos.

Durante las sesiones, más allá de la exposición de los contenidos, es bueno plantear cuestiones e ir interpelando a los/las participantes con preguntas para poder generar debate e intercambio de opiniones. Para facilitar que lo más relevante quede recogido, se puede hacer un resumen en un documento compartido y visible con todos.

Por otro lado, si se facilita la interacción utilizando herramientas y canales digitales, más allá de las que se usen en un nivel presencial, se puede proponer, una vez finalice la formación, que el grupo pueda seguir en contacto, interactuando y aprendiendo aprovechando las ventajas que nos proporcionan las TIC. De esta manera fomentamos la creación de comunidades digitales de aprendizaje, con personas que aprenden juntas de manera informal.

- **GUIAR Y ORIENTAR EL TRABAJO:** En las formaciones presenciales proponemos presentar siempre al inicio de cada sesión todo lo que haremos, es decir, cuál será el reto, qué aprenderemos, qué competencias se trabajarán, a través de qué actividades y cómo se llevarán a cabo. A partir de aquí, si se trata de sesiones semanales, lo que no finalicen durante la sesión presencial pueden trabajarlo a lo largo de la semana. Podemos facilitar a los/las participantes un correo electrónico o bien crear un Foro específico para la formación (por ejemplo, con la herramienta de foros de Google es muy sencillo). Así, los/las participantes, más allá de realizar las actividades y los retos propuestos en las propias sesiones presenciales, también se acostumbran a usar diferentes herramientas para el aprendizaje, lo que les permitirá ir adquiriendo las competencias digitales de manera más integrada. Por eso se recomienda que todos los recursos puedan estar disponibles virtualmente, ya sea desde un espacio web o bien a través de cualquier herramienta para compartir documentos en la nube (por ejemplo, GoogleDrive o similares) donde se pueda disponer de una carpeta compartida con todos/as los/las participantes con una subcarpeta donde estén todos los recursos organizados y con pautas para facilitar su uso.



- **EVALUAR, HACER SEGUIMIENTO Y APORTAR FEEDBACK:** Más allá del trabajo que se realice en las sesiones presenciales, especialmente si se dispone de poco tiempo para la formación, se recomienda que el escenario de aprendizaje traspase las barreras presenciales y temporales, invitando a los/las participantes a compartir sus actividades o outputs en espacios virtuales con el/la formador/a. Así, el/la formador/a puede aportar comentarios personalizados que aporten y recojan las pautas de la evolución que va haciendo el/la participante para facilitar que este pueda ir adaptando el estudio a sus necesidades y/o carencias para ir consiguiendo los objetivos, o bien compartir con cada participante una rúbrica para cada reto, con los criterios e indicadores, juntamente con un apartado de comentarios para ir aportando feedback en cada uno.

A parte del feedback individual, también puede aportarse feedback grupal, especialmente en el caso que se evidencian aspectos comunes en las valoraciones de las actividades, ya que así se refuerza el sentimiento de pertenecer a un grupo de personas que aprenden juntas, fomentando así que este vínculo pueda tener continuidad una vez finalice la formación, especialmente si se han utilizado herramientas virtuales que posibiliten esta continuidad y contacto.

Asimismo, si observamos que algún participante necesita más refuerzo para poder asentar conocimientos de algún determinado aspecto es bueno recomendarle recursos para que pueda ir avanzando a su ritmo y en función de sus necesidades.

Por otro lado, para poder facilitar que los/las participantes puedan reflexionar sobre su propio proceso se puede incluir una autoevaluación a través de un cuestionario, o bien se puede dinamizar el uso de diarios personales de aprendizaje que permiten a los/las participantes hacer su propio seguimiento y evolución, ya sea de manera individual y/o compartida.

En lo referente a la evaluación entre pares, se recomienda aplicar dinámicas en el aula que permitan a los participantes valorar los trabajos de otros compañeros/as. Este tipo de acción permite también una reflexión sobre el propio trabajo de manera colaborativa. Para poder llevarlo a cabo, se pueden plantear diferentes actividades, por ejemplo basándonos en juegos de rol, muy adecuados para experimentar situaciones similares con las que se pueden encontrar en el mundo real, al mismo tiempo que les permiten valorar la tarea desarrollada por otros/as compañeros/as. Por ejemplo, se puede plantear un juego de rol por parejas, en el que una persona es la que aspira a un trabajo y la otra como responsable del departamento de RRHH de una empresa. El primer rol debe enviar su CV y su carta de motivación y el otro rol debe valorarlos en base a unos criterios facilitados por el/la formador/a. Después, se pueden intercambiar los papeles.



## 2.5 Cierre y evaluación de la formación

Una vez finalizada la formación es necesario hacer una valoración con los/las participantes para saber qué ha funcionado, qué no, y así poder aplicar mejoras y/o ajustes en posteriores ediciones. Este tipo de evaluaciones se pueden hacer a través de cuestionarios, normalmente denominados “de satisfacción”, pero sería recomendable ir más allá de la propia satisfacción de los/las participantes para poder averiguar si la formación realmente ha funcionado y si les ha servido para aprender lo que se les había planteado, así como detectar si el tipo de metodología que se ha empleado ha sido efectiva en este grupo en concreto, si ha respondido a sus expectativas...

Se recomienda combinar preguntas cerradas con abiertas para obtener una información más detallada. Se podrían incluir preguntas que posibiliten valorar los siguientes aspectos:

- Grado de satisfacción general con la formación
- Qué podría mejorarse de la formación (abierta)
- Acción docente (valoración del formador/a)
  - acompañamiento, orientación, guía
  - motivación
  - seguimiento, evaluación y feedback
  - Otros aspectos a comentar (abierta)
- Metodología
  - valoración de las actividades en lo referente al aprendizaje en relación al contexto de aplicación.
- Recursos
  - valoración de los recursos que se han facilitado para el aprendizaje.
- Lugar de la formación (sala, equipamientos...)

Se recomienda dejar una pregunta abierta al final dónde los/las participantes puedan añadir cualquier aspecto que no se haya propuesto en el cuestionario.

Todo lo que se recoja debería de servir para aportar datos que puedan analizarse y que sean útiles para poder incorporar mejoras y/o ajustes de cara a futuras formaciones.





### 3.1 Ser competente digitalmente (UOC)

Enlace al [document](#) en línea.

Five main sections:

1. OERs for Competence area 1 — Digital problem-solving
2. OERs for Competence area 2 — Digital citizenship
3. OERs for Competence area 3 — Digital information seeking and organizing
4. OERs for Competence area 4 — Digital content creation
5. OERs for Competence area 5 — Digital communication and collaboration



## 3.2 Selección de Recursos Educativos Abiertos (REA)

- [Digital Learn](#): distintos recursos y herramientas para profesores y estudiantes, con ejercicios, documentos, etc. fáciles de adaptar.



### Tools and Resources for Trainers

<https://training.digitallearn.org/>

#### Herramientas y recursos para el profesorado

Cada sesión contiene un mínimo de tres documentos de apoyo, que en general incluyen un documento de diseño (guía del profesor), una hoja de actividades y un folleto informativo. En algunos casos, también pueden acompañar las clases presentaciones de PowerPoint, archivos de práctica y otros documentos. Con estos elementos, y un poco de preparación y práctica, ¡estaréis preparados para dar una clase en un instante!

Véanse los recursos para estudiantes «**Use a computer to do almost anything!**» en el apartado «Resources CC for unemployed citizens» o en <https://digitallearn.org/courses>

**Courses: Tracks & Classes**

**Getting Started**

- Computer Basics
- Tablet Basics

**Hardware**

- PC Hardware

**Software & Applications**

- Creating Online
- Accounting Apps
- Microsoft Tools: 2013
- Microsoft Tools: 2010
- Google Tools
- Social Media
- More Websites & Apps

Each class contains a minimum of three supporting documents, which generally include a Design Document (Instructor's Guide), an Activity Sheet, and a Handout. PowerPoint presentations, practice files and additional documents may also accompany classes when applicable. With these items, and a bit of preparation and practice, you will be ready to teach any of our classes in no time!



## Use a computer to do almost anything!

¡Usa el ordenador para hacerlo casi todo! <https://digitallearn.org/courses>

### Starting Out

<b>Why Use a Computer?</b> Reasons why you should take the time to learn about computers. ⌚ 15 mins	<b>Getting Started on a Computer</b> What a computer is and how to use a mouse and keyboard. ⌚ 15 mins	<b>Using a PC (Windows 10)</b> Learn the basics of using a PC with the Windows 10 Operating System. ⌚ 13 mins
<b>Navigating a Website</b> Learn your way around websites. ⌚ 5 mins	<b>Intro to Email</b> Get started with email. ⌚ 14 mins	<b>Intro to Email 2: Beyond the Basics</b> Learn more than the basics of navigating your email account. ⌚ 20 mins
<b>Basic Search</b> Learn about search engines and get started searching the internet. ⌚ 7 mins	<b>Using a PC (Windows 7)</b> Use a PC with the Windows 7 Operating System. ⌚ 14 mins	<b>Using a Mac (OS X)</b> Using a Mac (Apple) computer with the OS X Operating System. ⌚ 14 mins

- **Programa de informática para estudiantes adultos** : presentaciones de PowerPoint con contenidos fáciles de adaptar e ideas para dinamizar las sesiones de formación.

### Programa de informática para estudiantes adultos

<https://www.oercommons.org/authoring/11481-computer-skills-curriculum-for-adult-learners/view>

Este programa está diseñado para enseñar habilidades informáticas, programas MS y redes sociales a estudiantes adultos. Utiliza herramientas visuales, aplicaciones prácticas y evaluaciones basadas en el rendimiento, lo que lo convierte en un plan de estudios apropiado tanto para estudiantes de inglés como segundo idioma (ESOL) como para los que es su lengua materna. Cada módulo se corresponde con un nivel de la evaluación de alfabetización digital de Northstar. En cada unidad se incluyen notas para el profesor, listas de vocabulario y recursos adicionales.

#### Objetivos de aprendizaje

Los estudiantes serán capaces de navegar por las funciones básicas de un ordenador, usar programas MS y webs de redes sociales.



Unidad 1:	Introducción al programa	Unidad 10:	Conceptos básicos de Microsoft. Parte 1
Unidad 2:	Registro y evaluación	Unidad 11:	Conceptos básicos de Microsoft. Parte 2
Unidad 3:	Conceptos básicos del ordenador. Parte 1	Unidad 12:	Microsoft Excel. Parte 1
Unidad 4:	Conceptos básicos del ordenador. Parte 2	Unidad 13:	Microsoft Excel. Parte 2
Unidad 5:	Conceptos básicos de los sitios web. Parte 1	Unidad 14:	Microsoft Excel. Parte 3
Unidad 6:	Conceptos básicos de los sitios web. Parte 2	Unidad 15:	Microsoft Excel. Parte 4
Unidad 7:	Seguridad y privacidad en internet	Unidad 16:	Redes sociales. Parte 1
Unidad 8:	Conceptos básicos del correo electrónico. Parte 1	Unidad 17:	Redes sociales. Parte 2
Unidad 9:	Conceptos básicos del correo electrónico. Parte 2		

- [Alfabetización digital: búsqueda de empleo](#): distintos recursos e ideas para aplicar las competencias digitales a la búsqueda de empleo.

### Digital Literacy: Job Search

<http://lvgh.org/wp-content/uploads/2017/02/3-Digital-Literacy-Job-Search-Lesson-Plan.pdf>

Plan de la sesión

Objetivos

Al final de la sesión, los estudiantes serán capaces de:

- (1) abrir un navegador de internet y el motor de búsqueda Careerbuilder;
- (2) utilizar el ordenador para buscar distintos puestos de trabajo;
- (3) escribir los detalles de un puesto de trabajo que les interese.

Duración: 30 minutos

#### Digital Literacy: Job Search Lesson Plan

##### Objectives

- At the end of the lesson, students will be able to:
- (1) Open an internet browser and the Careerbuilder job search engine
  - (2) Use the computer to search for various jobs
  - (3) Write down details about a specific job that interests them

Duration: 30 minutes

Preparation/Materials Needed: Copies of Student Guide: Job Search

Pre-Work: Students need to complete the three questions regarding their current employment, interests and preferred location to work.

Flow	Time	Presenter	Content/ Key Points to Cover	Teaching Approaches/ Student Guide
1	2 min.	Tutor	<p>Welcome/Review Workshop Objectives /Introductions</p> <p><u>Objectives on white board or flipchart</u></p> <p>At the end of the lesson, students will be able to:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Open an internet browser and the Careerbuilder job search engine</li> <li>(2) Use the computer to search for various jobs</li> <li>(3) Write down details about a specific job that interests them</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Say:</b> Welcome to the Job Search class.</li> <li>2. <b>Do:</b> Review the objectives (written on the white board or flipchart). Have students introduce themselves, as needed, if new to each other.</li> </ol>
2	5 min.		<p><b>Overview</b></p> <p>Searching for job openings online can benefit you in various ways. The most important benefit is convenience. From your home or from the lab at LVGH, you can access thousands of jobs. By looking online, you can search for jobs near you, or you can find out about jobs somewhere else in the country if you are thinking of moving.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Say:</b> We will be spending time today learning how to search for a job online. Today's class will get you started thinking about and looking for jobs that might interest you.</li> <li>2. <b>Ask:</b> How could searching for a job online benefit you? How many of you know about our Career</li> </ol>



- [Aprendizaje gratuito en línea en GCFLearnFree](https://www.gcflearnfree.org/): recursos sobre distintos temas, con apartados específicos sobre [tecnología](#) y [trabajo y carrera profesional](#) con recursos, ejercicios y herramientas.

### Aprendizaje gratuito en línea en GCFLearnFree

<https://www.gcflearnfree.org/>



<https://www.gcflearnfree.org/subjects/career/>

¿Estás buscando trabajo? ¿Quieres cambiar de profesión? ¡Estás en el lugar adecuado! Sigue nuestras clases para obtener toda la información posible para desarrollar tu carrera profesional o empezar una nueva etapa laboral. En «Cómo hacer un currículum», encontrarás una galería de opciones para crear tu propio CV. En «Búsqueda de empleo y redes», descubrirás cómo buscar trabajo en línea y conectarte en red con otros profesionales de tu campo. En «Técnicas de entrevista», aprenderás las mejores prácticas para saber qué hacer antes, durante y después de una entrevista. ¿Qué estás esperando? ¡Empieza hoy mismo a marcar el rumbo de tu carrera profesional!





- [Habilidades básicas para la World Wide Web](#): recurso específico centrado en las herramientas de navegación y comunicación en internet, con ejercicios fáciles de adaptar.

### **Habilidades básicas para la World Wide Web**

<http://www.oercommons.org/courses/basic-skills-for-the-world-wide-web/view>

Este curso en línea te ayudará a aprovechar al máximo tu experiencia en la World Wide Web. Como parte de internet que permite la transmisión y visualización de gráficos, texto y sonido, la World Wide Web se ha convertido en una experiencia diaria fundamental para un gran porcentaje de la población. En estas páginas web dominarás las habilidades básicas para hacer un uso inteligente de la red. Cada enlace representa un subapartado concreto del curso. Aunque te recomendamos que sigas el orden que te proponemos, no es absolutamente necesario. Si lo deseas puedes centrarte en los temas en los que necesites avanzar.

Tiempo estimado para completar este módulo: 65 minutos

**Ir a la dirección web especificada**

**Seguir el enlace a un nuevo archivo**

**Desplazarse por la página web**

**Utilizar el botón Atrás para volver a la página web**

**Realizar una búsqueda básica en el motor de**

**búsqueda**

**Identificar y evaluar los resultados de búsqueda**

**Bajar y visualizar un archivo de la página web**

**Imprimir una página web**

**Preguntas de revisión**

**Examen**



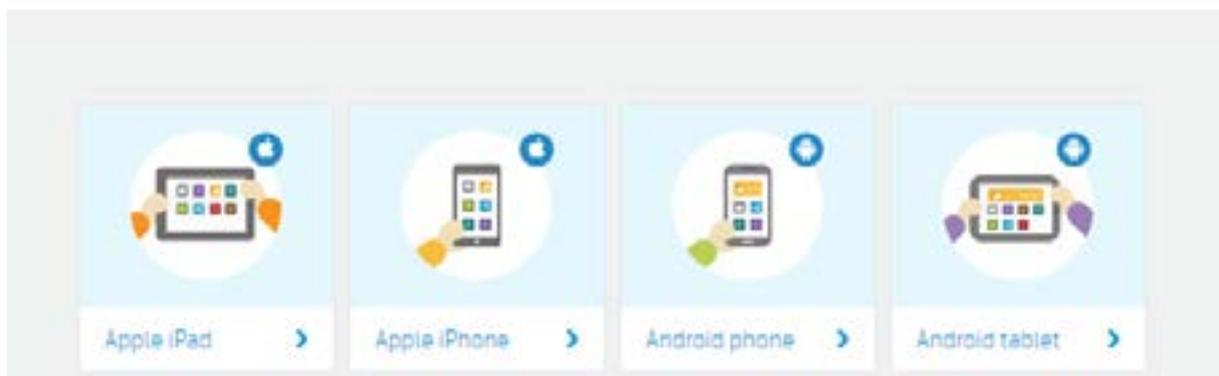
- [Digidel.no](https://www.digidel.no/): se trata de una iniciativa noruega en el marco de un proyecto europeo. Es un programa nacional que refuerza la cooperación e incrementa los esfuerzos realizados por la Administración y los sectores relacionados con las TIC, así como las empresas voluntarias en las áreas de competencia e inclusión digital. Puede utilizarse el traductor de Google para traducir el sitio web al inglés. Hay varias sesiones y se presta especial atención a dispositivos como móviles, tabletas, sistemas operativos, etc.

Digidel.no es un sitio web para profesores que quieran dar cursos y formación en habilidades y competencias digitales básicas. Los recursos están desarrollados por el programa Digidel y otras instituciones que ofrecen formación a personas con un bajo nivel de competencia digital. Puedes descargar, usar y adaptar gratuitamente estos recursos. También puedes compartir tus presentaciones. Todos los recursos de digidel.no son gratuitos.

<https://www.telenor.no/privat/mobilhjelpen/steg/nettsurfing-for-nybegynnere/>



Choose your device



# Bibliografía

- Amber, D; Domingo, J (2017). "Unemployment and job insecurity on people older than 45. Training challenges and educational implications". *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. vol. 73, no. 1 [(2017/01/15), pp. 121-140.
- Belshaw, D. (2017) - The Essential Elements of Digital Literacies <https://www.youtube.com/watch?v=LSPc2OoLk>
- Blackley, S., & Sheffield, R. (2015). Digital andragogy: A richer blend of initial teacher education in the 21st century. *Issues in Educational Research*, 25(4), 397-414. <http://www.iier.org.au/iier25/blackley-2.pdf>
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076>
- Brown, M. (2017) A Critical Review of Frameworks for Digital Literacy: Beyond the Flashy, Flimsy and Faddish. <http://blog.ascilite.org/a-critical-review-of-frameworks-for-digital-literacy-beyond-the-flashy-flimsy-and-faddish-part-1/>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use (No. JRC106281). Joint Research Centre (Seville site). <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>
- Cartelli, A. & Giovannella, C. (2015) Digital Literacy and Digital Competence: Facts, Problems, Needs & Trends [https://www.researchgate.net/publication/271205438\\_Digital\\_Literacy\\_and\\_Digital\\_Competence\\_Facts\\_Problems\\_Needs\\_Trends](https://www.researchgate.net/publication/271205438_Digital_Literacy_and_Digital_Competence_Facts_Problems_Needs_Trends)
- Castells, M. (2003). *L'era de la informació. La societat xarxa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Collado, J.A (2004). "Contextos d'exclusió digital i agents d'alfabetització digital". UOC teaching material.
- Duart, J. M.; Sangrà, A (2000). "Formación universitaria por medio de la web: Un modelo integrador para el aprendizaje superior In: J. M. Duart; A. Sangrà (eds.). *Aprender en la virtualidad* (pp.23-49). Barcelona: EdiUOC.
- European Commission (2012) - JRC Technical Reports <http://www.ifap.ru/library/book522.pdf>
- European Council. Joint Report by the Commission and the Council on social inclusion. 2004.
- Falchikov, N (2005). "Improving Assessment through Student Involvement. Practical solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education". London: Routledge Falmer.
- Freire, J.(2009). „Monográfico cultura digital y prácticas creativas en educación". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. (vol. 6, no. 1).
- Generalitat de Catalunya (2000). *La competència bàsica en tecnologies de la informació i de la comunicació*. Document de Treball.
- Generalitat de Catalunya (1999). *Catalunya en xarxa: Pla Estratègic per a la Societat de la Informació* Barcelona: Generalitat.
- Gisbert, M. (2002). "El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos". *Acción Pedagógica* (vol. 1, no. 11, pp. 48 -59)
- Guitert Catasús, M., Romeu Fontanillas, T., & Romero Carbonell, M. (2015). Digital competence training proposals in the UOC context: A transforming vision. <https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/asset/Digital%20competence%20training%20proposals%20in%20the%20UOC%20context.pdf>
- Guitert, M.; Romeu, T.; Giménez, F. (2005). El aprendizaje y el trabajo cooperativo en entornos virtuales: el caso de la UOC. *Revista de Organización y Gestión educativa* (vol. 13 , no. 3).
- Keppell, M., Au, E., Ma, A. & Chan, C. (2006). Peer Learning and Learning-Oriented Assessment in Technology-Enhanced Environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 453-464.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2006). Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of digital literacy*, 1(01), 12-24. [https://www.idunn.no/dk/2006/01/digital\\_literacy\\_and\\_digital\\_literacies\\_-\\_policy\\_pedagogy\\_and\\_research\\_cons](https://www.idunn.no/dk/2006/01/digital_literacy_and_digital_literacies_-_policy_pedagogy_and_research_cons)
- OIT (2002, p. 11) *Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva de la Unión Europea.
- Litster, 2016; *Breaking Barriers: Research Report - The principles of adult learning*. [https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/the\\_principles\\_of\\_adult\\_learning\\_.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/the_principles_of_adult_learning_.pdf)



- Majó, J.; Marquès, P. (2002). La revolución educativa en la era internet. Barcelona. CissPraxis.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 1-19. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.184.2357&rep=rep1&type=pdf>
- Ortoll, E. (2007). Conceptos clave en alfabetización y exclusión digital. La alfabetización digital en los procesos de inclusión social, 13-55.
- Palloff, R.; Pratt, K. (2005). "Online learning communities revisited". 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning Madison, Wisconsin, United States.
- Perez-Mateo & Guitert (2012) "Ensenyar i aprendre en línia". UOC teaching material.
- Richardson, A. (2002). "An ecology of learning and the role of elearning in the learning environment" (pp. 47-51). Global Summit 2002. Education. Au limited. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/APCITY/UNPAN007791.pdf>
- Richardson, J. C.; Swan, K. (2003). „Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction". *Journal of Asynchronous Learning Networks* (no. 7, pp. 68-88)
- Sangrà, A. (2001). "Enseñar y aprender en la virtualidad". *Educación* no. 28, pp.117-131. UAB.
- Sivan, A. (2000). "The Implementation of Peer Assessment: an Action Research Approach". *Assessment in Education*, 7 (2), 193-213
- Steeples, C; Jones, C., eds (2002). "Networked Learning: Perspectives and Issues". London: Springer
- UNESCO (2003) ,Literacy, a UNESCO perspective (2003) <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Gomez, S. C., & Van Den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model* (No. JRC101254). Joint Research Centre (Seville site). <https://ideas.repec.org/p/jpt/iptwpa/jrc101254.html>



# Anexos

## ANEXO 1: EJEMPLO DE RÚBRICA ANALÍTICA USO Y APLICACIÓN DE LAS TIC

<b>Declaración</b>	Uso y aplicación de las tecnologías digitales en los ámbitos académico y profesional.
<b>Descripción</b>	Capacidad para conocer, usar y aplicar tecnologías y medios digitales para comunicar, organizar, buscar y analizar información, crear y compartir contenido y generar conocimiento de manera crítica, efectiva, eficiente, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva en los ámbitos académico y profesional.

		Nivel de desempeño del indicador			
Criterio de desempeño	Indicadores	EXCELENTE	CORRECTO	MEJORABLE	NO ALCANZADO
1. Conocer las tecnologías y los medios digitales para utilizarlos de forma autónoma.	1.1. Selección de las herramientas más adecuadas para realizar cada tarea.	Selecciona en todas las situaciones las herramientas más adecuadas para realizar cada tarea	Selecciona, en la mayoría de los casos, las herramientas más adecuadas para realizar cada tarea.	Las herramientas seleccionadas no son siempre las más adecuadas para realizar cada tarea.	No selecciona las herramientas adecuadas para realizar cada tarea.
	1.2. Aplicación de las posibilidades que ofrecen las herramientas escogidas para realizar eficientemente cada tarea.	Aplica las posibilidades de las herramientas escogidas para realizar cada tarea de modo eficiente, utilizando sus funcionalidades avanzadas.	Aplica adecuadamente las posibilidades básicas de las herramientas escogidas para realizar cada tarea de modo eficiente.	Aplica de forma muy limitada las posibilidades básicas de cada herramienta para realizar una tarea.	No aplica efectivamente las posibilidades de la herramienta para realizar una tarea.
	1.3. Aprovechamiento del potencial del entorno virtual de acuerdo con los objetivos fijados (campus, aplicaciones de Google, blogs, wikis, redes sociales, etc.).	Aprovecha todo el potencial del entorno virtual.	Aprovecha las potencialidades básicas del entorno visual, demostrando competencia en su uso.	Aprovecha las potencialidades básicas del entorno virtual de forma limitada.	No aprovecha las potencialidades del entorno virtual o las usa de forma inadecuada.



	1.4. Resolución de problemas técnicos relacionados con la actividad.	Es capaz de resolver de manera autónoma y en cualquier ocasión problemas técnicos relacionados con la actividad, y ayuda a otros estudiantes a resolver sus problemas.	Es capaz de resolver de manera autónoma, en la mayoría de los casos, los problemas técnicos relacionados con la actividad.	Tiene algunas dificultades para resolver problemas técnicos relacionados con la actividad.	No sabe cómo resolver problemas técnicos relacionados con la actividad.
2. Comunicación y colaboración efectivas en la red seleccionando las herramientas más adecuadas y aplicando los lenguajes y las estrategias pertinentes.	2.1. Uso eficiente de las herramientas necesarias para comunicarse y colaborar en la red de acuerdo con unos objetivos fijados (mensajería instantánea, foro, debate, blogs, wikis, Google Drive, Google Sites, etc.).	Usa eficientemente las herramientas de comunicación y colaboración de acuerdo con los objetivos fijados, maximizando así su potencial.	Usa eficientemente las herramientas de comunicación y colaboración, aunque con algunos fallos puntuales.	Usa las herramientas de comunicación y colaboración en la red de forma limitada.	No usa las herramientas de comunicación o colaboración o las utiliza de modo poco eficiente.
	2.2. Uso del lenguaje adecuado (textual, visual y/o audiovisual) según el tipo de comunicación (personal o social).	Siempre usa el lenguaje más adecuado al contexto y al tipo de comunicación.	En la mayoría de las comunicaciones, usa un lenguaje bastante adecuado al contexto y al tipo de comunicación.	De forma puntual, usa un lenguaje apropiado al contexto y al tipo de comunicación.	Utiliza un lenguaje que no se adecua al contexto y al tipo de comunicación.
	2.3. Calidad de la comunicación: claridad y coherencia, estilo y argumentación.	Participa en la red teniendo en cuenta en todas las intervenciones todos los requisitos necesarios para comunicarse con calidad (claridad, coherencia, estilo y argumentación).	Participa en la red teniendo en cuenta, en la mayoría de sus intervenciones, los requisitos necesarios para comunicarse con calidad (claridad, coherencia, estilo y argumentación).	Participa en la red teniendo en cuenta algunos de los requisitos necesarios para comunicarse con calidad (claridad, coherencia, estilo y argumentación) pero con algunas deficiencias.	Participa en la red pero sin tener en cuenta los requisitos necesarios para comunicarse con calidad (claridad, coherencia, estilo y argumentación).



**ANEXO 2: EJEMPLO DE RÚBRICA HOLÍSTICA**  
(a partir de un curso de aprendizaje en línea sobre actitud digital)

Nombre y apellidos del estudiante

Actividad 1. AA1: Análisis de la marca personal

<b>Criterio de valoración</b>	<b>1 Mejorable</b>	<b>2 Aceptable</b>	<b>3 Bueno</b>	<b>4 Excelente</b>	<b>Comentarios</b>
Calidad de las intervenciones					
Uso del lenguaje, formato y estilo comunicativo (en los foros de clase)					
Redacción y organización de la información (en las publicaciones del foro)					
Capacidad para sintetizar y argumentar					
Uso adecuado del contenido no propietario (fotos, vídeos, textos...) utilizando material con licencia de Creative Commons y/o citas					

Actividad 2. AA2: DAFO personal

Explicación correcta del proceso realizado para encontrar los factores (análisis, consultas, fuentes y ejemplos, etc.)					
Inclusión de por lo menos cuatro conceptos en cada sección del DAFO					
Adaptación de factores a la persona / sector					



Actividad 3. AA3: Ejemplos de marca personal

Elección de casos representativos					
Elección y exposición de métricas para comparar (veteranía, redes, web, trayectoria...)					
Capacidad para sintetizar y argumentar					

Actividad 4. AA4: Estrategias de marca personal

Objetivos SMART					
Establecimiento del valor de diferenciación (claridad frente a adecuación)					
Descripción del proceso de puesta en marcha					
Elección de medios y/o herramientas (web, redes, aplicaciones...)					
Control de la reputación digital					



Actividad 5. AA5: Autoevaluación

Nivel de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje					
Nivel de reflexión sobre lo que ha aprendido durante el curso					
Nivel de reflexión sobre la propia participación y colaboración en el curso					
	<b>Puntuaciones</b>				
	Actividad 1				
	Actividad 2				
	Actividad 3				
	Actividad 4				
	Total:				
	Autoevaluación				
	Nota final				



### ANEXO 3: EJEMPLO DE AUTOEVALUACIÓN

Primer apellido \*

.....

Secundo apellido \*

.....

Nombre \*

.....

¿Cómo valoras tu participación e implicación a lo largo del seminario? \*

.....

¿Has podido realizar todas las actividades en el tiempo previsto? \*

.....

¿Has podido realizar todas las actividades en el tiempo previsto? \*

Sí

No

En el caso que no las hayas completado, ¿podrías explicar cuáles crees que han sido las causas?

.....

¿Qué calificación te pondrías? (de 1 a 10) Argumenta tu respuesta \*

.....



¿Qué han sido las principales dificultades? \*

.....

¿Qué has aprendido a lo largo de este seminario? \*

.....

¿Qué es lo que más destacarías de todo lo trabajado a lo largo del seminario?  
(en cuanto a interés, motivación, etc)? \*

.....

¿Qué crees que has aportado a tus compañeros de aula?  
(compartiendo tu proceso de creación en el aula, valorando la presentación de otr@ compañero...) \*

.....

¿Qué te han aportado tus compañeros de aula?  
(a través de sus valoraciones de tu presentación, compartiendo su proceso en el aula...) \*

.....

**ANEXO 4: EJEMPLO DE UN POSIBLE PROGRAMA DE FORMACIÓN SOBRE  
COMPETENCIAS DIGITALES BÁSICAS PARA PERSONAS DESEMPLEADAS, EN UNA  
TABLA CON LOS PRINCIPALES ELEMENTOS DEL DISEÑO, SEGÚN EL PROYECTO SELFEE**

[https://docs.google.com/document/d/1rWwlvAOXqq\\_2pRE44M3Gf9dOU26Oprc40EhjRDN6H\\_0/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1rWwlvAOXqq_2pRE44M3Gf9dOU26Oprc40EhjRDN6H_0/edit?usp=sharing)



# IMPRESSUM

## Autores

Montse Guitert (*Universitat Oberta de Catalunya*)  
Teresa Romeu (*Universitat Oberta de Catalunya*)  
Gemma Abellán (*Universitat Oberta de Catalunya*)  
Jean-François Colas (*Universitat Oberta de Catalunya*)

## Revisión

Ana Fernández-Aballí (*La Xixa Teatre*)  
Hester Tammes (*DW-RS Producties*)

## Edición

Anna Rácz (*Képes Alapítvány*)

## Diseño y maquetación

Judit Gelencsér

Año de publicación: 2018

## Copyright:

Usted es libre de compartir (copiar y redistribuir) el material en cualquier medio o formato, y de citar y adaptar (remezclar, transformar y desarrollar) el material para fines que sean coherentes con el propósito descrito en esta guía siempre que se mencionan en el material la fuente. En caso de adaptar el material, deberá informar al respecto enviando una prueba de su adaptación a la dirección de correo electrónico de cualquiera de los socios que forman parte del consorcio.



