[INFORME DE RESULTADOS
DE LA INVESTIGACIÓN 2026]

Conectad@s al futuro

Red nacional de ciudadanía digital
para la empleabilidad y la salud
de la adolescencia y juventud



Santa María la Real fundación | empleo e inclusión social

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO Y AGENDA 2030
DIRECCIÓN GENERAL DE AGENDA 2030

AGENDA 2030

conectad@s al futuro

Agradecimientos



La Fundación Santa María la Real (FSMLR) extiende su más sincero agradecimiento a todas las personas que han participado en la investigación. De manera especial, agradece a los y las jóvenes que han colaborado voluntariamente en la encuesta, así como a quienes han participado en los grupos de discusión, la entrevista y los *hackathons*. Sus aportaciones han sido fundamentales para el desarrollo de este proyecto y para generar conocimiento de primera mano sobre el impacto de la digitalización en las trayectorias educativo-laborales de la juventud.

Asimismo, agradecemos a la red de profesionales, personas expertas, administraciones públicas y entidades del tercer sector; por su compromiso y generosa transmisión de conocimiento. En particular, por su participación en este informe, al Instituto de la Juventud (INJUVE), a UNICEF España, al Centro Reina Sofía de Fad Juventud, a la Fundación Secretariado Gitano (FSG), a la Fundación Esplai, al Grupo de Investigación Innovación educativa, tecnologías emergentes y evaluación-Universidad Europea de Madrid (UEM) y al Grupo de Investigación Imágenes, Palabras e Ideas-Universidad de Alcalá (UAH). Así como, por su apoyo técnico, al Grupo de Investigación Edul@ab de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Este informe ha sido realizado en el marco del proyecto “Conectad@s al futuro: red nacional de ciudadanía digital para la empleabilidad y la salud de la adolescencia y juventud” impulsado por la Fundación Santa María la Real y financiado por la Dirección General de Agenda 2030 del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, en el marco de la convocatoria de subvenciones para la realización de actividades relacionadas con la promoción e implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en España. Convocatoria 2025.

Índice

01 Introducción 04

02 Objetivos 15

03 Metodología 17

04 Hacia el uso crítico y la proyección educativo-laboral: oportunidades, riesgos y nuevas desigualdades en la era digital 22

- 4.1. La doble cara de la inteligencia artificial 24
- 4.2. Los usos y la apropiación digital como dimensiones de la desigualdad juvenil 30
- 4.3. Competencias digitales críticas 36

05 Imaginarios educativo-laborales juveniles en redes sociales 42

- 5.1. El éxito acelerado y las nuevas narrativas del rendimiento 44
- 5.2. Las narrativas de salud mental vinculadas a lo educativo-laboral 50

06 Acompañamiento en las trayectorias vitales de la juventud: actores y acciones para una ciudadanía digital crítica 57

- 6.1. ¿En quién se apoya la juventud? 60
- 6.2. Los espacios de socialización como contextos de aprendizaje digital 64
- 6.3. Claves para promover una ciudadanía digital crítica 67

07 Conclusiones 69

08 Bibliografía 75

09 Anexo 79

Glosario con conceptos clave del estudio



01 Introducción

La digitalización es ya un rasgo estructural de la experiencia juvenil en España.



DESTACADO

La digitalización es ya un rasgo estructural de una experiencia juvenil en España.



En los últimos años, el panorama de la juventud se ha transformado debido a la rápida masificación de las tecnologías y entornos digitales, de modo que la digitalización es ya un rasgo estructural de la experiencia juvenil en España. Según el Instituto de la Juventud [INJUVE] (2025), el 59% de la juventud entre 15 y 29 años se conecta a internet 4 horas o más al día, cifra que asciende al 69% entre la cohorte de 15-19 años. A esto se suma la rápida adopción de la Inteligencia Artificial (IA)[1]: **el 75,6% de las personas de 16 a 24 años ha utilizado IA generativa en los últimos tres meses, una cifra que duplica ampliamente la media nacional (37,9 %)** (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2025a). Esto resulta relevante dado que la juventud constituye una etapa crucial de transiciones educativas, laborales y emancipatorias y, como señala el INJUVE (2025), los y las jóvenes españoles/as están construyendo su identidad individual y social en el entorno digital.

No obstante, la gran presencia de la tecnología en las nuevas generaciones no implica que la juventud posea *per se* los conocimientos necesarios para desenvolverse en el entorno digital. Según datos del INE (2025a) todavía el 17,1% de los jóvenes de 16 a 24 años presenta habilidades digitales bajas o inferiores[2] y, en torno a esto, autores como Herrero y López-Cobo (2025) cuestionan el **mito del "nativo digital": el uso intensivo no se traduce automáticamente en pensamiento crítico** ni en comprensión profunda de la tecnología.

Esto cobra especial relevancia en el momento actual, en el que hitos como los recientes resultados de PISA 2025 ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en la relación entre tecnología y desarrollo de capacidades. Entre 2022 y 2025, el rendimiento del alumnado español descendió 16 puntos en matemáticas y 23 en lectura, situándose entre los valores más bajos registrados en España, en un

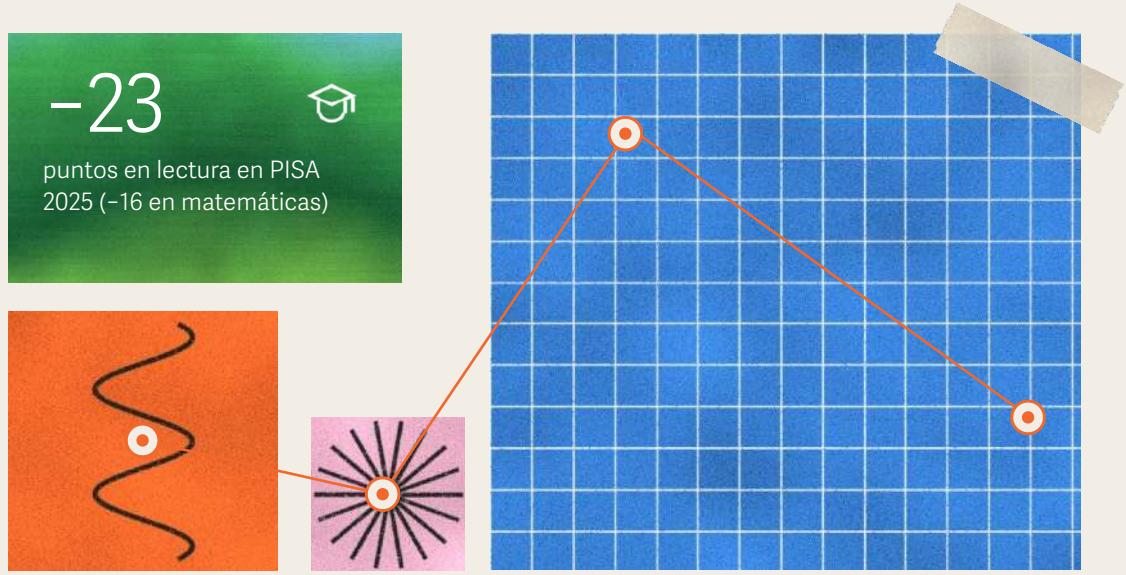
1 Ver Anexo-Glosario. Conceptos clave del estudio.

2 El INE analiza cinco campos de habilidades partiendo del DESI de Eurostat: comunicación y colaboración, información y alfabetización de datos, resolución de problemas, creación de contenidos digitales y seguridad. Alude a habilidades bajas cuando no hay habilidad en uno de los campos, pero sí alguna en los otros cuatro.

contexto marcado por la creciente presencia de la inteligencia artificial en el ámbito educativo y el debate sobre sus posibles efectos en el aprendizaje (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2026; Gortazar, 2026).

Acompañando a lo anterior, Răileanu Szeles y Simionescu (2022) y Calderón (2020) señalan que **las tecnologías *per se* no actúan como un igualador social automático, sino que pueden reproducir y ampliar las desigualdades de partida,** favoreciendo una mayor acumulación de capital social y cultural entre los jóvenes más favorecidos y generando nuevas formas de exclusión y estratificación digital. En este contexto, resulta necesario **ampliar la mirada sobre la transformación digital y atender a sus múltiples dimensiones en la vida juvenil para avanzar en los retos planteados por la Agenda 2030**: contribuir a una educación de calidad e inclusiva (ODS 4), reducir las desigualdades y las brechas digitales, incluidas las de género (ODS 5 y 10), y favorecer la participación plena en sociedades inclusivas y democráticas (ODS 16).

En este marco, la Fundación Santa María la Real ha desarrollado a lo largo de 2026 el proyecto **Conectad@s al Futuro: red nacional de ciudadanía digital para la empleabilidad y la salud de la adolescencia y juventud.** La iniciativa busca, por un lado, analizar cómo la digitalización está influyendo en las trayectorias educativas y laborales de la juventud[3], y por otro, reflexionar sobre qué significa ejercer una ciudadanía digital crítica y promoverla desde los distintos actores con un enfoque de reducción de las desigualdades. La presente investigación se inscribe en este proyecto y tiene como propósito generar evidencia y aportar claves de análisis para orientar posibles líneas de actuación.



DESTACADO

Las tecnologías per se no actúan como un igualador social automático, sino que pueden reproducir y ampliar las desigualdades de partida.

Răileanu Szeles y Simionescu (2022); Calderón (2020)

3 A efectos de este estudio, se considera población joven a las personas de 16 a 24 años. No obstante, las referencias a la juventud que aparecen a lo largo del informe pueden corresponder a distintos rangos de edad, en función de la definición empleada por cada fuente citada.

CONTEXTO EDUCATIVO-LABORAL

Aproximación al estado educativo-laboral de la juventud española

El contexto educativo y laboral de la juventud española combina avances estructurales con desigualdades persistentes. En España hay 4.860.058 jóvenes de entre 16 y 24 años, lo que representa el 9,9 % de la población total (51,7% son hombres y el 48,3% mujeres) (INE, 2025b). En educación, los datos del INE (2026) muestran que el 41,4 % de los jóvenes en esas edades tiene estudios de secundaria de primera etapa o inferiores, siendo mayor el porcentaje en hombres que en mujeres (45,5 % frente al 37,2 %, respectivamente). Lo cierto es que, **aunque el abandono escolar temprano**[4] **se ha reducido casi nueve puntos en la última década, España mantiene la segunda tasa más alta de la UE con un 13,6%** (siendo 5,8 puntos superior entre los hombres que entre las mujeres) (Eurostat, 2025a).

Asimismo, persisten situaciones de vulnerabilidad que se asocian con un mayor riesgo de fracaso escolar. **La tasa de abandono escolar temprano alcanza el 32,8% entre la juventud extranjera, frente al 11% entre la nacida en España** (INJUVE, 2025). De forma similar, la juventud tutelada presenta en mayor medida una orientación hacia itinerarios de inserción rápida, en detrimento de trayectorias educativas más prolongadas (García-Alba et al., 2023).

En el ámbito laboral, la tasa de desempleo alcanza en 2025 el 37,2% en jóvenes de 16-19 años y en 22,4% entre los 20 y 24 según el INE (2026). Esta situación se ve aún acentuada por el bajo nivel educativo: en el grupo de 20 a 24 años, **el desempleo alcanza al 25,7% entre quienes tienen la primera etapa de secundaria, frente al 17,3% que supone entre quienes cuentan con educación superior**. No obstante, **aunque se ha observado que las mujeres presentan mayor nivel educativo, son ellas las que también están más desempleadas** en esas edades (23,3% frente a 21,7% de los hombres).

4.860.058

jóvenes de entre 16 y 24 años en España: el 9,9 % de la población total.

INE (2025b)

13,6 %

de abandono escolar temprano: la segunda tasa más alta de la UE.

Eurostat (2025a)

37,2 %

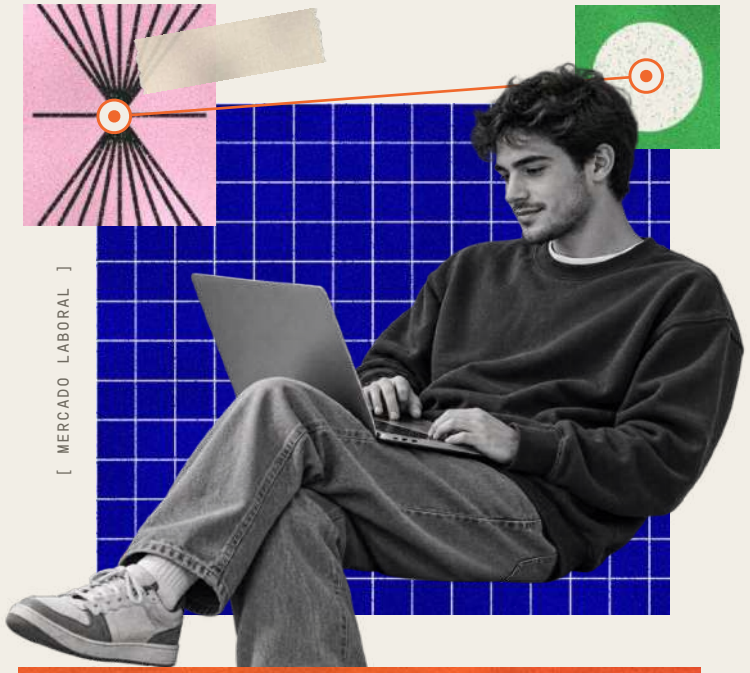
tasa de desempleo en jóvenes de 16-19 años

22,4 %

tasa de desempleo entre los 20 y los 24

INE (2026)

4 La tasa de abandono escolar temprano incluye a aquellas personas de 18-24 años que no han completado la segunda etapa de Educación Secundaria.



57 % · 41%

temporalidad laboral en jóvenes de 16-19 y de 20-24 años

(INE, 2026)

23 %

“sisis”: estudian y trabajan

INJUVE (2025)

11,5 %

“ninis”: ni estudian ni trabajan

Eurostat (2025b)

En este escenario, también resultan relevantes las condiciones con la que la juventud entra al mercado laboral. Pese al descenso general de la temporalidad tras la reforma de 2022, esta continúa siendo especialmente elevada: un 57% entre quienes tienen 16-19 años y un 41% entre los/as de 20-24 (INE, 2026). Del mismo modo, estudios como el de Gorjón et al., (2024) han evidenciado la precariedad en la incorporación al mercado laboral y, de nuevo, las diferencias asociadas a las trayectorias educativas:

- **Tres de cada cuatro jóvenes (un 73%) entra al mercado laboral a través de trabajos precarios.**
- El 63% de estos continúa en un empleo precario a los 5 años de su incorporación al mercado laboral, siendo en un 59,1% de los casos mujeres.
- En diez años de trayectoria laboral continua, las personas con educación secundaria o bachillerato pasan de representar el 37,6% al 49,7% de quienes ocupan empleos precarios, mientras que las universitarias reducen su peso del 27,8 % al 16,7%.

En paralelo, crece la figura de los y las “sisis”, jóvenes que estudian y trabajan simultáneamente: alrededor del 23% de la juventud se encuentra en esta situación, mientras que los y las “ninis” han descendido del 19,4% en 2015 al 11,5% en 2025 (Eurostat, 2025b, INJUVE, 2025)[5].

DESTACADO

Tres de cada cuatro jóvenes (73%) entra al mercado laboral a través de trabajos precarios.

Gorjón et al. (2024)

5 Ver Anexo-Glosario. Conceptos clave del estudio.

USOS DIGITALES

De los usos a la apropiación: sesgos y brechas digitales

Atendiendo a los patrones de uso digital, **la comunicación y el entretenimiento continúan concentrando buena parte de la actividad juvenil**: el 98% utiliza Internet para comunicarse con amistades y familiares y el 96% para consumir contenidos audiovisuales como películas o música (INJUVE, 2025).

Junto a estos usos, **las redes sociales también se han consolidado como la principal fuente de información sociopolítica para la juventud española. Instagram (51%) y TikTok (43%) encabezan este consumo** informativo, por delante de los medios tradicionales, mientras que X alcanza al 36% de los jóvenes, una proporción notablemente superior a la media europea (21%) (Comisión Europea, 2024). Esta creciente centralidad de las redes sociales como fuente de información plantea, a su vez, nuevos retos relacionados con la fiabilidad de dicha información, en un entorno cada vez más marcado por las cámaras de eco algorítmicas[6]. Moraño Ferrer y Guiteras-Vila (2025) encuentran que **casi dos de cada diez menciones en redes sociales contienen algún tipo de desinformación,** proporción que aumenta hasta una cuarta parte en los contenidos relacionados con cuestiones de género y hasta la mitad en aquellos relativos a la inmigración. Los autores remarcan, además, el enfado y la indignación como algunos de los principales motores de su viralidad, poniendo de manifiesto la importancia de desarrollar capacidades que permitan a la juventud valorar críticamente los mensajes que circulan en estos espacios.

Más allá de los usos lúdicos e informativos, **los espacios digitales comienzan también a adquirir un lugar cada vez más relevante en las trayectorias educativas y laborales** de la juventud:

1. En el ámbito del empleo, los portales especializados son el recurso más utilizado (37,4%), seguidos de las páginas web de las empresas o el envío directo del currículum (30,6%). A su vez, **las redes sociales (RRSS) ocupan ya un lugar notorio: el 24,3 % de los jóvenes las utiliza para buscar empleo**, proporción que aumenta del 17,6% entre los 15 y 19 años al 26,1% entre los 20 y 24 (Zaragozá Marquina et al., 2025).

2 de cada 10

menciones en redes sociales contienen algún tipo de desinformación. Llega a la mitad en contenidos sobre inmigración.

Moraño Ferrer y Guiteras-Vila (2025)

51 % · 43 %

se informa de la actualidad sociopolítica por Instagram y por TikTok, por delante de los medios tradicionales.

Comisión Europea (2024)

37,4 %

usa portales especializados para buscar empleo

6 Ver Anexo-Glosario. Conceptos clave del estudio.

2. Con respecto a la IA, diversos estudios muestran una rápida adopción de estas herramientas en el ámbito educativo, el cual aumenta progresivamente a medida que avanza la edad y la exigencia académica: aproximadamente **el 62% del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ha utilizado estas herramientas, cifra que asciende al 82% en Formación Profesional y alcanza el 87% en Bachillerato** (Empantallados y GAD3, 2024).

Esta creciente presencia de lo digital introduce nuevas formas de mediación que pueden condicionar el desarrollo de las trayectorias juveniles. En un entorno digital que no es neutral, **la información que se consume presenta sesgos algorítmicos**[7] **y sistemas de IA que contribuyen a reforzar los estereotipos y, con ello, a reproducir o amplificar desigualdades sociales preexistentes.** Estudios como el de LLYC (2026) señalan, por ejemplo, que, ante perfiles con méritos y currículums idénticos, la IA asigna automáticamente a los nombres femeninos 0,92 años menos de experiencia relevante y 1,6 años menos de experiencia que a sus homólogos masculinos. Este sesgo fomenta que las jóvenes estén encasilladas en mayor medida en puestos de nivel *junior* y genera un debate sobre los mecanismos de rendición de cuentas y supervisión de los procesos en los que se utiliza la IA desde una mirada de justicia social.

Sumado a estos sesgos, las desigualdades también pueden manifestarse en las posibilidades y capacidades de aprovechamiento de las tecnologías para los recorridos académicos y laborales. La pandemia de la COVID-19 puso de manifiesto la persistencia de situaciones de "pobreza digital" y evidenció que los recursos y competencias disponibles en el hogar condicionan las posibilidades de aprendizaje y participación (European Anti Poverty Network [EAPN] España, 2021). Asimismo, se ha comenzado a poner de manifiesto la existencia de diferencias cualitativas en las formas de uso de las tecnologías: **la juventud universitaria presenta usos digitales más vinculados a actividades formativas, administrativas, financieras y laborales; mientras que quienes cuentan con menores niveles educativos tienden a concentrarse en usos informacionales y comunicativos básicos** (Calderón, 2020).

Siendo así, **el análisis de la brecha digital ha evolucionado desde las desigualdades en el acceso hacia la problematización de la apropiación de las tecnologías** (figura 1). No obstante, persiste la escasez de información y de estudios que aborden la brecha de apropiación, siendo una cuestión todavía poco explorada y que necesita posicionarse con mayor evidencia para poder ser abordada por las instituciones y entidades dedicadas a la juventud.



7 Ver Anexo-Glosario. Conceptos clave del estudio.

Figura 1. Evolución de las brechas digitales.

Nota. Elaboración propia.



Dispositivos y conectividad

Disponibilidad, calidad de conexión y acceso múltiple a dispositivos.

El 67,6 % de los hogares con ingresos <1.400 € dispone de ordenador de sobremesa, frente al 93,6 % de los hogares con ingresos >4.400 €. INE (2025a)

Habilidades digitales

Capacidades para utilizar tecnologías de forma eficaz, crítica y segura.

El 38,5 % de jóvenes de 16 a 24 años con bajo nivel educativo alcanza habilidades digitales avanzadas, frente al 67,5 % con alto nivel educativo. Eurostat (2026b)

Uso estratégico

Capacidad de convertir la tecnología en oportunidades educativas, laborales y sociales.

El 22,5 % de jóvenes de 16 a 24 años con bajo nivel educativo realizó algún curso online, frente al 45,3 % con alto nivel educativo. Eurostat (2026a)

MARCO NORMATIVO

Digitalización y ciudadanía digital crítica en las políticas nacionales e internacionales

La transformación tecnológica no ha sido ajena a la agenda política, que en los últimos años ha tratado de actualizar sus marcos de actuación ante la rápida evolución de los entornos digitales. Un ejemplo es **DigComp 3.0**, que actualiza el Marco Europeo de Competencias Digitales manteniendo sus cinco áreas competenciales[8], pero incorporando de forma transversal **nuevos retos vinculados a la inteligencia artificial, la desinformación, la seguridad, los derechos y el bienestar digital** (Cosgrove y Cachia, 2025). Esta evolución refleja una concepción de las competencias digitales que trasciende el dominio instrumental de la tecnología y presta mayor atención a la capacidad de desenvolverse en ella de forma crítica, responsable y segura.

8 Las cinco áreas son: búsqueda, evaluación y gestión de información; comunicación y colaboración; creación de contenidos digitales; seguridad, bienestar y uso responsable; y resolución de problemas. Más información aquí.

DESTACADO

La ciudadanía digital crítica integra la dimensión ciudadana de la tecnología con el desarrollo de competencias críticas.



Es precisamente en esta evolución donde cobra relevancia el concepto de **ciudadanía digital crítica**[9], el cual integra la dimensión ciudadana de la tecnología con el desarrollo de competencias críticas. Esta concepción se apoya en la *Observación General n.º 25* que reconoce el derecho de niños, niñas y adolescentes a participar en las decisiones relacionadas con el entorno digital (Comité de los Derechos del Niño, 2021). Asimismo, se refuerza en las políticas europeas más recientes. La Recomendación del Consejo de 23 de noviembre de 2023 vincula las competencias digitales no solo con la inclusión y la empleabilidad, sino también con el bienestar y la ciudadanía activa (Consejo de la Unión Europea, 2023, 23 de noviembre). En la misma línea, el Año Europeo de la Educación para la Ciudadanía Digital 2025 articula **este enfoque en torno a cuatro ámbitos: pensamiento crítico y alfabetización digital; derechos y libertades digitales; participación activa y compromiso cívico; y seguridad y bienestar digital** (Consejo de Europa, 2025).

Asimismo, de forma progresiva se refleja un desplazamiento desde la **responsabilidad individual de los/as usuarios/as hacia una mayor regulación de los propios entornos digitales y de los agentes que los desarrollan**. El Reglamento Europeo de Inteligencia Artificial establece obligaciones en los proveedores y responsables para garantizar una IA segura y respetuosa con los derechos fundamentales, incluyendo la prohibición de determinadas prácticas manipuladoras o que exploten vulnerabilidades como la edad (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2024). Paralelamente, la reciente propuesta de Ley KIDS de la Unión Europea plantea un acceso gradual a las redes sociales y refuerza los mecanismos de garantía de edad (Comisión Europea, 2026). Este enfoque plantea retos tanto en la verificación de la edad como en la necesidad de una formación y **acompañamiento progresivo, de modo que la entrada en estos espacios no suponga un paso repentino desde la ausencia de exposición a un entorno digital complejo**, sino que exista una preparación previa que les permita desenvolverse en él de forma crítica, segura y autónoma.

9 Ver Anexo-Glosario. Conceptos clave del estudio.

La tabla 1 presenta una revisión de normativas europeas y nacionales en las que se analiza cómo se aborda la digitalización y su relación con la ciudadanía digital crítica. Esta última dimensión se valora mediante un análisis propio, establecido en una escala de bajo a alto que atiende a la presencia de elementos como los derechos, el pensamiento crítico, la participación y el compromiso democrático más allá del uso meramente instrumental de la tecnología.

Tabla 1. Abordaje de la digitalización y la ciudadanía digital crítica en la normativa europea y nacional.

REGULACIÓN DE LA DIGITALIZACIÓN | EDUCACIÓN | EMPLEO | JUVENTUD

Normativa	Estrategias para un impacto digital positivo	Nivel de aproximación a la ciudadanía digital crítica
Década Digital 2030 (Decisión UE)	**Formación de la comunidad educativa y objetivos de competencias digitales para 2030.** (Considerando 12; Art. 4.1.1).	Alto. Reconoce la capacitación digital como un requisito para garantizar derechos y participación democrática. (Art. 3.1.g; Considerando 1).
Plan Nacional de Competencias Digitales	**Fomento de vocaciones STEM y planes de digitalización educativa y formativa.** (Línea 2, Medidas 4 y 5; Línea 3, Medidas 6, 9 y 10).	Medio-alto. Incorpora inclusión, ética, igualdad y capacidad de transformación digital. (ODS 5; Línea 3).
Proyecto de Ley de protección de menores en entornos digitales	**Control parental, restricciones de acceso y limitación del uso de dispositivos en centros educativos.** (Arts. 4.3, 5 y 7).	Alto. Reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y participación. (Arts. 12.2, 15.2 y 15.5.a).
Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 (UE)	**Alfabetización digital y mediática, formación docente y educación frente a la desinformación y la IA.** (Sección 4.2; Acciones 6, 7, 8 y 12).	Muy alto. Integra pensamiento crítico, alfabetización mediática, participación democrática, ética y sostenibilidad. (Sección 4.2).
Ley Orgánica 3/2020, de Educación (LOMLOE)	**Desarrollo transversal de la competencia digital y creación de entornos virtuales seguros.** (Arts. 24.1.j y 111 bis.2 y bis.5).	Medio-alto. Incorpora pensamiento crítico, reflexión ética, ciudadanía democrática y sostenibilidad. (Arts. 17.i y 23.e).
Ley Orgánica 3/2022 de Formación Profesional	**Formación en digitalización, innovación, IA y versatilidad tecnológica; aprendizaje dual.** (Preámbulo; Art. 42.4; Disposición adicional novena).	Medio-bajo. Predomina la preparación para el mercado laboral, con escasa dimensión de resistencia crítica. (Arts. 39.1 y 42.4).
Pacto por las Capacidades (Pact for Skills UE)	**Recualificación digital, prácticas, aprendizaje y formación online.** (Box 10, Box 17 y Box 26).	Bajo. Predomina una visión funcional de la juventud como futura mano de obra. (Box 1, Box 21 y Anexo B).
Plan Garantía Juvenil Plus 2021-2027	**Formación digital adaptada a las necesidades empresariales y digitalización de los servicios de orientación.** (Características generales y Retos).	Bajo. La digitalización se aborda principalmente desde la empleabilidad y la inserción laboral. (Características generales).
Ley 3/2023 de Empleo	**Capacitación digital e intermediación laboral mediante IA y Big Data.** (Arts. 14, 17.1, 38 y 53.3).	Medio. Incorpora garantías frente a la discriminación y los sesgos de la automatización. (Arts. 17.2 y 39).
Estrategia Española de Apoyo Activo al Empleo 2025-2028	**Acompañamiento intensivo y formación en competencias digitales para colectivos vulnerables.** (Medidas 2.1.5 y 2.1.6; Anexo IV).	Medio. Incorpora la igualdad de género, pero mantiene un enfoque centrado en la inserción laboral. (Objetivo estratégico 7; Anexo I).
Plan de Trabajo de la Estrategia de la UE para la Juventud 2025-2027	**Creación de espacios inclusivos para el diálogo respetuoso y la participación.** (Metas 4 y 9).	Alto. Prioriza la participación, el compromiso político y la alfabetización mediática juvenil. (Propuestas de la Presidencia LT).

Nota. Elaboración propia.

Este análisis normativo permite observar **una mayor presencia de elementos propios de la ciudadanía digital crítica en los marcos educativos que en las políticas orientadas al empleo y la empleabilidad**. Mientras estas últimas presentan una aproximación predominantemente instrumental, centrada en la adquisición de competencias digitales para mejorar la empleabilidad y adaptarse a las necesidades del mercado laboral, los marcos educativos incorporan con mayor claridad dimensiones como el pensamiento crítico, los derechos digitales, la participación, la alfabetización mediática y el bienestar. Esta diferencia puede relacionarse con el distinto papel que se atribuye a las competencias digitales en ambos ámbitos: mientras que en las políticas de empleo se conciben principalmente como un recurso al servicio de la inserción y la productividad laboral, en el ámbito educativo su desarrollo constituye también un objetivo formativo en sí mismo.

En torno a esto, la evolución tecnológica ha mostrado que el reto no consiste únicamente en preparar a la juventud para las nuevas ocupaciones que surgirán como consecuencia de estos cambios, sino también en **reconocer las transformaciones que ya están experimentando las tareas, las profesiones y las formas de organización del trabajo, y desarrollar las capacidades necesarias para desenvolverse ante ellas.** La digitalización supone, por tanto, una transformación cualitativa cuyos efectos son desiguales entre sectores, perfiles profesionales y grupos de trabajadores (Montobbio et al., 2023; Cedefop, 2023). Esta preocupación, que constituye uno de los ejes de la presente investigación, pone de manifiesto la necesidad de analizar cómo acompañar a la juventud ante estas transformaciones e implicar en este proceso a los distintos agentes que forman parte de su entorno.

DESTACADO

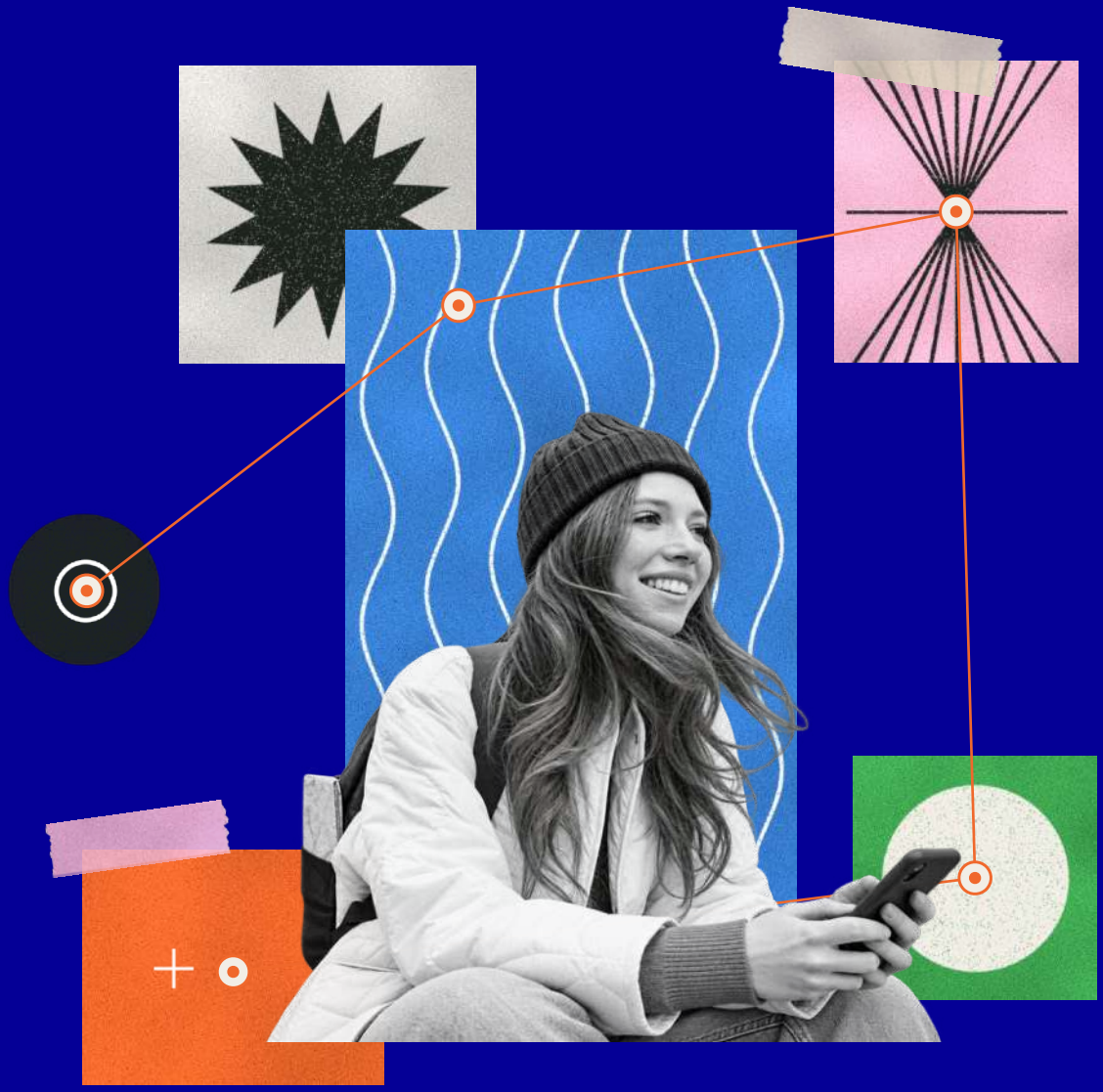
Las políticas educativas incorporan más elementos de ciudadanía digital crítica que las orientadas al empleo.



EDUCACIÓN ↔ EMPLEO

02
Objetivos

Promover una ciudadanía digital crítica en adolescentes y jóvenes.

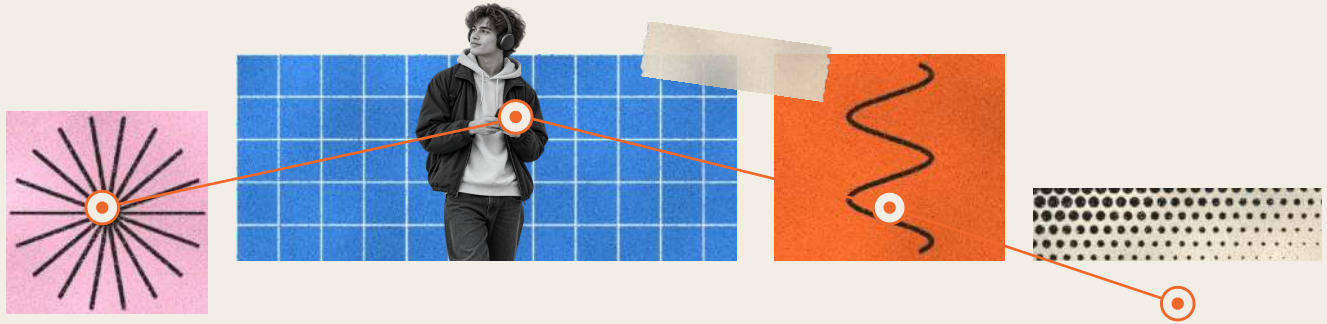


OBJETIVO GENERAL

Promover una ciudadanía digital crítica en adolescentes y jóvenes, como estrategia para prevenir los impactos negativos de la digitalización en sus trayectorias educativas y profesionales, especialmente en aquellos colectivos que se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad social y económica.

El proyecto **"Conectad@s al Futuro: red nacional de ciudadanía digital para la empleabilidad y la salud de la adolescencia y juventud"** contempla como objetivo general *promover una ciudadanía digital crítica en adolescentes y jóvenes*, tal y como se enuncia arriba.

Con el propósito de alcanzar el objetivo general planteado, se ha llevado a cabo una investigación social aplicada, a partir de la cual se da respuesta a los objetivos específicos que se detallan a continuación:



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

OE1

Analizar el impacto de las tecnologías digitales e inteligencia artificial en las trayectorias educativo-laborales de adolescentes y jóvenes, considerando variables como género, clase social, origen migrante y contexto territorial, así como otras condiciones de vulnerabilidad social y/o económica.

OE2

Identificar narrativas digitales que influyen en la construcción de decisiones educativas, aspiraciones laborales y perspectivas sobre cuestiones ambientales y/o relativas a la salud mental.

OE3

Analizar el papel de agentes educativos, laborales y sociales en la promoción de una ciudadanía digital crítica y segura en adolescentes y jóvenes.

03 Metodología

Un estudio de metodología mixta que combina técnicas cuantitativas y cualitativas.



Con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos de investigación planteados, el presente estudio emplea una **metodología de carácter mixto**, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. El trabajo de campo se ha ejecutado de forma estructurada a lo largo de los primeros 6 meses de 2026.

ENCUESTA

1.016

jóvenes de 16 a 24 años

CUALITATIVO

37

personas en entrevistas, grupos y hackathons

ETNOGRAFÍA

1.324

publicaciones en Instagram, TikTok, X y LinkedIn



FUENTES SECUNDARIAS

Revisión bibliográfica y documental

En primer lugar, se llevó a cabo una revisión bibliográfica, documental y estadística. Se ha acudido a fuentes secundarias estadísticas como Eurostat o el INE. Del mismo modo, se han revisado **artículos científicos, informes y documentos institucionales y normativos europeos y nacionales** en materia de digitalización y juventud, competencias digitales, inteligencia artificial, empleabilidad, transición educativo-laboral y ciudadanía digital crítica. Se ha acudido a documentos y publicaciones de organizaciones e instituciones especializadas, entre ellas el INJUVE, la Comisión Europea, el Joint Research Centre, el Consejo de Europa, Cedefop, UNICEF, Fundación Fad Juventud y Fundación Telefónica.

TÉCNICAS CUANTITATIVAS

Encuesta a población joven

El componente cuantitativo se basa en una encuesta estructurada dirigida a jóvenes de entre 16 y 24 años residentes en España. **La muestra final estuvo compuesta por 1.016 jóvenes** de 7 zonas NUTS-1: noroeste (7,3 %), noreste (9,1 %), Comunidad de Madrid (14,5 %), centro (10,7 %), este (30,8 %), sur (22,8 %) y Canarias (4,8 %); garantizando un elevado nivel de representatividad territorial. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario online auto cumplimentado (CAWI). La tabla 2 muestra la composición de la muestra.

Tabla 2. Distribución sociodemográfica y socioeconómica de la muestra.

GÉNERO		
Masculino	471	46,4%
Femenino	545	53,6%

NACIONALIDAD		
Española	946	93,1%
Extranjera	70	6,9%

EDAD		
16-18 años	279	27,5%
19-21 años	348	34,3%
22–24 años	389	38,3%

NIVEL EDUCATIVO[10]		
Bajo	190	18,7%
Medio	563	55,4%
Alto	263	25,9%

CLASE SOCIAL[11]		
Alta	360	35,4%
Media	428	42,1%
Baja	228	22,4%

GRADO DE URBANIZACIÓN[12]		
Zonas urbanas	752	74,0%
Zonas semiurbanas	205	20,2%
Zonas rurales	59	5,8%

Nota. Elaboración propia (N=1016).

10 Los niveles de estudio se han agrupado de la siguiente manera: Nivel bajo: sin estudios, estudios básicos (ESO/graduado escolar), formación profesional básica y certificado profesionalidad (nivel 1); Nivel medio: certificados profesionalidad (nivel 2 y 3), bachillerato y formación profesional grado medio; Nivel alto: formación profesional grado superior, diplomatura, grado universitario/licenciatura y máster/posgrado.

11 La clase social se ha operacionalizado a partir de los ingresos mensuales del hogar, estableciendo tres categorías: clase alta (IA1 + IA2), clase media (IB + IC + ID) y clase baja (IE1 + IE2). Los puntos de corte utilizados son ≥2.452 euros mensuales para la clase alta, entre 1.313 y 2.451 euros para la clase media y menos de 1.313 euros para la clase baja.

12 Se ha tomado en consideración esta variable según el grado de urbanización (Degree of Urbanisation - DEGURBA), nivel 1: urbano, nivel 2: semiurbano y nivel 3: rural.

13 Usos analizados: informarse sobre estudios; organizar los estudios y planificar el tiempo; resolver dudas o entender mejor los temas; evaluar las salidas profesionales de distintos estudios; generar contenidos o materiales; informarse sobre empleo; resolver dudas o entender mejor los temas del trabajo; organizar el trabajo y planificar el tiempo; descubrir profesiones o sectores con más oportunidades; evaluar si las competencias encajan con un puesto o sector; preparar entrevistas y/o mejorar el CV o la carta de presentación; ampliar contactos o red profesional; promocionarse o dar visibilidad al perfil o proyectos; y conocer experiencias de otras personas.

14 Áreas del Digcomp3.0: Información y alfabetización de datos; Comunicación y colaboración; Creación de contenidos digitales; Seguridad; Resolución de problemas. Más información aquí.

La encuesta incluyó los siguientes bloques: 1) acceso y conectividad digital, 2) patrones de uso digital, 3) competencias digitales críticas, 4) impactos percibidos de la digitalización y 5) papel de los distintos agentes de acompañamiento. En el bloque 2 se aplicó un listado de usos digitales distinguiendo entre lúdicos, relacionales, informativos, educativos, laborales y activistas; profundizando de forma específica en los usos educativos y laborales de las redes sociales y la inteligencia artificial.

Además, se han construido dos índices *ad hoc*:

- **Índices de apropiación:** miden la realización de usos tecnológicos de RRSS e IA en el ámbito educativo (**índice de apropiación educativa**) y laboral (**índice de apropiación laboral**). Los índices recogen 6 usos educativos y 8 laborales[13] que se recodifican en dos niveles: no apropiación (< 2 usos en las RRSS y/o < 2 en la IA), "apropiación" (≥ 2 usos en las RRSS y ≥ 2 en la IA).
- **Índice de competencias digitales críticas:** parte de la operacionalización de áreas del *DigComp 3.0*[14] mediante situaciones y tareas concretas de la vida digital, planteadas para identificar distintos niveles de actuación desde respuestas básicas hasta comportamientos más críticos. De esta manera, el índice mide distintas capacidades digitales críticas mediante 4 preguntas generando una escala continua de 4 a 12 puntos. La puntuación se recodifica en tres niveles: bajo (4-6), medio (7-9) y alto (10-12).

Los datos se analizaron mediante **estadística descriptiva y análisis bivariado en IBM SPSS Statistics**, utilizando pruebas de chi-cuadrado (χ^2) y tau-b de Kendall para identificar asociaciones estadísticamente significativas entre variables ($p < 0,05$). Asimismo, cuando resultó pertinente, se han realizado análisis multivariables mediante modelos de regresión que han permitido añadir más capas al análisis.

TÉCNICAS CUALITATIVAS

Entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión o trabajo

Figura 2. Distribución y participantes en las distintas técnicas cualitativas



TOTAL 37 PERSONAS · 14 HOMBRES / 23 MUJERES

Nota. Elaboración propia.

La investigación incorporó distintas técnicas cualitativas, desarrolladas íntegramente online y previa firma del consentimiento informado. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora y los grupos y espacios participativos dos horas, participando un total de 37 personas (14 hombres y 23 mujeres).

Este trabajo permitió abordar, desde distintos perfiles institucionales, académicos, del Tercer Sector y Acción Social y los/as propios/as jóvenes (figura 2); las siguientes cuestiones: efectos de la digitalización en las trayectorias educativas y laborales juveniles; usos, oportunidades y riesgos de Internet, las RRSS y la IA; influencia de las narrativas digitales en las expectativas juveniles; competencias y desigualdades digitales; papel de los distintos agentes en el acompañamiento de la juventud.

Los **hackathons** se plantearon como espacios de trabajo colaborativo orientados a abordar retos concretos. Su valor metodológico reside especialmente en **incorporar a la juventud no solo como población objeto de estudio, sino como agente activo en la identificación de problemas y en el diseño de posibles soluciones**.

El análisis se realizó mediante codificación temática en ATLAS.ti, generando un libro de códigos para identificar patrones y diferencias entre perfiles y triangular con los resultados cuantitativos.

REDES SOCIALES

Etnografía digital

INSTAGRAM TIKTOK X LINKEDIN

250 publicaciones en seguimiento manual (scroll) hasta la saturación del discurso

1.074 publicaciones en la fase de scrapeo automatizado con Apify

2 meses de observación directa no participante

Tabla 3. Perfiles simulados en la etnografía digital



PERFIL 1 24 años · Hombre

Empleado no cualificado, busca mejorar sus ingresos



PERFIL 2[15] 22 años · Mujer

Recién graduada, en búsqueda de empleo



PERFIL 3 16 años · Mujer

Estudiante de instituto

Nota. Elaboración propia.

Se realizó una etnografía digital orientada a identificar y analizar las narrativas y discursos presentes en redes sociales que pueden influir en las decisiones educativas, las aspiraciones laborales y las perspectivas juveniles sobre salud mental y medioambiente. El análisis se centró en **Instagram, TikTok, X y LinkedIn**. Todo el contenido analizado se publicó entre octubre de 2025 y julio de 2026.

La aproximación combinó **observación directa no participante** durante dos meses, mediante perfiles simulados (tabla 3) y recogida sistemática de contenidos a partir de palabras clave y hashtags. Se realizó seguimiento manual (*scroll*) dentro de las plataformas, alcanzando un total de 250 publicaciones tras las cuales se llegó a la saturación del discurso. De forma complementaria, se acudió al **scrapeo automatizado mediante Apify** para identificar tendencias y ampliar el corpus, alcanzando en esta fase 1.074 publicaciones.

El corpus se analizó mediante **codificación temática y análisis crítico del discurso tecno-cultural**, combinando categorías procedentes del marco teórico con categorías emergentes del propio material, teniendo en cuenta además las especificidades comunicativas de cada plataforma (*affordances*).

15 El perfil 2 se configuró visualmente con un fenotipo racializado con el objetivo de explorar si la plataforma y sus sistemas de recomendación muestran diferencias en los contenidos, perfiles o discursos expuestos en función de esta característica, permitiendo aproximarse a posibles sesgos algorítmicos.

04

Hacia el uso crítico y la proyección educativo-laboral

Oportunidades, riesgos y nuevas desigualdades en la era digital



La incorporación progresiva de las tecnologías digitales ha transformado de manera profunda la relación entre educación, empleo y trayectorias vitales; alterando tanto las competencias requeridas en el mercado de trabajo como las formas de acceder al conocimiento, buscar empleo y desarrollar una trayectoria profesional. En esta evolución, la literatura sobre tecnología y empleo identifica tres olas de transformación: una primera etapa vinculada al análisis de los efectos de la innovación tecnológica sobre la productividad y el empleo; una segunda, especialmente desarrollada a partir de la expansión de la robótica y la automatización, centrada en la sustitución de determinadas tareas rutinarias; y **una tercera ola, todavía en desarrollo, protagonizada por la expansión de la inteligencia artificial y, particularmente, de la inteligencia artificial generativa**[16] (Montobbio et al., 2023).

La IA generativa constituye la expresión más reciente y disruptiva de este proceso de transformación educativo-laboral, principalmente por dos motivos. En primer lugar, porque amplía el alcance de la transformación digital hacia actividades relacionadas con el conocimiento, el aprendizaje y la toma de decisiones, afectando a capacidades que hasta ahora parecían menos susceptibles de automatización. En segundo lugar, por la extraordinaria velocidad con la que se está extendiendo: **a diferencia de anteriores transformaciones tecnológicas, la IA generativa se incorpora sobre una infraestructura digital ya consolidada y presente en la vida cotidiana, lo que favorece una adopción rápida y transversal** (Brown, 2024; Jaumotte et al., 2026).



En este sentido, la cuestión ya no es únicamente cómo preparar a los jóvenes para un mercado de trabajo digitalizado, sino cómo se construyen sus trayectorias en un contexto en el que las propias reglas del aprendizaje, la cualificación y el trabajo están siendo redefinidas por una tecnología que avanza a una velocidad excepcional. A continuación, se desarrollan los resultados más relevantes de la investigación en torno a esta cuestión.

> La adaptación de la sociedad en general a internet ha sido como mucho más gradual. Sin embargo, con la inteligencia artificial, como todo el mundo tiene un teléfono o casi la mayoría tiene acceso a internet o tiene una vía para hacerlo y se utiliza un lenguaje que es al final tu lenguaje cotidiano, pues es como mucho más fácil.
>
> PROFESIONAL DEL ÁMBITO DE LAS TECNOLOGÍAS Y LA ORIENTACIÓN LABORAL

DESTACADO

La IA generativa se incorpora sobre una infraestructura digital ya consolidada y presente en la vida cotidiana.

Brown (2024); Jaumotte et al. (2026)

16 Ver Anexo- Glosario. Conceptos clave del estudio.

APARTADO 4.1

La doble cara de la inteligencia artificial: riesgos y oportunidades para las trayectorias educativo-laborales

Como se ha señalado, la irrupción de la inteligencia artificial, especialmente la generativa, está abriendo una nueva etapa en los procesos de digitalización de los ámbitos educativo y laboral, con efectos que pueden incidir de manera significativa en las trayectorias de la población joven. Su incorporación no responde a una lógica unívoca, sino que combina riesgos y oportunidades que dependen de los usos que se realizan de estas tecnologías, de las condiciones en las que se implementan y de los recursos y competencias disponibles para aprovecharlas.

A partir de los resultados de la investigación y de la evidencia revisada, este apartado sintetiza esta doble dimensión en tres ámbitos estrechamente relacionados: educación y formación, empleabilidad, y orientación y toma de decisiones (tabla 4). En cada uno de ellos se analizan, de forma contrapuesta, las principales dinámicas que pueden limitar o favorecer las trayectorias educativo-laborales de la juventud.

Tabla 4. Síntesis oportunidades y riesgos de la IA la trayectoria educativo-laboral juvenil

	Riesgos	Oportunidades
EDUCACIÓN / FORMACIÓN	**Delegación cognitiva y brecha de pago** "Ley del mínimo esfuerzo", reducción del pensamiento crítico, apropiación de la IA condicionada a versiones de pago y desafíos en la evaluación.	**Tutoría socrática y aprendizaje dirigido** Refuerzo de la reflexión propia, apoyo a la exploración de nuevos aprendizajes y acompañamiento consciente.
EMPLEABILIDAD	**Desplazamientos junior** Automatización y desplazamiento de puestos junior que impactan en la entrada laboral juvenil.	**Ajuste de competencias y mejora continua** Mejora del skills matching, actualización de competencias y desarrollo de procesos de reskilling y formación continua.
ORIENTACIÓN EDUCATIVO-LABORAL	**Determinismo algorítmico** Reproducción de sesgos algorítmicos que condicionan las trayectorias y reproducen las desigualdades.	**Orientación personalizada** Utilización de sistemas inteligentes para detectar brechas y adaptar itinerarios.

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación, Herrero y López-Cobo (2025), Deckker et al. (2025), Empantallados y GAD3 (2025) y Vallès Peris y Bermejo (2025).

EDUCACIÓN / FORMACIÓN

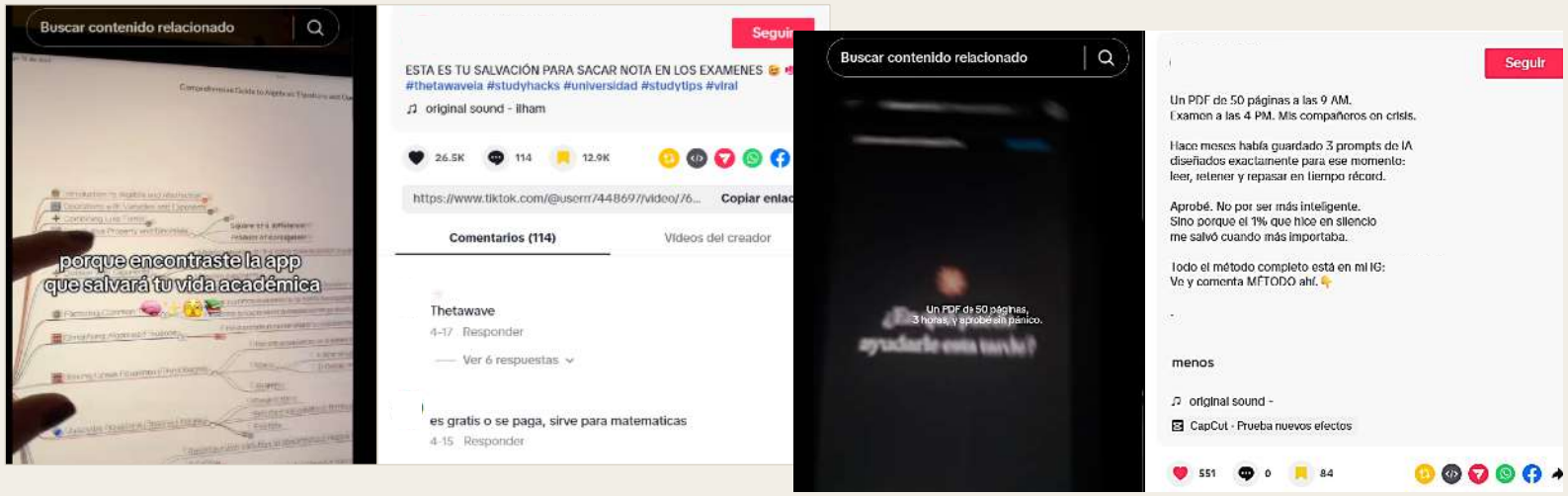
Riesgo **Delegación cognitiva**

Oportunidad **Tutoría inteligente y consciente**

La incorporación de la inteligencia artificial generativa y las redes sociales a las dinámicas académicas y formativas plantea una **tensión estructural entre su uso como herramientas de apoyo al aprendizaje y su potencial para sustituir parte del razonamiento propio del estudiante**. Esta dualidad se define entre la "dependencia cognitiva", donde se anula la autonomía de pensamiento y el juicio crítico, generando lo que la teoría académica cataloga como una "falsa competencia"; y el "andamiaje cognitivo", donde la tecnología actúa como un soporte que expande los límites de aprendizaje del alumno mediante sistemas de tutoría inteligente. (Deckker et al., 2025; Vallès Peris y Bermejo, 2025).

Esta "falsa competencia" se refleja en las propias dinámicas que promueven los y las jóvenes hacia sus iguales en las redes sociales. Bajo etiquetas de alta viralidad como #StudyTok, la etnografía digital realizada se ha adentrado en un ecosistema algorítmico en el que se difunden métodos y estrategias de estudio, mayormente mediados por la IA,

Figura 3. Publicaciones de TikTok en torno a la rapidez o eficiencia estudiantil con la inteligencia artificial.



Nota. Registros de campo. Publicaciones del 12 de abril y 9 de julio de 2026 (TikTok). Usuarios anonimizados.

que construyen una suerte de "realismo mágico" o "fantasía de la inmediatez" (figura 3). Bajo esta visión, se obtiene **la promesa de obtener excelentes resultados académicos de manera rápida y sencilla, al tiempo que se minimizan o incluso se eliminan el esfuerzo y el malestar asociados al aprendizaje**.

Con relación a esto, la literatura señala que la implementación acrítica de trucos de memorización rápida o "*hacks*" con IA puede desplazar prácticas como la lectura profunda, la capacidad de síntesis autónoma y el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo (Vallès Peris y Bermejo, 2025). En este sentido, las personas expertas entrevistadas expresan su preocupación e impacto neurológico ya visible.

> "Se habla en términos de delegación cognitiva y de cómo puede afectar a nivel neurológico. Es decir, cómo se van mermando capacidades a nivel cognitivo, que ya hay **estudios científicos desde neurociencia que están analizando eso, de cómo perdemos capacidad de memoria, capacidad de atención**. Estamos hablando de funciones cognitivas básicas.
>
> DOCENTE Y EXPERTA EN TECNOLOGÍAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Por otro lado, los y las profesionales participantes señalan que el uso cotidiano y cada vez más integrado de la IA ha consolidado una nueva barrera o **brecha de pago: el estudiantado que carece de recursos económicos utiliza versiones de IA generativa gratuitas que fallan con más frecuencia y obtienen por tanto menos funcionalidades para apropiarse de ella**, mientras que las clases medias y altas capitalizan las versiones de pago como un recurso de alto rendimiento educativo. Conociendo esta desigualdad, en los grupos se plantea la necesidad de empezar a incorporar en el sistema educativo planes gratuitos para todo el alumnado.

Frente a los riesgos, las personas expertas entrevistadas abogan por un **giro en el rol de la tecnología escolar, buscando que la juventud dé instrucciones diseñadas para que la herramienta promueva el razonamiento propio**, en lugar de actuar como un mero dispensador de respuestas acabadas. Cuando la inteligencia artificial se instrumentaliza de esta manera, la literatura constata que se potencia significativamente la comprensión profunda de los conceptos, la motivación intrínseca y la implicación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje (Almasri, 2024).

En adición, cabe señalar que la expansión de la digitalización también ha favorecido el desarrollo de **formas de aprendizaje informal y autodidacta** que se producen fuera de los entornos educativos tradicionales. Internet, las plataformas de vídeo, los recursos educativos abiertos y las comunidades en línea han ampliado considerablemente las oportunidades de aprendizaje autónomo, **facilitando procesos de socialización del conocimiento basados en el intercambio entre pares y la exploración autodirigida** (Gordo et al., 2018).

Con todo, la expansión de las fuentes de aprendizaje más allá de los recursos oficiales hace evidente la necesidad desarrollar en la juventud competencias para seleccionar, contrastar y valorar críticamente la información y los materiales que encuentra en línea; con el fin de que esta autonomía se traduzca en procesos de aprendizaje conscientes, críticos y fundamentados.

> “Hemos de potenciar la IA como este soporte [herramienta para crear tus propias narrativas] o como, bueno, ya se habla del **tutor socrático**. [..] ¿Cómo debe ser este proceso de aprendizaje? Que cuando yo le hago un prompt no le diga “dame la solución”, sino “explícame el procedimiento”, [..] que de alguna manera se **convierta a estas herramientas como un brainstorming, un generador de ideas nuevas pero que no te de la respuesta**, sino que te ayude a ese proceso y, obviamente, a reflexionar sobre esto.
>
> DOCENTE Y EXPERTA EN TRANSFORMACIÓN DIGITAL EDUCATIVA

DESTACADO

Potenciar la IA como herramienta que promueva el razonamiento propio, en vez de un dispensador de respuestas o soluciones.

EMPLEABILIDAD

Riesgo **Desplazamientos junior y brecha de pago**

Oportunidad **Ajuste de competencias y mejora continua**

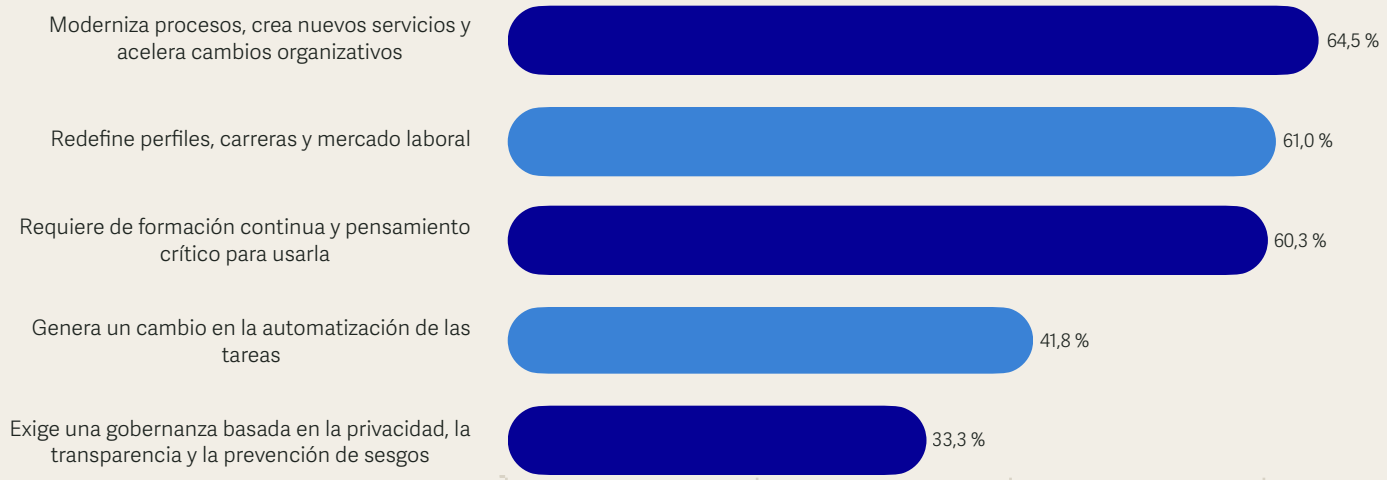
En el ámbito laboral, la incorporación de la inteligencia artificial introduce riesgos que pueden afectar de manera específica a las trayectorias de inserción y desarrollo profesional de la población joven.

Por un lado, las potencialidades de la inteligencia artificial generan desplazamientos y modificaciones en puestos tradicionalmente ocupados por la juventud. Los y las profesionales señalan con preocupación que la **automatización de tareas repetitivas y ocupaciones poco cualificadas pueda reducir las oportunidades de acceso de la juventud a sus primeras experiencias laborales.** Esto provoca, según datos recientes, que aproximadamente el 35% de los menores de 25 años en España experimente una sobrecualificación o infrautilización de su talento (Asempleo, 2025).

Los resultados de la etnografía digital en LinkedIn permiten contextualizar esta preocupación dentro de un debate más amplio sobre la transformación del mercado laboral. A partir del *scrapeo* realizado, se han identificado las cinco temáticas más recurrentes en esta red social profesionalizada (figura 4).

> “También tenemos que poner una mirada en los riesgos asociados a la pérdida de empleos, que es uno de los temas que ahora está saliendo con la irrupción de la inteligencia artificial. [..] Estamos viendo que grandes empresas que contaban con jóvenes en su base para hacer unas determinadas tareas, a veces quizá un poco repetitivas, pero que ahora se han automatizado con algunos procesos y han sido los primeros afectados de grandes despidos.
>
> TRABAJADOR SOCIAL Y EXPERTO EN INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y EMPLEABILIDAD JUVENIL

Figura 4. Principales 5 temáticas sobre inteligencia artificial abordadas en LinkedIn



Nota. Elaboración propia a través de las publicaciones analizadas en la fase de scrapeo (n=141 publicaciones).

Como puede observarse, las dos cuestiones señaladas por los y las profesionales también tienen una presencia destacada en este espacio: la automatización de tareas, directamente vinculada al posible desplazamiento de determinados puestos, aparece en el 41,8% de las publicaciones analizadas, mientras que la redefinición de perfiles, carreras y mercado laboral y los desplazamientos juveniles asociados está presente en el 61,0%.

En contraposición con los aspectos negativos, la tesis de algunos autores como Deckker et al., (2025) es de analizar la **potencialidad de la IA como una "infraestructura de transición" o puente capaz de conectar los entornos de aprendizaje formal con las demandas dinámicas del mercado laboral**. Desde Europa se señala que la integración de algoritmos inteligentes y sistemas de *big data* permite procesar millones de ofertas de empleo online para anticipar tendencias sectoriales y guiar la actualización ágil de los currículos formativos (Herrero y López-Cobo, 2025).

Según los y las profesionales, esto se traduce en ocasiones en un desplazamiento de currículums tradicionales por portfolios diseñados con el apoyo de la IA que resultan llamativos de cara a la persona reclutadora. Estas herramientas pueden, por tanto, favorecer procesos de *skills matching* y *reskilling*[17] según las personas entrevistadas, permitiendo optimizar la trayectoria laboral.



TEMÁTICAS EN LINKEDIN

61,0 %

de las publicaciones aborda la redefinición de perfiles, carreras y mercado laboral.

Etnografía digital (n=141)

41,8 %

trata la automatización de tareas, vinculada al posible desplazamiento de puestos.

Etnografía digital (n=141)

DESTACADO

La IA puede servir como puente capaz de conectar los entornos de aprendizaje formal con las demandas del mercado laboral.

Deccker et al. (2025)

17 Ver Anexo- Glosario- Conceptos clave del estudio

ORIENTACIÓN EDUCATIVO-LABORAL

Riesgo **Determinismo algorítmico**

Oportunidad **Orientación personalizada**

Junto a las transformaciones que la IA puede generar en los procesos de aprendizaje y empleabilidad, su incorporación también plantea interrogantes sobre la forma en que se orientan y supervisan las trayectorias educativo-laborales de la juventud.

Uno de los principales riesgos de la mediación tecnológica de la IA es cómo puede consolidar e intensificar procesos de estigmatización automatizada y **encasillamiento algorítmico.** Cuando los modelos algorítmicos de orientación o selección de personal se alimentan de bases de datos históricas que reproducen discriminaciones, terminan asignando etiquetas y caminos limitantes basadas en las características sociodemográficas de la persona joven —como el género, el origen étnico o la clase social— (Vallès Peris y Bermejo, 2025). Asimismo, una vez dentro del mercado laboral, los sistemas basados en IA pueden generar dinámicas de vigilancia opresiva (como el monitoreo constante), afectando negativamente a los derechos juveniles en la asignación de tareas o la rescisión de contratos (Foro Europeo de la Juventud, 2022). Conociendo este sesgo, las personas expertas entrevistadas insisten en la importancia de lidiar con esta infraestructura que no es neutral mediante la intervención y criterio humanos y la regulación de las plataformas.

No obstante, frente a estas dinámicas de encasillamiento y vigilancia, la incorporación de la IA también puede abrir oportunidades para una orientación más personalizada y centrada en las necesidades específicas de cada joven. Para los y las profesionales participantes en el estudio, **la eficiencia técnica de la IA se traduce en una oportunidad relacional, ya que permite liberar tiempo burocrático para destinarlo al "contacto directo" y la "atención personalizada"** del alumnado. Asimismo, desde la literatura se retrata cómo la IA da una nueva dimensión práctica, al habilitar sistemas inteligentes que permiten detectar brechas de aprendizaje y abordarlas antes de que escalen (Deckker et al., 2025).

> A mí me da tiempo para hacer una cosa que antes era imposible, que era sentarme con dos chavales y explicarles algo, y luego hacerlo con otros dos y luego hacerlo con otros dos. [..] Nos estamos ahorrando partes muy pesadas con la IA y podemos ir a cosas que a lo mejor antes no le hacíamos tanto caso.
>
> DOCENTE Y COORDINADOR DE ESTUDIOS EN ÁREA TECNOLÓGICA

DESTACADO

La eficiencia técnica de la IA se traduce en una oportunidad relacional.

APARTADO 4.2

Los usos y la apropiación digital como dimensiones de la desigualdad juvenil

En el marco del debate sobre la digitalización, resulta relevante analizar cómo los propios jóvenes incorporan las tecnologías a sus prácticas educativas y laborales y qué papel desempeñan estos usos en sus trayectorias. La encuesta realizada a 1.016 jóvenes permite aproximarse a estas dinámicas y, a partir de ellas, identificar las diferencias en el aprovechamiento de las herramientas digitales. En términos generales, **el 60,3 % utiliza Internet para estudiar o informarse sobre formación, mientras que el 46,1 % lo hace para trabajar o informarse sobre oportunidades laborales.** Sin embargo, el uso de Internet constituye un espacio amplio y heterogéneo, por lo que cabe estudiar el papel del entorno de las RRSS y las herramientas de IA generativa en estos usos (figura 5).

Figura 5. Síntesis de los usos educativo-laborales (% total, por género, por edad y por situación educativo-laboral).

	Redes sociales	IA generativa
Ámbito educativo	**40,8 %** usa al menos una red social para estudiar o informarse sobre estudios Género* Hombres 44,6 % · Mujeres 37,4 % Edad 16-18 41,9 % · 19-21 43,7 % · 22-24 37,3 % Situación Estudian 40,3 % · Trabajan 36,6 % · SISIs 46,6 % · NINIs 39,5 % › YouTube es la red más usada para este fin	**58,6 %** usa la IA generativa bastante o mucho para estudiar o informarse sobre estudios Género Hombres 57,8 % · Mujeres 59,3 % Edad 16-18 63,8 % · 19-21 58,6 % · 22-24 54,8 % Situación* Estudian 65,7 % · Trabajan 39,1 % · SISIs 65,2 % · NINIs 44,4 %
	44,8 % consume bastante o mucho contenido de educación-divulgación en RRSS Género Hombres 43,3 % · Mujeres 46 % Edad 16-18 40,5 % · 19-21 47,5 % · 22-24 45,5 % Situación* Estudian 44,7 % · Trabajan 39,5 % · SISIs 53,4 % · NINIs 37 %	
Ámbito laboral	**33,6 %** usa al menos una red social para trabajar o informarse sobre empleo Género Hombres 33,8 % · Mujeres 33,4 % Edad* 16-18 24,4 % · 19-21 33,6 % · 22-24 40,1 % Situación* Estudian 25,3 % · Trabajan 41,5 % · SISIs 43,1 % · NINIs 43,2 % › LinkedIn es la red más usada para este fin	**35,5 %** usa la IA generativa bastante o mucho para trabajar o informarse sobre empleo Género Hombres 33,5 % · Mujeres 37,3 % Edad 16-18 35,1 % · 19-21 36,7 % · 22-24 34,7 % Situación* Estudian 32,5 %. Trabajan 34,6 % · SISIs 45,6 % · NINIs 32,1 %
	34,3 % consume bastante o mucho contenido de orientación laboral en RRSS Género Hombres 35,1 % · Mujeres 33,6 % Edad* 16-18 28,3 % · 19-21 33,6 % · 22-24 39,1 % Situación* Estudian 29,8 % · Trabajan 39 % · SISIs 37,8 % · NINIs 42 %	

Nota. Elaboración propia (N=1016). *Diferencias estadísticamente significativas (p<0,05).

A continuación, se atiende a los usos específicos dentro de quienes utilizan las redes y/o la IA generativa en el plano educativo-laboral (figura 6). Entre todos los usos consultados, los dos más extendidos son la resolución de dudas o la comprensión de los contenidos educativo-laborales y el acceso a información.

60,3 %

utiliza Internet para estudiar o informarse sobre formación.

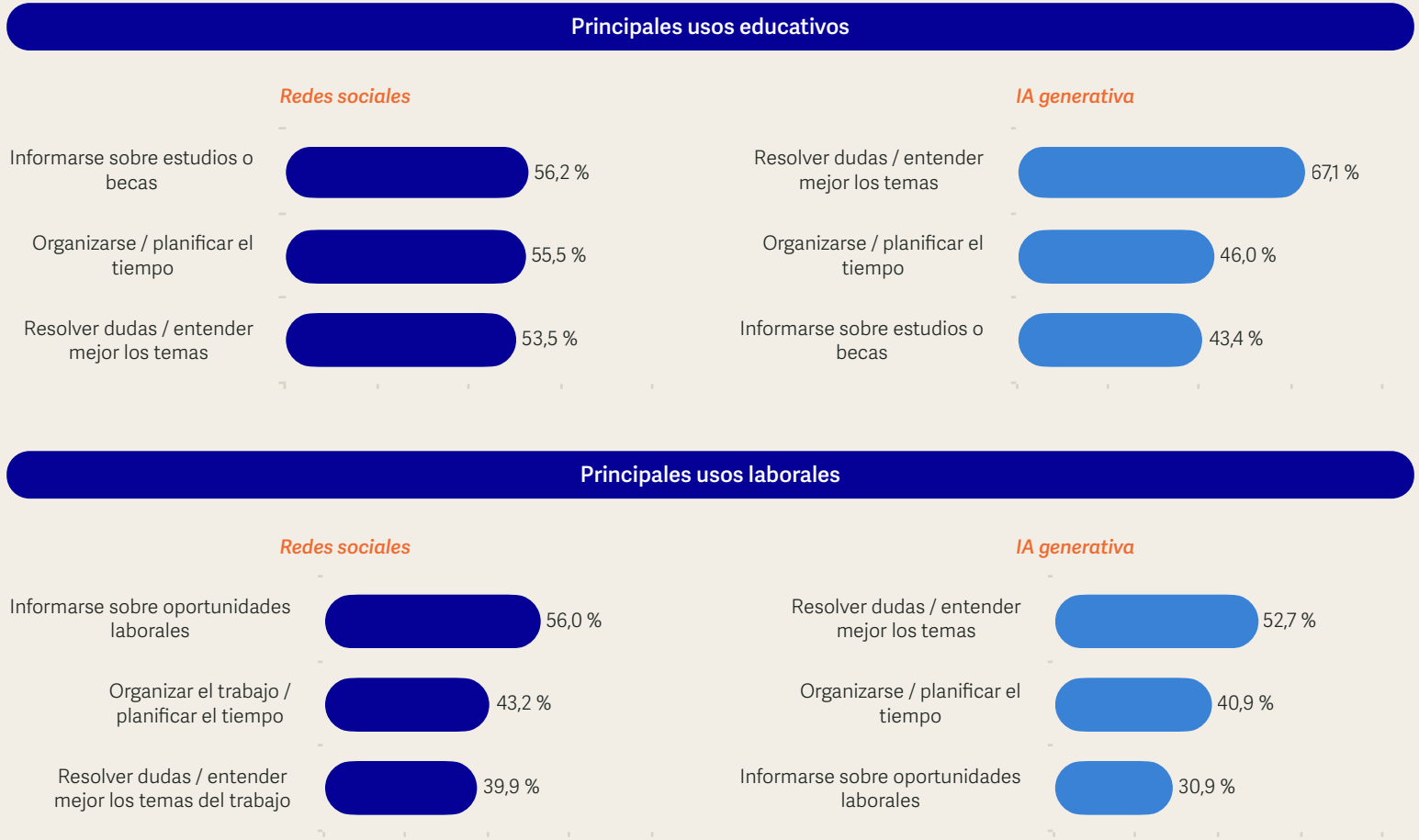
Encuesta (N=1.016)

46,1 %

lo hace para trabajar o informarse sobre oportunidades laborales.

Encuesta (N=1.016)

Figura 6. Principales usos educativo y laboral de las RRSS y la IA generativa (% sobre quienes las utilizan para cada ámbito)



Nota. Elaboración propia. Porcentajes sobre uso educativo-RRSS (n=414), laboral-RRSS (n=341), educativo-IA (n=836), laboral-IA (n=646).

En el caso de la educación, la IA presenta un uso más funcional y resolutivo: el 67,1% recurre a ella para resolver dudas o comprender mejor los contenidos. En el caso de las redes sociales, su uso en distintos aspectos está más igualado y extendido: más de la mitad de quien las usa para el ámbito educativo lo hace para informarse sobre estudios (56,2%), organizar su tiempo de estudio (55,5%), resolver dudas o entender mejor los temas (53,5%) y evaluar las salidas profesionales (52,1%). Los y las jóvenes participantes en el campo cualitativo de la investigación también destacan la utilidad personal de las redes sociales en su día a día como estudiantes, complementando y/o sustituyendo al aprendizaje en el aula.

> “Las redes sociales yo sí que las uso también. Quizás para poder hacer un seguimiento mejor de la materia. Hay muchos canales ahí de divulgación y de profesores que hacen más vídeos para explicar materia de bachillerato, y también las uso bastante cuando no entiendo cosas en clase o si no he estado muy atento, pues ayuda muchísimo.
>
> HOMBRE ESTUDIANTE
> DE 21 AÑOS

Figura 7. Apuntes académicos en TikTok



Nota. Registro de campo. Publicación 24 de mayo de 2026 (TikTok) de usuario anonimizado.

Según los resultados de la etnografía digital, se observa que en plataformas de consumo rápido y corto como TikTok proliferan perfiles y publicaciones dedicados a la explicación de contenidos académicos y elaboración de recursos de estudio (Figura 7). La presencia de estos contenidos muestra cómo las redes sociales trascienden su función lúdica y relacional para convertirse también en **espacios cotidianos de acceso, circulación y producción de conocimiento educativo.**

Con respecto al ámbito laboral, cabe señalar que los usos de posicionamiento profesional tienen menor presencia. Por un lado, **solo el 25,6 % de quienes utilizan las redes para el ámbito laboral lo hacen para ampliar contactos, así como el 17,6 % para promocionarse o aumentar su visibilidad. Lo mismo ocurre con la IA, donde solo el 24,5% la utiliza para preparar entrevistas o mejorar el CV/carta de presentación y un 14,7% para hacer el *skills matching*[18].** Esto apunta a una apropiación digital más instrumental y en torno a la resolución de necesidades concretas, mientras que los usos que miran más al futuro (construir redes, visibilizar capacidades o generar oportunidades) están menos extendidos.

18 Ver Anexo- Glosario conceptos clave del estudio.

APROPIACIÓN DIGITAL

Perfiles con mayor apropiación educativo-laboral de las tecnologías

Partiendo de los usos analizados anteriormente, este apartado profundiza en la brecha de apropiación digital, entendida como las diferencias entre quienes poseen la capacidad de aprovechar las tecnologías de forma estratégica para generar oportunidades educativas y laborales y quienes no. Para ello, se ha construido un índice de apropiación educativa y otro de apropiación laboral[19]. Si además de considerar los resultados arrojados por ambos índices se consideran características sociodemográficas y socioeconómicas, se puede ir más allá de un análisis del uso y detectar qué perfiles presentan una mayor apropiación de las tecnologías (tabla 5):

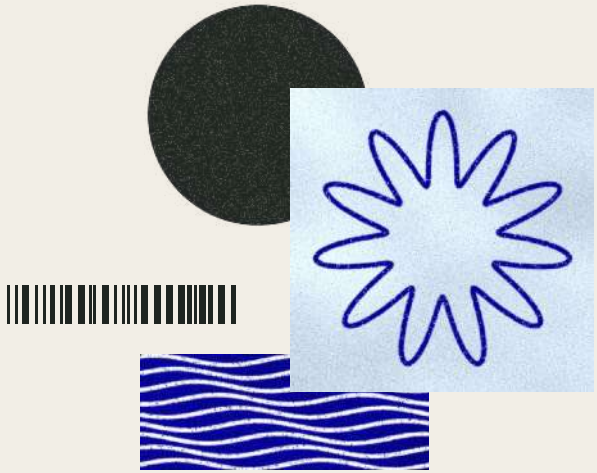


Tabla 5. Apropiación educativa y laboral de lo digital por género, edad y clase social

	Apropiación educativa	Apropiación laboral
GÉNERO	Sin diferencias estadísticamente significativas. El 16,8% de los hombres y el 20,2% de las mujeres se apropian de la tecnología para lo educativo.	Sin diferencias estadísticamente significativas. El 13,8% de los hombres y el 16% de las mujeres se apropian de la tecnología para lo laboral.
EDAD	Sin diferencias estadísticamente significativas. El 17,5% de quienes tienen 22-24 y el 18,3% de quienes tienen 16-18 se apropian de la tecnología para lo educativo.	El **19,5% de quienes tienen 22–24 años** se apropian de la tecnología para lo laboral, frente al 9% de quienes tienen 16–18 años. (χ^2=14,325; p<0,01)
CLASE SOCIAL	El **19,7% de la clase alta** se apropian de la tecnología para lo educativo, frente al 11% de la clase baja. (χ^2=11,845; p<0,01)	El **19,7% de la clase alta** se apropia de la tecnología para lo laboral, frente al 8,3% de la clase baja. (χ^2=14,363; p<0,01)

Nota. Elaboración propia (N=1016).

19 Ver apartado Metodología.

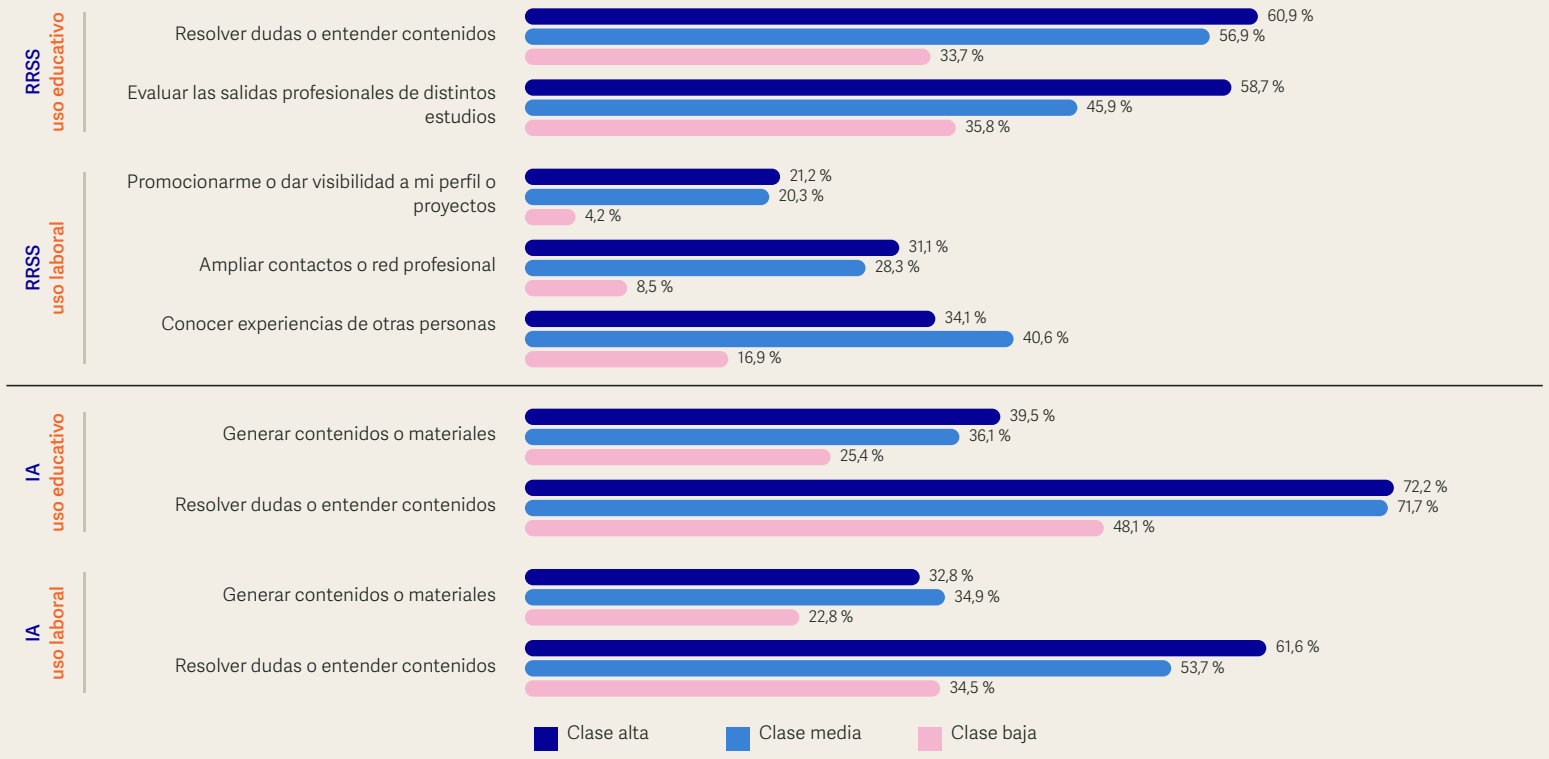
A la luz de los resultados, surgen tres cuestiones a señalar:

1. En primer lugar, si bien no se observan diferencias en el balance en cuanto al género, al desagregar los usos según la herramienta/entorno digital se contempla que **las mujeres presentan un uso más intensivo de las redes sociales que los hombres para fines educativo-laborales. Las usan más para resolver dudas (70,5 % vs. 62,2 %) y organizarse (60,8 % vs. 49,0 %) en los estudios, e informarse sobre opciones formativas (63,2 % vs. 48,1 %) y de empleo (61,5% vs. 47,8%)**[20].
2. En segundo lugar, parece razonable que la apropiación de las tecnologías vinculada al ámbito laboral sea mayor entre quienes se encuentran en una etapa más próxima a la incorporación al mercado de trabajo, como refleja la diferencia entre los 22–24 años y los 16–18.
3. Con todo, la diferencia más notoria aparece al atender a la clase social, que muestra un patrón distinto en la apropiación tecnológica tanto en el ámbito educativo como en el laboral. Esta situación se produce en un contexto de desigualdad desde el propio acceso: los resultados de la encuesta reflejan la permanencia de una brecha donde el 66,7 % de los jóvenes de clase alta dispone de más de un dispositivo por persona, frente al 42,5 % de la clase baja; mientras que la dependencia exclusiva de datos móviles alcanza el 4,7 % frente al 10,5 %[21] (respectivamente).

Sin embargo, más allá del acceso, se observa que los y las jóvenes de clase alta y media presentan mayores porcentajes en casi todos los usos de los estudiados con respecto a aquellos/as de clase baja (figura 8).

Esto es especialmente notorio en los usos más estratégicos: ampliar contactos profesionales mediante redes (31,1% en la alta y 28,3% en la media, frente al 8,5 % en la baja) y promocionar su perfil profesional o sus proyectos en estos espacios (21,2 %, 20,3% y 4,2%, respectivamente).

Figura 8. Diferencias de usos educativo-laborales por clase social[22]

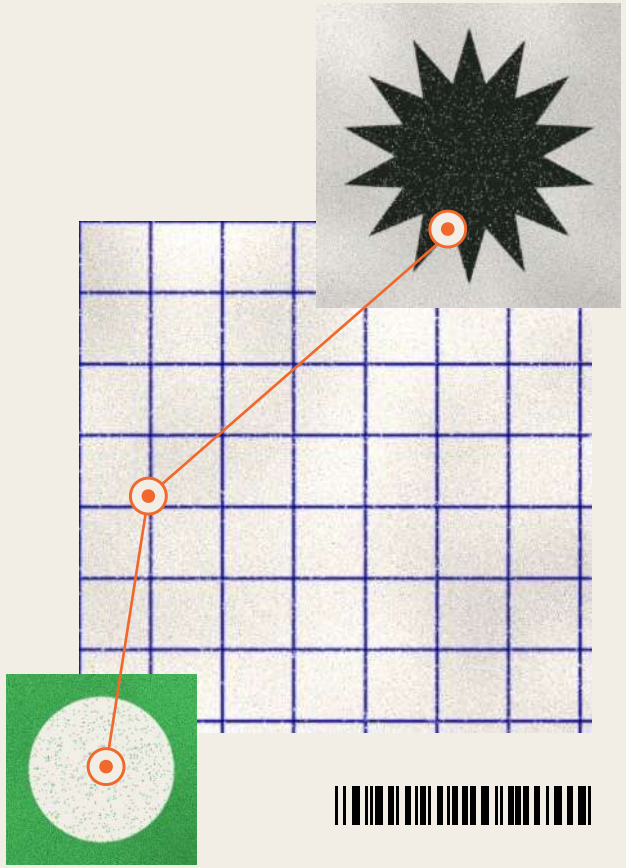


Nota. Elaboración propia. RRSS-educativo: Clase alta (n=117) · Clase media (n=152) · Clase baja (n=145) RRSS-laboral: Clase alta (n=132) · Clase media (n=138) · Clase baja (n=71) IA-educativo: Clase alta (n=309) · Clase media (n=346) · Clase baja (n=181) IA-laboral: Clase alta (n=229) · Clase media (n=272) · Clase baja (n=145) Diferencias estadísticamente significativas (p<0,01) en todas las categorías entre clase alta y media con respecto a la baja, menos en generar contenidos con IA, donde se diferencia la clase media de la baja.

20 Diferencias estadísticamente significativas (p<0,05)
21 Diferencias estadísticamente significativas (p<0,001)

Para comprobar si estas diferencias se acentuaban en determinados perfiles sociodemográficos, se han analizado también las interacciones entre la clase social y el género y la clase social y la edad. Los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los dos casos ($p>0,05$), por lo que no se observa que la brecha de apropiación digital asociada a la clase social sea mayor o menor en función del género o del grupo de edad.

Siendo así, la brecha de apropiación se revela como un mecanismo que amplifica las desigualdades preexistentes de las personas más vulnerables. **Los jóvenes con mayor capital sociocultural adoptan "usos capitalizantes", orientando la red hacia la formación, el trabajo, el aprendizaje de idiomas y el desarrollo profesional**. Por el contrario, la juventud en situación de pobreza queda atrapada en patrones de uso muy limitados y enfocados a lo lúdico (Calderón, 2020; De Marco et al., 2023; Martínez-Aranda y Lores-Gómez, 2025). Del mismo modo, los y las jóvenes de estratos más altos tienden a evitar la exposición personal, privilegiando plataformas profesionales como LinkedIn para construir redes de contacto, exhibir su trayectoria y proyectar una identidad orientada al ámbito laboral (Gordo et al., 2018).



BRECHA DE APROPIACIÓN

31,1 % · 8,5 %

amplía contactos profesionales en redes: clase alta frente a clase baja.

Encuesta (N=1.016)

21,2 % · 4,2 %

promociona su perfil profesional o sus proyectos: clase alta frente a clase baja.

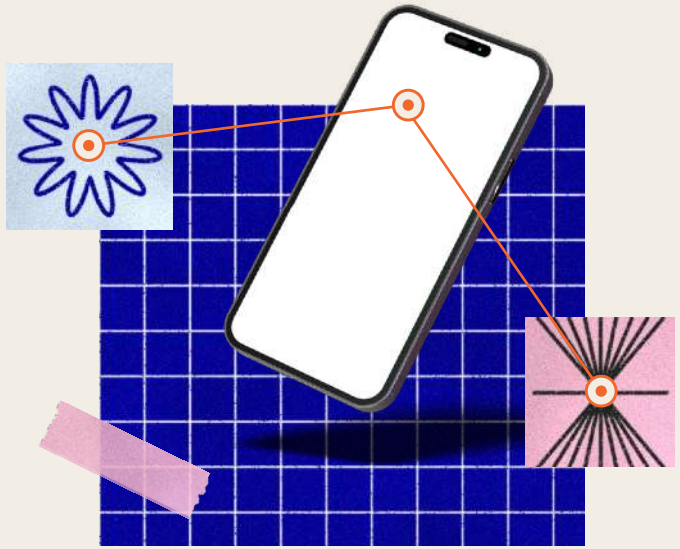
Encuesta (N=1.016)

DESTACADO

La brecha de apropiación amplifica las desigualdades preexistentes.

APARTADO 4.3

Competencias digitales críticas: una necesidad creciente y una nueva expresión de las desigualdades

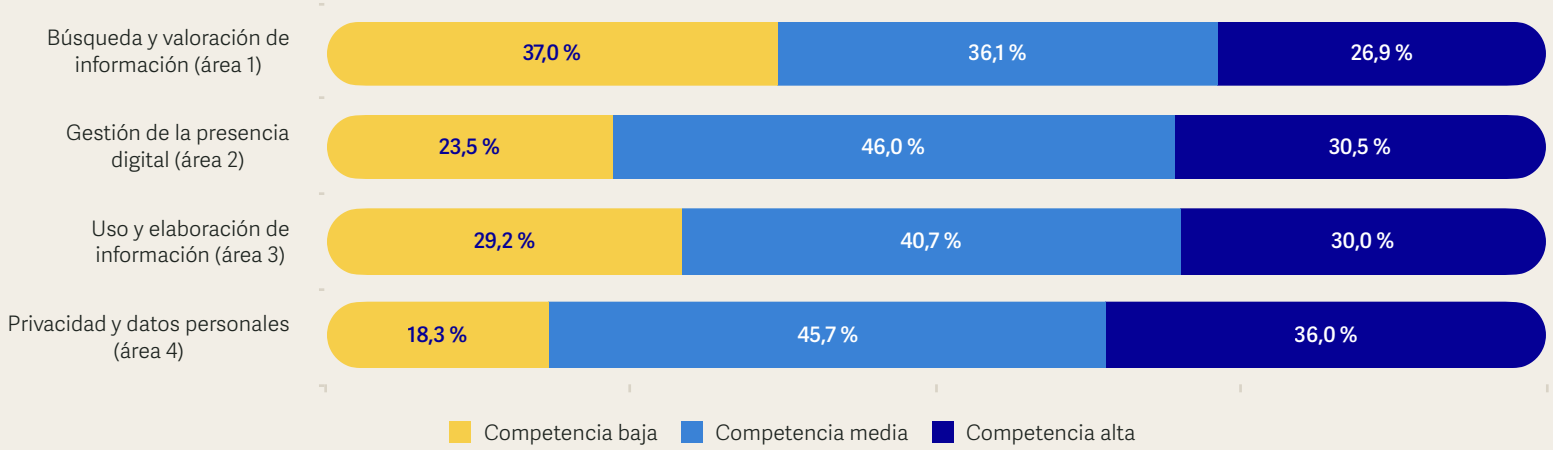


Las competencias digitales se definen desde El *Digcomp3.0*[23] como un **conjunto amplio de capacidades divididas en áreas que abarcan la gestión de información y datos, la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas** en la esfera digital. En un mercado laboral cada vez más atravesado por la digitalización, estas competencias adquieren un papel central en la empleabilidad juvenil, hasta el punto de que aproximadamente el 85 % de los puestos de trabajo en Europa requieren al menos competencias digitales básicas (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2021).

Cuando pasamos al nivel crítico, consideramos el nivel más avanzado de competencia en la capacidad para **comprender, evaluar y utilizar de forma reflexiva, autónoma, ética y responsable** las tecnologías digitales en las áreas señaladas. En el marco de la investigación, se han operacionalizado distintas áreas del *DigComp3.0* mediante preguntas que plantean situaciones concretas y permiten analizar estas formas de actuación de la menos a la más crítica, construyendo un índice de competencia digital crítica[24].

Al analizar los resultados de la aplicación del índice (figura 9), se destaca que las áreas más vinculadas al aprendizaje y al desempeño cotidiano, especialmente las relacionadas con los procesos cognitivos señalados en el apartado 4.2., son precisamente las que concentran una mayor proporción de casos con niveles bajos de competencia.

Figura 9. Índice de competencia digital crítica desagregado por áreas del DigComp3.0 (% por área).

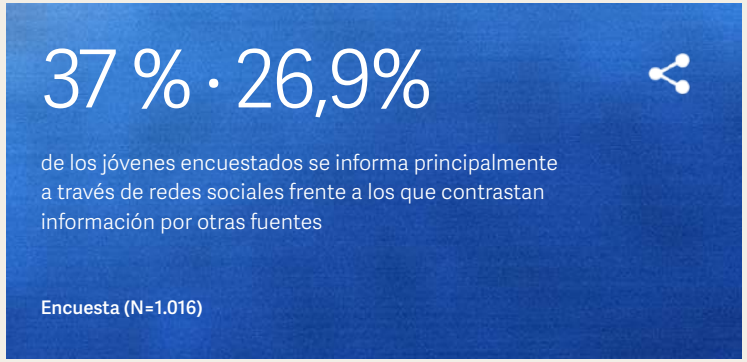


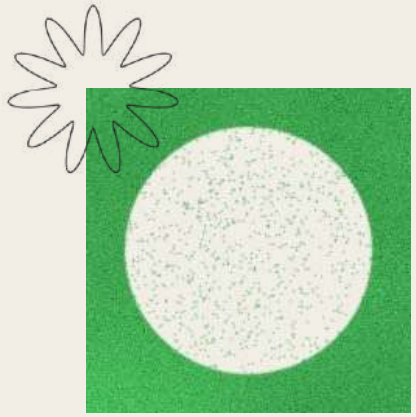
Nota. Elaboración propia (N=1016). Competencia baja (puntuaciones 4-6), media (7-9), alta (10-12). Más información en Metodología.

23 Marco Europeo de Competencias Digitales en su volumen más reciente. Más información aquí.
24 Ver apartado Metodología.

- El 37% de los/as jóvenes encuestados se informa principalmente a partir de lo que le aparece en redes sociales o de las recomendaciones algorítmicas, frente a un 26,9 % que contrasta la información procedente de distintas fuentes y valora su fiabilidad.
- **Casi el mismo porcentaje utiliza la información tal y como la encuentra en internet o la IA (29,2%) que quienes combinan y adaptan la información de varias fuentes y añaden contenido propio (30%).**

Hablando con los y las jóvenes, uno de los hallazgos en torno a esta cuestión ha sido que, si bien existe una conciencia de las limitaciones de los entornos digitales, no se actúa en consecuencia. Por un lado, admiten que la IA comete errores, alucina y que las redes sociales están saturadas de desinformación o contenidos inexactos. Sin embargo, en la práctica asumen que rara vez recurren a otras fuentes para contrastar.



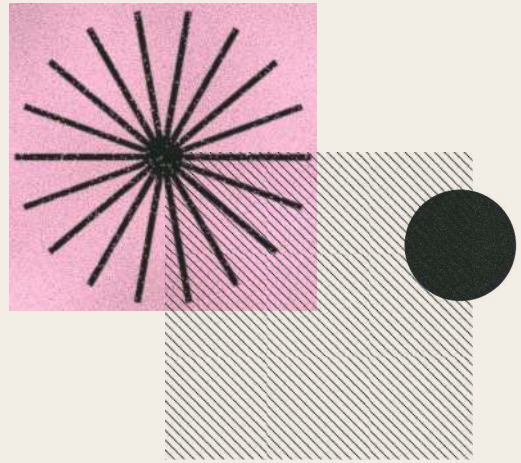


> Y lo sé porque me ha pasado que he buscado información en diferentes inteligencias artificiales y solo por el hecho de darte la razón te dicen que está bien, pero está mal, no hay que fiarte al 100%.

MUJER ESTUDIANTE
DE 17 AÑOS

> Es verdad que sí noto que muchas cosas que antes hacía y tenía habilidad de hacer ahora por costumbre pues ya lo primero que hago es preguntar a la IA lo que sea y tampoco procuro informarme mucho más si no me hace falta.

MUJER ESTUDIANTE
DE 21 AÑOS



Asimismo, los resultados muestran que **cuanto mayores son las competencias digitales críticas, mayor tiende a ser también la apropiación de las tecnologías para fines educativos**[25]**:** la apropiación aumenta progresivamente desde el 13,6 % entre quienes presentan un nivel bajo de competencias, hasta el 15,7 % entre quienes presentan un nivel medio y el 28,9 % entre quienes presentan un nivel alto (τb=0,13; p<0,001). En el ámbito laboral, aunque se observa igualmente una tendencia ascendente —del 14,1 % entre quienes presentan un nivel bajo al 17,6 % entre quienes presentan un nivel alto—, las diferencias no alcanzan significación estadística. Este contraste **refuerza la relevancia de intervenir sobre las competencias digitales críticas como una posible vía para favorecer un aprovechamiento más estratégico de las tecnologías**, especialmente en los procesos educativos.

COMPETENCIA DIGITAL CRÍTICA

Perfiles con mayor competencia digital crítica

Desde una perspectiva interseccional, las competencias digitales críticas no se distribuyen de manera homogénea entre la juventud, sino que reproducen y se superponen con desigualdades estructurales. En la figura 10 se desagrega el índice de competencia digital crítica según distintas características sociodemográficas y socioeconómicas, con el objetivo de identificar posibles diferencias entre grupos.

En primer lugar, llaman la atención las diferencias estadísticamente significativas en función del nivel educativo (χ^2 = 40,42; p < 0,001), la clase social (χ^2 = 23,98; p < 0,001) y el origen (χ^2 = 8,94; p < 0,05), con niveles superiores entre los grupos más aventajados y las personas nacidas en España. En segundo lugar, también se observan diferencias significativas según género (χ^2 = 29,64; p < 0,001), en este caso a favor de las mujeres, y según edad (χ^2 = 12,90; p < 0,05), en favor de los más mayores.

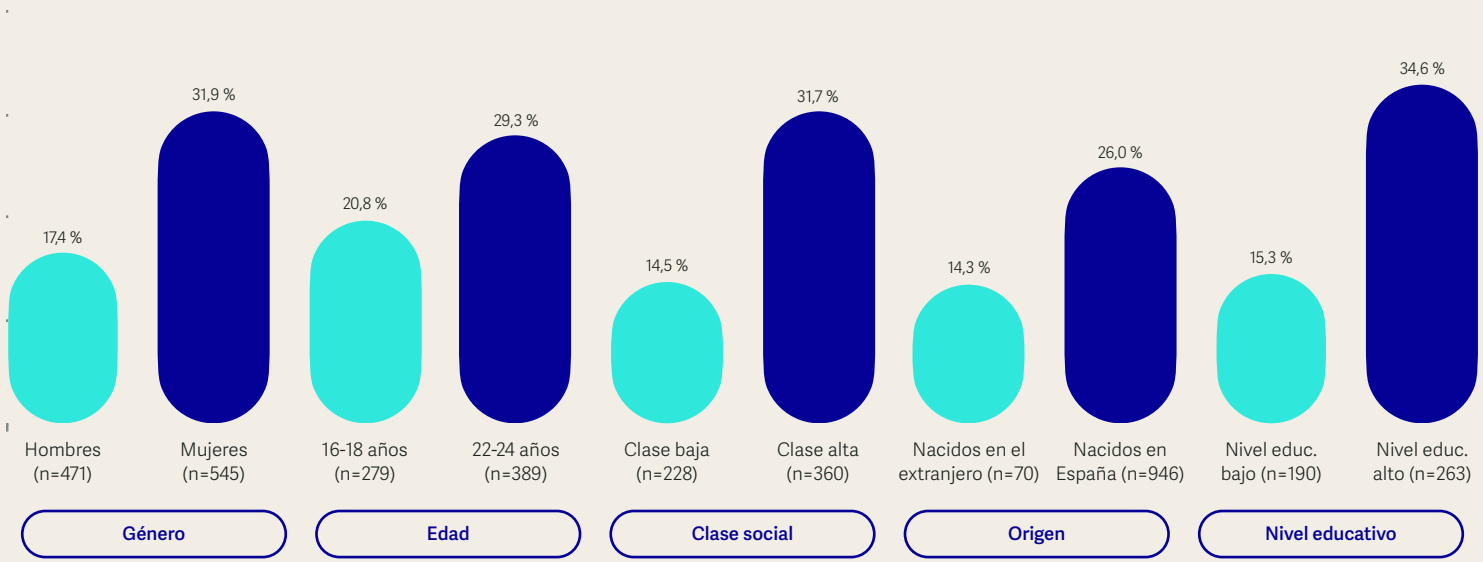


Figura 10. Diferencias en el nivel alto de competencias digitales críticas según género, edad, clase social, origen y nivel educativo (% por variable)

Nota. Elaboración propia. Diferencias estadísticamente significativas (p<0,05).

25 Las competencias digitales críticas presentan una asociación positiva y estadísticamente significativa con el índice de apropiación educativa (B=0,220; β=0,189; p<0,001), de modo que, por cada punto adicional en el índice de competencias, la apropiación educativa aumenta en promedio, 0,22 puntos.

En torno a estos resultados, se llega a tres cuestiones:

1. **Quienes se encuentran en posiciones educativas y económicas más desfavorables presentan menores niveles de competencia digital, reproduciendo desigualdades preexistentes y condicionando la apropiación tecnológica**.

Estudios europeos como el de Răileanu Szeles y Simionescu (2022) demuestran que el fortalecimiento de **las competencias digitales puede amortiguar el impacto negativo de otros factores de vulnerabilidad estructural,** como el bajo nivel educativo o la privación socioeconómica, **contribuyendo a mejorar las oportunidades de inserción laboral** en contextos desfavorecidos. Sin embargo, cuando el sistema educativo no logra integrar de manera transversal y equitativa la alfabetización digital, se delega el aprendizaje en el mercado o el entorno informal de las familias, lo que consolida diferencias competenciales en función del nivel socioeducativo familiar.

> “En aquellas familias en las que, por ejemplo, padres, madres por sus actividades profesionales estén recibiendo una formación sobre prompts o sobre cómo sacar partido profesional de la IA, quizá tengan más naturalidad a la hora de acompañar en este proceso. No es una garantía, pero quizá tengan más oportunidades adolescentes y jóvenes que crecen en unos entornos en los que sus padres y madres, por distintas circunstancias vitales, están adquiriendo esas competencias.
>
> EXPERTA EN TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN Y SOCIEDAD DIGITAL

En muchas ocasiones, esto implica que jóvenes de entornos desfavorecidos experimenten un vacío de orientación familiar y dependan del aprendizaje informal y autodidacta entre pares, dificultando la adquisición de competencias técnicas demandadas en el mercado de trabajo (Gordo et al., 2018). Esto adquiere especial relevancia en el caso de los y las jóvenes de origen migrante, entre quienes se observan menores niveles de competencias digitales críticas y quienes pueden afrontar mayores vulnerabilidades relativas a trayectorias educativas potencialmente más inestables y a un menor acceso a apoyos y conocimientos digitales en el entorno familiar.

De este modo, **sin medidas que favorezcan activamente el desarrollo de competencias digitales críticas que impulsan a su vez la apropiación tecnológica, la digitalización puede terminar reproduciendo e incluso reforzando las desigualdades sociales de partida.** Ante esta realidad, los y las profesionales insisten en dos cuestiones atendiendo a las transiciones educativo-laborales de colectivos en riesgo de exclusión.

01 El entorno educativo debe ser el “espacio igualador” donde se trabajen las competencias digitales críticas ante las condiciones de partida de cada joven.

02 Los proyectos e intervenciones promovidos por las entidades sociales son fundamentales para cubrir ese vacío, tanto con jóvenes como con las propias familias.

2. En segundo lugar, llama la atención las diferencias de género en favor de las mujeres. Estudios como los de Estanyol et al. (2023) y Fundación Telefónica (2022) señalan que las jóvenes destacan especialmente en ámbitos en los que han sido más socializadas, como las competencias comunicativas e informacionales. Estas dimensiones adquieren un peso creciente en las concepciones actuales de la competencia digital crítica y, en particular, en el índice construido en esta investigación, frente a las habilidades de carácter más técnico —como la reparación de dispositivos o el manejo de software—, en las que tradicionalmente han destacado los varones.

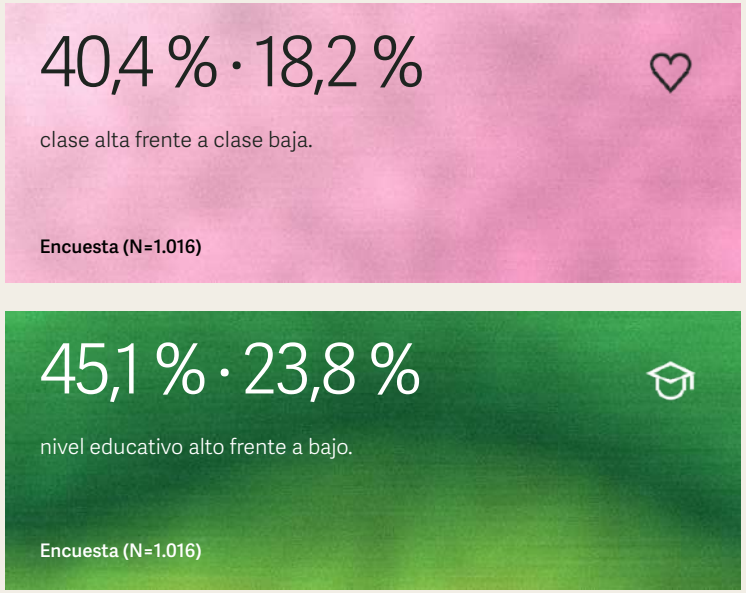
Sin embargo, **esta mayor puntuación en el índice no implica que las jóvenes partan de las mismas condiciones para desarrollar sus competencias digitales.** De hecho, algunas investigaciones señalan que **las mujeres jóvenes presentan una menor autopercepción de sus capacidades tecnológicas que los varones, un fenómeno que ha sido denominado "síndrome del fraude digital",** y que podría limitar su disposición a utilizar herramientas avanzadas, como la inteligencia artificial, para mejorar su productividad o desarrollo profesional (LLYC, 2026).

Esta heterogeneidad también se observa al analizar específicamente al grupo de mujeres, donde se observa que el nivel de competencia digital crítica varía significativamente según la clase social (χ^2 = 17,26; p<0,01) y el nivel educativo (χ^2= 33,86; p < 0,001):

- **El porcentaje de mujeres que alcanza un nivel alto es del 40,4% entre aquellas de clase alta, frente al 31,9% en la clase media y el 18,2% en la clase baja.**
- El porcentaje que alcanza un nivel alto de competencia digital crítica desciende desde el 45,1% entre las mujeres que presentan un nivel educativo alto hasta el 23,8% entre aquellas con un nivel educativo bajo.

A la luz de estas diferencias, la ventaja observada en términos de género convive con otras desigualdades que pueden condicionar las oportunidades para desarrollar y apropiarse críticamente de las tecnologías digitales. Esto refuerza la necesidad de abordar estas competencias desde una perspectiva que tenga en cuenta las desigualdades de partida y garantice oportunidades de desarrollo más equitativas para el conjunto de la juventud.

MUJERES CON NIVEL ALTO DE COMPETENCIA



3. Se observan diferencias significativas según la edad, con niveles más altos de competencia digital crítica entre los y las jóvenes de mayor edad. Este resultado sugiere que **la familiaridad de las nuevas generaciones con las tecnologías no se traduce automáticamente en una mayor capacidad crítica, reforzando así la evidencia que cuestiona el "mito del nativo digital",** según la cual haber crecido rodeado de tecnologías implicaría un desarrollo espontáneo de las competencias digitales críticas.

DESTACADO

Haber crecido con la tecnología no garantiza competencias digitales críticas: el "mito del nativo digital".

En este contexto, aparecen dos explicaciones:

01 Una primera explicación puede relacionarse con la consolidación, a medida que avanza la edad, de hábitos de estudio y estrategias más activas e independientes de búsqueda y consumo de información (Ceballos-del-Cid et al., 2025).

02 Asimismo, los grupos cualitativos y las entrevistas a expertos/as señalan que los jóvenes de mayor edad ya contaban con métodos y hábitos de estudio consolidados antes de la irrupción masiva de herramientas de IA generativa, motivo por el cual utilizan la tecnología de forma más estratégica, crítica y como un complemento que los y las más jóvenes.

Con todo, la redefinición y actualización de lo que **suponen las competencias digitales críticas adquiere especial relevancia en unas trayectorias educativo-laborales que son cada vez menos lineales.** Las transiciones tradicionales —basadas en estudiar, acceder a un primer empleo y mantener una trayectoria relativamente estable— han dado paso a recorridos caracterizados por la imprevisibilidad, la flexibilidad y la necesidad de adaptación continua (Rubio Gil y González Arnedo, 2025).



05

Imaginarios educativo-laborales juveniles en redes sociales

Una aproximación a través de narrativas digitales



En el contexto juvenil actual, **las redes sociales constituyen un espacio central de socialización, construcción identitaria y proyección personal**. Más allá de su función como canales de comunicación y entretenimiento, operan como un escaparate en el que los y las jóvenes configuran su autoconcepto, ensayan dinámicas de pertenencia y gestionan estratégicamente su imagen, construyendo una suerte de "autenticidad controlada" (Gordo et al., 2018). Para las personas expertas, esta participación en el espacio digital forma parte de las maneras en que la juventud busca "estar en el mundo", explorar sus propios límites y conquistar progresivamente un espacio social de forma autónoma.

Esta realidad se desarrolla en un contexto de elevada presencia cotidiana de las redes sociales (figura 11). Asimismo, a esta intensa exposición se suma el creciente peso de las figuras de referencia digitales: en Europa, el **74 % de los jóvenes de 15 a 24 años sigue a *influencers* en redes sociales** (Laaninen y Bol, 2025), mientras que **estudios nacionales elevan esta cifra hasta el 94 %** en España (INJUVE, 2025).

Como señalan estudios como el de Lacasa et al. (2022), las industrias culturales utilizan a *influencers* para proyectar modelos estéticos, de valores y de agencia con los que los jóvenes fans construyen su propia identidad. Por ello, **las redes sociales** no solo median las relaciones entre iguales, sino que también **contribuyen** a **difundir y configurar expectativas sobre cómo es una vida deseable y sobre las vías para alcanzar determinados objetivos personales, educativos y laborales**. A ello se suma el fenómeno de las **relaciones parasociales y la publicidad encubierta** descrito por Engel et al. (2024): los y las adolescentes construyen una vinculación de intimidad simulada con el/la creador/a de contenido, lo que reduce sus defensas críticas a la hora de identificar cuándo un consejo es en realidad una estrategia de patrocinio comercial.

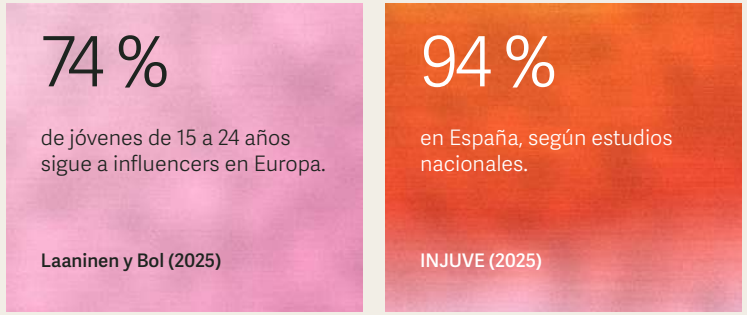
En este marco, resulta pertinente detenerse en **dos tipos de narrativas digitales que han aparecido en la observación sistemática etnográfica**[26] y que pueden incidir en la manera en que se perciben y proyectan las trayectorias educativo-laborales juveniles: **las narrativas de éxito y las narrativas sobre salud mental.**

Figura 11. Intensidad diaria de redes sociales (% total, por edad y por género)



Nota. Elaboración propia (N=1016). *Diferencias estadísticamente significativas (p<0,01).

REFERENTES DIGITALES



26 Para más información, ver el apartado Metodología.

APARTADO 5.1

El éxito acelerado y las nuevas narrativas del rendimiento

En las redes analizadas se identifican, con distinta presencia y características según la plataforma, **narrativas recurrentes en torno al éxito, la productividad, el emprendimiento, la superación personal y el rendimiento**, que presentan determinados estilos de vida como alcanzables y deseables. Estas diferencias entre X, Instagram y TikTok permiten observar cómo cada entorno digital configura y enfatiza de manera particular determinados imaginarios sobre el éxito, el desarrollo personal y profesional.

La cultura del éxito acelerado en X

En la red social X, a través de las figuras de los autodenominados *influencers* y otros perfiles de la cultura del éxito acelerado, **se legitima una ideología neoliberal con una narrativa propia de la meritocracia del sacrificio y superación personal**. El éxito financiero, las finanzas descentralizadas (criptomonedas) y el emprendimiento precoz se promocionan desde entornos de ostentación (yates, coches de lujo, oficinas de cristal), mostrando el triunfo del sujeto que se hace a sí mismo (Laaninen y Bol, 2025; Atienza Cerezo y Garro Lleonart, 2026).

Durante la observación etnográfica, se ha descubierto cómo este discurso de la mercantilización de la identidad adopta en X una retórica dura, agresiva y fuertemente masculinizada, liderada por cuentas con nombres categóricos como "*Sabiduría eterna*" o "*Alta sociedad*". Siendo así, el individuo se presenta como una marca que debe construirse, diferenciarse y promocionarse; y donde se evalúa el fracaso de quienes no siguen esta mentalidad (figura 12).

Figura 12. Muestra de narrativas masculinizadas de materialización del éxito en X



Nota. Registros de campo. Publicaciones del 17, 21 y 22 de junio de 2026 (X). Usuarios anonimizados.

Un aspecto especialmente relevante de estos mensajes es que pueden adquirir especial relevancia durante la juventud, una etapa de construcción de la identidad y definición de expectativas de futuro en la que se toman decisiones sobre los estudios, el empleo y el propio proyecto de vida. En este contexto, algunas publicaciones observadas durante la etnografía digital **presentan la formación y el empleo convencional como vías poco rentables o desfasadas**, frente a propuestas de generación rápida de ingresos mediante la IA, o el *trading* (figura 13).

Figura 13. Muestra de narrativas de devaluación del estudio y de ingresos alternativos en X



Nota. Registros de campo. Publicaciones del 17, 21 y 23 de junio de 2026 (X). Usuarios anonimizados.

EXPECTATIVAS

66,8%

señala que los entornos digitales le han generado falsas expectativas sobre un éxito rápido o fácil.

Encuesta (N=1.016)

DESTACADO

El individuo se presenta como una marca y la formación y empleo convencional como vías desfasadas.

La promesa de alcanzar ingresos elevados sin una formación especializada y con un esfuerzo reducido puede contribuir a **devaluar procesos educativos y laborales basados en la formación, la experiencia y la adquisición progresiva de competencias**, al tiempo que genera expectativas de éxito económico inmediato y favorece la comparación con los estilos de vida y logros que muestran determinados perfiles en redes sociales.

De hecho, según los resultados de la encuesta:

1. **Un 66,8 % de los y las jóvenes señala que los entornos digitales le han generado falsas expectativas sobre un éxito rápido o fácil** y dentro de este grupo, un 10,1 % afirma experimentarlo en mucha medida. Esta proporción es prácticamente el doble entre quienes consumen mucho contenido sobre finanzas, dinero o emprendimiento en redes sociales (19,7 %), mientras que se reduce al 8,4 % entre quienes consumen poco este tipo de contenidos (X2=39,24; p< 0,001).
2. **En cifras similares, un 64,3% indica que le han hecho dudar de sus capacidades o decisiones académicas/ profesionales al compararse con otros perfiles.**[27]

Asimismo, esta tensión entre el valor atribuido a la formación y los modelos de éxito que circulan en estos espacios también aparece en los discursos de los y las profesionales y jóvenes participantes en el estudio:

> “Lo que nos preocupa mucho del uso de las redes, sobre todo con jóvenes, son esos influencers que lo que reproducen es un éxito fácil [..] Los jóvenes están en esa aspiración y nunca se cuenta qué proceso ha habido en medio [..] Entonces, deconstruye todo nuestro discurso de que todo necesita un proceso, que hay que formarse, hay que prepararse.. Todo eso también es una barrera más para nosotros.

ORIENTADORA LABORAL
EXPERTA EN INNOVACIÓN
Y EMPLEABILIDAD DIGITAL

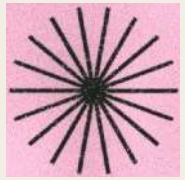
> “La mayoría de las influencers no tienen estudios, pero son las de las personas más ricas en España. Entonces, bueno, dices: “no sé, qué hago yo estudiando”.

MUJER ESTUDIANTE DE 18 AÑOS

64,3 %

indica que los entornos digitales le han hecho dudar de sus capacidades o decisiones al compararse con otros perfiles.

Encuesta (N=1.016)





27 No se observan diferencias significativas en estos efectos en función del perfil sociodemográfico o socioeconómico (p>0,05).

La "pop-biología" y rendimiento extremo en Instagram y TikTok

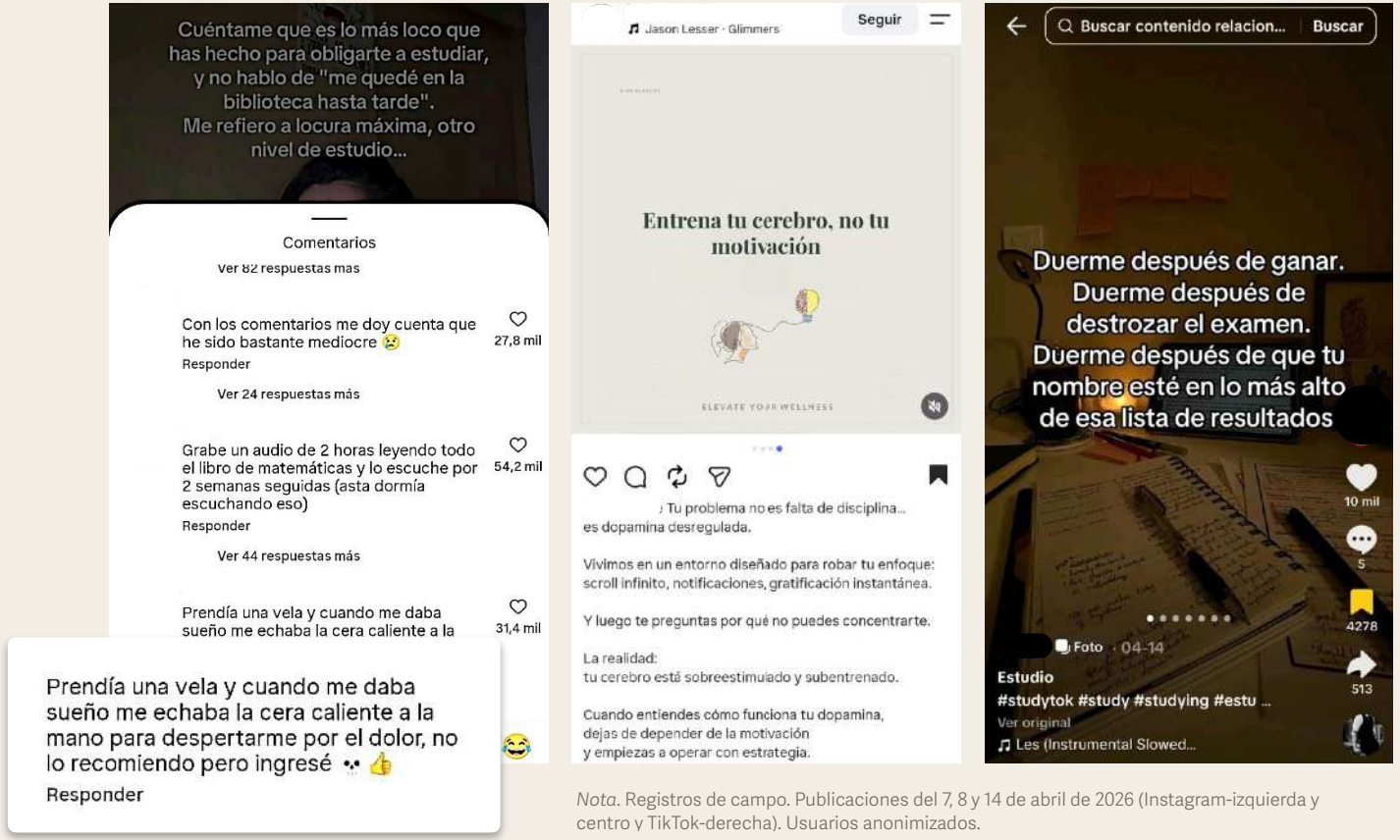
Frente a las narrativas de éxito identificadas en X, los resultados de la etnografía digital realizada en Instagram y TikTok muestran la presencia de discursos vinculados a la **"pop-biología" del rendimiento, en los que aparecen de forma recurrente conceptos como el "ayuno de dopamina" o instrucciones imperativas para "hackear tu cerebro".** Presentados como soluciones aparentemente para combatir la procrastinación, la pereza o la falta de productividad, en ocasiones las propias redes se vuelven un escaparate de experiencias propias donde se aplica esta mentalidad a niveles extremos (Figura 14).

En este sentido, en las inmersiones etnográficas se ha visualizado cómo son los y las jóvenes quienes hacen circular estos mensajes a través de sus propias experiencias, consejos y prácticas compartidas entre iguales; generando dos dinámicas:

1. Se despoja al cansancio de su dimensión física y contextual —vinculada, por ejemplo, a jornadas de estudio asfixiantes o situaciones de precariedad laboral— para interpretarlo como un fallo personal de autorregulación.
2. El control del malestar se presenta como una forma de éxito, en la medida en que permite al o la joven superarse y diferenciarse de los demás, legitimándose mediante mensajes de confrontación como "en la universidad no hay amigos".

Esta lógica de autoexigencia promovida puede generar impactos, tal y como se refleja en los resultados cuantitativos: **el 65,5% de la juventud encuestada señala haberse generado presión por rutinas de productividad, perfección o autoexigencia**, siendo un 9,2% quienes lo sienten en mucha medida[28].

Figura 14. Muestra de narrativas de "pop-biología" y rendimiento extremo en Instagram y TikTok



Nota. Registros de campo. Publicaciones del 7, 8 y 14 de abril de 2026 (Instagram-izquierda y centro y TikTok-derecha). Usuarios anonimizados.

28 No se observan diferencias significativas en estos efectos en función del perfil sociodemográfico o socioeconómico (p>0,05).

Con todo, el análisis de las narrativas de éxito y rendimiento refleja que el algoritmo contribuye a acercar a los y las jóvenes determinados modelos de trayectoria vital caracterizados por la autosuperación permanente y la consecución temprana de resultados, sin ninguna sensibilidad sobre cómo las distintas condiciones de partida y circunstancias vitales pueden influir en las rutinas y las estrategias de éxito que proponen. **Esta "cultura del yo" neoliberal se inscribe en un proceso de creciente individualización que puede debilitar los vínculos sociales y favorecer el aislamiento y la soledad no deseada entre la juventud** (Gordo et al., 2018; INJUVE, 2025). Asimismo, el énfasis en la responsabilidad individual, la competencia y la autosuficiencia entra en tensión con valores democráticos como la pertenencia, la solidaridad y el apoyo mutuo (Becker et al., 2021).

Frente a estos modelos, las personas expertas entrevistadas plantean la necesidad de reorientar la relación con la tecnología desde una perspectiva más consciente y centrada en el desarrollo personal y colectivo. Del mismo modo, **los y las jóvenes participantes señalan la importancia de transmitir valores vinculados al esfuerzo, la constancia y la autonomía personal**; así como de ofrecer modelos que visibilicen que la consecución de objetivos requiere tiempo y dedicación.

DESTACADO

Una "cultura del yo" que puede debilitar los vínculos y favorecer la soledad no deseada.

AUTOEXIGENCIA

65,5 %

se ha generado presión por rutinas de productividad, perfección o autoexigencia.

Encuesta (N=1.016)

9,2 %

lo siente en mucha medida.



APARTADO 5.2

Las narrativas de salud mental vinculadas a lo educativo-laboral

El espacio digital también se posiciona como un **lugar en el que la juventud comprende, proyecta y afronta los malestares vinculados a los ámbitos educativo y laboral.** A través de la etnografía realizada, se ha observado cómo estos espacios no solo permiten identificar las preocupaciones que aparecen con mayor frecuencia, sino también los lenguajes, referentes y formas de interpretar y expresar la experiencia emocional que circulan entre los y las jóvenes.

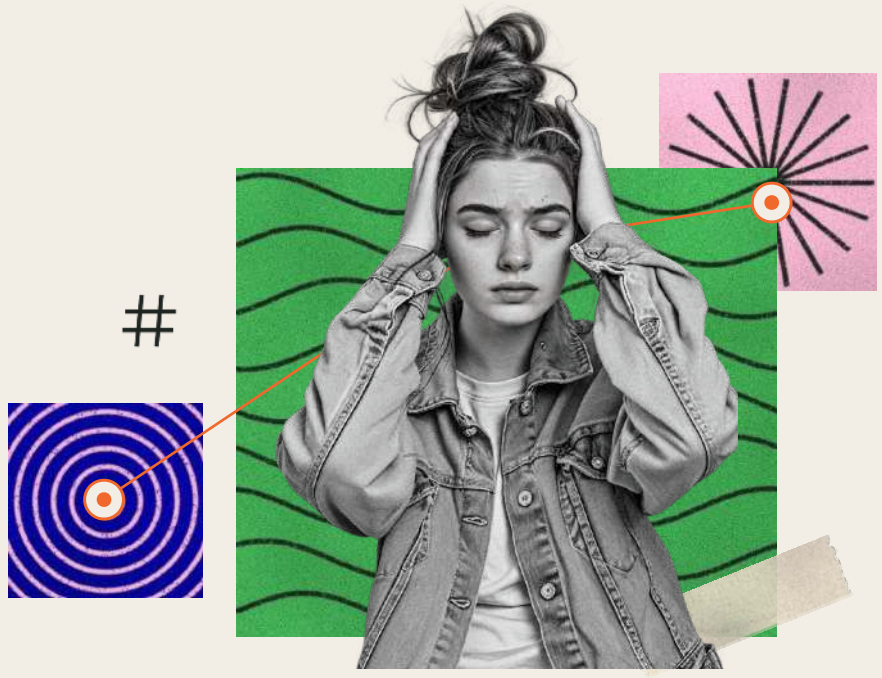
En el conjunto de narrativas analizadas, Instagram adquiere especial relevancia como espacio de construcción y proyección de identidades, aspiraciones y percepciones sobre uno mismo, al tiempo que concentra discursos con potencial impacto visual. En este contexto, el análisis permite identificar **tres tipos de narrativas sobre salud mental vinculadas a las experiencias educativas y laborales de la juventud**, cuya presencia merecen una atención específica.

TRES NARRATIVAS EN INSTAGRAM

01 Auto diálogo positivo

02 Romantización del malestar psicológico

03 Exposición del malestar mental



01 Auto diálogo positivo

En primer lugar, las publicaciones analizadas muestran una **narrativa de auto diálogo positivo que busca desplazar la presión por el rendimiento hacia una relación más amable con el propio proceso de aprendizaje y desarrollo** (figura 15). En lugar de asumir que las dificultades educativas o profesionales responden a una falta de capacidad, estos mensajes introducen la idea de que no alcanzar determinados resultados de forma inmediata no implica no ser suficientemente inteligente o estar quedándose atrás, sino que puede responder a la necesidad de encontrar el propio ritmo y disponer de más tiempo para aprender. De este modo, se plantea una reinterpretación del éxito basada menos en la rapidez y la comparación con los demás y más en la aceptación de los propios tiempos y procesos.

DESTACADO

Una reinterpretación del éxito basada en aceptar los propios tiempos.

Figura 15. Muestra de narrativas de autodiálogo positivo en Instagram



Nota. Registros de campo. Publicaciones del 4 de abril y 24 de junio de 2026 (Instagram). Usuarios anonimizados.

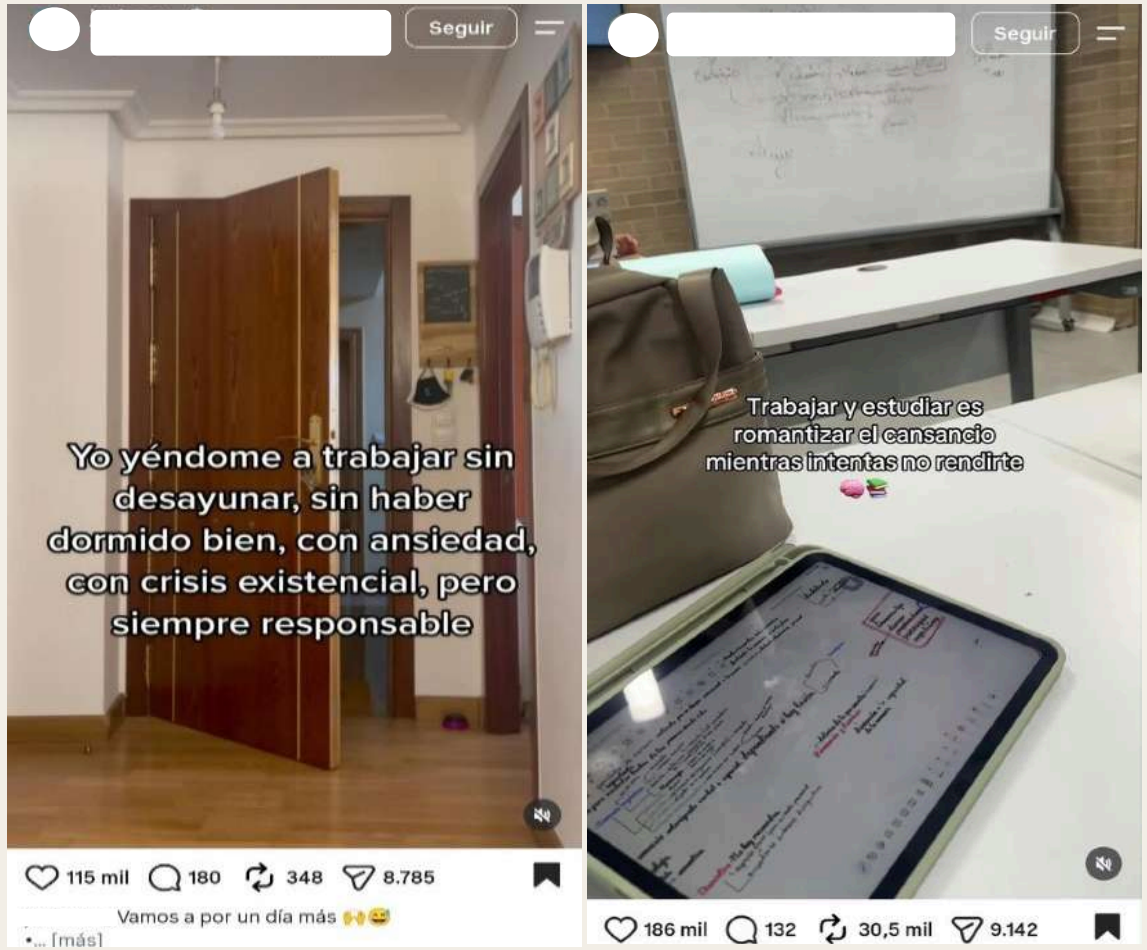
02 Romantización del malestar psicológico

En segundo lugar, se observa una **romantización del malestar psicológico**, en la que situaciones como la ansiedad, el agotamiento, la falta de sueño o el estrés aparecen integradas en la rutina cotidiana de estudio y trabajo e incluso presentadas con tono humorístico (figura 16). En lugar de cuestionar las condiciones que producen ese malestar, estas narrativas pueden contribuir a **normalizarlo como parte inevitable del esfuerzo y del compromiso con los objetivos**.

DESTACADO

El malestar se normaliza como parte inevitable del esfuerzo.

Figura 16. Muestra de narrativas de romantización de la salud mental en Instagram



Nota. Registros de campo. Publicaciones del 9 de diciembre de 2025 y 9 de mayo de 2026 (Instagram). Usuarios anonimizados.

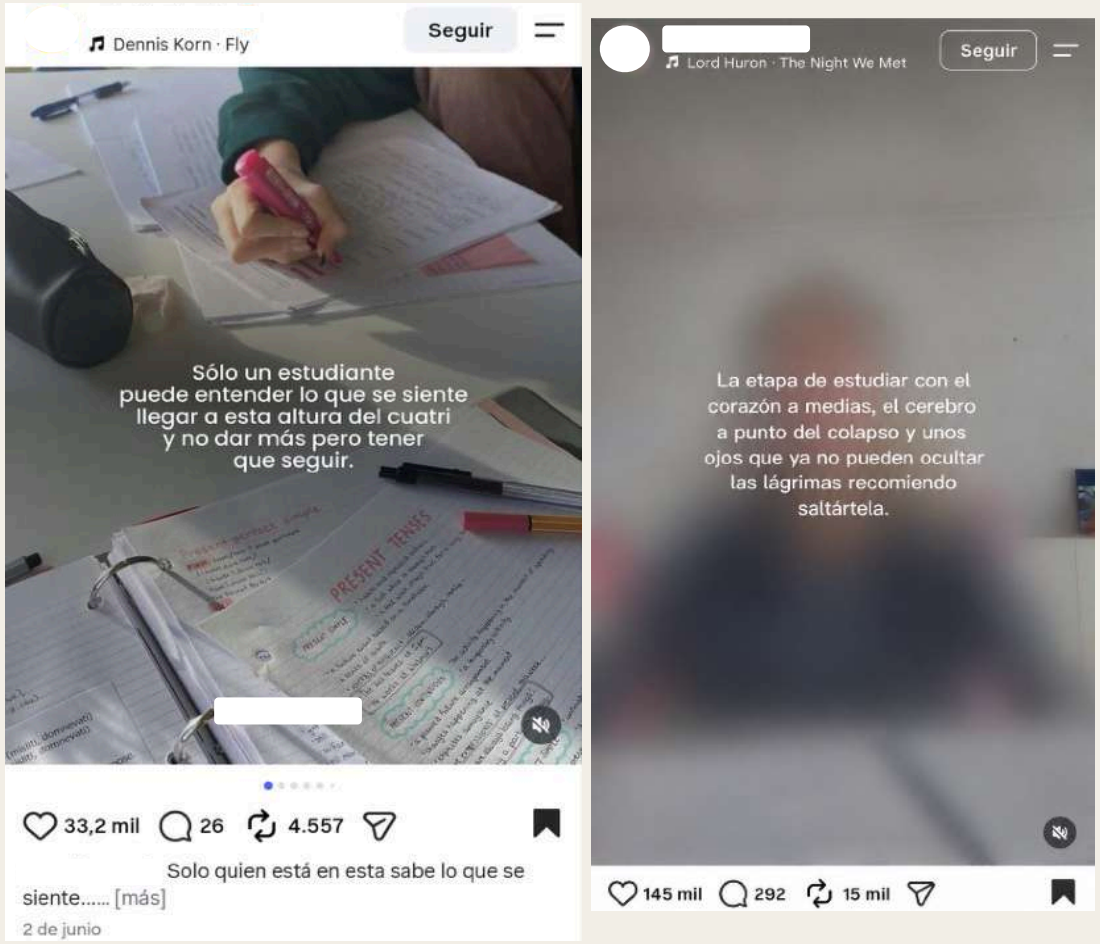
03 Exposición del malestar mental

Un tercer tipo de narrativa identificado en Instagram es la **exposición pública del malestar**, en la que los y las jóvenes comparten experiencias de agotamiento, ansiedad, frustración o saturación vinculadas a sus trayectorias educativas y laborales (figura 17). **El malestar se visibiliza abiertamente a través de relatos e imágenes que muestran el coste emocional de determinadas exigencias, convirtiendo experiencias privadas en contenidos compartidos** que favorecen la identificación y el reconocimiento entre iguales.

DESTACADO

Experiencias privadas convertidas en contenidos compartidos.

Figura 17. Muestra de narrativas de exposición del malestar mental en Instagram



Nota. Registros de campo. Publicaciones del 21 de octubre de 2025 y 2 de junio de 2026 (Instagram). Usuarios anonimizados.

Conociendo los tres tipos de discursos predominantes, la siguiente figura 18 sintetiza visualmente aquellos *hashtags* más recurrentes, con el fin de identificar las palabras clave en estas narrativas.

La nube de hashtags genera 3 cuestiones interesantes:

1. La centralidad del malestar asociado al trabajo, con una **fuerte presencia de términos como *#burnout*, *#estreslaboral* y *#ansiedadlaboral*, que sitúan el agotamiento y el deterioro del bienestar emocional como elementos recurrentes** de estas narrativas.

Lo cierto es que el concepto de ***burnout*** o síndrome del/de la trabajador/a quemado/a ha dejado de ser un fenómeno circunscrito exclusivamente a las etapas intermedias o tardías de la trayectoria laboral para entre la juventud. De acuerdo con las personas expertas, el malestar psicológico de la juventud en sus transiciones al mercado de trabajo no puede entenderse como una patología estrictamente individual, sino como un síntoma sistémico de una cultura digital que exige la máxima disponibilidad.

2. **Destaca la presencia de *#sindromedelimpostor*, vinculada a sentimientos de inseguridad y duda sobre la propia capacidad para estar en un puesto o desempeñar unas tareas**, especialmente relevante en una etapa como la juventud marcada por la construcción de la identidad y la incorporación progresiva al ámbito educativo y laboral.
3. Finalmente, aparecen con fuerza hashtags relacionados con procesos formativos prolongados y exigentes, como *#oposiciones*, *#opozulo* o *#estudio*, que permiten identificar otro **espacio de malestar asociado a periodos extensos de preparación, autoexigencia y espera antes de alcanzar un proceso de incorporación laboral**.

Figura 18. Nube de hashtags de publicaciones sobre salud mental en Instagram



Nota. Elaboración propia a través de las publicaciones analizadas en la fase de scrapeo (n=262 publicaciones)

> El tema de la salud mental en estos momentos es preocupante. Porque, bueno, si esto lo trasladamos al entorno de trabajo, son jóvenes que de alguna manera se sienten en la necesidad de estar siempre disponibles, ¿no? Y esta disponibilidad les viene un estrés tecnológico en cierta manera [..] de alguna manera, es lo que se llama el "burnout permanente".
>
> DOCENTE Y EXPERTA EN TRANSFORMACIÓN DIGITAL EDUCATIVA

Una cuestión relevante es cómo estas narrativas se insertan en un entorno comunitario generado en las propias redes sociales, donde las experiencias individuales de malestar pueden compartirse, reconocerse y resignificarse colectivamente entre iguales. De hecho, el 40% de la juventud señala que los entornos digitales les hacen sentirse acompañados al permitirles encontrar personas con intereses o experiencias similares. No obstante, las redes sociales desempeñan un **papel ambivalente: por un lado, ofrecen herramientas para gestionar estos malestares y dotarlos de un sentido cercano a través de las experiencias compartidas entre iguales; por otro, pueden contribuir a romantizar, normalizar y retroalimentar** determinadas situaciones de malestar (Figura 19).

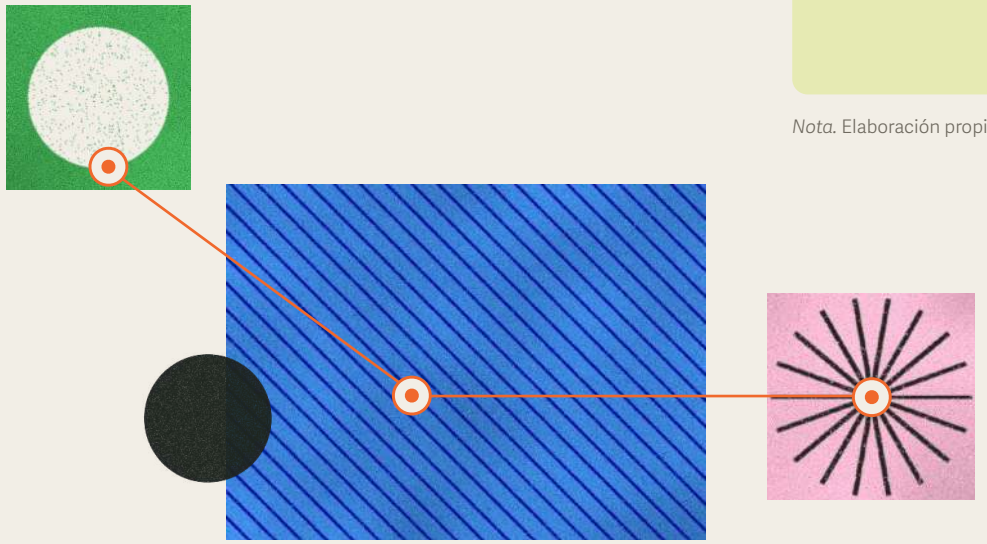


Figura 19. Balance beneficio-riesgo de las narrativas de salud mental en RRSS

Beneficio	Riesgo
Las redes sociales funcionan como un espacio de apoyo donde encontrar comunidades con experiencias similares, recibir **validación emocional** y acceder a **estrategias de afrontamiento**.	Estos mismos espacios pueden favorecer que las experiencias negativas sean reforzadas colectivamente, mediante la reiteración de pensamientos negativos, sentimientos de desesperanza o narrativas centradas en el sufrimiento. Este fenómeno se llama **"co-rumiación digital"**.

Nota. Elaboración propia con información de Laaninen y Bol (2025)

06

Acompañamiento en las trayectorias vitales de la juventud

Actores y acciones para una ciudadanía digital crítica



Como se ha desarrollado en apartados previos, la digitalización atraviesa de forma creciente las trayectorias juveniles, incidiendo tanto en las formas de informarse y aprender como en la toma de decisiones sobre los estudios, el empleo y el propio futuro. Ante este escenario, uno de los retos es acompañar a la juventud en su relación con el entorno digital y en los nuevos desafíos que plantea en los ámbitos educativo y laboral.

Preguntando a los propios jóvenes dónde se ha de poner el foco en este acompañamiento, las dos demandas más señaladas por su parte se corresponden con el reconocimiento de información fiable y la desinformación (37,4%) y el uso de herramientas digitales para estudiar o trabajar (35%)[29]. **No obstante, resulta paradójico que la demanda de formación sea mayor entre quienes presentan un nivel más elevado de competencias digitales**: el 42,2% de quienes tienen un nivel alto solicita formación para utilizar herramientas digitales en el estudio o trabajo, frente al 27,6% del nivel bajo; y el 33,9% demanda formación para mejorar su CV o perfil profesional digital, frente al 13,9% del nivel bajo[30].

DEMANDAS DE FORMACIÓN

37,4 %

reconocimiento de información fiable y la desinformación.

35 %

uso de herramientas digitales para estudiar o trabajar.

42,2 % · 27,6 %

solicita formación para utilizar herramientas digitales en el estudio o trabajo: nivel alto de competencias frente a nivel bajo.

Encuesta (N=1.016)

DESTACADO

El reto no consiste únicamente en ofrecer formación, sino en reconocer la propia necesidad de formación.

Este resultado puede interpretarse a la luz del efecto Dunning-Kruger, según el cual un mayor nivel de competencia favorece el reconocimiento de las propias necesidades de aprendizaje, mientras que un menor nivel puede dificultarlo (Kruger y Dunning, 1999). En este sentido, el reto no consiste únicamente en ofrecer formación, sino también en favorecer las condiciones que permitan reconocer la propia necesidad de formación. Por ello, es relevante que **las estrategias de acompañamiento incorporen una fase previa de sensibilización y toma de conciencia sobre las carencias digitales en la propia juventud.**

Dada la importancia de este acompañamiento íntegro, este no recae en un único actor, sino que implica a familias, centros educativos, profesionales de la orientación y agentes sociales, cuyas funciones se adaptan a un entorno digital cada vez más presente:

29 Listado completo de demandas: uso crítico y responsable de la IA; la gestión de la huella digital y la reputación online; reconocimiento de información fiable y la detección de desinformación o contenidos engañosos en Internet; reconocimiento y la actuación ante discursos nocivos como el machismo, el racismo o la LGTBIfobia; uso de herramientas digitales para estudiar o trabajar; búsqueda de empleo y de oportunidades formativas y laborales en Internet; y desarrollo de competencias digitales y la mejora del CV o del perfil profesional online.

30 Significación en uso de herramientas digitales para estudiar/trabajar (τ-b=0,098; p<0,01) y en CV o perfil profesional (τ-b=0,159; p<0,001)

AGENTES DE ACOMPAÑAMIENTO

Familias

En el ámbito familiar, el 40% de los padres y madres utiliza IA para resolver dudas educativas o apoyar las tareas escolares (Empantallados y GAD3, 2024).

Centros educativos

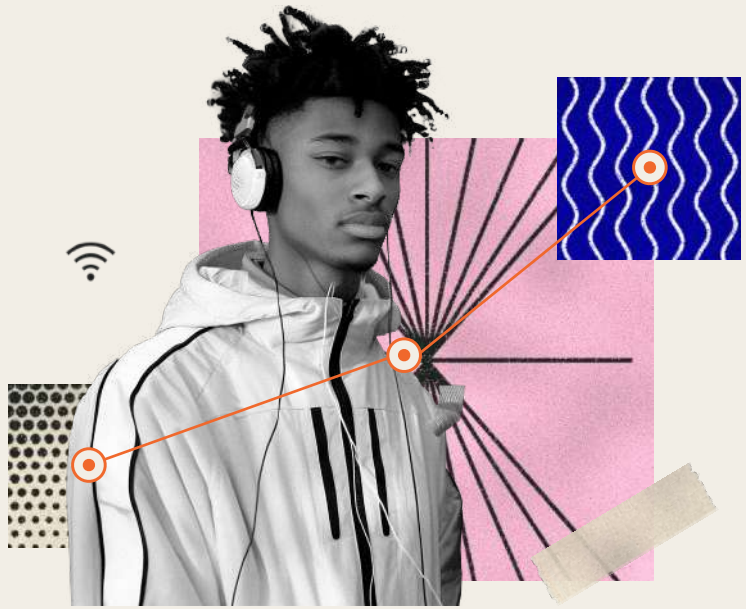
En los centros educativos, la tecnología se utiliza para elaborar materiales didácticos (53%), automatizar tareas administrativas (51%) y preparar actividades de aprendizaje (49%) (Empantallados y GAD3, 2025).

Servicios de orientación laboral

En los servicios de orientación laboral, las herramientas como el Big Data, la IA y la realidad virtual comienzan a incorporarse para mejorar la orientación vocacional, el perfilado de competencias y la conexión entre formación y empleo (Lado Lago y Boquete Sanluis, 2024; Vallès Peris y Bermejo, 2025).

Asimismo, en este contexto de transformación digital, **las formas de acompañamiento también están experimentando cambios**, **con una evolución del papel de los agentes educativos y de orientación desde la transmisión de conocimientos hacia el apoyo y la facilitación de experiencias de aprendizaje**. Así lo señala el informe del Joint Research Centre de la Comisión Europea, que destaca el creciente papel de docentes y orientadores como facilitadores y promotores de ciudadanía digital, capaces de empoderar a los y las jóvenes ante los retos de la digitalización (Herrero y López-Cobo, 2025). En este nuevo escenario, **el acompañamiento se orienta hacia el desarrollo de una ciudadanía digital crítica**[31], **que trasciende el acceso y el manejo instrumental de las tecnologías para promover que los y las jóvenes sean sujetos activos de derecho**, capaces de comprender, utilizar y transformar el ecosistema digital (Green, 2020).

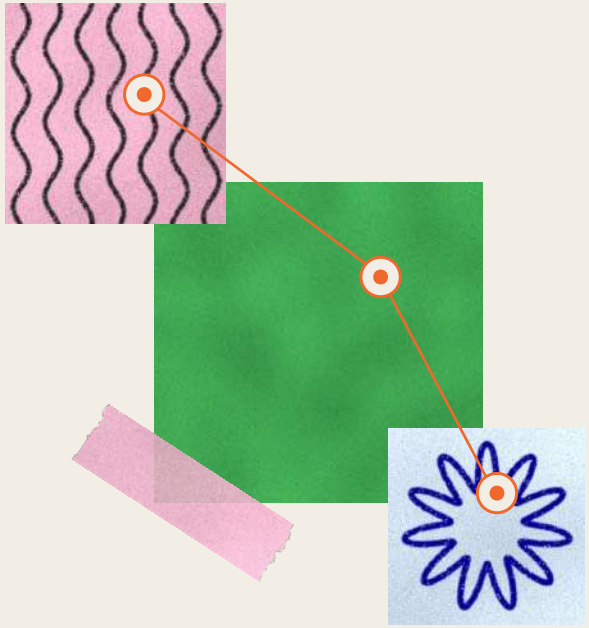
A continuación, se aborda esta cuestión desde el papel que desempeñan los distintos agentes de acompañamiento y los elementos clave que pueden contribuir a avanzar hacia una ciudadanía digital crítica.



31 Ver Anexo. Glosario de conceptos clave del estudio.

APARTADO 6.1

¿En quién se apoya la juventud? Redes que sostienen entre lo digital y lo presencial



En la actualidad, nuevos referentes y fuentes de información digitales conviven con redes de apoyo presenciales, generando nuevos debates sobre las formas de orientación educativo-laboral juvenil y cómo están cambiando —o no— las funciones de quienes tradicionalmente han acompañado estas decisiones.

La Figura 20 muestra la distribución de respuestas cuando se pregunta a los y las jóvenes en quién se apoyan prioritariamente al requerir orientación o consejo sobre sus estudios, su trabajo o sus decisiones vitales. Cómo se observa, en su mayoría (85%) siguen apoyándose en su círculo, siendo un **44% en su familia o su pareja, un 21% en profesionales (profesores, orientadores/as, etc.) y un 20% en sus iguales.**

RED DE APOYO

85 %

sigue apoyándose en su círculo: un 44 % en su familia o su pareja, un 21 % en profesionales y un 20 % en sus iguales.

Encuesta (N=1.016)

Figura 20. Principal figura de apoyo para consejos sobre estudios o trabajo o decisiones vitales (% total)



Nota. Elaboración propia (N=1016). El área de cada bloque es proporcional a su porcentaje sobre el total (100 %).

En torno a esta cuestión, estudios como el de Vallès Peris y Bermejo (2025) han reflejado que, ante decisiones relevantes para su futuro, la juventud sigue valorando el criterio experto y la capacidad empática frente a una orientación basada exclusivamente en algoritmos. Esta misma preferencia aparece en los testimonios de los y las jóvenes participantes en la investigación, quienes señalan recurrir a sus familias y profesionales por la experiencia y el apoyo emocional que pueden ofrecerles, especialmente cuando la información encontrada en internet o en redes sociales les ha generado expectativas que después no se corresponden con la experiencia real.

En el caso de la familia, además de la parte emocional, es relevante señalar cómo continúa desempeñando un papel clave al asumir buena parte de los costes y riesgos asociados a las decisiones formativas (CES, 2020; INJUVE, 2025). Así, **mientras los entornos digitales amplían los referentes y contribuyen a configurar expectativas, los vínculos familiares aportan la experiencia, la empatía y la capacidad necesarias para convertir o no esas expectativas en decisiones concretas**.

No obstante, esta centralidad convive con una percepción, señalada tanto por familiares como por los y las profesionales participantes, de que el papel de las figuras adultas tradicionales podría estar perdiendo peso frente a nuevos referentes digitales. En particular, los/as creadores/as de contenido son percibidos por la juventud como figuras más cercanas, actuales y auténticas, lo que puede contribuir a desplazar parcialmente a familias y profesionales como fuentes de orientación (Suárez-Álvarez et al., 2023). Esta transformación resulta relevante para el acompañamiento, en la medida en que **incorpora nuevos actores y referentes cuya influencia sobre los valores, criterios y expectativas juveniles requiere también ser considerada de cara al futuro**.

DESTACADO

Los vínculos familiares aportan la experiencia, la empatía y la capacidad para convertir expectativas en decisiones concretas.

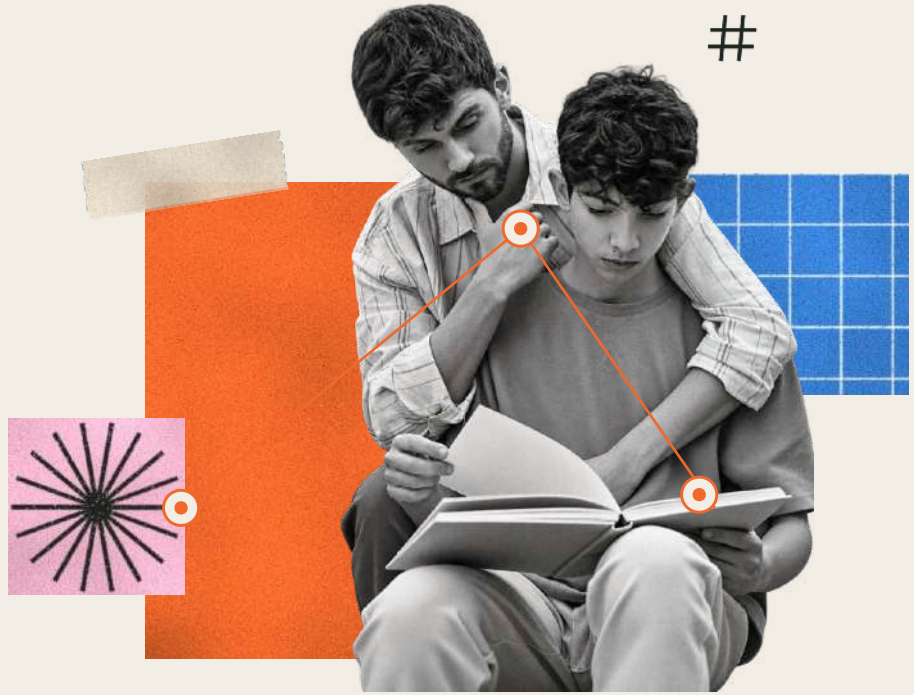
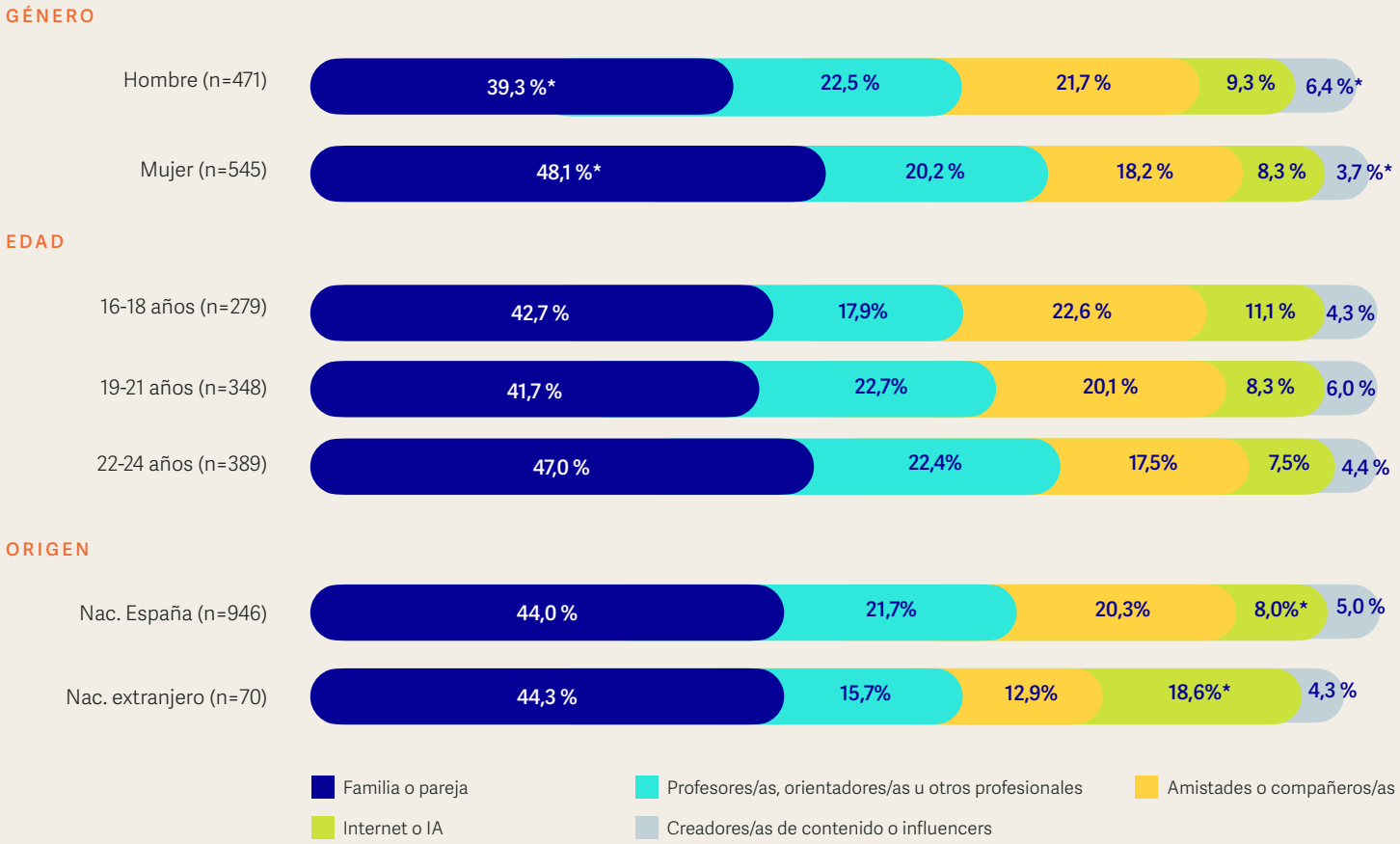


Figura 21. Principal apoyo para consejos o decisiones por género, edad y origen



Nota. Elaboración propia (N=1016).
*Diferencias estadísticamente significativas (p<0,05)

En cuanto a patrones diferenciados según el perfil sociodemográfico (figura 21), caben señalar tres cuestiones.

1. En primer lugar, **si bien tanto para hombres como para mujeres la familia ocupa el primer lugar, son claramente más las mujeres que acuden a ella (8,8 puntos porcentuales de diferencia).** En contraposición, aunque los y las influencers aparecen como menor apoyo, cuando se acude a ellos/as lo hacen más los hombres que las mujeres (prácticamente el doble). Esta diferencia se asienta en una socialización diferencial: mientras las chicas tienden a concebir el apoyo emocional y la comunicación de problemas como una parte implícita y esperada, en los chicos se refuerzan las normas de autosuficiencia y control emocional. Esto último puede dificultar la ayuda interpersonal y plasmar en los creadores de contenido una forma de obtener consejo sin perder su autonomía (Sears y MacIntyre, 2023).

2. En segundo lugar, aunque no se observen diferencias estadísticamente significativas, la fuerza de los pares se percibe con mayor presencia en edades más jóvenes (16-18 años). Ante esto, la literatura señala que en la adolescencia la interacción digital está fuertemente mediada por la búsqueda de aceptación social y la influencia del grupo de pares, convirtiéndose las redes en el espacio prioritario para la pertenencia, la integración y el modelado de la autoimagen (Gordo et al., 2018; Gómez et al., 2025).



3. En tercer lugar, **destaca especialmente el mayor recurso a internet o la IA entre quienes han nacido fuera de España, que alcanza el 18,6 %, frente al 8 % entre quienes han nacido en España.** Como señala la literatura, la juventud de origen migrante cuenta con redes sociales más limitadas para acceder a información y conocimiento informal sobre el sistema educativo y el mercado laboral, teniendo en cuenta que sus familias pueden disponer también de un conocimiento más reducido sobre su funcionamiento en el país de acogida (OCDE, 2021). Ante esta situación, cabe plantear que **la ausencia de mediadores cercanos, así como el temor a posibles sesgos o dificultades de comprensión en los canales formales de acompañamiento, pueden estar favoreciendo que los y las jóvenes de origen extranjero recurran a Internet y a la IA como recursos alternativos.**

ORIGEN

18,6 % · 8 %

recurre a internet o la IA entre quienes han nacido fuera de España y quienes han nacido en España.

Encuesta (N=1.016)

DESTACADO

La ausencia de mediadores cercanos puede favorecer el recurso a internet y a la IA como alternativa.

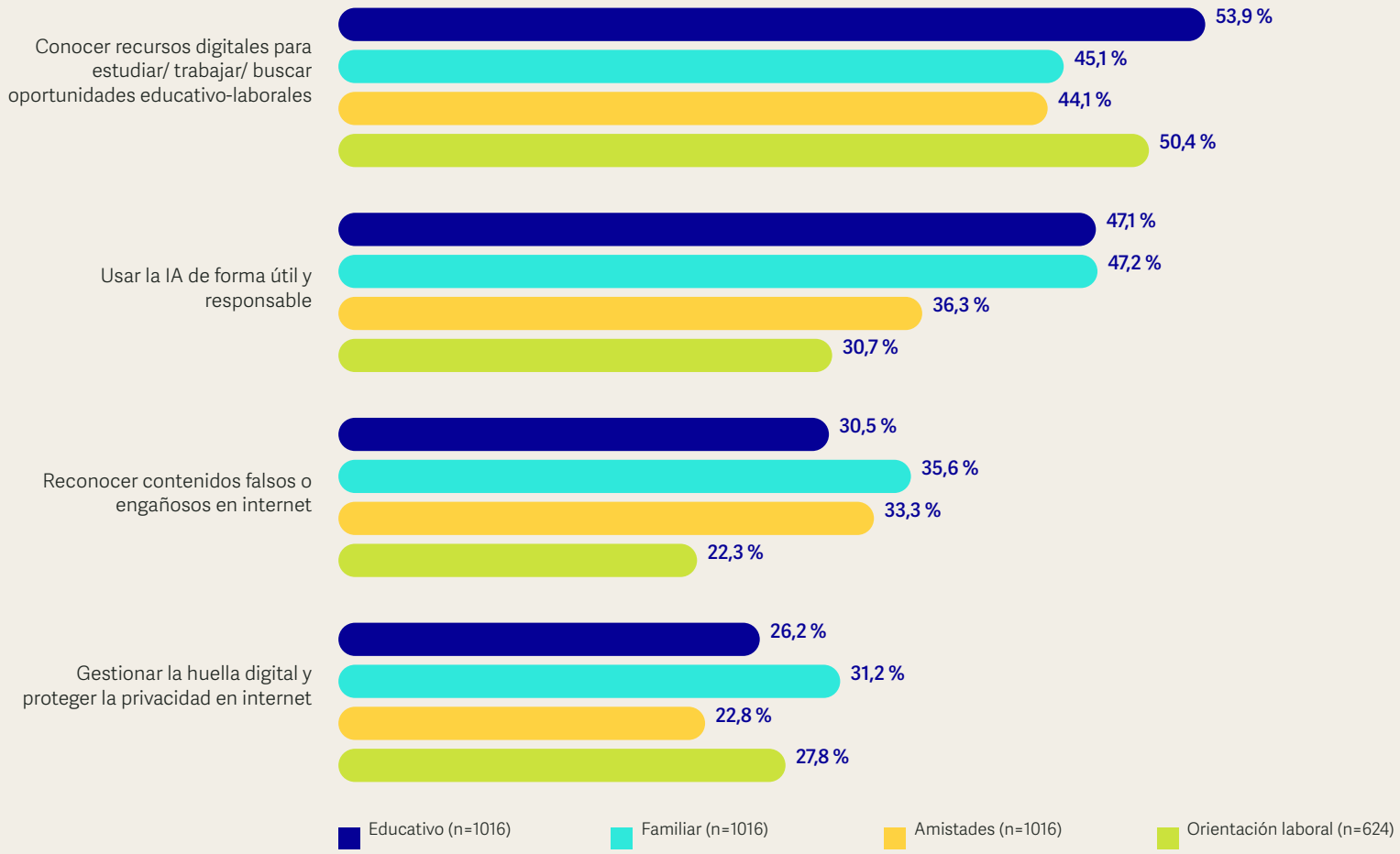
APARTADO 6.2

Los espacios de socialización como contextos de aprendizaje digital

Dejando a un lado el papel de los distintos actores como figuras de apoyo en las transiciones vitales, cabe analizar el papel de los diferentes ámbitos de socialización de la juventud en la transmisión de competencias digitales críticas y apropiación de las tecnologías. La figura 22 muestra el peso de estos distintos entornos a partir de las respuestas de los y las jóvenes sobre los espacios —formales o informales— en los que han abordado cada una de las cuestiones digitales.



Figura 22. Temas digitales abordados en el entorno familiar, educativo, de amistades y de orientación laboral (% sobre cada total)

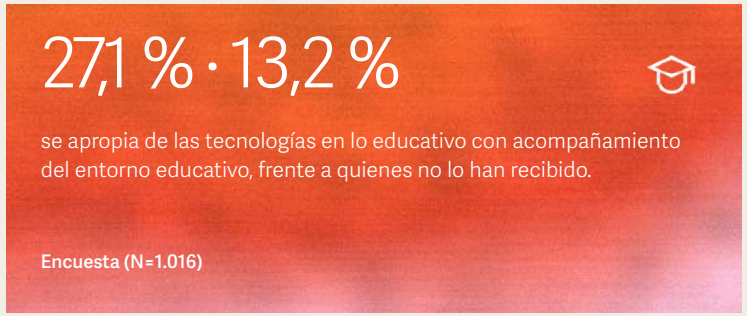


Nota. Elaboración propia. Los servicios de orientación laboral aglutinan: servicios y programas públicos de empleo, servicio de orientación del centro educativo y servicios o programas de orientación laboral de entidades sociales.

Del gráfico se extraen tres conclusiones a las cuales se añade información complementaria:

1. **Más de la mitad (el 53,9 %) señala el entorno educativo como espacio en el que ha aprendido sobre recursos digitales para estudiar-trabajar** y/o buscar oportunidades. Esta cuestión es especialmente relevante si analizamos los resultados obtenidos tras la aplicación del índice de apropiación educativa y laboral[32] de las tecnologías:

- **Entre quienes señalan que el entorno educativo los ha acompañado en esta cuestión, un 27,1% se apropia de las tecnologías en lo educativo y un 20% en lo laboral, frente al 13,2% y el 11,8% de quienes no han recibido este acompañamiento (respectivamente)[33].**



2. Prácticamente la mitad señala que han abordado en el entorno familiar (47,2 %) y educativo (47,1 %) la cuestión del *uso útil y responsable de la IA*.

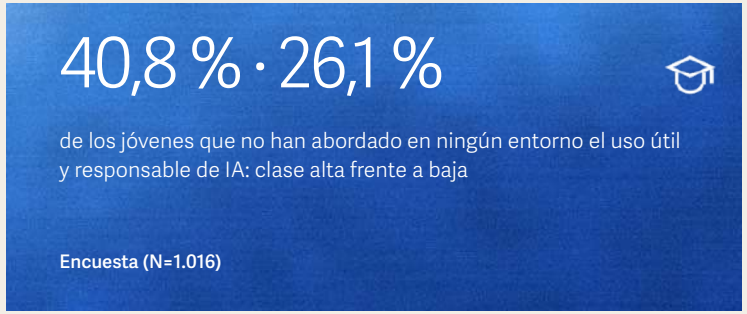
- Al igual que lo señalado al principio del apartado 6 con las competencias digitales críticas, quienes no han abordado esta cuestión de la IA en ningún entorno señalan en mayor medida que no necesitan formación en ese tema (88,5%), frente a quienes sí lo han abordado en al menos un entorno (56,2%)[34].

- Además, **los y las jóvenes de 22-24 años señalan con mayor frecuencia no haber abordado en ningún entorno el uso útil y responsable de la IA (36,2%) que quienes tienen 16-18 años (24,4%), al igual que quienes pertenecen a la clase social baja (40,8%) frente a quienes pertenecen a la clase alta (26,1%).**[35] La diferencia por edad podría reflejar que la sociedad está comenzando a reconocer el impacto de la IA y a incorporarla progresivamente como un nuevo ámbito de acompañamiento en las nuevas generaciones. Por su parte, las diferencias por clase social vuelven a evidenciar, en línea con lo señalado en el apartado 4.3., el papel de los entornos en la transmisión desigual de capital cultural.

3. **Los servicios de orientación laboral tienen el papel más limitado en cuanto a abordaje del uso útil y responsable de la IA (30,7%), y el reconocimiento de contenidos falsos o engañosos en internet (22,3%).**

- Asimismo, resulta significativo que cuestiones más directamente vinculadas a su función y fundamentales en la transformación digital del mercado laboral, como *crear o mejorar el CV o perfil digital* (13,1 %) o *identificar qué competencias digitales demanda el mercado* (7,2%), sean señaladas por un porcentaje aún menor.

- Esto abre un debate sobre la necesidad de ampliar el conocimiento sobre lo que pueden ofertar los servicios de orientación, así como reforzar la transferencia de los aprendizajes que los jóvenes adquieren durante su paso por ellos.



32 Para más información ver Metodología
33 Diferencias estadísticamente significativas: apropiación educativa (X2=30,73; p<0,001), apropiación laboral (X2=20,90; p<0,001).
34 Diferencias estadísticamente significativas (X2=85,97; p<0,001).
35 Diferencias estadísticamente significativas: edad (X2=10,68; p<0,01) y clase social (X2=13,94; p<0,01).

En torno a esta última cuestión, cabe analizar los temas abordados en los servicios y programas de orientación laboral distinguiendo entre los públicos y los de las entidades sociales (figura 23). Como se puede observar, las cuestiones relacionadas con recursos digitales para estudiar/trabajar o buscar oportunidades destacan con bastante distancia en ambos casos (64,5% en las entidades y 51% en los servicios públicos).

Asimismo, las **entidades sociales sobresalen en casi todas las temáticas analizadas**, lo que apunta a la necesidad de que se refuercen los servicios públicos de orientación para que tengan una mejor acogida por la juventud.

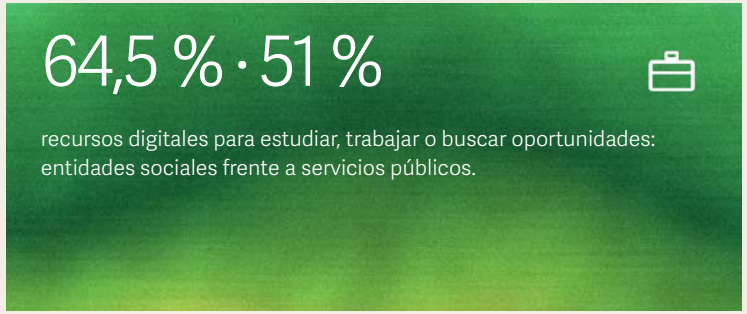
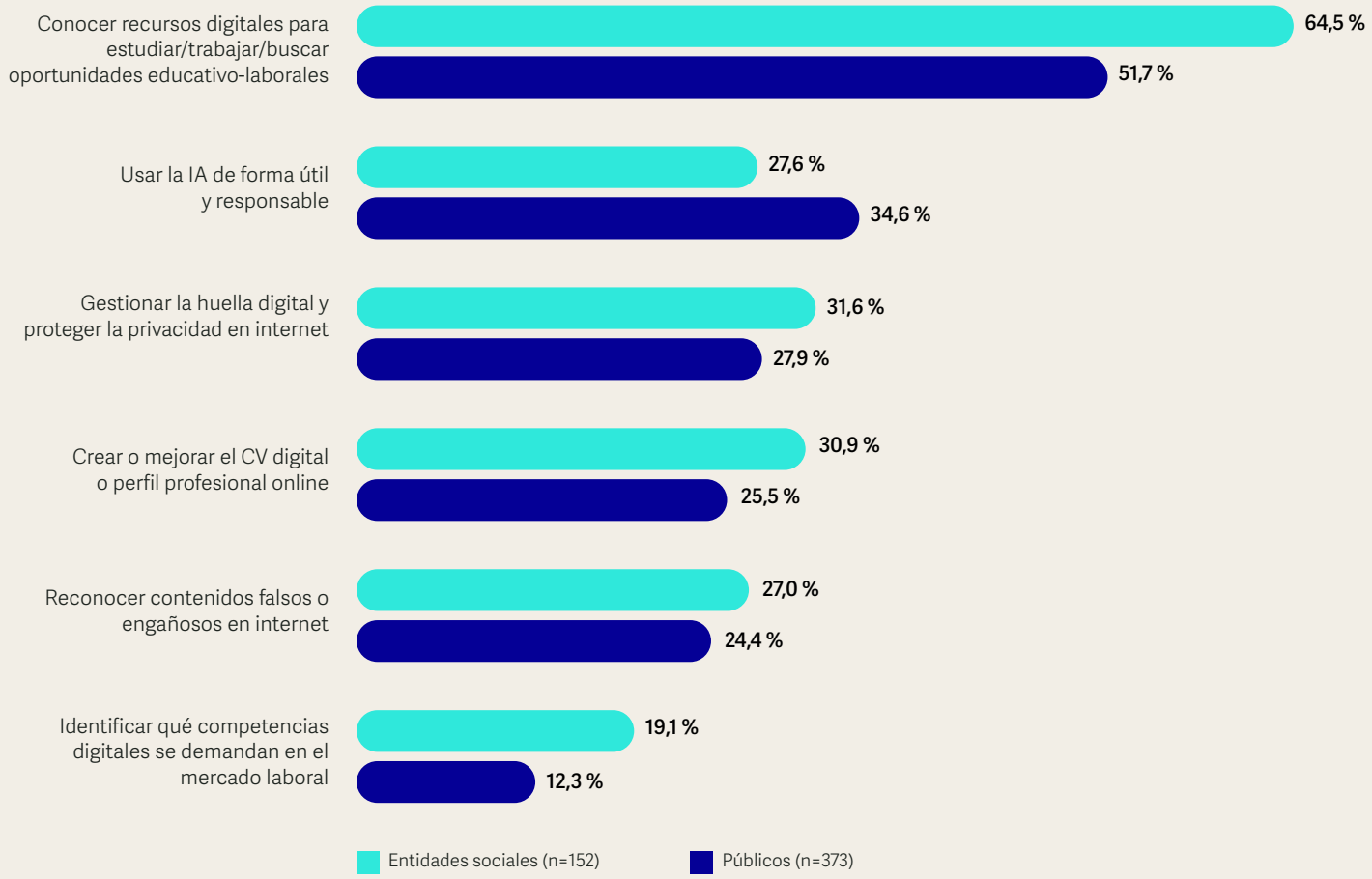


Figura 23. Temas digitales abordados en los servicios de orientación laboral públicos y de entidades sociales (% por cada total)



Nota. Elaboración propia.

APARTADO 6.3

Claves para promover una ciudadanía digital crítica



El desarrollo de una ciudadanía digital crítica requiere ir más allá de las competencias necesarias para acceder y utilizar las tecnologías, incorporando capacidades que permitan comprender su funcionamiento, valorar críticamente la información y los contenidos que circulan en ellas y utilizarlas de forma autónoma y consciente. Desde una perspectiva multidimensional, autores como Choi (2016) estructuran la **ciudadanía digital crítica en cuatro dimensiones interconectadas: ética digital, alfabetización mediática e informacional, participación y compromiso, y resistencia crítica**. En la misma línea, las personas expertas entrevistadas identifican cuatro pilares fundamentales para su desarrollo que conectan con las áreas de la Educación para la Ciudadanía Digital propuestas desde Europa (figura 24).

Estos pilares permiten trasladar la ciudadanía digital crítica a las trayectorias educativo-laboral de la juventud, al abordar capacidades que resultan relevantes tanto para desenvolverse en estos entornos como para afrontar los retos que plantea su creciente digitalización. La capacidad para identificar sesgos y desinformación, participar de forma responsable, conocer y ejercer los propios derechos digitales y protegerse frente a contenidos dañinos constituye, así, un conjunto de herramientas que puede favorecer una relación más consciente con las tecnologías a lo largo de las distintas etapas educativas y profesionales.

DESTACADO

Ir más allá de acceder y utilizar las tecnologías: comprenderlas, valorarlas críticamente y usarlas de forma autónoma.

Figura 24. Pilares de una ciudadanía digital crítica a promover en la juventud.



Nota. Elaboración propia a partir de resultados de la investigación y de la información obtenida de Consejo de Europa (2025).

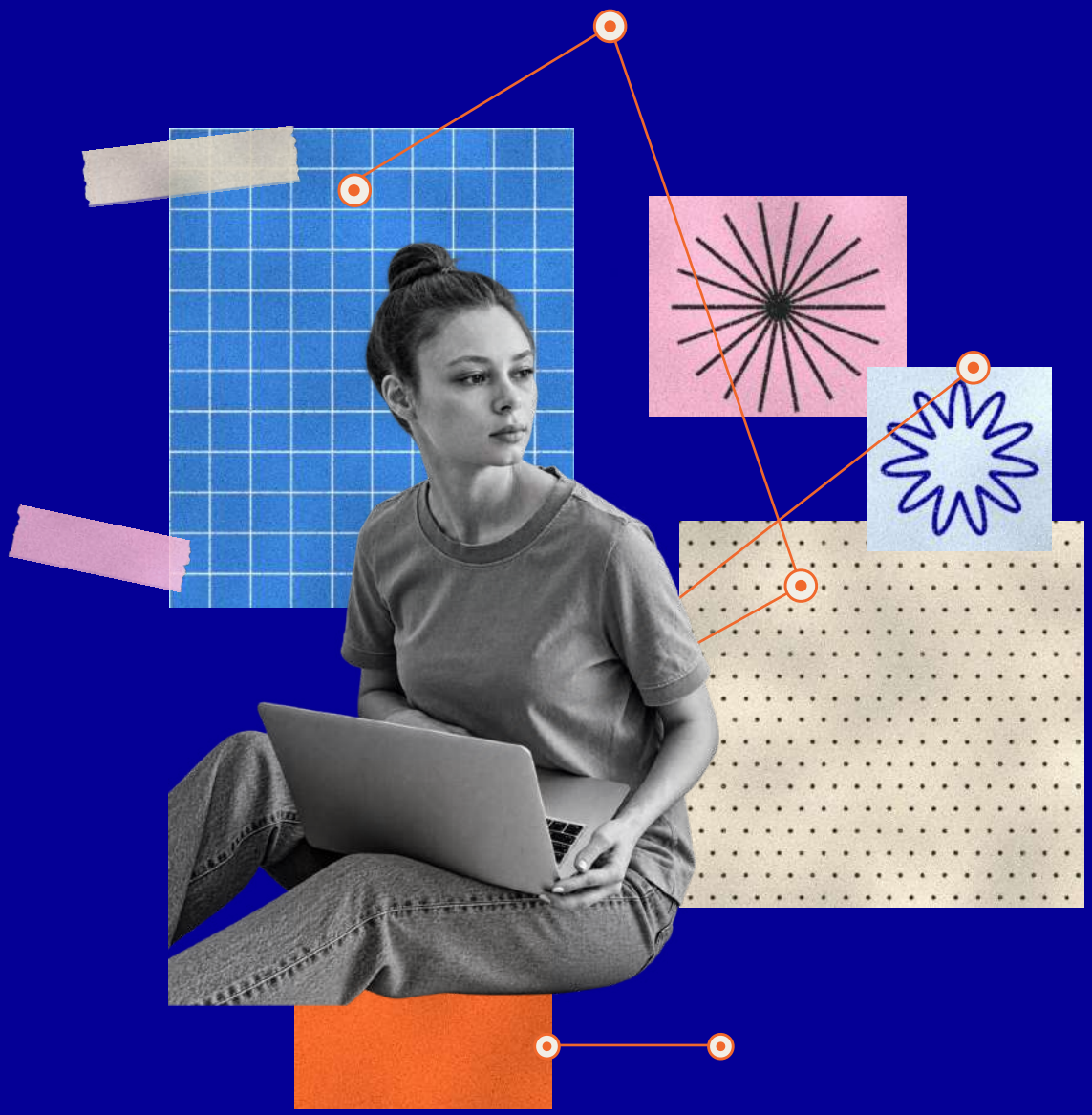
Con todo, los resultados de la investigación ponen de manifiesto que **ningún agente —familias, centros educativos, administraciones públicas, empresas o tejido asociativo— puede afrontar por sí solo estos desafíos ni promover de manera efectiva una ciudadanía digital crítica**. Esto requiere superar la tendencia a situar la responsabilidad principalmente en las familias y avanzar hacia un modelo de **corresponsabilidad**, en el que los distintos agentes compartan criterios y actúen de forma coordinada.

Se trata, en definitiva, de construir un ecosistema común de acompañamiento durante las trayectorias educativo-laborales, con unos mínimos compartidos en materia de límites, ética y convivencia que sean coherentes en los distintos entornos en los que se desarrolla la vida de la juventud.

DESTACADO

Construir un ecosistema común de acompañamiento durante las trayectorias educativo-laborales.

07
Conclusiones



CONCLUSIÓN

01

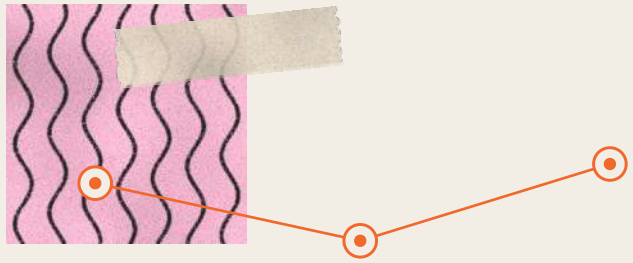
El nivel socioeconómico condiciona la capacidad de la juventud para apropiarse de la tecnología y convertirla en oportunidades educativo-laborales, dejando a ciertos perfiles al margen de los avances de la digitalización.

La brecha digital ya no puede situarse únicamente en el acceso a dispositivos y conectividad, sino también en qué se hace con las tecnologías y hasta qué punto se incorporan de forma estratégica a las trayectorias juveniles. Existe así una **brecha de apropiación en la que los jóvenes con mayor capital socioeconómico desarrollan en mayor medida usos "capitalizantes", vinculados a la formación, el desarrollo profesional y la construcción de redes**; mientras que entre los perfiles más desfavorecidos adquieren mayor peso usos menos estratégicos y ligados al ocio**.** Las diferencias son especialmente claras en la construcción de oportunidades futuras: ampliar contactos profesionales mediante redes sociales alcanza el 31,1% en la clase alta frente al 8,5% en la baja, y promocionar el perfil profesional o los propios proyectos, el 21,2% frente al 4,2%. Del mismo modo**, la apropiación educativa de las tecnologías se logra en el 19,7% entre la clase alta frente al 11% entre la baja, mientras que en el ámbito laboral alcanza el 19,7% y el 8,3%, respectivamente**. Esto plantea un reto de equidad: a medida que las trayectorias juveniles dependen más de los entornos digitales, los usos menos estratégicos pueden limitar el acceso a sus beneficios y reproducir desigualdades de partida. Así, **determinados perfiles pueden quedar rezagados en los avances de la digitalización y, al mismo tiempo, más expuestos a sus riesgos.**

31,1 % · 8,5 %

amplía contactos profesionales mediante redes sociales: clase alta frente a clase baja.

Encuesta (N=1.016)



CONCLUSIÓN

02

El desarrollo de competencias digitales se vuelve imprescindible para avanzar hacia una ciudadanía digital crítica, pero persisten las desigualdades sociales en su adquisición.

El avance de la digitalización ha ampliado el significado de las competencias digitales hasta su versión más crítica. En las trayectorias juveniles ya no basta con saber manejar dispositivos y aplicaciones, sino que resulta necesario comprender el entorno digital, evaluar críticamente la información, reconocer sus límites y tomar decisiones autónomas sobre su uso. Esta evolución alcanza su expresión más amplia en el concepto de **ciudadanía digital crítica, que sitúa a la juventud como sujeto activo de derechos y articula cuatro dimensiones: pensamiento crítico y alfabetización digital; participación activa y compromiso cívico; seguridad y bienestar digital; y respeto de los derechos y libertades digitales.**

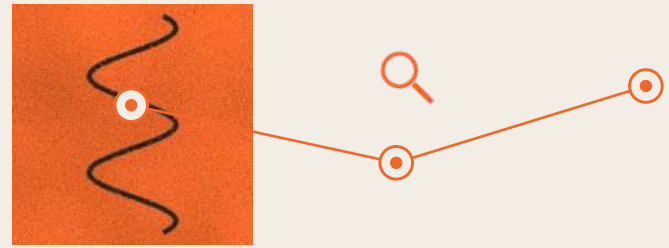
Sin embargo, haber nacido con la tecnología a su alcance no garantiza *per se* el desarrollo de competencias digitales críticas en la juventud: el 37% de los/as encuestados/as se informa a través de recomendaciones algorítmicas, mientras que los y las jóvenes de los grupos cualitativos señalan que rara vez contrastan la información. A ello se suma que **las competencias digitales críticas se distribuyen de forma desigual: el nivel alto alcanza el 34,6% entre quienes tienen un nivel educativo alto, frente al 15,3% entre quienes tienen un nivel bajo, y el 31,7% entre la clase alta frente al 14,5% entre la baja**. Dado que las competencias digitales críticas pueden reducir el impacto de la exclusión y favorecer la inserción, **resulta clave reforzarlas entre los perfiles más vulnerables.**

37 %

de los/as encuestados/as se informa a través de recomendaciones algorítmicas.

Encuesta (N=1.016)

Esto es especialmente relevante en el ámbito educativo, sabiendo que a mayores competencias digitales críticas, mayor apropiación educativa de las tecnologías.



CONCLUSIÓN

03

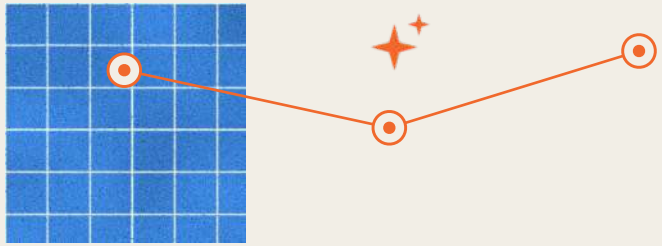
La digitalización se consolida en las trayectorias educativo-laborales juveniles, planteando nuevos desafíos y oportunidades ante la implantación de la IA.

Lo digital se ha integrado en las prácticas educativas y laborales de la juventud: el 40,8% utiliza redes sociales y el 58,6% inteligencia artificial para estudiar o informarse sobre sus estudios, mientras que en el ámbito laboral lo hacen el 33,6% y el 35,5%, respectivamente. Siendo así, surge un escenario donde la inteligencia artificial supone un nuevo salto cualitativo, al incorporarse a procesos que afectan tanto al aprendizaje como al desarrollo profesional. Sus posibilidades conviven con nuevos riesgos. En educación, sabiendo que el 67,1% de quienes utilizan IA para estudiar recurre a ella para resolver dudas o comprender mejor los contenidos, **existe la posibilidad de que esta sirva como tutor socrático para acompañar el aprendizaje; no obstante, aparecen dinámicas de delegación cognitiva cuando la herramienta sustituye procesos de razonamiento y elaboración propios** (un 29,2% utiliza la información tal y como la encuentra en internet o la IA sin ninguna reelaboración). En el ámbito laboral, **su capacidad para facilitar la actualización de competencias y el *reskilling* convive con la automatización de tareas y reducción de perfiles**, especialmente en aquellos puestos de entrada que tradicionalmente han permitido a la juventud adquirir sus primeras experiencias.

58,6 %

utiliza inteligencia artificial para estudiar o informarse sobre sus estudios.

Encuesta (N=1.016)



CONCLUSIÓN

04

Las redes sociales amplifican modelos de éxito y rendimiento acelerados, al tiempo que ofrecen espacios de expresión y reflexión del malestar mental juvenil en los estudios y el trabajo.

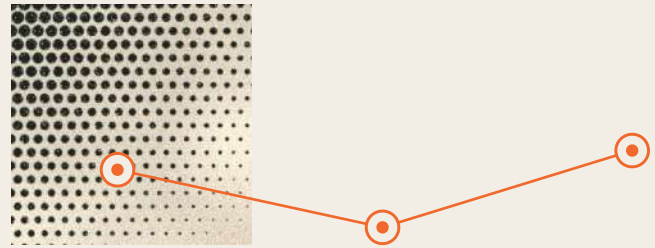
El papel de las redes sociales en la juventud trasciende del entretenimiento para conformar un ecosistema de socialización y construcción de expectativas en torno a lo educativo-laboral. La etnografía digital muestra narrativas diferenciadas entre plataformas, desde **discursos de éxito acelerado en X y rendimiento extremo en Instagram y TikTok,** donde el cansancio se interpreta como un problema de autorregulación; **hasta narrativas más orientadas al autodiálogo,** con mensajes positivos ante las dificultades educativas y laborales, **y espacios de exposición y reconocimiento de experiencias de *burnout*, estrés o síndrome del impostor en Instagram.**

Esta dimensión narrativa tiene un correlato en la propia experiencia juvenil. El 65,5% señala que los entornos digitales le han hecho sentir presión asociada a rutinas de productividad, perfección o autoexigencia. Sin embargo, las redes también generan comunidades de reconocimiento y apoyo: el 40% afirma sentirse acompañado en estos entornos al encontrar personas con intereses o experiencias similares. Las plataformas constituyen así un **espacio ambivalente que puede ampliar recursos, facilitar aprendizaje entre iguales y visibilizar malestares, pero también reforzar comparaciones, expectativas poco realistas o dinámicas de normalización del sufrimiento.** Ante todo, los y las jóvenes participantes en la investigación reivindican la necesidad de mensajes y modelos que le den valor al esfuerzo y a la lenta progresión de los avances educativo-laborales.

65,5 %

señala que los entornos digitales le han hecho sentir presión asociada a rutinas de productividad, perfección o autoexigencia.

Encuesta (N=1.016)



CONCLUSIÓN

05

El acompañamiento compartido entre los distintos agentes resulta clave para favorecer un uso crítico y transformador de lo digital en la juventud, especialmente ante unas oportunidades de aprendizaje desiguales.

En el camino hacia la adquisición de competencias digitales y ciudadanía digital críticas, el acompañamiento juvenil por parte de las personas adultas resulta clave. Sin embargo, las oportunidades de adquirir estos aprendizajes no se distribuyen de forma homogénea: el 40,8% de quienes pertenecen a la clase baja señala no haber abordado en ningún entorno el uso útil y responsable de la IA, frente al 26,1% de la clase alta. Como señalan las personas expertas entrevistadas, esta diferencia parte, en medida, de la **transmisión desigual de conocimiento en el entorno familiar, donde el nivel de competencias digitales de padres y madres condiciona las posibilidades de acompañamiento** y aprendizaje de los/as hijos/as.

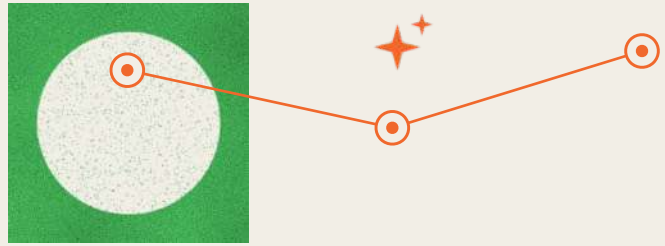
En este contexto, **el entorno educativo adquiere un papel especialmente relevante para el desarrollo de la apropiación tecnológica y como espacio capaz de compensar las diferencias de partida familiares.** Entre quienes señalan haber recibido allí acompañamiento para utilizar recursos digitales orientados al estudio, el trabajo o la búsqueda de oportunidades, la apropiación tecnológica alcanza el 27,1% en el ámbito educativo y el 20% en el laboral, frente al 13,2% y el 11,8% respectivamente entre quienes no lo han recibido. En línea con la corresponsabilidad del acompañamiento juvenil,

40,8 % · 26,1 %

no ha abordado en ningún entorno el uso útil y responsable de la IA: clase baja frente a clase alta.

Encuesta (N=1.016)

este papel se complementa con otros agentes, entre ellos las entidades sociales, que amplían las oportunidades de aprendizaje y apoyo a aquellos perfiles más excluidos. Con todo, los agentes tradicionales conviven con nuevos referentes digitales, especialmente creadores/as de contenido, cuya cercanía con la juventud y creciente capacidad de influencia hacen necesario prestar atención a su papel de cara al futuro.



08

Bibliografía



Almasri, F. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning of science: A systematic review of empirical research. *Research in Science Education, 54*, 977–997. https://doi.org/10.1007/s11165-024-10176-3

Asempleo. (2025, 15 de diciembre). *Asempleo señala la mejora de la calidad del empleo juvenil como el principal reto laboral de España para 2026. Monográfico: 'Jóvenes y desajuste laboral'*.

Atienza Cerezo, E., Garro Lleonart, P. (2026). Claves para el éxito. Representaciones de los actores sociales en el discurso mutimodal de un profesional del fitness. *Discurso y Sociedad,* 20(1), 33-65. https://doi.org/10.14198/dissoc.29603

Becker, J. C., Hartwich, L., y Haslam, S. A. (2021). Neoliberalism can reduce well-being by promoting a sense of social disconnection, competition, and loneliness. *British Journal of Social Psychology, 60*(3), 947–965. https://doi.org/10.1111/bjso.12438

Brown, P. (2024). Education, opportunity and the future of work in the fourth industrial revolution. *British Journal of Sociology of Education, 45*(4), 475–493. https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2299970

Calderón, D. (2020, 3 de abril). Jóvenes y desigualdad digital: Las brechas de acceso, competencias y uso. *Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (Fad Juventud)*

Cedefop. (2023). *Going digital means skilling for digital: Using big data to track emerging digital skill needs*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2801/772175

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory and Research in Social Education, 44*(4), 565–607. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549

Cinelli, M., De Francisci Morales, G., Galeazzi, A., Quattrociocchi, W., y Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 118*(9), e2023301118. https://doi.org/10.1073/pnas.2023301118

Comisión Europea. (2020a). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital (COM/2020/624 final). EUR-Lex. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624

Comisión europea (2020b). *Pact for skills*.

Comisión Europea. (2024). *Flash Eurobarometer 545. Youth and democracy. Factsheet Spain*. Unión Europea. https://data.europa.eu/data/datasets/s3181_fl545_eng?locale=en

Comisión Europea. (2026, 17 de septiembre). *Propuesta de Ley KIDS de la UE: «EU Keeping Internet Digital Spaces Accountable and Trustworthy»*.

Comité de los Derechos del Niño. (2021). *Observación general núm. 25 (2021), relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital* (CRC/C/GC/25). Naciones Unidas. https://digitallibrary.un.org/record/3906061

Congreso de los Diputados. (2025). *Proyecto de Ley Orgánica para la protección de las personas menores de edad en los entornos digitales* (121/000052). *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, XV Legislatura, Serie A, núm. 52-1. https://www.congreso.es/public_oficiales/L15/CONG/BOCG/A/B OCG-15-A-52-1.PDF

Consejo de Europa. (2025). *European Year of Digital Citizenship Education 2025*. https://www.coe.int/en/web/education/european-year-of-digital-citizenship-education-2025

Consejo de la Unión Europea. (2023). *Recomendación del Consejo, de 23 de noviembre de 2023, sobre la mejora de la provisión de capacidades y competencias digitales en la educación y la formación* (2024/C 1030). *Diario Oficial de la Unión Europea*. https://eur-lex.europa.eu/eli/C/2024/1030/oj

Consejo de la Unión Europea (2026). *Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre la revisión del Plan de Trabajo 2025-2027 relativo a la Estrategia de la UE para la Juventud* (C/2026/2830). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 2830. https://eur-lex.europa.eu/eli/C/2026/2830/oj

Consejo Económico y Social [CES]. (2020). *Jóvenes y mercado de trabajo en España* (Informe 02/2020).

Cosgrove, J., y Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European digital competence framework—Fifth edition*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/0001149

Deckker, D., Sumanasekara, S., y Uludag, K. (2025). AI as a bridge: How technology facilitates educational and workforce transitions in a digital era. *World Journal of Advanced Research and Reviews, 26*(3), 2491–2504. https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.26.3.2458

De Marco, S., Sorando, D., Helsper, E., Dumont, G., y Robles, J. M. (2023). *Desigualdad digital y educación a distancia. ¿Cómo ha afectado la pandemia a los resultados académicos de las personas adolescentes madrileñas?* Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. https://doi.org/10.5281/zenodo.7657471

Empantallados y GAD3. (2024). *El impacto de la IA en la educación en España. Familias y escuelas ante la Inteligencia Artificial* (5.º estudio de Empantallados y GAD3).

Empantallados y GAD3. (2025). *Educar en la era de la IA: 7 habilidades humanas necesarias en un entorno cambiante* (6.º estudio de Empantallados y GAD3).

Engel, E., Gell, S., Heiss, R., y Karsay, K. (2024). Social media influencers and adolescents' health: A scoping review of the research field. *Social Science & Medicine, 340*, 116387. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.116387

Estanyol, E., Montaña, M., Fernández-de-Castro, P., Aranda, D., y Mohammadi, L. (2023). Digital competence among young people in Spain: A gender divide analysis [Competencias digitales de la juventud en España: Un análisis de la brecha de género]. *Comunicar, 74*, 113–123. https://doi.org/10.3916/C74-2023-09

European Anti Poverty Network [EAPN] España. (2021). *La brecha digital en la juventud vulnerable: Evaluación de las medidas adoptadas durante la COVID-19*.

Eurostat. (2025a). *Early leavers from education and training. Statistics Explained*.

Eurostat. (2025b). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training.* Statistics Explained.

Eurostat. (2026a). *Individuals - internet activities (isoc_ci_ac_i)* [Data set]. European Commission.

Eurostat. (2026b). *Individuals' level of digital skills (from 2021 onwards) (isoc_sk_dskl_i21)* [Data set]. European Commission.

Foro Europeo de la Juventud (2022). *Making digitalisation work for young people.*

Fundación Telefónica. (2022). *Sociedad digital en España 2022.*

Garcia-Alba, L., Gullo, F., y del Valle, J. F. (2023). Readiness for independent living of youth in residential childcare: A comparative study. *Child & Family Social Work*, 28(1), 171–183.

Gómez, P., Andrade, B., Guadix, I., Suárez, F., Rodríguez, F.J., Márquez, J.M. y Rial, A. (2025). *Infancia, adolescencia y bienestar digital. Una aproximación desde la salud, la convivencia y la responsabilidad social. Estudio cualitativo*. UNICEF España, Universidad de Santiago de Compostela, Consejo General de Ingeniería en Informática y Entidad Pública Empresarial Red.es. https://doi.org/10.30923/IABDC202510

Gordo, A., García, A., de Rivera, J., y Díaz-Catalán, C. (2018). *Jóvenes en la encrucijada digital: Itinerarios de socialización y desigualdad en los entornos digitales.* Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. https://doi.org/10.5281/zenodo.3638173

Gorjón, L., Kluve, J., y Otálora, M. (2024). *The long-lasting effects of landing a bad job*. ISEAK.

Gortazar, L. (2026, 8 de septiembre). *PISA 2025: España cae más que su entorno, la caída es global y apunta al deterioro de la atención del alumnado*. EsadeEcPol.

Herrero, C., y López-Cobo, M. (Eds.). (2025). *Supporting the digital transformation of vocational education and training*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/9727987

Instituto de la Juventud [INJUVE]. (2025). *Informe Juventud en España 2024: Entre la emergencia y la resiliencia. Resumen ejecutivo*. Ministerio de Juventud e Infancia.

Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2025a). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los hogares.*

Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2025b). Estadística Continua de Población.

Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2026). *Encuesta de Población Activa (EPA)*.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2026). *PISA 2025. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Jaumotte, F., Kim, J., Koll, D., Li, E. Z., Li, L., Melina, G., Song, A., y Mendes Tavares, M. (2026). *Bridging skill gaps for the future: New jobs creation in the AI age* (IMF Staff Discussion Note SDN/2026/001). Fondo Monetario Internacional. https://doi.org/10.5089/9798229028196.006

Jefatura del Estado. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Jefatura del Estado. (2022). Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, 43546–43625. https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3

Jefatura del Estado. (2023). Ley 3/2023, de 28 de febrero, de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 51, 30376–30451. https://www.boe.es/eli/es/l/2023/02/28/3

Kruger, J., y Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1121–1134. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121

Laaninen, T., y Bol, J. (2025). *Youth and social media* (EPRS Briefing PE 779.235). European Parliament, European Parliamentary Research Service.

Lacasa, P., Carbonell-Bernal, N., Duran-Bonavila, S., y Contreras-Pulido, P. (2022). Heroes, idols, and youth influencers: Cultural industries and identity models in TikTok. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review, 12*(1), 1–16. https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4391

Lado Lago, Z., y Boquete Sanluis, S. (2024). La IA aplicada a los servicios públicos de empleo: Hacia un sistema de intermediación, orientación y formación basado en competencias profesionales. *Revista Cuadernos del Mercado de Trabajo* (Observatorio de las Ocupaciones, SEPE).

LLYC. (2026). *El espejismo de la IA: Un reflejo incómodo con alto impacto en los jóvenes.*

Martínez-Aranda, B., y Lores-Gómez, B. (2025). La brecha digital en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en España. Revisión sistemática de la literatura. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, XII*(2), Artículo 10. https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i2.4531

Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. (2021). *Plan Nacional de Competencias Digitales*. Gobierno de España.

Ministerio de Trabajo y Economía Social. (2021). Resolución de 24 de junio de 2021, de la Secretaría de Estado de Empleo y Economía Social, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 8 de junio de 2021, por el que se aprueba el Plan Garantía Juvenil Plus 2021-2027 de trabajo digno para las personas jóvenes. *Boletín Oficial del Estado*, 151, 76298–76389. https://www.boe.es/eli/es/res/2021/06/24/(1)

Ministerio de Trabajo y Economía Social. (2025). Real Decreto 633/2025, de 15 de julio, por el que se aprueba la Estrategia Española de Apoyo Activo al Empleo 2025-2028. *Boletín Oficial del Estado*, 170. https://www.boe.es/eli/es/rd/2025/07/15/633

Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública. (2024). *Estrategia de Inteligencia Artificial 2024*. Gobierno de España.

Montobbio, F., Staccioli, J., Virgillito, M. E., y Vivarelli, M. (2023). The empirics of technology, employment and occupations: Lessons learned and challenges ahead. *Journal of Economic Surveys, 38*(5), 1622–1655. https://doi.org/10.1111/joes.12601

Moraño Ferrer, X., y Guiteras-Vila, X. (2025). *Entre el ruido y los datos: Una mirada a las temáticas donde se concentra la desinformación que afecta a la juventud en redes sociales*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud. https://doi.org/10.5281/zenodo.17911616

OCDE. (2021). *Young people with migrant parents*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/6e773bfe-en

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2022). Decisión (UE) 2022/2481 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de diciembre de 2022, por la que se establece el programa estratégico de la Década Digital para 2030. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 323, 4–26. https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2022/2481/oj

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2024). *Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial (Reglamento de Inteligencia Artificial)*. *Diario Oficial de la Unión Europea, L*, 2024/1689. Reglamento - UE - 2024/1689 - EN - EUR-Lex

Răileanu Szeles, M., y Simionescu, M. (2022). Improving the school-to-work transition for young people by closing the digital divide: Evidence from the EU regions. *International Journal of Manpower, 43*(6), 1184–1205. https://doi.org/10.1108/IJM-03-2021-0190

Rubio Gil, Á., y González Arnedo, E. (2025, mayo). Generación Z y la "Generación de Cristal": Retos y oportunidades en el mercado de trabajo. *Cuadernos del Mercado de Trabajo*. Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE).

Sears, H. A., y MacIntyre, L. J. (2023). Adolescents' individual characteristics and intentions to seek help from types of peers and parents. *Journal of Social and Personal Relationships, 40*(7), 2227–2251. https://doi.org/10.1177/02654075221143103

Suárez-Álvarez, R., García-Jiménez, A., y Catalina-García, B. (2023). Entendiendo las preferencias y motivaciones de los jóvenes para seguir a influencers. *Fonseca, Journal of Communication*, (27), 215–233. https://doi.org/10.48047/fjc.27.01.13

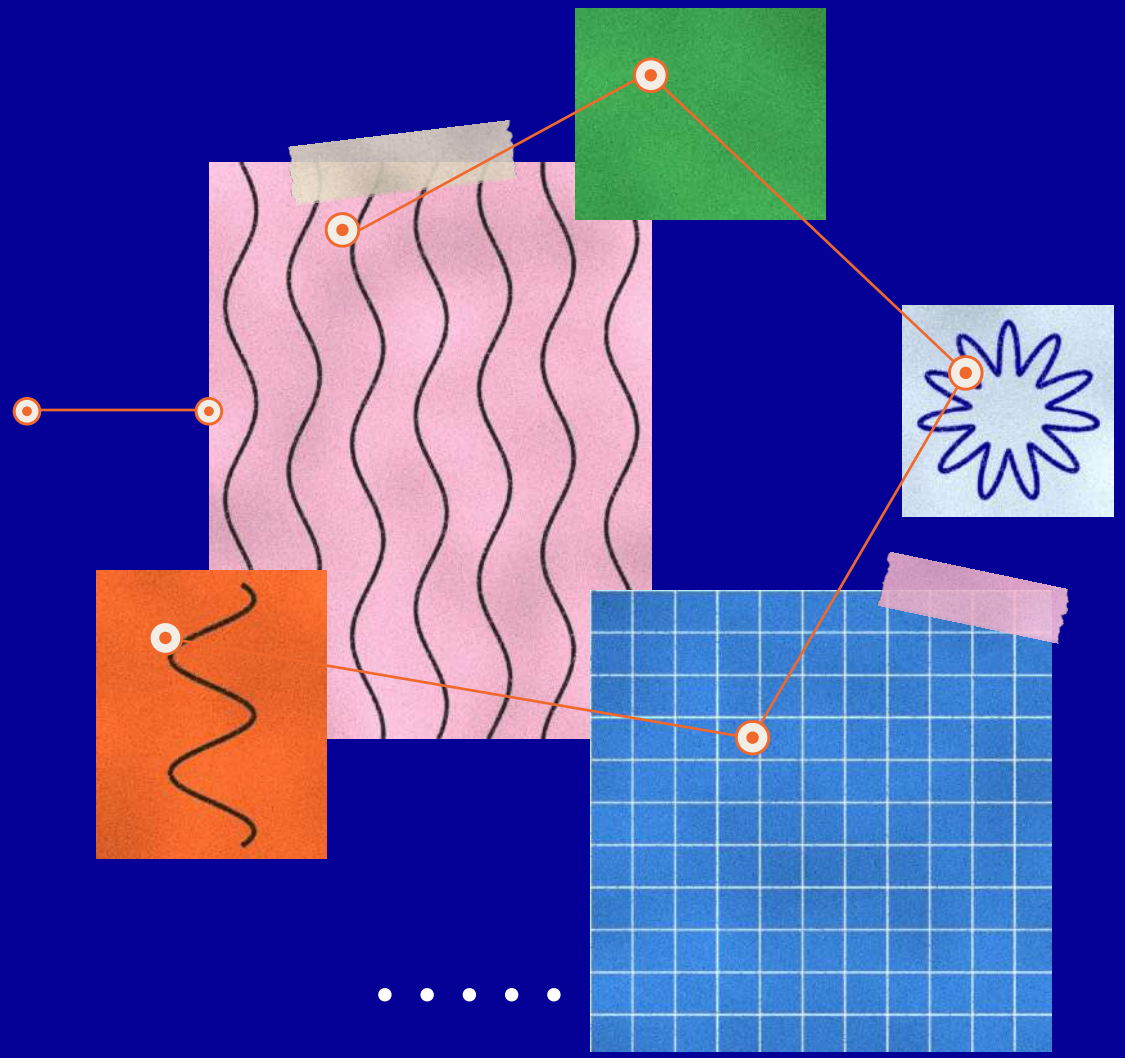
Taboada Villamarín, A. (2024). ¿De qué está hecha la inteligencia artificial? La transición a la sociedad digital desde una perspectiva sociológica. *Panorama Social, 39*, 39–54.

Vallès Peris, N., y Bermejo, V. (2025). *La Inteligencia Artificial en la Formación Profesional: Oportunidades y riesgos*. Ayuda en Acción e Instituto de Investigación en Inteligencia Artificial (IIIA-CSIC).

Zaragozá Marquina, E., Moliner Cros, A. y Sabín Galán, F. (2025). *Inserción laboral juvenil: aspiraciones, preocupaciones y desafíos*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud. https://doi.org/10.5281/zenodo.17047595.

09 Anexo

Glosario con conceptos clave del estudio



Glosario con conceptos clave del estudio

Tabla A. Conceptos clave del entorno digital

Concepto	Definición
Entorno digital	Abarca las tecnologías de la información y las comunicaciones, incluidas las redes, los contenidos, los servicios y las aplicaciones digitales, los dispositivos y entornos conectados, la realidad virtual y aumentada, la inteligencia artificial, la robótica, los sistemas automatizados, los algoritmos y el análisis de datos, la biometría y la tecnología de implantes (Comité de los Derechos del Niño, 2021).
Inteligencia Artificial (IA)	La Inteligencia Artificial (IA) engloba sistemas de software diseñados por humanos que actúan en la dimensión física o digital: perciben su entorno mediante la adquisición de datos, razonan sobre el conocimiento, procesan información y deciden las mejores acciones para cumplir un objetivo complejo. Dentro de ella se encuentra la inteligencia artificial generativa, una rama avanzada capaz de crear contenido original de forma autónoma y conversacional (Taboada Villamarín, 2024; Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública, 2024).
Brechas digitales	Conjunto de desigualdades que afectan al acceso —calidad de la conexión y adecuación de los dispositivos—, al uso —competencias digitales para desenvolverse en el entorno online— y a la apropiación —capacidad de integrar estratégicamente la tecnología en la vida cotidiana para generar oportunidades y valor social— de las tecnologías (Martínez-Aranda y Lores-Gómez, 2025).
Cámaras de eco algorítmicas	Entornos o estructuras de interacción digital en los que las opiniones, creencias e inclinaciones políticas de las personas se ven continuamente reforzadas y amplificadas como resultado de la interacción reiterada con pares o fuentes que poseen tendencias y actitudes afines (Cinelli et al., 2021).
Sesgos algorítmicos	Carencia de neutralidad de los sistemas de IA, originada en su diseño humano y en el entrenamiento con datos que incorporan prejuicios culturales e históricos. Se expresa en el sesgo de amplificación: priorizar contenidos extremos o confrontativos, distorsionando la percepción de la realidad y marginando posiciones moderadas; como en la estigmatización automatizada: reproducción de patrones históricos de exclusión en recomendaciones educativas o laborales. (Deckker et al., 2025; Moraño Ferrer y Guiteras-Vila, 2025; Vallès Peris y Bermejo, 2025).
Ciudadanía digital crítica	Plano de la ciudadanía que supera los enfoques centrados en el acceso y la seguridad tecnológica hacia un reconocimiento de sujetos activos y agentes políticos en el entorno digital. Integra cuatro dimensiones (Green, 2020; Choi, 2016): Ética digital: comportamiento responsable, derechos y deberes en línea. Alfabetización mediática e informacional: habilidades técnicas y pensamiento crítico para analizar y producir información. Participación y compromiso: implicación cívica y política tanto institucional como cotidiana. Resistencia crítica: capacidad de cuestionar y transformar estructuras de poder a través del entorno digital.

Tabla B. Conceptos clave de la transición educativo-laboral

Concepto	Definición
Transición educativo-laboral	Proceso longitudinal que abarca el recorrido que realizan las personas jóvenes desde el momento en que finalizan o abandonan sus estudios hasta que logran acceder y establecerse en el mercado laboral. Se concibe como una etapa compleja y clave en la transición a la vida adulta, en la que entran en juego el desarrollo personal, las metas profesionales y la asunción de responsabilidades sociales (CES, 2020).
Competencias digitales críticas	Constructo multidimensional que integra alfabetización de datos, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas, indispensables para una participación ciudadana y laboral segura, crítica y estratégica. Se vincula a estrategias como el reskilling, el upskilling y el skills matching (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2021; Herrero y López-Cobo, 2025; CES, 2020).
Reskilling	Recualificación orientada a dotar de habilidades completamente nuevas a quienes necesitan reinventarse profesionalmente. (Gobierno de España, 202).
Upskilling	Mejora y actualización continua de las competencias que las personas trabajadoras ya poseen para mantener su empleabilidad (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital; Herrero y López-Cobo, 2025; CES, 2020).
Skills matching	Alineación entre la oferta formativa y la demanda real del tejido productivo, apoyándose cada vez más en la Inteligencia Artificial y el Big Data (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2021CES, 2020).
Empleabilidad	Conjunto de aptitudes y cualificaciones necesarias para acceder y mantenerse en un empleo, entendido como un estado dinámico de adaptación y resiliencia frente a las transformaciones del mercado laboral. Implica superar brechas estructurales de cualificación o experiencia y desarrollar competencias que favorezcan la polivalencia y la flexibilidad ante retos como la digitalización y la globalización (Real Decreto 633/2025; CES, 2020).
Nini	Persona joven que se encuentra fuera del mercado laboral —en situación de desempleo o inactividad— y que, simultáneamente, no cursa estudios formales ni recibe formación o capacitación (CES, 2020; INJUVE, 2025).
Sisi	Persona joven que estudia y trabaja al mismo tiempo, compatibilizando su desarrollo académico y formativo con una actividad laboral remunerada en el mercado de trabajo (CES, 2020; INJUVE, 2025).

[INFORME DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 2026]

Conectad@s al futuro

Red nacional de ciudadanía digital para la empleabilidad
y la salud de la adolescencia y juventud

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.
El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de la entidad subvencionada y no refleja necesariamente la opinión del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

Santa María la Real fundación | empleo e inclusión social

GOBIERNO DE ESPAÑA · MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO Y AGENDA 2030 · DIRECCIÓN GENERAL DE AGENDA 2030

AGENDA 2030

conectad@s al futuro