

Redes sociales y otros canales digitales como medios de participación cívica: un estudio cualitativo de la juventud madrileña

Social networks and other digital channels as civic participation means: a qualitative study of madrilean youth

Juan Luis Fuentes

e-mail: juanluis.fuentes@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

María R. Belando-Montoro

e-mail: mbelando@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Resumen: En los últimos años se observa un creciente interés por la educación cívica en muchos países del mundo. Al mismo tiempo, el siglo XXI ha presenciado la aparición de una nueva forma de ciudadanía mediada tecnológicamente que encuentra en las redes sociales y en otros espacios digitales un canal de expresión especialmente accesible a las jóvenes generaciones, que han crecido en un contexto híbrido y en una escuela preocupada por la alfabetización digital. Este artículo analiza el papel del ciberespacio en la participación cívica de los jóvenes de la Comunidad de Madrid. Se utilizó la metodología cualitativa a través de grupos de discusión aplicados en cuatro centros educativos diferentes de distintas zonas geográficas con desigual nivel socioeconómico. La muestra la constituyeron 43 estudiantes de educación secundaria, obligatoria y no obligatoria. Entre los resultados destaca un sentimiento de falta de consideración y atención a las posibilidades

de participación cívica de los jóvenes, el carácter globalizador y homogeneizador de internet, una notable conciencia crítica en los adolescentes de los riesgos del entorno digital vinculados al concepto de ciudadanía digital, la percepción de complementariedad entre el espacio físico y el virtual, la valoración de la instantaneidad del ciberespacio frente a otros medios, el riesgo de que una participación cívica digital más reproductora que creadora sustituya a la presencia física en los espacios públicos con efectos aletargantes sobre la conciencia cívica de los jóvenes, la escasa relevancia de los canales tecnológicos oficiales y el creciente contacto con otros contextos que propicia una globalización intercultural.

Palabras clave: Redes sociales, educación ciudadana, participación juvenil, TIC, adolescencia.

Abstract: In recent years, an increasing interest for civic education has been observed in many countries around the world. At the same time, the 21st century has witnessed the emergence of a new form of technologically mediated citizenship that finds in social networks and other digital spaces a channel of expression that is especially accessible to young generations, who have grown up in a hybrid context and in a school concerned with digital literacy. This paper analyzes the role of cyberspace in civic participation of young people in the Community of Madrid. It is used a qualitative methodology through focus groups, which were applied in four different schools in different geographical areas with unequal socioeconomic status. 43 students of secondary education, compulsory and non-compulsory, formed the sample. Findings from the focus groups indicate that participants have a feeling of lack of consideration and attention to the possibilities of civic participation of young people; the globalizing and homogenizing nature of the internet; a remarkable critical awareness in adolescents of the risks of the digital environment, linked to the concept of digital citizenship; the perception of complementarity between physical and virtual spaces; the positive appreciation of the instantaneousness of cyberspace, in comparison to other media; the risk that a more reproductive than creative digital civic participation replaces the physical presence in public spaces, with lethargic effects on the civic conscience of young people; the scarce relevance of official technological channels; and the growing contact with other contexts, that favours an intercultural globalization.

Keywords: Social networks, civic education, youth participation, ICTs, adolescence.

Recibido / Received: 9/1/2021

Accepted / Accepted: 29/9/2021

1. Introducción

Desde la antigua Grecia hasta nuestros días, la educación ha estado frecuentemente vinculada al ejercicio de la ciudadanía. El quehacer educativo se ha definido por muchos autores como una inserción en el espacio público, con una serie de responsabilidades y derechos ligados a la condición de ciudadano que deben asumirse, aprenderse y ejercerse, así como con un estatus superior al de otro tipo de ocupaciones sociales. Paradigmáticamente, una de las primeras definiciones del concepto *educación*, propuesta por Platón, planteaba que:

“decimos que tal persona es educada y tal otra ineducada, aplicando aquella expresión a veces a un hombre grandemente instruido en lo relativo al comercio al pormenor, o en la navegación o en otras cosas semejantes. Pero nuestra argumentación no puede ser, claro está, la de aquellos que creen que tales cosas constituyen la educación, sino la de los que piensan en la educación

para la virtud desde la infancia, que hace al niño deseoso y apasionado de convertirse en un perfecto ciudadano, con saber suficiente para gobernar y ser gobernado en justicia. Definiendo nuestro argumento esta crianza, sólo a ella, según creo, consentiría en llamar educación; mientras a la que se endereza a los negocios o a un determinado vigor físico o a algún conocimiento no acompañado de razón y justicia, la tendría por artesana y servil e indigna de ser llamada educación en absoluto” (643d-644a).

En efecto, en la actualidad y, de manera especial desde finales del siglo XX, observamos en los sistemas educativos de muchos países del mundo la introducción de asignaturas y contenidos de distintos tipos y denominaciones en torno al eje común de la ciudadanía, con resultados y evoluciones dispares, que no han sido ajenas a las concepciones políticas de los gobernantes ni a las tradiciones culturales de cada país (Arbués y Naval, 2020; Davies y Chong, 2016; Johnson y Morris, 2012; Levinson, 2012; McLaughlin, 2000; Whiteley, 2014). No en vano, la escuela se define como el primer escenario público de socialización, tras el espacio privado de la familia, en el que tienen lugar procesos característicos –y en muchos casos exclusivos– de acceso a lo comunitario. En el entorno escolar se adquiere una noción más amplia de la idea del *nosotros* y se aprenden elementos del lenguaje fundamentales para la comunicación y la convivencia con los otros como el orden, la sistematización y la argumentación (González Martín, Jover y Torrego, 2021).

Resulta también significativo que la preocupación por lo cívico y su relación con la educación formal, se haya situado más allá de las etapas iniciales y obligatorias de enseñanza, alcanzando en los últimos años a la educación superior. Ha emergido una nueva concepción de la universidad que introduce una tercera misión (Comisión Europea, 1995), junto a las dos tradicionales de docencia e investigación, basada en el contacto estrecho con la sociedad en la que se encuentra (Bueno Campos, 2007), que ha dado lugar a diversas expresiones entre las que destaca la noción de *compromiso cívico universitario* (European Commission, 2020; Naval, 2008). Se han acuñado nuevas denominaciones significativas como la de *Civic Universities* (European Economic and Social Committee, 2016), que no se refieren únicamente al desarrollo por parte de las universidades de metodologías docentes de gran relevancia cívica como el Aprendizaje-Servicio (Martín-García, Bär-Kwast, Gijón-Casares, Puig-Rovira y Rubio-Serrano, 2021; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011), sino que abarcan un abanico más amplio de acciones y agentes, donde la transición hacia un paradigma pedagógico centrado en el estudiante está favoreciendo la proliferación de iniciativas de dicho compromiso cívico universitario (Klemenčič, Pupiniš y Kirdulyté, 2020).

Las razones de esta tendencia pueden ser muy diversas. Entre ellas, se encuentra la tesis formulada por el profesor Ibáñez-Martín (2017), basada en diferentes indicadores internacionales, sobre el reciente giro ético que se observa en el ámbito educativo, el cual, debido a su vinculación con lo cívico y la preocupación por el bien común, por encima de intereses individualistas y autorreferenciales, está contribuyendo a la creciente presencia de contenidos de carácter cívico en los *currículum* escolares. El vínculo entre lo cívico y lo ético ha sido también señalado por diferentes autores como Arthur (2005), quien argumenta que la consideración

de los valores morales otorga a los acuerdos y los consensos circunstanciales un carácter estable y duradero, que permite forjar vínculos más sólidos y menos instrumentales entre los ciudadanos que conforman una comunidad. Mientras que, para Carr (2006), la dimensión moral de la educación para la ciudadanía implica superar la visión basada en el necesario pero insuficiente respeto a los derechos y las leyes, y posibilita articular una perspectiva a largo plazo de una vida con sentido que merezca la pena ser vivida.

Paralelamente, se observa otro fenómeno muy significativo en el contexto educativo que, si bien no se reduce a este ámbito, en cuanto que alcanza a toda la sociedad en su conjunto, ha tenido efectos especialmente notables en la educación. Las posibilidades que la tecnología ha abierto en las aulas han supuesto precisamente la superación de los muros del entorno escolar (Burbules, 2012), en cuanto que los nuevos métodos didácticos no solo permiten alcanzar más objetivos a una velocidad mayor, sino que al mismo tiempo el diálogo entre medios y fines ha posibilitado redefinir algunos límites e incluso configurar y aceptar nuevas metas que previamente se erigían como inalcanzables (Burbules y Callister, 2006). En consecuencia, la competencia digital ha obtenido un papel muy relevante tanto en el *currículum* escolar como en la formación del profesorado inicial (INTEF, 2017; Romero-García, Buzón-García, Sacristán-San-Cristóbal y Navarro Asencio, 2020) y permanente (Tourón, Martín, Navarro, Pradas e Íñigo, 2018), hasta el punto de ser necesario considerar una nueva forma de alfabetización o una nueva dimensión digital de los aprendizajes básicos, que no se refieren únicamente a la formación estrictamente académica, sino que se encuentran en estrecha relación con el ejercicio de la ciudadanía en las sociedades digitalizadas actuales (UNESCO, 2011).

La participación cívica y crítica constituye uno de los pilares fundamentales del ejercicio de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas, así como un componente necesario de los movimientos sociales (Westheimer y Kahne, 2004). Estos movimientos se han visto, a su vez, transformados o, más específicamente, hibridados por la tecnología, otorgándoles unas características específicas que los singularizan en comparación con aquellos de épocas históricas previas de relaciones sociales analógicas. Según Castells (2013), los movimientos sociales de los primeros años del siglo XXI, en lugares, culturas y regímenes democráticos y no democráticos tan distintos de Europa, África, Asia y América, comparten con los anteriores la motivación de su origen. Sin embargo, los entornos digitales realizan aportaciones fundamentales a los nuevos movimientos, caracterizados por proporcionar espacios de autonomía propios a los ciudadanos donde se organizan, coordinan, deliberan y motivan, sin depender del lugar físico para sobrevivir; múltiples liderazgos, estructuras más horizontales y participación más abierta; un enraizamiento con problemáticas locales, pero con conexiones con grupos distantes con los que interactúan, comparten información y experiencias que les retroalimentan, apoyados en una importante conciencia global y un sentimiento cosmopolita; una indignación espontánea, ante una situación considerada insostenible que mueve a la acción y que utiliza contenidos multimedia, fundamentalmente imágenes y videos, como estrategia de una potente movilización inmediata y emocional; un carácter viral que abarca las dos dimensiones física y virtual, pues los ideales defendidos generan

múltiples adhesiones de manera rápida en grupos muy variados de personas, ante la esperanza compartida del cambio esperado; entre otras.

Aunque los movimientos sociales actuales abarcan amplios sectores de la población, los jóvenes han destacado entre la masa precisamente tanto por su mayor capacidad en el uso de la tecnología, al haber nacido y crecido en un contexto donde la hibridación es la norma y en el que la escuela ha mutado en su afán por responder al frenético proceso de digitalización e hiperconectividad social, como por una actitud de rebeldía ante la autoridad en la adolescencia, fruto del natural proceso y desarrollo madurativo e identitario (Coleman y Hendry, 2003). Esto ha suscitado también nuevas concepciones sobre una particular *contestación juvenil tecnoilustrada* (Jover, Belando y Guío, 2014), que utiliza los entornos virtuales para dar lugar a una nueva configuración de participación cívica (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020). De esta forma, el interés por la alfabetización digital se enriquece además por las posibilidades inherentes de una nueva forma de educación cívica. En otras palabras, en cuanto que la tecnología constituye una puerta para la participación ciudadana y los jóvenes poseen competencias digitales más desarrolladas, se abre un espacio para, lo que podríamos denominar, una *educación cívica digital* que explore las posibilidades pedagógicas del ciberespacio público y proporcione las herramientas para afrontar los retos ético-cívicos que en él se encuentran.

La producción científica reciente ha apuntado algunos de estos retos, entre los cuales, quizá el más estudiado es el grave atentado a la integridad de las personas y a la convivencia que supone el acoso *on-line* o *ciberbullying*, en cuanto que no solo transforma la conducta violenta, sino que la dota de efectos más dañinos (Avilés, 2013; Garaigordobil, 2011). Vinculado a ello se encuentra el reto del cuidado de intimidad en la red, lo que pedagógicamente no se reduce únicamente a la seguridad de los dispositivos, sino de manera más específica a las propias barreras de la confianza establecidas por los usuarios, a los límites, el autocontrol y el control de los flujos de información (Fuentes, Esteban y Caro, 2015).

Unido a ello, es muy notable la preocupación social por la noción de verdad en los medios de comunicación y en los espacios virtuales, que ha dado paso a nuevos conceptos como la posverdad. Según la Real Academia Española, este término alude a la “Distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales”, y se asocia a la difusión de ideas populistas, basadas en una concepción homogénea y cerrada del nosotros como opuesta a otro diferente e, incluso, hostil al que se muestra rechazo (Gozálvez, Romero y Larrea, 2019). Si bien inicialmente estos conceptos estuvieron asociados con la política a gran escala, han tenido también gran influencia en elementos sociales, articulados en las *fake news* o bulos que, aunque siempre han constituido una herramienta para la influencia social, la creación de opinión y la más pura manipulación (Pina Polo, 2019), la tecnología contemporánea ha ampliado su alcance y eficacia (Caro, 2015). Por ello, el papel del profesor sobrepasa hoy de manera especial el de quien debe decir la verdad a sus estudiantes y ocupa una categoría más compleja en la que está llamado a ponerles en disposición de reconocerla como tal, en un océano de mensajes minuciosamente preparados, pensados y configurados de acuerdo con las características propias del

receptor, teniendo en cuenta su uso particular de internet, sus hábitos, intereses, preferencias, localización geográfica, género, etc. (Conroy, 2020; Jackson, 2019).

Todo ello ha abierto el debate pedagógico sobre la necesidad de nuevas capacidades o virtudes específicas, que permitan una participación cívica activa, responsable y consciente en entornos híbridos, físicos y virtuales (Gozálvez, Romero y Larrea, 2019). Cabe pensar la pertinencia de un *pensamiento crítico aplicado*, que sea capaz de comprender las estructuras y dinámicas del ciberespacio, interpretar sus significados y evaluar su valor y sentido (Burbules, 2004; Rivera, Gordo, García-Arnau y Díaz-Catalán, 2021), pues aunque constituye un espacio plural conformado por una gran diversidad de comunidades, no puede percibirse como políticamente neutro (Burbules, 2005). Es también oportuno plantearse la necesidad de una *creatividad digital* para el nuevo entorno (Fuentes, 2015), donde tienen lugar nuevas formas de expresión y comunicación no solo ni fundamentalmente verbales, ni exclusivamente escritas, ni siquiera únicamente visuales, sino más bien una combinación de todas ellas, que va más allá del multimedia y se adentra en lo que algunos autores han denominado dentro de la cibercultura los entornos *transmedia*, por su carácter comprensivo, transversal, interactivo y creativo (Scolari, 2019). Asimismo, sus usuarios se definen también de manera específica como *prosumidores*, por la combinación del doble rol de productor y consumidor, que trata de destacar el papel activo del sujeto en el ciberespacio (Scolari, Masanet Jordà, Guerrero y Establés, 2018).

En este sentido, pueden encontrarse innovadoras experiencias educativas que fundamentadas en los pilares de la creatividad transmedia, la interactividad, la reflexión sobre los problemas locales y su dimensión global, el diálogo intercultural, así como en la exploración de la tradición y en la promoción de una cibercultura humanista están contribuyendo a generar estos entornos favorecedores y abren así nuevos caminos para la educación cívica en entornos virtuales (Aguilar, 2019; García Gutiérrez y Ruiz Corbella, 2020; Chapman y Marich, 2020; Jover, González Martín y Fuentes, 2015). Estas nuevas experiencias se sitúan en la línea de lo propuesto por Gozálvez, Romero y Larrea (2019, p. 411), cuando sin referirse a ello explícitamente vienen a definir el sentido de la educación cívica digital:

Saber lo que sucede, ser sensible a lo que se mueve online, observar los *rending topics* en las redes sociales, es solo un paso o una etapa. Educar es, además, promover una acción (interacción) transformadora a partir de un horizonte normativo válido éticamente. Es capacitar para las acciones comunicativas más cívicas y sensatas (desde el respeto crítico, insistimos) cuando la ciudadanía ingresa en Twitter y cuando «habla y escucha» online.

Y, en tercer lugar, es pertinente reflexionar sobre una forma particular de sabiduría práctica o prudencia que nos oriente en nuestra actuación en el ciberespacio, lo que algunos han denominado ciber-prudencia –*cyberwisdom*– (Dennis y Harrison, 2020). Para Aristóteles, esta capacidad nos permite determinar con cierta exactitud “lo que es justo, noble y bueno” (1143b, 20-25), especialmente en circunstancias en las que existe un conflicto de intereses, un choque de valores, un cruce de caminos o un dilema que nos interpela y genera cierta confusión sobre nuestro modo de actuar. No se trata necesaria ni primordialmente de cuestiones excepcionales a las que rara vez nos enfrentamos en nuestra vida, sino más bien

de acontecimientos del transcurrir cotidiano (Kreeft, 1993), a un tiempo y espacio concreto que nos ha tocado vivir y en el que debemos tomar decisiones. En cuanto que los entornos virtuales suponen lugares particulares en los que en cierta manera vivimos (Fuentes, Esteban y Caro, 2015), actuamos, sentimos, interaccionamos con los demás y tomamos decisiones acertadas o erróneas, requieren en buena medida del ejercicio de la prudencia, de conductas particulares de autorregulación (Gros, 2016). Sin embargo, en no pocas ocasiones, la vivencia virtual cabe identificarla con un *presentismo digital* o lo que Sören Kierkegaard denominaba estadio estético, en el que “el sujeto se embarca en la acción sin pensar y, en consecuencia, su vida es pura vacuidad: vive instalado en la superficie de las cosas, en lo inmediato, de manera frívola y arbitraria, sin conciencia de la propia subjetividad” (García Amilburu, 2020, p. 261). En contraposición, ejercer la sabiduría práctica no solo consiste en tomar decisiones adecuadas, sino también y lo que es más importante, conocer las razones que motivan tales decisiones, que no son elegidas al azar sino de manera consciente de que su valor es superior a su contrario (Kristjansson et al., 2020). A esto se unen otros factores condicionantes en el uso de internet de los jóvenes, que dificultan el aprendizaje de la sabiduría práctica: su uso individual, en el que se encuentra el usuario solo frente al dispositivo, y la brecha intergeneracional en el uso de la tecnología que, entre otras consecuencias, produce una escasa supervisión de los adultos y, que en la mayoría de los casos se limita a una explícita prohibición de los aparatos tecnológicos (Muñoz-Rodríguez, Torrijos Fincias, Serrate González y Murciano Hueso, 2020), centrada de forma más restrictiva en las chicas y que tiende a desaparecer significativamente a partir de los 13 años, precisamente cuando llega de manera más intensa la etapa de la adolescencia (Martínez, Casado y Garitaonandia, 2020).

A pesar de lo anterior, son aún escasas las investigaciones que se han realizado en nuestro país en los últimos años sobre la utilización de la tecnología por parte de los jóvenes y adolescentes con el fin de participar de manera cívica en el ciberespacio público, cuyos resultados no son, además, muy alentadores. Algunos de ellos muestran la predominancia de un uso más centrado en aspectos lúdicos que en los estrictamente cívicos. Torrego-González y Gutiérrez-Martín (2016) encontraron en una investigación sobre el uso de Twitter en el que el eje central eran dos películas de marcado contenido social y político como «V de Vendetta» y «Los juegos del hambre», que las categorías más pequeñas en cuanto al conjunto de tuits recibidos eran precisamente las que hacían referencia a cuestiones sociales y políticas. Este aspecto también había sido señalado por Ibáñez-Martín (2013, p. 21), cuando advertía de que, con respecto a la segunda película, vista masivamente por adolescentes, no se ha llegado a “descubrir el mensaje político-histórico que transmite o su crítica a la cultura del espectáculo, dentro de un ambiente moral en el que las convicciones se han sustituido por el egoísmo y el sentimiento”. En un sentido similar, se encuentran los resultados del trabajo realizado por Melendro, García y Goig (2016) con jóvenes vulnerables y el uso de dispositivos digitales, donde muestran escasas diferencias con los no-vulnerables pero algunos matices entre chicos y chicas, siendo ellos más enfocados a la dimensión lúdica de la tecnología y ellas a la más social. Por su parte, Esteban Tortajada y Novella Cámara (2020), en una investigación de características muy similares a la del presente artículo y

realizada en la ciudad de Barcelona, concluyen con la necesidad de otorgar más protagonismo y reconocimiento al alumnado en su participación cívica, lo cual, debe partir tanto de acciones específicas de los propios centros educativos como de políticas estables que configuren marcos de referencia comunes en los que se asegure la igualdad de oportunidades en este sentido.

En el contexto latinoamericano, encontramos trabajos recientes como el de Márquez, Corrochano y González (2020), en el que se comparan los modos de participación cívica a través de la tecnología de jóvenes de diferentes países. También es notable el trabajo de Aspeé, González y Cavieres-Fernández realizado en Chile (2019) sobre el compromiso estudiantil, entendido como parte del ejercicio de la ciudadanía y de la mejora de la formación académica de los jóvenes, o el de Aguilar (2019) en centros educativos de Bogotá (Colombia) donde se analiza más específicamente el papel que el ciberactivismo puede tener en una educación cívica de carácter cosmopolita. Asimismo, esta preocupación por lo cívico ha generado instrumentos que permiten la medición de las conductas de participación, como el Cuestionario de Conductas de Participación (CCP) diseñado en México por Vergara-Lope Tristán y Hevia de la Jara (2012) y que ha sido adaptado al contexto español y aplicado a jóvenes por Carrasco Temiño y Belando-Montoro (2019).

Así pues, el objetivo de este estudio es analizar el papel de las redes sociales y los canales tecnológicos actuales en la participación social de los jóvenes de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid. La investigación forma parte de un proyecto más amplio sobre participación cívica en espacios socioeducativos en el que colaboraron cinco equipos de investigación de universidades españolas e iberoamericanas (Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de São Paulo) en el marco de la convocatoria de la Unión Iberoamericana de Universidades (Belando-Montoro, Blanco, Noguera, Almeida y Pérez-Castro, 2020). En esta investigación, desarrollada entre los años 2017 a 2021, se analizaron diferentes perspectivas relacionadas con la participación juvenil en las instituciones educativas y el entorno social, la transición de la infancia a la adolescencia, las representaciones de los estudiantes y la participación a través de las redes sociales y los canales tecnológicos. Esta última es la que ocupa el eje central del presente artículo, cuyo estudio puede permitirnos conocer tanto la situación actual de la relación de los canales tecnológicos con la participación cívica de los jóvenes, como vislumbrar futuras líneas de acción educativa que orienten a los educadores en su tarea de promover el compromiso cívico de sus estudiantes en un mundo digital e hiperconectado.

2. Metodología

La investigación utilizó una metodología cualitativa a través de grupos de discusión, en cuanto que constituye la técnica más adecuada para el objeto de estudio y posibilita acentuar la voz de los sujetos participantes en la investigación. Además, es una técnica ampliamente utilizada en el ámbito pedagógico para comprender opiniones, motivaciones y actitudes que subyacen a determinados

comportamientos (Collier y Morgan, 2008; Fernández Batanero y Barroso Osuna, 2000; Latham y Gross, 2013; Winke, 2017).

Se formaron grupos de discusión en cuatro centros educativos de la Comunidad de Madrid. La muestra la constituyeron estudiantes de los tres últimos cursos de la enseñanza secundaria, obligatoria o no obligatoria entre 15-18 años. Se formaron grupos unificados por curso o año de escolaridad (homogeneidad de edad), preferiblemente de diferentes aulas. Asimismo, se siguió el criterio de diversificación por tipo de centro (dos colegios públicos, uno privado y uno concertado), enseñanzas (1º Ciclo de Grado Medio de Formación Profesional, 3º y 4º de ESO y 1º de Bachillerato) y contexto social (rural clase media, suburbial clase media-baja, urbano clase media y urbano clase media-alta). La muestra fue de 43 estudiantes (20 alumnas y 23 alumnos), variando entre 8 y 13 por cada grupo focal. La participación de los estudiantes fue voluntaria y aleatoria¹.

Uno de los miembros del equipo de investigación, ajeno a los centros educativos, actuó como moderador y otro miembro como observador. Las entrevistas grupales siguieron una lógica semiestructurada que permitiera conducir la conversación hacia los temas objeto de estudio, al mismo tiempo que se generara un contexto propicio para la libre expresión y la discusión entre los participantes. Tuvieron una duración de entre 60 y 90 minutos, se grabaron en vídeo y posteriormente se transcribieron de manera literal para generar un documento de texto al que se sometió a análisis de contenido. El tratamiento de la información se llevó a cabo de manera anónima y se respetaron los principios éticos de la investigación con personas, de acuerdo con la Declaración de Helsinki. El grupo de investigación llevó a cabo un análisis individual de los grupos a través del documento de texto creado y una posterior discusión grupal de los resultados.

Para salvaguardar la confidencialidad de los estudiantes participantes en esta investigación, a cada uno se le ha asignó un código identificador. Con este código sólo se recogen dos atributos: el sexo (F o M) y las siglas del centro educativo al que pertenece. Antes de ello a cada estudiante se le asignó un número en el grupo de discusión.

El guion utilizado en cada uno de los grupos de discusión realizados siguió las siguientes fases:

- Introducción a la sesión: Presentación personal de los investigadores y de la investigación en la que se enmarca este estudio, y agradecimiento a los sujetos del grupo por su participación.
- Primera ronda de intervenciones en las que brevemente se presentan los participantes.
- Planteamiento de la primera pregunta por parte del investigador: ¿Conocéis algún canal tecnológico que ofrezca la posibilidad de expresar vuestras opiniones y participar en la toma de decisiones sobre lo que se hace en el

¹ Los investigadores agradecemos sinceramente la participación en este estudio a los jóvenes de los distintos centros educativos, por su disponibilidad, apertura y sinceridad en las respuestas. También estamos agradecidos a las personas responsables de los centros educativos por su amable colaboración en esta investigación y al resto de miembros del equipo de investigación por sus aportaciones en todo el proceso de recogida de información y análisis de los resultados.

- lugar en el que vivís? ¿Cuáles?
- A continuación, los participantes responden a lo planteado por el investigador.
 - El investigador realiza varias preguntas sobre el uso de los canales: ¿Habéis hecho alguna vez uso de esos canales? ¿Para qué los habéis usado? ¿Qué pensáis sobre ellos?
 - En una nueva ronda de intervenciones los participantes responden a dichas preguntas.
 - Se plantea una nueva ronda de preguntas por parte del investigador ¿qué tipo de canales preferís: digitales, presenciales, ambos? ¿por qué?
 - Se deja espacio para responder y argumentar las respuestas proporcionadas.
 - El investigador introduce una nueva pregunta ¿conocéis canales tecnológicos para relacionaros con las administraciones públicas? ¿los habéis utilizado en alguna ocasión? ¿qué opinión os merecen?
 - Cierre de la sesión. Se da un último turno de palabra a los participantes (para que expresen sus conclusiones finales, aclaren o maten algunas de sus aportaciones), agradecimientos y despedida.

Los descriptores que se utilizaron para el análisis fueron los siguientes:

Tabla 1. Descriptores utilizados

Descriptor 1 (D1)	Tipos de canales
Descriptor 2 (D2)	Usos, objetivos y sentidos
Descriptor 3 (D3)	Relación del espacio digital y el presencial
Descriptor 4 (D4)	Relación con las administraciones públicas a través de la tecnología
Descriptor 5 (D5)	Contacto mediante la tecnología con otros contextos

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados más relevantes siguiendo los descriptores utilizados. En primer lugar, en la introducción al tema se manifestó

una sensación repetida en todos los grupos de discusión de que a los jóvenes no se les tiene en cuenta, que no reciben respuesta de los adultos y las autoridades responsables o que no se atiende a sus inquietudes y demandas. Este primer resultado resulta coincidente con lo encontrado en otras investigaciones con una misma metodología como la de Esteban Tortajada y Novella Cámara (2020), realizada en centros educativos de Barcelona, así como con estudios de corte teórico como el de Camallonga (2019, p. 96), quien advierte de la rápida y progresiva expansión de algunos planteamientos que “van desposeyendo progresivamente a las juventudes y al resto de la ciudadanía de su legitimidad para intervenir y decidir sobre su ciudad”.

A pesar de ello, se percibió cierta disparidad entre los grupos sobre su participación, dependiendo del tipo de centro y la zona en la que se encuentra ubicado, siendo los jóvenes que acuden a centros situados en zonas con un nivel socioeconómico bajo, quienes muestran mayor conciencia e interés por temas políticos, con acciones más cercanas a la reivindicación social, mientras que los de zonas más privilegiadas centran sus preocupaciones mayormente en asuntos de carácter más local, ligados a temas solidarios y a acciones de voluntariado. Asimismo, los espacios y canales más comunes de participación identificados inicialmente por los jóvenes y adolescentes fueron los siguientes: jornadas de puertas abiertas a la comunidad en el propio centro educativo; delegados del curso; comisiones intercurios sobre temas de interés del centro; asignaturas específicas sobre participación y acción social, como aquellas que incluyen el desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio; y asociaciones de alumnos solidarios que llevan a cabo iniciativas variadas de recogida de alimentos y taponos, competiciones y conciertos benéficos, etc.

D1: Tipos de canales

Los jóvenes que participan en los grupos de discusión conocen diversas redes sociales y canales tecnológicos que, a su juicio, posibilitan la participación en el entorno social. Los más habituales son *Instagram*, *Twitter* y *Whatsapp*, y en menor medida *Facebook* y *Youtube*, lo que coincide en buena medida con otras investigaciones recientes sobre jóvenes españoles como la de Muñoz-Rodríguez, Torrijos Fincias, Serrate González y Murciano Hueso (2020), pero también con la de Márquez, Corrochano y González (2020) realizada con jóvenes mexicanos, brasileños y españoles y la de Scolari, Masanet Jordà, Guerrero y Establés (2018) con jóvenes de 8 países distintos de Europa, Oceanía y América Latina. Con respecto a las páginas web, suelen citar *change.org* como una referencia común para firmar peticiones sociales y algunos identifican también otras páginas web de entidades sin ánimo de lucro que permiten realizar donaciones.

Además, es destacable que no solo conocen los canales virtuales sino también de manera específica las acciones que se pueden llevar a cabo en ellos, manifestando en muchos casos haber participado en alguna ocasión en diversas iniciativas, poniendo ejemplos concretos que evidencian su conocimiento y su familiaridad con los medios:

“Las propias redes sociales, no sé si se pueden considerar, pero son un medio de divulgación muy fuerte, simplemente que tú le des a compartir un mensaje o cuelgues en tu historia foto ya estás ayudando, o sea, violencia de género, maltrato, todo eso... ya estás ayudando, vamos es que me parece la plataforma más...” (E2-F, PN).

D2: Usos, objetivos y sentidos

En relación con los usos, objetivos y sentidos de los canales tecnológicos, los jóvenes entrevistados reconocen su utilidad y facilidad de uso. Destacan especialmente su carácter informativo y su gran capacidad de difusión, vinculado a su *viralidad*. Así lo expresa una de las participantes:

“Cuando te metes en la red social, normalmente ves cosas, a lo mejor, una captura del perfil de esa persona, entonces tú también lo difundes y sigue y sigue...” (E5-F, ASC).

Los temas de interés que con más frecuencia aparecieron en las discusiones son el maltrato animal, el feminismo, las situaciones de emergencia como las desapariciones de personas o animales, o incluso, aunque en menor medida, la participación en decisiones sobre el sistema educativo, más concretamente en relación a la LOMCE², lo que resulta coherente con lo observado por Fuentes, Vázquez y Nakano (2020) en su estudio comparativo de jóvenes latinoamericanos, y también por Aguilar (2019) en la ciudad de Bogotá (Colombia).

Sin embargo, es compartido cierto escepticismo o rechazo en los diferentes grupos participantes con respecto al mal uso que se puede hacer de estos canales. Por un lado, señalan que la información valiosa se entremezcla en exceso con información de escasa relevancia. Uno de los estudiantes ejemplifica esta situación aludiendo al caso de *la manada*, que tuvo una importante presencia en buena parte de los grupos de discusión de los diferentes centros. Según explicaba el joven de manera significativa, mucha de la información disponible en internet y las redes sociales sobre la violación grupal sufrida por una chica de 18 años en Pamplona por un grupo de hombres, puede asemejarse a lo que ocurre en el ámbito del periodismo deportivo, donde los rumores, las noticias falsas, el sensacionalismo y las opiniones más fundadas en la emoción que en la razón, priman sobre juicios basados en hechos objetivos y bien documentados. Vinculado a esto, los participantes destacan el interés de muchas personas en internet por llamar la atención y adquirir un reconocimiento social, a través del número de seguidores en redes sociales, lo que lleva en numerosas ocasiones al usuario de la red a perder el tiempo entre la gran cantidad de información. Esto nos remite al fenómeno que Alfons Cornella denominó con el neologismo *intoxicación* y que la Fundéu de la RAE (2012) define como “intoxicación por información” o “sobrecarga informativa” que es imposible de analizar críticamente por la saturación que produce en el internauta, pero también a lo que apuntan varios de los participantes como el peligro de encontrar información

² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

no fundamentada, contrastada o directamente falsa. De manera muy ilustrativa, uno de los jóvenes afirma que:

“habla gente que se cree que tiene conocimientos sin tenerlos y se crea un error social creyendo que eso que está firmando una persona es correcto cuando luego le preguntas a un experto en dicho tema y dista mucho de lo que está diciendo esa persona...” (E6-M, PN).

Algunos jóvenes van más allá y llegan incluso a calificar explícitamente a las redes sociales como *medios de manipulación*, debido a la gran cantidad de información existente en ellas que, por el mero hecho de aparecer en una plataforma virtual, ya parece adquirir credibilidad y debe ser asumida como cierto, lo que implícitamente revela una actitud crítica de los participantes en el entorno digital. Así, señala otro de los jóvenes:

“Sí, te avasallan con información y como sale en una plataforma tú crees que es correcto, bueno, no crees que es correcto, pero...ya sabes que está ahí...” (E6-M, PN).

Esta percepción también se observa en otras investigaciones con jóvenes de otros países como los participantes brasileños en el estudio de Márquez, Corrochano y González (2020), quienes verbalizan mantener importantes sospechas hacia prácticas manipuladoras on-line derivadas de las *fake news*, planteamientos autoritarios, entre otros.

Y, en cuarto lugar, hay quienes encuentran un obstáculo para la participación en internet en los límites a la libertad de expresión y en la posible represión que pueden sufrir por realizar manifestaciones controvertidas o contra el *statu quo* en las redes sociales. Estas verbalizaciones se sitúan en la línea de lo señalado por autores como el escritor bielorruso Evgeny Morozov (2012) o la profesora de la University of Hong Kong, Liz Jackson (2019), quienes cuestionan el poder democratizador de internet en beneficio de tendencias represoras y totalizadoras apoyadas en la facilidad para identificar, a través de la red, a las posturas disonantes y a sus autores. En este sentido, uno de los jóvenes participantes en los grupos discusión explica que tal miedo aparece:

“Porque queda grabado, al fin y al cabo, lo que hagas en una manifestación de tu persona, pues queda ahí, pero si lo publicas en internet queda registrado y...” (E3-M, MC).

Mientras que otro de los jóvenes es aún más explícito y parece referirse aunque de manera indirecta, a la polémica surgida por las condenas que por diversos motivos se dictaron contra varios tuiteros en los últimos años:

“Hay casos en los que hoy en día, en el país en el que estamos, por publicar cosas que no debas en redes sociales puedes acabar preso, entonces la gente tampoco se moja mucho...” (E8-M, MC).

La respuesta a estas percepciones de los canales tecnológicos es dual. Algunos desconfían del mundo virtual y optan por considerar este medio como exclusivamente informativo y dirigir su participación social hacia la presencia física en los espacios públicos, como explica una de las jóvenes:

“yo prefiero que, si se ha organizado una quedada en la que se va a unir gente que está apoyando eso, entonces yo voy en persona, pues me gusta ver las cosas y ver cómo se está haciendo y si es verdad. Yo normalmente no voto por internet, redes sociales. Necesito ver qué es lo que está pasando” (E12-F, JP).

Por el contrario, en el discurso de otros jóvenes se aprecia cierta sobrevaloración de las redes sociales como medio de participación social, pues para algunos de los participantes el hecho de retuitear o compartir una información ya supone una acción de ayuda en sí misma considerada. Esta cuestión puede motivar la reflexión sobre si existe un riesgo de que se produzca entre los jóvenes una plena identificación entre la participación cívica y el mero hecho de compartir información producida por otros en internet, o dicho de otro modo, que se reduzca la participación social de los jóvenes al *retuit* o a formas reproductoras de comportamiento virtual, en contraposición a formas más activas, críticas y creativas de participación cívica, a las que nos referíamos en el primer apartado del artículo. Estos resultados difieren en cierta medida de lo encontrado por Scolari, Ardèvol, Pérez-Latorre, Masanet y Lugo Rodríguez (2020), quienes observan un rol en los adolescentes caracterizado por la producción transmedia, pero en este caso la metodología de investigación utilizada basada en la observación de talleres prácticos previamente diseñados por los investigadores, más que en el grupo de discusión, puede tener un efecto en los resultados. También son distintos de lo mostrado en el trabajo de Aguilar (2019), donde la especificidad de los contextos en los que centra su estudio, caracterizados por desarrollar programas de educación mediática, puede influir en el comportamiento de los participantes. Sin embargo, tampoco parecen sustentar, al menos plenamente, algunas posiciones muy críticas y pesimistas con los jóvenes y su uso de la tecnología como la de Dans (2017), quien como reacción al concepto de nativos digitales de Prensky (2001), los describe tajantemente como una generación perdida, simplista e incapaz en cuanto a su competencia digital, “una generación anodina, carente de cualquier tipo de rasgos identitarios específicos y centrada en una simplicidad que les lleva a tratar prácticamente cualquier herramienta como si fuese un chat, una mensajería instantánea” (p. 96). Si bien no pueden descartarse en los jóvenes y adolescentes usos de internet simplistas y superficiales -como razonablemente puede ocurrir en otras franjas de edad-, observamos en nuestro estudio que la realidad es más compleja que la planteada por este autor y se encuentran hábitos y conciencias digitales más sofisticados, cívicos y responsables socialmente.

D3: Relación del espacio digital y el presencial

En lo que se refiere a la relación entre los espacios digitales y presenciales, algunos jóvenes encuentran, en la línea de lo señalado por Castells (2013), en las redes sociales una ayuda para las relaciones presenciales y la movilización social. Por ejemplo, las conciben como herramientas útiles para organizar batidas en situaciones de emergencia que movilizan a personas de un mismo entorno para solventar un problema concreto:

“Gente de mi entorno que vive a 200 metros que conozco, con una imagen de la niña motivó la batida y finalmente me enteré de que la habían encontrado por eso” (E10-M, JP).

Así mismo, entienden que pueden contribuir a la promoción de campañas *on-line* que, al mismo tiempo, tienen un paralelismo en manifestaciones presenciales en lugares públicos, siguiendo el formato tradicional de las movilizaciones sociales, pero que encuentran en el entorno virtual un espacio propicio para la difusión rápida de la información y la organización social.

Uno de los canales más citados por los jóvenes en los grupos de discusión, la web *change.org* se dirige en ocasiones a solicitar afrontar problemas locales, como arreglar desperfectos en el mobiliario urbano. En este sentido, encuentran en las redes sociales un canal de información muy valioso sobre lo que ocurre en el mundo real. Dos chicas lo expresan de manera muy significativa:

“Si las redes sociales no existieran yo creo que no podríamos tener tanta información de lo que está pasando en nuestro entorno” (E12-F, JP).

Pero, especialmente, la información de lo que ocurre de manera instantánea:

“lo que tienen las redes sociales es que es el ahora, está pasando ahora mismo, en este momento” (E11-F, JP).

En este sentido, es también relevante la diferenciación que realizan entre las redes sociales virtuales y otros medios de comunicación tradicionales como la televisión o los periódicos impresos, pues las primeras permiten un conocimiento más cercano al presente y, por consiguiente, una mayor capacidad de actuación en situaciones de emergencia. Sin embargo, esta puesta en valor de la instantaneidad va acompañada del peligro del presentismo advertido por García Amilburu (2020), que dificulta la reflexión detenida sobre la información recibida que puede permitir una acción pensada y prudente, o de otros riesgos asociados a la necesidad de estar constantemente conectados y actualizados (Cabero Almenara et al. 2020). Así, señala otra estudiante:

“Si en ese mismo momento ves en Instagram algo que ha pasado hace dos minutos, dices «Ahora puedo cambiarlo». Pero si luego lo ves en el telediario a las 10 de la noche, no puedo hacer nada” (E10-M, JP).

D4: Participación en la ciudad a través de la tecnología

Algunos de los jóvenes participantes en los grupos de discusión conocen la posibilidad de interaccionar con las administraciones públicas locales a través de redes sociales, pero perciben poca utilidad en ello o tienen una sensación de ineficacia. Verbalizan haberlas utilizado para hacer alguna petición que no ha tenido los resultados esperados, en algunos casos, precisamente por ser menor de edad, lo que refuerza la demanda expresada en los momentos iniciales de los grupos de discusión. Esto se repite en varios de los centros educativos participantes en el estudio sin encontrar diferencias notables entre el tipo de centro o la zona en la que se encuentran. Así lo expresan dos de los jóvenes entrevistados:

“no se nos toma en serio a los jóvenes a la hora de tomar decisiones o de plantear una duda o cualquier cosa así, porque yo...el ayuntamiento de Coslada tiene un Twitter para enviar sugerencias, etc., preguntas, y estaban haciendo reformas en mí...en lo que es mi zona de casa y hay muchos problemas, todo el mundo se está quejando y yo planteo una cuestión, o una duda y no se me ha tomado en serio, no se me ha contestado” (E6-M, PN).

“hay una aplicación en el móvil que te sirve para avisar al ayuntamiento de por ejemplo se ha estropeado la carretera, que ha salido una grieta, pues que puede provocar algún accidente y puedes avisarles y normalmente, por ejemplo, yo ya avisé de eso porque cerca de mi casa se hizo una grieta en la carretera y...no se podía conducir por ahí y tardaron en venir, pero vinieron al final...” (E7-M, PN).

De nuevo, se observa en esta dimensión una mayor presencia en los grupos de discusión de las administraciones locales, vinculadas a problemáticas concretas y al entorno cercano de los adolescentes, que otros agentes con un alcance geográfico más amplio y responsabilidades sobre asuntos políticos de mayor extensión. Además, aunque en algunos centros, especialmente en aquellos situados en zonas de nivel socioeconómico más bajo, el discurso político tiene una presencia más significativa, no se encuentran alusiones a ello en esta dimensión de análisis.

D5: Contacto mediante la tecnología con otros contextos

En cuanto al contacto y la relación que mantienen los participantes en la investigación con otros contextos a través de las redes sociales, podemos afirmar que este es amplio, frecuente e intercultural. Jóvenes y adolescentes, a través de las distintas redes sociales que en la actualidad ofrece el escenario virtual, se encuentran en contacto con diferentes contextos socioculturales y educativos, tanto cercanos geográficamente y culturalmente, como alejados de su entorno habitual. Los participantes manifiestan mantener contacto con personas y organizaciones de otros países e incluso de otros continentes considerando que es una forma sencilla y accesible de “asomarse” al mundo, conocer otras formas de pensar, otras culturas e incluso otros modos de vida en los diferentes estatus sociales.

Estos jóvenes también afirman que, a través de las redes sociales y del visionado de videos y documentales disponibles dentro de las mismas, tienen acceso a las tendencias más recientes, a corrientes sociopolíticas y a diferentes problemáticas a las que se enfrentan otros jóvenes de contextos diferentes al suyo. Tal es su

interés por lo que sucede en otros entornos, que en ocasiones prefieren visionar videos de *youtubers* o seguir a grupos musicales de otros países diferentes al suyo, bien porque curiosamente, se sienten más identificados, o por lo estimulante de la diferencia. Esto coincide con lo encontrado en estudios cualitativos sobre las prácticas docentes de promoción de la competencia cívica mediante redes sociales como el de Chapman y Marich (2020) desarrollado con estudiantes de diferentes etapas educativas, o la investigación etnográfica realizada con adolescentes por Scolari et al. (2020).

En definitiva, podemos afirmar que la tecnología y en concreto las redes sociales se han convertido para los jóvenes madrileños participantes en este estudio en un canal para el conocimiento, el contacto y las relaciones con otros entornos y contextos más amplios que otros medios ya existentes previamente. De hecho, en comparación con jóvenes de otras ciudades latinoamericanas, se observan diferencias en este sentido, como muestra el estudio de Fuentes et al., (2020), en el que los jóvenes madrileños manifiestan un uso de la tecnología con carácter cívico más significativo que el de los jóvenes brasileños y argentinos, pero más vinculado a iniciativas de voluntariado y de interacción social con problemas locales que a acciones de carácter político más amplio.

4. Conclusiones

Los adolescentes y jóvenes madrileños que participaron en este estudio presentan una alta homogeneidad en el uso de las redes sociales y los canales tecnológicos, a pesar de las diferencias entre sus centros y las zonas en las que se encuentran ubicados, que viene a señalar el carácter globalizador de internet. Tampoco se han encontrado diferencias relevantes entre sexos ni edades, siendo únicamente destacables algunas discrepancias respecto al tipo de temas que emergieron en las discusiones, teniendo un carácter más político en los centros de las zonas menos aventajadas desde un punto de vista socioeconómico, y una dimensión más social y solidaria en aquellos de zonas más privilegiadas. Sin embargo, todos los grupos manifestaron un uso habitual del ciberespacio con algunas variaciones, que apunta a una dimensión identitaria generacional de la tecnología y a una relevante integración en la vida cotidiana de la juventud, pues aunque se expresen algunas reticencias con respecto a sus riesgos y se perciba la necesidad de combinar el espacio físico y el virtual, no se produce en ningún caso un rechazo explícito a su utilización.

En referencia a la participación cívica, es también común la percepción de que los jóvenes no son tenidos en cuenta. Identifican en la tecnología usos específicos de fácil acceso, que originan nuevas formas de participación social de acuerdo con lo estudiado por la bibliografía reciente, que permiten una comprensión de la realidad distinta y alternativa a los tradicionales medios de comunicación, donde la instantaneidad es la tónica dominante y en la que el contacto con otros contextos culturales es valorado muy positivamente. Sin embargo, en algunos casos este uso parece más vinculado al consumo de información que a la producción y a la creación propia, lo que limita las posibilidades del desarrollo de la creatividad

transmedia o digital. Asimismo, se observa cierta sobrevaloración de las redes sociales como espacios para la participación cívica, en los que acciones con una trascendencia escasa, que requieren poco esfuerzo e implicación personal, como compartir información sin un ejercicio reflexivo y crítico por parte del joven, son identificados como una acción cívica. En este sentido, es significativo que ninguno de los participantes manifieste formar parte de alguna asociación o movimiento social o político.

Al mismo tiempo es significativa la consciencia que expresan sobre algunos de los peligros de la red, que van más allá de los riesgos del *ciberbullying* y se relacionan específicamente con la ciudadanía digital. Concretamente, aluden críticamente a las deficiencias comunicativas que pueden aparecer en el ciberespacio, a la ausencia de veracidad de la información, a las intenciones ocultas de manipulación, a la necesidad de complementar la presencia virtual con la presencia física, a las aspiraciones de notoriedad que pueden sustituir a los deseos de proporcionar información objetiva y veraz, o incluso a los límites de la libertad de expresión en internet. En consecuencia, expresan la necesidad de complementar la presencia física con la movilización virtual, siendo este último un apoyo relevante para la primera.

Con respecto a los canales tecnológicos oficiales, existen también coincidencias en el escaso valor que les merecen a los jóvenes, señalando en repetidas ocasiones su conocimiento pero también su ineficacia, lo que apunta a formas de ciudadanía digital no regularizada o formalizada por las entidades públicas, que se sitúa en otros planos más cercanos a la libre organización de los ciudadanos. Similarmente, las formas de participación cívica a través de la tecnología que describen los jóvenes no se vinculan explícitamente con el entorno escolar. Si bien citan espacios de participación dentro de la escuela, no hacen referencia al uso de la tecnología en ellos. Esto no significa necesariamente que la escuela esté ignorando su función de alfabetización digital, pero sí puede indicar que en este proceso no esté considerando adecuadamente la dimensión cívica del entorno digital y sus potencialidades pedagógicas.

Entre las limitaciones de este estudio encontramos las inherentes a la metodología de investigación basada en las autopercepciones de los participantes, que hacen referencia principalmente a la deseabilidad social en las respuestas, así como el carácter incidental o no probabilístico de la muestra. Por ello, sería pertinente contrastar los resultados encontrados con los de nuevas investigaciones realizadas con técnicas de análisis estadísticos y muestras más amplias que incluyan también a familias, docentes y otros agentes sociales ajenos al entorno escolar, que contribuyan a la discusión con nuevas perspectivas sobre la participación cívica de los jóvenes a través de la tecnología. Junto a ello, resulta de interés el estudio comparativo entre jóvenes de diferentes países y contextos socioculturales, por ejemplo, iberoamericanos y europeos, que permita ampliar el foco de atención e interpretar las posibles diferencias existentes entre ellos. Asimismo, tomando como referencia los resultados de esta investigación pueden desarrollarse estudios que aborden específicamente las dimensiones de las capacidades intelectuales y ético-cívicas requeridas por los entornos virtuales para el adecuado ejercicio de una ciudadanía del siglo XXI.

5. Referencias

- Aguilar Forero, N. J. (2019). Ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial: una investigación-acción participativa con dos experiencias educativas de Bogotá. *Palabra Clave*, 22(2), 1-31. doi: <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.10>
- Aristóteles (2007). *Ética nicomaquea*. Barcelona: RBA Libros.
- Arbués Radigales, E. y Naval Durán, C. (2020). La educación cívica en España. Cinco últimas décadas de vicisitudes legislativas. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(29), 92-103. doi: <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.07>
- Arthur, J. (2005). The re-emergence of character education in British education policy. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 239-254. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00293.x>
- Aspeé, J., González, J. y Cavieres-Fernández, E. (2019). Instrumento para medir el compromiso estudiantil integrando el desarrollo ciudadano, una propuesta desde Latinoamérica. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 399-421. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.57518>
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77825706007.pdf>
- Belando-Montoro, M. R., Blanco, R., Noguera, E., Almeida, E. y Pérez-Castro, J. (2020). Introducción contextual de la investigación. En J. Igelmo Zaldívar y M.^a R. González (Eds.), *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico* (pp. 21-41). Salamanca: Farenhouse.
- Bueno Campos, E. (2007). La tercera misión de la universidad. El reto de la transferencia del conocimiento. *Revista madri+d*, 41.
- Burbules, N. (2004). La red como un lugar retórico. En I. Sneyder (Comp.), *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica* (pp. 115-128). Archidona: Aljibe.
- Burbules, N. (2005). ¿Constituye Internet una comunidad educativa global? En N. Burbules y C. A. Torres (Coords.), *Globalización y educación: manual crítico* (pp. 231-260). Madrid: Popular.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encuentros en Educación*, 13, 3-14.
- Burbules, N. y Callister, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.

- Cabero Almenara, J., Martínez Pérez, S., Valencia Ortiz, R., Leiva Nuñez, J., Orellana Hernández, M. y Harvey López, I. (2020). La adicción de los estudiantes a las redes sociales on-line: un estudio en el contexto latinoamericano. *Revista Complutense de Educación*, 24(4), 1-11. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.61722>
- Camallonga, S. (2019). Jóvenes, espacio urbano y Derecho a la Ciudad: aportaciones a la educación social. *Foro de Educación*, 17(26), 95-114. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.609>
- Caro, C. (2015). Información y verdad en el uso de las redes sociales por parte de adolescentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(1), 187-199. doi: <https://doi.org/10.14201/teoredu2015271187199>
- Carrasco Temiño, M. A. y Belando-Montoro, M. R. (2019). Adaptación y validación del cuestionario de conductas de participación (CCP) a una muestra de estudiantes universitarios del Grado en Educación Social. *CADMO*, 1, 99-112. doi: <https://doi.org/10.3280/CAD2019-001008>
- Carr, D. (2006). The moral roots of citizenship: reconciling principle and character in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 443-456. doi: <https://doi.org/10.1080/03057240601012212>
- Castells, M. (2013). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de internet*. Madrid: Alianza.
- Chapman, A. L. y Marich, H. (2020). Using Twitter for civic education in k-12 classrooms. *TechTrends*, doi: <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00542-z>
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collier, P. J. y Morgan, D. L. (2008). "Is that paper really due today?": differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *Higher Education*, 55, 425-446. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9065-5>
- Conroy, J. (2020). Chaos or coherence? Future directions for moral education. *Journal of Moral Education*, 1-12. doi: <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1830578>
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2020). *Community engagement in higher education: trends, practices and policies. NESET Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Dans, E. (2017). Jóvenes y redes sociales. Más complejo de lo que parece. *Telos*, 107, 95-97.

- Dennis, M. y Harrison, T. (2020). Unique ethical challenges for the 21st century: Online technology and virtue education. *Journal of Moral Education*, 1-16. doi: <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1781071>
- Davies, I. and Chong, E. (2016). Current challenges for citizenship education in England. *Asian Education and Development Studies*, 5(1), 20-36. doi: <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2015-0015>
- Esteban Tortajada, M. y Novella Cámara, A. (2020). Participación del alumnado en los centros educativos: legislaciones, voces y claves para el avance. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(29), 104-115. doi: <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.08>
- Fernández Batanero, J. M. y Barroso Osuna, J. (2000). Evaluación de materiales curriculares en soporte impreso mediante grupos de discusión. *Innovación Educativa*, 10, 265-275.
- Fuentes, J. L. (2015). Narrativas transmedia ¿qué son y para qué nos sirven en la educación? *Harvard Deusto. Learning & Pedagogics*, 3, 6-11.
- Fuentes, J. L., Esteban, F. y Caro, C. (2015). *Vivir en Internet. Retos y reflexiones para la educación*. Madrid: Síntesis.
- Fuentes, J. L., Vázquez, M. y Nakano, M. (2020). La participación de los jóvenes en el entorno social: estudio comparativo entre España, Argentina y Brasil. En J. Igelmo y M. R. González Martín (Eds.), *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico* (pp. 69-90). Salamanca: Farenhouse.
- Fundéu de la Real Academia Española (2012). Infoxicación, neologismo adecuado en español. Disponible en: <https://www.fundeu.es/recomendacion/infoxicacion-neologismo-adecuado-en-espanol-1279/>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- García Amilburu, M. (2020). "Presentismo digital", tradición y educación. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover y J. L. Fuentes (Coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 271-269). Madrid: Dykinson.
- García Gutiérrez, J. y Ruiz Corbella, M. (2020). La filosofía de la educación ante la emergencia tecnológica. Hacia una ética de la anticipación en tiempos de hiperconectividad. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover y J. L. Fuentes (Coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 259-284). Madrid: Dykinson.
- González Martín, M. R., Jover, G. y Torrego, A. (2021). Casa, escuela y ciudad: el cultivo del lenguaje en un mundo digital. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 145-159. doi: <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-03>

- Gozálvez, V. Romero, L. M. y Larrea, C. (2019). Twitter y opinión pública. Una perspectiva crítica para un horizonte educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 403-419. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-04>
- Gros, B. (2016). The dialogue between emerging pedagogies and emerging technologies. En B. Gros et al. (Eds.), *The Future of Ubiquitous Learning* (pp. 3-23). Berlin: Springer.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 43, 17-31.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores: Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- INTEF (2017). *Marco de competencia digital*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes.
- Jackson, L. (2019). Mediating class: the role of education and competing technologies in social mobilization. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 619-628. doi: <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09656-1>
- Johnson, L. and Morris, P. (2012). Critical citizenship education in England and France: a comparative analysis. *Comparative Education*, 48(3), 283-301. doi: <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.588885>
- Jover, G., Belando-Montoro, M. R. y Guío, Y. (2014). The political response of Spanish youth to the socio-economic crisis: some implications for citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 13(3), 4-12. doi: <https://doi.org/10.2390/jsse-v14-i3-1309>
- Jover, G., González Martín, M. R. y Fuentes, J. L. (2015). Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela: de Antígona a la narrativa transmedia. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27(1), 69-84. doi: <https://doi.org/10.14201/teoredu20152716984>
- Klemenčič, M., Pupinis, M. y Kirdulyté, G. (2020). *Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education, NESET Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kreeft, P. (1993). *Cómo tomar decisiones. Sabiduría práctica para cada día*. Madrid: Rialp.
- Kristjansson, K. et al., (2020). *Phronesis: developing a conceptualisation and an instrument*. Disponible en <https://www.jubileecentre.ac.uk/1756/projects/phronesis>
- Latham, D. y Gross, M. (2013). Instructional preferences of first-year college students with below-proficient information literacy skills: a focus group study. *College & Research Libraries*, 74(5), 430-449. doi: <https://doi.org/10.5860/crl-343>

- Levinson, M. (2012). *No citizen left behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Márquez, A., Corrochano, M. C., y González, M. R. (2020). Redes Sociales (RR. SS.). Tres miradas a la participación de los jóvenes a través de las RR. SS. En J. Igelmo y M. R. González Martín (Eds.), *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico* (pp. 91-122). Salamanca: Farenhouse.
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M. y Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del Aprendizaje-Servicio. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 12-22. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Martínez, G., Casado, M. A. y Garitaonandia, C. (2020). Estrategias online de mediación parental en contextos familiares de España. *Comunicar*, 28(65), 67-76. doi: <https://doi.org/10.3916/C65-2020-06>
- McLaughlin, T. H. (2000). Citizenship education in England: The Crick Report and beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), 541-570. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00194>
- Melendro, M., García, F. J. y Goig, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 71-89.
- Morozov, E. (2012). *El desengaño de internet. Los mitos de la libertad en la red*. Barcelona: Destino.
- Muñoz-Rodríguez, J. M., Torrijos Fincias, P., Serrate González, S. y Murciano Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 457-475. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07>
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact. En M. Martínez (Coord.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-80). Barcelona: Octaedro.
- Pina Polo, F. (2019). Noticias falsas, desinformación y opinión pública en la Roma republicana. En S. Segenni (Ed.), *False notizie... fake news e storia romana* (pp. 74-81). Milan: Mondadori.
- Platón (1990). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Premsky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, M. J. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, N° Extraordinario, 1, 45-67.

- Rivera, J. de; Gordo, A.; García-Arnau, A.; Díaz-Catalán, C. (2021). Los factores estructurales e intervinientes de la socialización digital juvenil. Una aproximación mediante el método Delphi. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 415-426. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.70389>
- Romero-García, C., Buzón-García, O., Sacristán-San-Cristobal, M., Navarro-Asencio, E. (2020). Evaluación de un programa para la mejora del aprendizaje y la competencia digital en futuros docentes empleando metodologías activas. *Estudios Sobre Educación*, 39, 179-205. doi: <https://doi.org/10.15581/004.39.179-205>
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 183-198. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>
- Scolari, C. A. (2019). Transmedia is dead. Long live transmedia! (or life, passion and the decline of a concept). *LIS. Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada*, 11(20), 69-92.
- Scolari, C. A., Ardèvol, E., Pérez-Latorre, O., Masanet, M. J. y Lugo Rodríguez, C. N. (2020). What are teens doing with media? An ethnographic approach for identifying transmedia skills and informal learning strategies. *Digital Education Review*, 37, 269-287. doi: <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.269-287>
- Scolari, C. A., Masanet Jordà, M. J., Guerrero, M. y Establés, M. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información*, 27(4), 801-812. doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Tourón, J., Martín, D., Navarro Asencio, E., Pradas, S. e Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 25-54. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>
- Torrego-González, A. y Gutiérrez-Martín, A. (2016). Ver y tuitear. Reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia. *Comunicar*, 24(47), 9-17. doi: <https://doi.org/10.3916/C47-2016-01>
- UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa Curriculum para profesores*. París: UNESCO.
- Vergara-Lope Tristán, S. y Hevia de la Jara, F. (2012). Para medir la participación. Construcción y validación del Cuestionario Conductas de Participación (CCP). *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 57(215), 35-67.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. doi: <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Whiteley, P. (2014). Does citizenship education work? Evidence from a decade of citizenship education in secondary schools in England. *Parliamentary Affairs*, 67, 513-535. doi: <https://doi.org/10.1093/pa/gss083>

Winke, P. (2017). Using focus groups to investigate study abroad theories and practice. *System*, 71, 73-83. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.018>