

Tesis Doctoral

El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la Participación Juvenil.



Mark Thomas Peart

2022

**Programa de Doctorado en Innovación en la Formación del Profesorado.
Asesoramiento y análisis de la práctica educativa y TIC.**

Conformidad de la directora y codirector:

Prof. Dra. Prudencia Gutiérrez Esteban

Prof. Dr. Sixto Cubo Delgado.

Esta tesis cuenta con la autorización del director/a de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura.



La presente publicación ha sido posible gracias a la financiación concedida por la Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital de la Junta de Extremadura y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional de la Unión Europea a través de la ayuda de referencia GR21141.

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital



Unión Europea

**Fondo Europeo de
Desarrollo Regional**
"Una manera de hacer Europa"



“

*La educación no cambia el mundo,
cambia a las personas que van a cambiar el mundo.*

(Paulo Freire, 1969)

”



Agradecimientos
Acknowledgments



Agradecimientos | *Acknowledgments*

Cualquier frase u oración, en el idioma que fuese, quedaría corto para agradecer el acompañamiento y enseñanzas de mis dos directores de tesis. Este trabajo resume más de diez años de aprendizajes y experiencias que hemos vivido juntos, y es imposible sintetizar el aprecio, el cariño, la admiración y respeto que tengo por vosotros, Pruden y Sixto... ¡GRACIAS! No solo por ser profesionales altamente comprometidos con la universidad y el mundo académico-investigador, sino también por ser personas atentas y cercanas. Este trabajo, será de las tres; pero yo, indudablemente, soy quién soy, gracias a vuestro trabajo.

Así mismo, tengo que agradecer el apoyo y ánimos del personal de la Facultad de Educación y Psicología y Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura y mis compañeros y compañeras del Grupo de Investigación Edu-TransformaT, quienes, mediante su ejemplo, me han enseñado la importancia de la investigación como instrumento de cambio y transformación social y educativa. También, tengo que agradecer a la Universidad de Durham y, sobre todo, al Prof. Steve Higgins por su apoyo incondicional, consejos y conversaciones académicas durante nuestro mi periodo de estancia y formación. Por otro lado, también quiero agradecer al equipo directivo del Colegio Santa Eulalia por facilitar mi participación en las actividades formativas del doctorado.

Además, quisiera agradecer la colaboración de muchas entidades y personas jóvenes que han ayudado en diferentes fases de la investigación como el Consejo de Juventud de España, Consejo de Juventud de Extremadura, Cruz Roja Juventud en Extremadura y Castilla- La Mancha, Scouts de Extremadura y Consejo Local de la Juventud en Cáceres, por nombrar solo algunas de ellas. Digno es el trabajo y misión que tenéis en transformar la realidad mediante la participación. Espero que este trabajo, de alguna manera, sea fiel reflejo de los aprendizajes que otorga la participación y el hecho de participar. Me gustaría también que este trabajo se percibiera como una oda a todas las personas que han contribuido a mi educación cívica, social y ciudadana. Gracias a todas vosotras me encuentro aquí y sírvase este trabajo como mi manera de devolver una pequeña parte, a las entidades y personas que tanto me han enseñado.

Este trabajo académico, ha sido realizada por una persona que ha necesitado mucho apoyo emocional y ánimos. No hubiera sido posible sin la ayuda, apoyo y ánimos de mis amigas, amigos y mi familia. Son quienes han justificado las innumerables faltas a reuniones y citas... Quienes me han aguantado cuando he estado físicamente con ellos, pero con la cabeza en otro sitio... Me han animado en los momentos más bajos y también han celebrado conmigo los momentos de éxito. Así que, Cristina, Mayca, Laura, María Jesús, Guadalupe, Sol, María, Antonio, Laura, Elena, Vanesa y, sobre todo, a Álvaro, Lianne, Joseph, David y una larga lista de seres queridos que han estado durante este proceso, gracias.



Índice | Index

RESUMEN | ABSTRACT	8
1. INTRODUCCIÓN | INTRODUCTION	10
2. OBJETIVOS | OBJECTIVES	18
3. MARCO TEÓRICO | THEORETICAL FRAMEWORK	20
3.1. NUEVAS ALFABETIZACIONES Y COMPETENCIAS PARA LA SOCIEDAD DIGITAL	20
3.2. LAS BRECHAS Y DESIGUALDADES EN LA SOCIEDAD DIGITAL.	25
3.3. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DIGITAL Y LA PARTICIPACIÓN JUVENIL	28
4. COMPENDIO DE PUBLICACIONES | COMPENDIUM OF PUBLICATIONS	36
4.1. ESTUDIO I: DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE INSTRUMENTOS QUE MIDEN LA COMPETENCIA DIGITAL Y SOCIO-CÍVICA EN EL MARCO DE LA CIUDADANÍA DIGITAL Y PARTICIPACIÓN JUVENIL.	36
4.1.1. <i>Introducción</i>	36
4.1.2. <i>Publicaciones vinculadas al estudio I.</i>	36
4.2. ESTUDIO II: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL Y SOCIO-CÍVICA EN EL MARCO DE LA CIUDADANÍA DIGITAL Y PARTICIPACIÓN JUVENIL.	62
4.2.1. <i>Introducción</i>	62
4.2.2. <i>Publicaciones vinculadas al estudio II.</i>	64
5. RESUMEN DE RESULTADOS, DISCUSIONES Y CONCLUSIONES | OVERVIEW OF RESULTS, DISCUSSIONS, AND CONCLUSIONS	79
5.1. <i>OVERVIEW OF RESULTS AND DISCUSSION REGARDING THE DEVELOPMENT AND EVALUATION OF INSTRUMENTS THAT MEASURE DIGITAL AND SOCIO-CIVIC SKILLS FOR DIGITAL CITIZENSHIP AND YOUTH PARTICIPATION.</i>	79
5.2. <i>OVERVIEW OF RESULTS AND DISCUSSION REGARDING THE ANALYSIS AND EVALUATION OF DIGITAL AND SOCIO-CIVIC SKILLS FOR DIGITAL CITIZENSHIP AND YOUTH PARTICIPATION.</i>	84
5.3. <i>GENERAL CONCLUSIONS AND FUTURE LINES OF RESEARCH</i>	95
REFERENCIAS | REFERENCES	100
ANEXOS | APPENDICES	118
ANEXOS RELACIONADOS CON EL ESTUDIO I	118
A.1.1. <i>Resultados sobre la validación de contenido mediante un grupo de expertos</i>	118
A.1.2. <i>Resultados sobre el Análisis Factorial Confirmatorio</i>	126
A.1.3. <i>Results from the content validation of the translation of the DIGISOC Questionnaire via English-speaking expert group.</i>	133
A.1.4. <i>Cuestionario sobre el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica.</i>	142
A.1.5. <i>Digital and socio-civic skills questionnaire</i>	145
A.1.6. <i>Resultados sobre la validación de contenido del guion de los grupos de discusión</i>	148
A.1.7. <i>Guion definitiva de los grupos de discusión</i>	153
A.1.8. <i>Results from the content validation of the translation of the focus group guide.</i>	157
A.1.9. <i>Definitive guide for focus groups.</i>	160
ANEXOS RELACIONADOS CON EL ESTUDIO II	163
A.2.1. <i>Estudio cuantitativo</i>	164
A.2.2. <i>Estudio cualitativo</i>	393



Resumen Abstract





Resumen | Abstract

RESUMEN: La presencia de las tecnologías digitales y las redes sociales ha creado un entorno híbrido en el que las personas deben aprender a relacionarse de manera competente y positiva con las tecnologías digitales y participar de manera activa y responsable en la comunidad para promover una sociedad más justa y democrática. Esta tesis doctoral tiene como objetivo explorar cómo el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica en jóvenes de 16 a 35 años promueve la ciudadanía digital en la sociedad global y digital. La tesis consta de dos estudios; por un lado, el primer estudio busca desarrollar instrumentos con garantías científicas que midan el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica. Se ha diseñado un cuestionario de autoevaluación desarrollado en una escala de Likert y un guión de grupo de discusión semi-estructurado sometidos a revisión por parte de personas expertas. Por otro lado, el segundo estudio sigue un diseño convergente paralelo de métodos mixtos, que pretende identificar, analizar y comprender cómo los jóvenes desarrollan la competencia digital y socio-cívica y cómo dichas competencias se utilizan para la ciudadanía digital y la participación juvenil. El estudio cuantitativo sigue un diseño exploratorio-descriptivo, con una muestra por conveniencia de 534 participantes que explora la relación entre las variables sociodemográficas y del desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la educación para la ciudadanía digital y fomentar la participación juvenil. Por su parte, el estudio cualitativo utiliza la técnica cualitativa de análisis de contenido guiada con un enfoque deductivo, que consiste en construir, previo al análisis, un esquema de códigos y categorías a partir de la teoría generada en la literatura existente y posteriormente, analizar las perspectivas de las 32 personas jóvenes sobre ciudadanía digital y el desarrollo de dichas competencias. Estos resultados, cuantitativos y cualitativos, fueron analizados conjuntamente para comparar y contrastar los resultados y sacar conclusiones globales. Los resultados muestran cómo variables sociodemográficas como el sexo, la edad, el nivel educativo, la situación laboral, la orientación sexual, la ideología política y el perfil participativo de las personas participantes influyen en la competencia digital y socio-cívica y cómo las personas jóvenes entienden y enmarcan la participación juvenil y la educación para la ciudadanía digital. Además, informan sobre experiencias educativas y cómo en su opinión, se debe implementar la ciudadanía digital en las aulas, brindando información importante, para los colectivos docente e investigador en Educación, en el desarrollo de actividades de aprendizaje para promover la educación para la ciudadanía digital.

Palabras Clave: Educación para la Ciudadanía Digital, Competencia Digital, Competencia Socio-cívica, Participación Juvenil.

ABSTRACT: The presence of digital technologies and social networks has created a hybrid environment in which people must learn to interact competently and positively with digital technologies and participate actively and responsibly in the community to promote a fairer and more democratic and equitable society. This doctoral thesis aims to explore how the development of digital and socio-civic skills in young people aged 16 to 35 promotes digital citizenship in the global and digital society. The thesis consists of two studies; On the one hand, the first study that seeks to develop instruments that measure the development of digital and socio-civic skills. A Likert scale self-assessment instrument and a semi-structured discussion group script have been designed and empirically evaluated. On the other hand, the second study follows a mixed methods parallel convergent design, which aims to identify, analyse, and understand how young people develop skills, and how they are used for digital citizenship and youth participation. The quantitative study follows an exploratory-descriptive design, with a convenience sample of 534 participants that explores the relationship between sociodemographic variables and the development of digital and socio-civic skills to promote education for digital citizenship and foster youth participation. Meanwhile, the qualitative study uses the quantitative technique of guided content analysis using a deductive coding approach, which consists of building, prior to analysis, a book of codes and categories based on the theory generated from the existing literature and then, analysing the perspectives of 32 young people on digital citizenship and the development digital and socio-civic skills. These quantitative and qualitative results were then converged and analysed to compare and contrast the data sets and draw global conclusions. The results show how sociodemographic variables such as gender, age, educational level, employment status, sexual orientation, political ideology, and the participatory profile of the participant influence digital and socio-civic skills and how young people understand and frame youth participation and education for digital citizenship. They report on educational experiences and how, in their opinion, digital citizenship should be implemented in classrooms, providing important information for researchers and educational professionals in the development of methodologies and learning activities to promote digital citizenship education.

Keywords: Digital Citizenship Education, Digital Skills, Socio-civic Skills, Youth Participation.



Introducción
Introduction





1. Introducción | Introduction

The last decade has seen overwhelming changes in human behaviour and in society as a whole. It has been a time of social and civic unrest where enormous and influential social movements and civic actions, mediated with digital technologies, have taken place (Sierra Caballero, 2018). In 2010, the political and social spheres saw a wave of protests and uprisings that spread through many places around the world. In several countries, such as in the Middle East and Arab regions these demonstrations were referred to as the Arab Spring, where protesters expressed grievances about the political, economic, and social situation of their communities. There was a surge for more democratic and equal societies; as well as, to express their discord in the handling of the global economic recession. Moreover, this sparked a general discontent in countries of the European Union (E.U.) and the United States of America (U.S.A), which manifested into the Occupy Wall Street Movement and other protests in the nucleus of the US and EU financial systems. Consequent to the recession and austerity measures brought in by EU governments, other grassroots-social movements were born, such as the 15M movement in Spain, that protested several national laws and strongly advocated for civil rights and social justice. However, the more implicit argument was targeted towards traditional forms of politics and participation (González, et al., 2016). These movements were possible by the actions of mainly, college-educated young people induced by a strong sense of injustice, generalized lack of opportunities and a need to find new ways of participating in order to bring about social change (Castells, 2012b).

Consequently, young people and other affected groups were able to coordinate and lobby more efficiently thanks to the use of digital technologies and online social networks (Castells, 2010; 2012a, 2012b). The grassroots-social movements were able to have a mayor impact thanks to globalized interconnected societies immersed in digital technologies, because of their accessibility and due to the ease in disseminating ideas, messages and in connecting people with others (Ospina et al., 2021). In addition, people were able to bypass traditional forms of participation and state-run media outlets and connect directly to a wider, universal, and more democratic information source. Since then, we have also seen a transformation in the way young people participate and gain agency with political and social issues. For instance, Twitter has become a medium for social change (Breugh & Caivano, 2022) and for engaging with different causes. Take for example, larger demonstrations such as the #MeToo Movement that has highlighted the gender inequalities of our societies, as well as empowering women to speak out against violence and sexual abuse. Another example we can address is the #BlackLivesMatter campaign that speaks out against racism and promotes the need for a more racially equal society. Both movements were initiated in a digital environment but have gained significant victories in 2019 and 2020 by protesting and face-to-face activities (Green et al., 2019).

The use of hashtags and Social Networks can also cast light on specific and local cases, making them a global issue and therefore generating larger public pressure for their resolution (Jackson, 2016). For instance, the campaign #FreePatrick appeals for the release of Patrick Zaki, a human rights activist and researcher who was detained when returning to Egypt and was imprisoned without a proper legal defence or trial. Although Mr Zaki has been released, it is without a doubt that the use of technology and social networks have had an impact on the way people, specifically young people, raise awareness, get informed and and engage digitally. Furthermore, these digital technologies, and more so, the way that people use them, has democratized the access, and use of information and worldwide communications, thus helping to promote social change.

The use of digital technologies invites today's society to open its borders, not only to the economy but also, to human beings, to solidarity, to the expansion of culture and a more egalitarian and democratic way of life. This has been possible, thanks to the people, and *their* use of digital technologies, which together with digital social networks have revolutionized the way we communicate and transmit messages, information, and ideas (Ospina et al., 2021; Green et al., 2019). In addition to facilitating the creation of platforms for dialogue and debate and to convene and coordinate participatory and



transformative actions for social change. This change can be construed as positive, as we have addressed previously. However, it is possible and increasingly observed, that this change can have negative and can even have harmful consequences for society. If these networks and technologies are misused, they can become a serious threat to society and to democracy.

As means of an example, the rise of Fake News and disinformation campaigns. These phenomena are not new constructs. In fact, they can be found even in the first societies and organizations of humanity. Nevertheless, with the ease and ability of individuals to produce satire, parodies and to manipulate and disseminate images or videos, they are now seriously influencing public opinion and the value of truth. This represents a significant danger regarding what is determined as real and true information (Tandoc *et al.*, 2017). The Eurobarometer (2018) on Fake News and Disinformation Online conducted, confirms that 88% of surveyed Spanish youth, feel that the existence of news or information that misrepresents reality supposes a problem for democratic society, in comparison with 83% of the European average. When asked about competence and ability in detecting fake news, only slightly more than half of young people in Spain felt a certain degree of confidence, in relation to the 71% average of the EU. This supposes a large problem for young people and for society on a whole, as it constitutes a threat for democracy and democratic exercises and for Spain in particular, as it highlights a lack of competence in young people who are falling behind their European counterparts.

On another positive note, during the Sars-CoV-19 health pandemic we have seen examples of social unity and organization via technology (Goldschmidt, 2020; Moreno & Molins, 2020). The use of digital technology and social media has had an impact on how citizens have dealt with the strain of continuous lockdown and isolation. Many people all over the world have used technology to stay in contact with family and friends and Health and Social Care Services during the strict lockdown measures, to create uplifting and humorous digital content and to coordinate organized acts of appreciation for the emergency services and health workers, as well as to, in some cases, protest decisions made by their governments. The pandemic also brought about changes for the workforce and to education. During lockdown, staff and companies have worked from home and for teachers and students, the learning process has continued, despite families, teachers and students lacking digital skills and having difficulties to access and to use digital technologies. The past two years and mainly 2020, has drawn focus on to a continuing societal problem, the digital and social divide. There is an ever-growing social stratification due to unequal ability to access, adapt, and create knowledge via the use of digital technologies (Warschauer, 2011) and such inequalities are said to be the root of the digital divide (Ragnedda, 2017), which consequently, seems to be widening (Dolan, 2016).

Ritzhaupt and colleagues (2013) break down the digital divide into three layers: (1) equitable access to hardware, software, the Internet, and technology support; (2) The frequency and use of digital technology; and (3) digital technologies as a personal empowerment tool. These divides create an unequal starting point for people to interact and conduct themselves in a digital society. As mentioned previously, it seems that the key voices and promoters of prosocial and democratic actions were young, educated people with a developed digital and socio-civic skillset. Consequently, if a young person finds themselves in one of the layers of the digital divide, this poses a problem for engaging with social and political issues. Therefore, it seems reasonable to suggest that the digital divide could lead to difficulties in participating politically and socially. In other words, those who are not able to negotiate digital environments may become the new illiterates, with a variety of unknown consequences (Livingstone & Sefton-Green, 2016) which could include deficits in political and social participation and these social, digital, economic, and cultural inequalities can be replicated in civic engagement and participation activities. The following dissertation aims to provide insight into how education, through promoting Digital Citizenship and capacity building, could be a tool for empowering youth and developing skills for youth engagement and participation. Following the findings of Li (2020), a symbiotic relationship can be observed between educational activities that promote Digital Citizenship from within formal education,



that also helps to develop a culture of participation in the broader society and with non-formal educational activities that promote capacity-building through participation.

This raises some important questions regarding, how young people are developing digital and socio-civic skills for citizenship, how do they perceive digital citizenship and youth participation and what educational experiences they have encountered regarding skills development and digital citizenship education. Consequently, the aim of this thesis is to identify, analyse and understand the development of digital and socio-civic skills for promoting digital citizenship and youth participation.

Consequently, digital citizenship has become a priority for institutions of formal and non-formal education, which consider the incorporation of digital technologies as a teaching and learning strategy to prepare students to live and work in the 21st century (Ribble, Bailey & Ross, 2004). Several authors (Kereluik, *et al.*, 2013; Moradi, 2017; Spector, 2016a; 2016b; Walters *et al.*, 2019) have addressed the need to prioritize the use of higher order thinking skills and making ethically sensible and reasoned decisions when using technology, however this is lacking in formal education curricula. Digital Citizenship Education focuses on empowering citizens, especially youth, in terms of participation, solidarity, cooperative work and acting for the benefit of others. In other words, it should not only be a reference to develop cognitive learning, but also should be understood as a context to develop key skills for reflective and critical thinking, as well as highlighting the importance of social justice education and values such as solidarity, cooperation, and the fight against injustices.

For these reasons or according to this social and educational needs identified or bearing in mind this social and educational scenario... This doctoral thesis focuses on both, digital and socio-civic skills development as key components of Digital Citizenship Education, which in turn aims to promote a stronger culture of participation in society today. For all intents and purposes, we draw upon the work conducted by Frau-Meigs *et al.* (2017) for the Council of Europe regarding the role education plays in enabling all children to acquire the skills they need as digital citizens to participate actively and responsibly in democratic society. These authors in the *Digital Citizenship Education Handbook* (Richardson & Milovidov, 2019) refers to Digital Citizenship as:

“The ability to engage competently and positively with digital technologies (creating, working, sharing, socialising, investigating, playing, communicating, and learning); as well as, participating actively and responsibly (values, skills, attitudes, knowledge, and critical understanding) in communities at all levels (political, economic, social, cultural, and intercultural). It is a process of being involved in all lifelong learning settings (formal, non-formal and informal) and defending human rights and dignity” (Frau Meigs, *et al.*, 2017, pp.11-12).

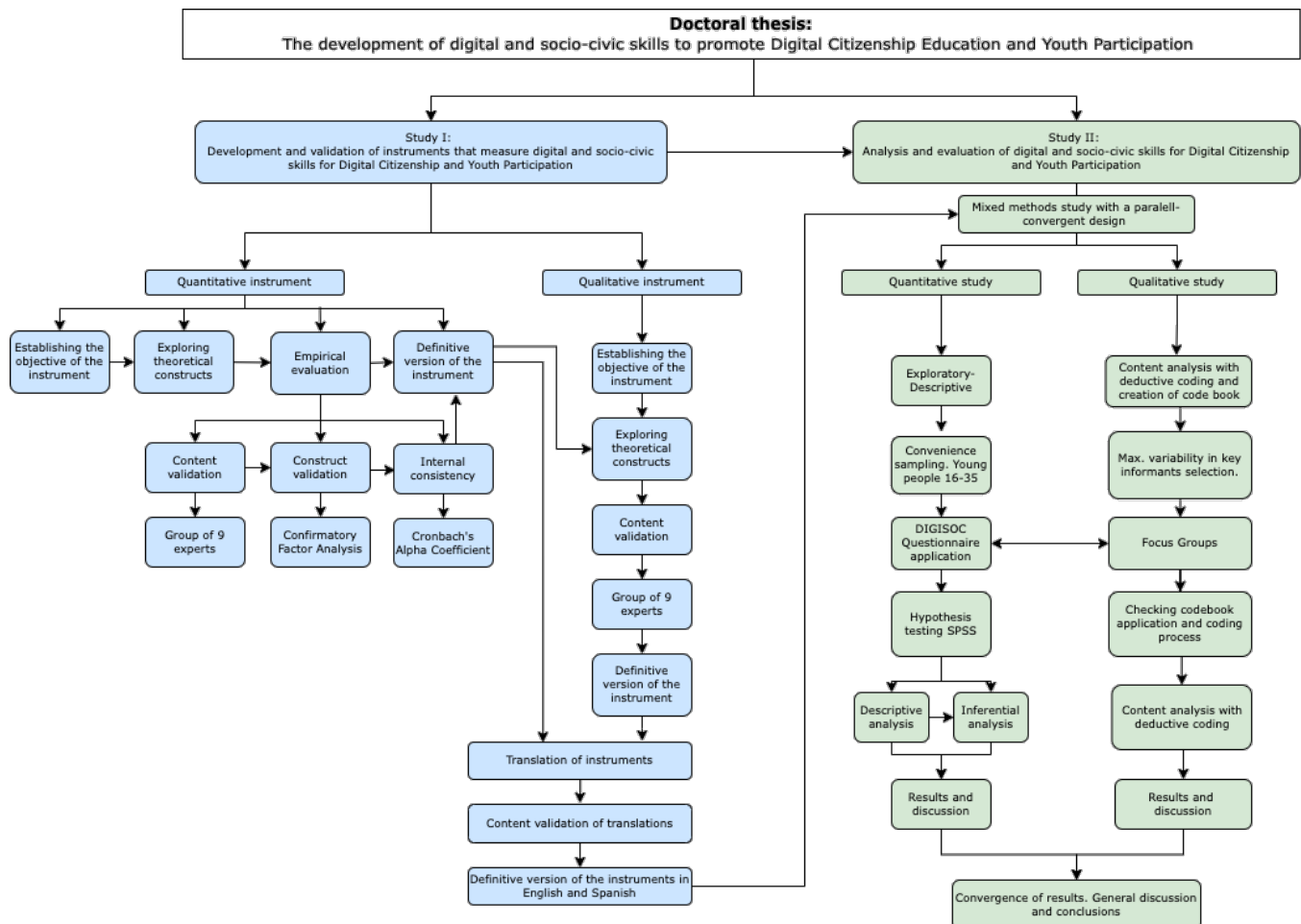
This thesis draws on the existing literature on skills development and capacity building for digital citizenship empowerment in young people. It follows the Council of Europe’s model for digital skills development as a path towards digital citizenship (Richardson & Milovidov, 2019; Council of Europe, 2018), while also considering the learning process provided not only from formal education but also non-formal settings like volunteering or participating in a political or social organizations. Following the outlines of Transformative Education Theory (Taylor & Cranton, 2012), this work focuses on an educational process that can empower young people and help level the playing field or to bridge the gap of unequal development and engagement. It also explores how young people develop and engage with society; specifically, understanding how they develop digital and socio-civic skills to participate actively in their community and determine what role formal educational actors and other non-formal learning environments have in promoting skills development.

During this thesis, we lay out the theoretical framework that has guided the research and we also address how inequalities still exist within a digital society and how these may be mirrored when using digital technologies and even in participatory settings. Also, we explore how new literacies have had an impact on society and how, in turn, an ever-changing society influences the concept of literacy. Finally,

we study how young people can use the related skills in order to empower themselves into engaging in today's world.

As stated previously, the main objective of this thesis is to identify, analyse and understand the development of digital and socio-civic skills for promoting digital citizenship and youth participation. In pursuit of this objective, we have designed two studies:

Graphic 1: Ph.D. Thesis structure and overall flow of research studies.



The first study seeks to develop instruments that measure the development of digital and socio-civic skills in young people for digital citizenship and youth participation. First, we have developed the Digital and Socio-Civic Questionnaire (DIGISOC) (Peart et al., 2020), a Likert-scale self-evaluation instrument that is comprised of 59 items and two open-ended questions. The DIGISOC questionnaire was submitted to content and construct validation via the assessment of a group of nine experts and from a pilot study and Confirmatory Factor Analysis (CFA). In addition, the internal consistency of the instrument was analysed using Cronbach's Alpha. Afterwards, we also developed semi-structured focus groups. The script of the focus group and relating questions were also assessed by a group of experts in order to validate the content of the instrument. The focus group script and questions were divided into two dimensions that address youth participation and educational experiences regarding digital citizenship and the development of digital and socio-civic skills. Both instruments were also translated into English and consequently their content was validated once more by another group of English-speaking experts. For more details regarding these instruments please consult the Appendix section (See Appendices A1.1 to A.1.9.).



The second study follows of a mixed-method parallel convergent design (Creswell & Plank, 2018) that aims to identify, analyse, and understand how young people acquire and develop digital and socio-civic skills and how they are used for digital citizenship and youth participation. In addition to, identifying and understanding the role of formal and non-formal education in promoting Digital Citizenship Education. To achieve this, we applied the instruments that were previously developed in the first study on young people aged 16 to 35 from both Spain and the United Kingdom (UK). These results, quantitative and qualitative, were then integrated and analysed to compare and contrast the datasets and draw conclusions. They point out that digital and socio-civic skills are key players in developing digital citizenship education.

Therefore, the inferential analysis conducted in the quantitative study draws on the sociodemographic variables such as sex, age, educational level, employment situation, sexual orientation, political ideology, and a participant's participatory profile and how they influence digital and socio-civic skills. On the other hand, the qualitative study explores how young people understand and frame youth participation and digital citizenship education. They report on educational experiences and how, in their view, digital citizenship should be implemented, providing important information for educational researchers and practitioners in developing learning activities to promote digital citizenship education and youth participation. More information can be found in the final section of this dissertation, which includes a global summary of results, discussion and conclusions of both studies and addresses the core findings of the research. As well as, in the Appendix section of this document (See Appendix A.2.1. and A.2.2.).

This doctoral thesis has been developed as a compendium of publications and in accordance the University Guidelines (Resolution of the 14th of December 2021 from the University of Extremadura) this work contains:

- A general introduction that presents the published work and justifies the coherence and importance of the thesis.
- A global summary of results, discussion, and conclusions.
- A copy of the published articles and the disclosure of the PhD candidate's participation regarding the creation and publication of these works. Along with a summary in Spanish of all publications in English.
- At least two of the publications are required to be in journals ranked in ISI-JCR or be considered a significant contribution to the knowledge field following the criteria of the National Research Activities Assessment Committee.

The published scientific contributions aim to address the research questions and objectives of this doctoral thesis. The main contributions that are included in this Ph.D. thesis are presented in the following table (Table 1). In addition to other papers that have been presented in national and international educational research conferences.

Table 1. Main research contributions from Ph.D. proposal

Publication type	Reference	Index information
Journal publication	Peart, M., Gutiérrez-Esteban, P. & Cubo-Delgado, S. (2020). The development of digital and socio-civic skills (DIGISOC) Questionnaire. <i>Educational Technology Research & Development</i> , 68, 3327-3351. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09824-y .	JCR: Q1 <25% Index factor: 2.303 Position: 58 / 263
Journal publication	Peart, M., Cubo-Delgado, S., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). Exploring the role of digital and socio-civic skills for promoting youth participation and digital citizenship. <i>European Journal of Educational Research</i> , 11(2), 697-709. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.697 .	SJR: Q3 Index factor: 0.319 Position: 486/1319



The first published article, “*The development of Digital and Socio-Civic Skills (DIGISOC) Questionnaire*” was published in 2020 in the *Educational Technology Research and Development Journal* which is indexed in the first quarter of the Journal Citation Reports ranking in the Social Sciences Citation Index. This article represents the empirical work conducted during the first study when developing the quantitative data collection instrument. This article is also important as it provides information on the development and assessment of an instrument with valid and reliable scientific guarantees for measuring digital and socio-civic skills development in young people, framed within Digital Citizenship Education and youth participation.

The *DIGISOC Questionnaire*, and the work conducted in the first study, provides a theoretical framing of the whole thesis. The results of this questionnaire development shows that the digital skills dimension is comprised of five sub-dimensions: 1) *management and use of information and data* as it addresses the need to use and manage information correctly and with a degree of competence, (2) *communication skills*, which is understood as the need and ability to effectively communicate information with other people, (3) *digital content creation* that measures a person’s ability to create and edit new content, creative productions, multimedia products and digital expressions while taking into account the ethical and legal aspects, (4) *management and security of information and digital content* which addresses the need for a person to manage information and content correctly. Also, it highlights privacy concerns such as using digital technology in a safe environment and safeguarding well-being and securing information; and (5) *ethics and digital responsibility*, which refers to the evaluative abilities of a person to think critically and act according to moral and ethical guidelines based around the core principles of social justice and a person’s rights.

Moreover, the socio-civic skills dimension is made up of six sub-dimensions; 1) *social and political behaviours and attitudes*, that relate to the actions that people undertake and their mind-set regarding social and political issues, (2) *digital empathy*, which refers to the measurement of a person’s cognitive and emotional ability to be reflective and socially responsible, while strategically using digital media, (3) *social and digital engagement*, that refers to the implication and agency of a person in digital environments and/or by using digital technologies for social and/or political issues and topics, (4) *critical thinking*, responds to a person’s ability to employ higher thinking skills, (5) *democratic attitudes* that relate to a person’s values and beliefs regarding democracy and related concepts and finally, (6) *prosocial behaviours*, designates helping, sharing and other seemingly positive, intentional, voluntary and unmotivated behaviours towards others.

Also, during this study, we designed and validated the focus group script for the qualitative data collection phase which is made up of two dimensions that focuses on digital citizenship and youth participation pathways; as well as educational experiences that develop digital and socio-civic skills for youth participation. These instruments will be used in the second study as data collection tools for the analysis and evaluation of digital and socio-civic skills for digital citizenship and youth participation.

The second published article, “*Exploring the role of digital and socio-civic skills for promoting youth participation and digital citizenship*” was published in 2022 in the *European Journal of Educational Research* which is indexed in the third quarter of the Scimago Journal Ranking in the Social Sciences: Education section. This article represents part of the empirical work conducted during the second study, using the research instruments from the first study and measuring digital and socio-civic skills for digital citizenship. This article is important as it provides an exploratory and descriptive view of participation profiles and how they relate to digital and socio-civic skills development. The results of this article show that there is a significant dependence between the participatory profile of young people and other sociodemographic variables, highlighting that there are social factors that contribute to helping or hindering youth participation, as well as, partially confirming how educational attainment and age are core factors that influence online participation. In addition, the results from this study provide information on how different levels of social and political engagement can influence digital and socio-



civic skills development. Finding that those who actively participate in social and political organisations regarding other types of participation and even those who do not participate, develop higher levels digital and socio-civic skills and sub-dimensions.

All research productions and activities conducted in this thesis have strictly followed ethical guidelines and principles (Hammersley, 2017). We have respected participants by ensuring the following principles of minimal harm, confidentiality, providing the right to freely withdraw for the research and by obtaining informed consent for all collected data. In addition, we have fulfilled the ethical obligations of the university by obtaining ethical approval and through accountability and progress reports. Finally, we also declare that the following thesis and related published work is an original research project and follows the referencing and citation guidelines of the American Psychologist Association (APA). In addition, all published work has been submitted to journals with double-blind peer reviews.



Objetivos de la tesis doctoral

Doctoral thesis objectives [www](#)



2. Objetivos | *Objectives*

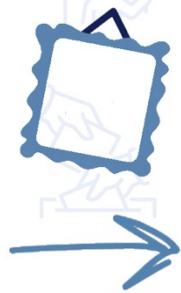
The general objective of this doctoral thesis is to identify, analyse and understand the development of digital and socio-civic skills as an educational empowerment tool for promoting digital citizenship education and youth participation. In the following paragraphs, the specific objectives of each of the studies, that make up the thesis, are detailed:

Study I: Development and validation of instruments that measure digital and socio-civic skills for Digital Citizenship and Youth Participation

- 1.1. Develop a questionnaire that measures digital and socio-civic skills in young people.
- 1.2. Develop a Focus Group Guide to gain insight into the role of education in the development of digital and socio-civic skills for Digital Citizenship and youth participation.

Study II: Analysis and evaluation of digital and socio-civic skills for Digital Citizenship and Youth Participation

- 2.1. Explore and analyse how young people develop digital and socio-civic skills and how they are employed for digital citizenship and youth participation.
- 2.2. Identify factors that help or hinder the development of digital and socio-civic skills for digital citizenship and youth participation.
- 2.3. Understand the role of educational institutions in developing digital and socio-civic skills for Digital Citizenship Education.
- 2.4. Obtain a deeper insight into how schools and educators promote digital and socio-civic skills in framing Digital Citizenship Education.



Marco teórico
Theoretical Framework



3. Marco Teórico | *Theoretical Framework*

3.1. Nuevas alfabetizaciones y competencias para la sociedad digital

La alfabetización es un concepto y una práctica social que evoluciona según el contexto cultural y tecnológico, específico y particular, a cada período histórico (Area, 2014; 2015). El análisis histórico demuestra que las formas y funciones de la alfabetización han sido mayoritariamente determinadas por los continuos cambios en la sociedad y en las tecnologías de la época (Leu *et al.*, 2017). Como consecuencia de las sucesivas revoluciones industriales a lo largo de la historia, siempre se ha percibido un cambio significativo en la vida de la población de ese momento. Desde la creación de la máquina de vapor hasta el desarrollo de la inteligencia artificial y la nanotecnología de la edad moderna, las tecnologías han interrumpido en la sociedad de forma significativa. Hoy, varios autores (Shwab, 2016; Hussin, 2018) señalan una cuarta revolución industrial y apuntan a que, no solo influye en la sociedad y el mercado laboral; sino también, al igual que las revoluciones anteriores, provoca cambios en la educación y en las competencias requeridas de las generaciones nuevas y lo que significa estar alfabetizado en la *Sociedad de la Información y Conocimiento* (Castells, 2012).

En definitiva, se han cambiado muchas prácticas sociales, sobre todo en la forma en que las personas procesan la información y cómo se comunican. Con estas nuevas prácticas de comunicación, han surgido nuevas necesidades educativas y alfabetizaciones que se visibilizan en nuevas modalidades de trabajo, nuevas vías de participación como ciudadanos en los espacios públicos, o incluso quizás en la formación de la identidad de la persona. La educación para la sociedad del siglo XXI, sea en instituciones formales o en escenarios no formales como las bibliotecas, centros juveniles o en asociaciones organizadas; además de ofrecer un acceso igualitario a la información y a los recursos digitales, debería preparar a la juventud para ser una ciudadanía funcional, culta, responsable y crítica (Area & Pessoa, 2012) ya que el conocimiento es una condición necesaria para el ejercicio consciente de la libertad individual y para el desarrollo pleno de la democracia (Dewey, 1916; 1985).

A pesar de que existe una multitud de investigaciones sobre nuevas alfabetizaciones (New London Group, 1996; UNESCO, 2011; Peña, 2006; Lankshear & Knobel, 2007; 2012; Gómez-Hernández, 2007; Cope & Kalantzis, 2009; Erstad, 2010; Coiro *et al.*, 2008), todavía existe un gran debate y variedad de términos, aparentemente sinónimos, sobre qué significa estar alfabetizada, hoy en día. En la última década, han surgido múltiples y nuevas conceptualizaciones acerca de la alfabetización.

Por un lado, el New London Group (1996); un grupo de autores que ponen en duda la eficacia de la pedagogía tradicional, afirman una tendencia multimodal y habla del término *pedagogía de la multialfabetización* que incorpora otros modos de alfabetización. Años después, en 2005, la Proclamación de Alejandría establece la *alfabetización informacional* como el elemento esencial para que las personas logren sus objetivos personales, sociales, profesionales y educativos. Añade también, que son necesarias para que las personas se conviertan en aprendices eficaces a lo largo de toda su vida y facilita su contribución a la sociedad del conocimiento (Imagen 2). En el ámbito educativo, todas las normas y formulaciones derivadas de la alfabetización informacional han recogido, con distinto énfasis, la habilidad para reconocer la necesidad de información y la capacidad de localizar, evaluar, almacenar, recuperar y aplicar la información y para comunicar nuevo conocimiento. Esto resulta crucial para el funcionamiento de una sociedad civil en la que puede participar todo el mundo. Además, en Europa, la

búsqueda activa de información es identificada como componente clave de la participación democrática (Ogris y Westphal, 2006).

Gráfico 2: Competencias de la alfabetización informacional según la Proclamación de Alejandría (2005).

Elaboración propia.



En sintonía con lo anterior, Cuevas y Vives (2005) define la alfabetización informacional como saber *cuándo* y *por qué* necesitas información, *dónde* encontrarla, y *cómo* evaluarla y comunicarla de manera ética (Catts y Lau, 2008). En paralelo, la UNESCO (2011) añade que aprender a convivir en un mundo globalizado implica un compromiso sin precedencia al conocimiento mutuo, desarrollo sostenible, el libre intercambio de ideas y conocimiento, la mejora en intercambios de personas, e implica también, el desarrollo de valores compartidos y el aprendizaje sobre la diversidad.

También, se observa la utilización de un término cercano a nivel semántico, en la literatura científica, la *alfabetización mediática*, considerada un reto importante y un factor clave para fomentar la ciudadanía y facilitar herramientas que les ayudan a familiarizarse con el entorno digital (European Commission, 2006; 2007, 2009; 2010a, 2010b). Asimismo, lo define como la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con criterio diversos aspectos de éstos y de sus contenidos (Aguaded, 2012; Buckingham, 2003; 2020). También incluye la capacidad de establecer formas de comunicación en diversos contextos.

Gráfico 3: Esquema sobre la Alfabetización Informacional y Mediática (UNESCO, 2011). Elaboración propia.

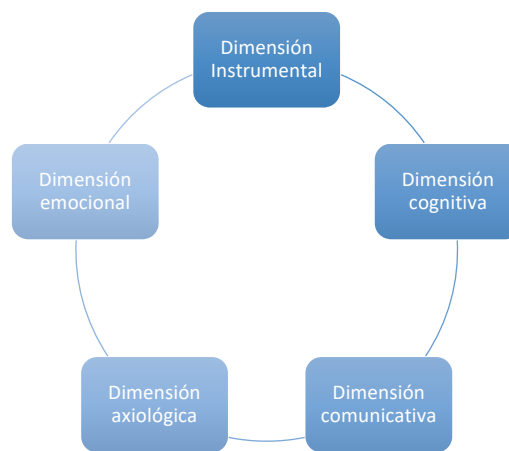


UNESCO (2011) sostiene que la alfabetización mediática e informacional (Imagen 3) contiene el conocimiento esencial no sólo sobre las funciones de los medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de información en las sociedades democráticas; sino también, sobre las condiciones bajo las cuales estas fuentes pueden llevar a cabo sus funciones eficientemente y cómo evaluar el desempeño de éstas al evaluar el contenido y los servicios ofertados. A su vez, este conocimiento debe permitir que los usuarios interactúen con los canales de medios e información de una manera significativa. Las competencias adquiridas a través de la alfabetización mediática e informacional pueden dotar a la ciudadanía de destrezas de pensamiento crítico que les permita exigir servicios de alta calidad a los medios y otras fuentes de información.

Ambos términos persiguen el desarrollo de una ciudadanía preparada e informada para emitir juicios sobre el uso de la información en la era digital. Sin embargo, Buckingham (2020) aboga por un desarrollo normativo más profundo para regular y empezar a trabajar en la grandes problemáticas de la sociedad actual mediante acciones de alfabetización mediática-digital. En definitiva, Bawden (2001) afirma que se ha producido una llamada para construir una ciudadanía informada para garantizar la supervivencia de las instituciones democráticas y ser una herramienta vital para el aprendizaje permanente y para dirigir el valor de la información y la veracidad (Livingstone, 2008). Con el avance en la literatura sobre el concepto, y su entrada en el campo de las Ciencias de la Educación, Erstad (2010) comienza a definir ciertas competencias que pueden contribuir a la alfabetización del nuevo siglo. Afirma que, desde la introducción de Internet, una de las ventajas más evidentes de los medios digitales es el acceso universal y democrático a la información, que trae consigo infinitas posibilidades y marca una diferencia significativa con la época anterior.

Nuevamente, se observa el uso generalizado de otro término, la *alfabetización digital*, que es caracterizada como una herramienta de empoderamiento para colectivos vulnerables en materia digital (Camilli *et al.*, 2017; González & Contreras-Pulidos, 2014). Dichos autores señalan la formación como aspecto clave para el empoderamiento de una ciudadanía libre, autónoma, crítica y participativa. Esta perspectiva coincide con el trabajo de Luke (2008; 2017) que aboga por la inclusión de la alfabetización digital dentro de un marco teórico más amplio sobre el pensamiento y alfabetización crítica. Esta idea también se observa reflejada en la aportación de Area y Pessoa (2012) cuando presentan el mismo término como un proceso de desarrollo de una identidad digital integrando competencias intelectuales, sociales y éticas. Establecen un modelo de la alfabetización entorno a cinco dimensiones o competencias (Imagen 4)

Gráfico 4: Modelo de Alfabetización Digital (Area y Pessoa, 2012). Elaboración propia.



En primer lugar, la dimensión instrumental responde a la necesidad de dominio técnico de cada herramienta; es decir, manejar el hardware y software. En segundo lugar, la dimensión cognitiva habla de la adquisición de los conocimientos y habilidades específicos para utilizar de la información de forma eficaz. En tercer lugar, se trata el desarrollo de un conjunto de actitudes positivas hacia la comunicación e interacción personal usando la tecnología digital. Por otro lado, la dimensión axiológica subraya la importancia de adquirir y desarrollar valores éticos, democráticos y críticos hacia el uso de las tecnologías digitales, potenciando la concienciación del uso correcto de estos recursos. Por último, la dimensión emocional versa sobre el conjunto de sentimientos y emociones provocadas por la experiencia del uso de tecnologías y entornos digitales. También incorpora referencias sobre la gestión emocional, el desarrollo de la empatía y la construcción de la identidad digital.

El modelo de alfabetización digital presentado por Area y Pessoa (2012) se alinea mayoritariamente con la literatura existente de la alfabetización informacional y mediática presentada anteriormente. Estos autores identifican y amplían el conocimiento sobre estos conceptos, dotando las dimensiones axiológicas y emocionales con mayor presencia e importancia. Con ello, señalan la necesidad de manejar la información y las tecnologías digitales, pero subrayan el imperativo de manejar la respuesta emocional cuando una persona usa estos recursos. Además, trasladan el foco de responsabilidad de los dispositivos a las personas. Afirman que, las tecnologías son neutras y sujetas al criterio de las personas que las usan. Por consiguiente, la alfabetización digital ha de contemplar el desarrollo de aspectos sociales, cívicos y éticos, contextualizadas según el entorno social, cultural, histórico y político del



momento (Lankshear & Knoble, 2012; Thomas, 2011; Wenger, 2010; Naumann *et al.*, 2017; Marsh *et al.*, 2017; List, 2019).

Al hilo de esto, Lazonder *et al.* (2020) afirman que la alfabetización digital se puede entender como una competencia a desarrollar; no solo en materia tecnológica, sino también en el manejo de la información y en la capacidad crítica. Denotan que esta competencia engloba a destrezas técnicas en el uso de software y para utilizar dispositivos digitales. También incluye los conocimientos y habilidades relacionadas con la interacción con la información y datos digitales. Muchos autores (Eshet-Alkalai, 2004; Martin y Grudziecki, 2006; European Commission, 2007; Bawden, 2008; Pimienta, 2008; Van Deursen and Van Dijk, 2010; Mitrovic, 2010; Ng, 2012; Avello y Martín, 2012; European Commission, 2015; Aesaert & Van Braak, 2015; Van Deursen, *et al.*, 2016; Van Deursen y Helsper 2015 ; Van Laar, *et al.*, 2017; Hatlevik, *et al.*, 2015; Siddiq, *et al.*, 2017; Panke & Stephens, 2018; Hua, *et al.*, 2018; Lazonder, *et al.*, 2020) comprenden la alfabetización digital como un conjunto de competencias interrelacionadas y necesarias para la edad digital.

Desde la última década del siglo XX se viene hablando del aprendizaje basado en competencias, lo que se ha convertido ya en *lengua franca* de las autoridades educativas europeas (Gutiérrez y Tyner, 2012) y se instauran ocho competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2018). Dicho marco de referencia define los siguientes ocho competencias clave: 1) comunicación en la lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8) conciencia y expresión culturales (Comisión Europea, 2007; 2015; 2018; Vuorikari, *et al.* 2016; Montanero, 2019) para desarrollar las bases de la formación permanente y a lo largo de la vida de la ciudadanía europea. Por un lado, y con especial interés para este trabajo, la competencia digital se puede definir como el uso seguro, responsable, ético y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio, la comunicación y la participación social; derivada del manejo básico de los recursos tecnológicos, y en el uso de ordenadores para localizar, seleccionar, obtener, almacenar, producir, presentar, evaluar e intercambiar información, comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

Mientras, otras iniciativas en el Reino Unido, destacan seis capacidades digitales: 1) El manejo experto TIC, relacionado con las destrezas funcionales y técnicas, 2) La alfabetización mediática, informacional y de datos, 3) La producción creativa mediante el empleo de competencias de creación digital, investigación y resolución de problemas e innovación digital, 4) Participación, desarrollando la comunicación, colaboración y la participación digital, 5) Desarrollo en entornos digitales de aprendizaje entendiendo dos vertientes, aprendizaje digital y enseñanza digital, 6) Actualización personal, mediante el manejo de la identidad digital y el bienestar en entornos digitales (JISC, 2018).

Por otro lado, la competencia socio-cívica, integra aspectos relacionados con la empatía y comprensión mutua, con la convivencia y con el ejercicio responsable de la ciudadanía democrática. Con el desarrollo de esta competencia se vuelve a hacer hincapié sobre el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades sociales y cívicos necesarios para la gestión de la convivencia, el control y respuesta emocional en diferentes contextos y situaciones. Asimismo, se emplea para desarrollar actitudes que permiten mantener relaciones sociales positivas y asertivas que, a su vez, van a facilitar el ejercicio cívico de una ciudadanía activa y crítica. Desde el punto de vista educativo, es vital que la educación contribuya



activamente a que las personas jóvenes puedan apreciar valores relacionados con la democracia y de justicia social (Belavi & Torecilla, 2020).

3.2. Las brechas y desigualdades en la sociedad digital.

La última década ha sido testigo de cambios abrumadores en el comportamiento social y político del ser humano. Ha sido motivada por una época de malestar social y cívico donde se han producido enormes e influyentes movimientos sociales y acciones cívicas, mediadas con tecnologías digitales. Estos movimientos (Primavera Árabe, 15M, la ocupación de Wall Street...) fueron posibles gracias a las acciones de, principalmente, personas jóvenes con estudios superiores, inducidos por un fuerte sentimiento de injusticia, una falta generalizada de oportunidades y la necesidad de encontrar nuevas formas de participación social y política.

Las personas jóvenes y otros colectivos minoritarios pudieron coordinarse de manera más eficiente, gracias al uso de tecnologías digitales y redes sociales online (Castells, 2012). Desde entonces, también se ha visto una transformación en la forma en que la juventud se involucran y ganan agencia en la resolución de problemas que afecten a la sociedad.

Cierto es que, con la llegada y extensión masiva de las tecnologías digitales, se ha provocado un cambio profundo en todas las esferas de la vida (De la Garza-Montemayor *et al.*, 2019). Las nuevas prácticas en el acceso y uso de la información y en la comunicación, han sido acompañados también por nuevas demandas sociales y educativas. Actualmente, la sociedad se caracteriza por ser digital y global; aunque, también se puede calificar como inestable e injusto. El mundo atraviesa por una época de desigualdades crecientes y enormes disparidades de oportunidades (United Nations, 2015, p.8). Las tradicionales estratificaciones sociales de estatus socioeconómico, nivel cultural y educativo se han hecho más evidente durante la última década debido a una profunda crisis económica, cambios sustanciales en el tejido social y la pandemia sanitaria provocada por la proliferación del virus SARS-CoV-2 (COVID-19). Esta pandemia, y la ya existente brecha social, se proyectan también en las desigualdades digitales (Selwyn, 2003; 2009; Selwyn & Facer, 2007; Masanet & Gómez, 2021; Lloyd, 2020). Hasta incluso, se podría decir que en la sociedad actual y la inclinación obligada hacia la digitalización ha consolidado aún más dichas desigualdades. Esta brecha no es algo nuevo, sino un concepto que ha acompañado a la sociedad desde la incorporación de estos recursos en nuestro día a día. El avance digital de las sociedades y el continuo uso de la tecnología ha acentuado las desigualdades existentes.

En un primer momento, el término “Brecha Digital” o “Digital Divide” se acuñó para hacer referencia a las disparidades aparentes entre naciones desarrolladas y aquellas en vías de desarrollo. Sin embargo, el concepto evolucionó para aludir a la exclusión digital de individuos o grupos de individuos de una sociedad (Selwyn, 2003). Años después, Selwyn & Facer (2007, p.23) criticaron la conceptualización tradicional de la brecha digital y argumentaron la necesidad de responder a las múltiples grietas provocadas por las diferencias sociales y digitales. Para ello, dichos autores establecieron cuatro derechos fundamentales para todas las personas:

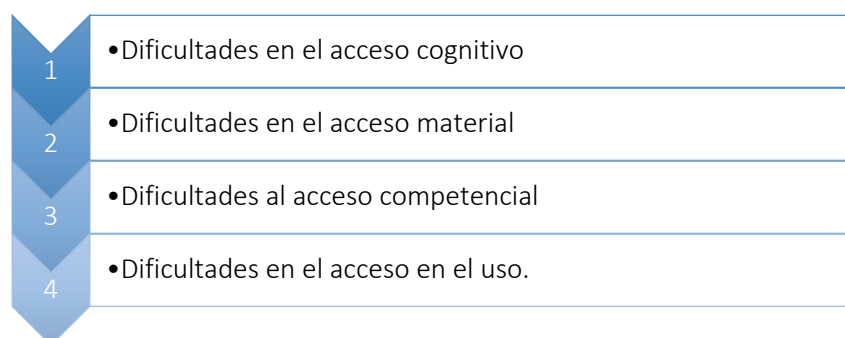
- Todas las personas pueden ejercer una decisión empoderada e informada sobre el uso, o no uso, de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
- Todas las personas tienen acceso inmediato al apoyo social y técnico, y a desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios para respaldar su uso de las TIC.

- Todas las personas tienen acceso a contenido y servicios basados en las TIC que son relevantes y útiles para sus necesidades e intereses.
- Todas las personas tienen acceso inmediato a una gama completa de hardware y software de TIC.

Se enumeran estos cuatro derechos fundamentales que aluden a la agencia, el poder de decisión y acción de las personas y el derecho a recibir una formación y acompañamiento digital mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes digitales. Sin embargo, esta manera de entender la brecha digital supone una comprensión simplificada de las desigualdades digitales que se entienden como una simple noción dicotómica de tener y no tener. Hoy en día, la literatura contempla una definición multidimensional e interseccional de la brecha digital y de la alfabetización. La brecha digital va más allá del acceso a recursos e Internet, e incluye, las posibles desigualdades generadas por la situación socioeconómica y otras variables sociodemográficas de las personas usuarias (Valadez y Durán, 2007). Onye y Du (2016) acuñan el término “*extraños digitales*” o “*marginados digitales*” y argumentan que muchas personas, atendiendo a sus características individuales están fuera de los límites del mundo online y a consecuencia, no están incluidos en el paradigma de la brecha digital. En retrospectiva, los derechos alegados por Selwyn & Facer (2007) resultaron útiles para establecer una línea base, pero puede que sean algo optimistas; ya que, más de una década después, se siguen observando unas divisiones sociales y digitales iguales o hasta incluso más profundas que cuando se plantearon por primera vez. Hecho que pone en cuestión la priorización que haya tenido el desarrollo de la competencia digital y las destrezas técnicas relacionadas con las TIC en la sociedad durante los últimos tiempos.

Como bien hemos dicho anteriormente, la brecha digital no solo contempla la desigualdad social de cara al acceso a las tecnologías sino también, con la frecuencia de uso y sobre todo, en la competencia y el manejo de las tecnologías digitales (Hohlfeld, *et al.*, 2008). En consecuencia, muchas investigaciones empezaron a examinar nuevas grietas o desigualdades de la brecha digital, incluyendo diferencias en cuanto al nivel de competencia en el uso o acceso a estos recursos (DiMaggio & Hargittai, 2001; Hargittai & Shafer, 2006; Mossberger *et al.*, 2003; Van Dijk, 2006; Robinson *et al.*, 2020). En base a ello, Van Dijk y Hacker (2003) conceptualizan a la brecha digital atendiendo a cuatro niveles:

Gráfico 5: Niveles de Brechas Digitales según Van Dijk y Hacker (2003). Elaboración propia.



El primer nivel, hace referencia a aquellas motivaciones, experiencias subjetivas y emocionales que puedan condicionar el uso de las tecnologías digitales. Dicho de otra forma, las actividades y experiencias negativas pueden provocar inseguridades y ansiedades a la hora de usar recursos tecnológicos y en turno, aquellas experiencias positivas y exitosas pueden fomentar y consolidar su uso. El segundo estrato de la brecha digital alude, al acceso material y a la adquisición de recursos digitales



y a la conexión, hito que se ha hecho más visible durante los periodos de confinamiento y las dificultades de acceso del alumnado a un dispositivo, a un docente y a su propia educación. El tercer nivel, se refiere a la desigualdad en cuanto al desarrollo de competencias y habilidades tanto en el manejo de los recursos (software, hardware...) como en la búsqueda, uso y manejo de la información y en el uso de órdenes de pensamiento superiores, como el pensamiento crítico. El cuarto y último nivel, habla de diferencias generadas en el uso de las tecnologías digitales basados en el entorno social, comunicativo, educativo, de ocio, etc. Van Dijk y Hacker (2003) también señalan la edad, sexo, nivel educativo y niveles de competencia como predictores significantes de este nivel de brecha y de alfabetización digital en individuos y colectivos. Esta afirmación resalta la interseccionalidad de las brechas sociales y digitales de la sociedad actual. Además, se puede decir que existe mucha trayectoria académica e investigadora al analizar la relación entre la competencia digital y las características personales y sociales de las personas (Van Dijk y Hacker, 2003; Van Deursen y Van Dijk, 2008).

Por un lado, en cuanto a la influencia del sexo sobre la competencia digital, se han encontrado muchas evidencias contradictorias. Por un lado, existen estudios que no encuentran diferencias significativas entre los dos sexos (Hatlevik & Christophersen, 2013; Siddiq *et al.*, 2017). Aunque, hay algunos estudios que sí encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres acerca del uso y de los niveles de alfabetización digital. Y a su vez, no se observan resultados consistentes; en algunas situaciones favoreciendo a los hombres y en otras, a las mujeres (Zhong, 2011; Hargittai & Shafer, 2006; Imhof *et al.*, 2007; Robinson *et al.*, 2015; Vázquez y Castaño, 2011; Aesaert & Van Braak, 2015; Hatlevik *et al.*, 2015; Kim *et al.*, 2014; Del Prete *et al.*, 2011; Vega *et al.*, 2015; Rebollo *et al.*, 2017). En cuanto a la participación digital y social, concretamente en la ola de movimientos sociales se han encontrado que el uso de internet empodera a las personas, aumentando su sentimiento de seguridad y libertad personal (Castells, 2012). Esto es cierto también con aquellos colectivos minoritarios u oprimidos que mediante las redes sociales hayan encontrado un espacio seguro para comunicarse y fortalecerse con personas en una situación similar (Vega *et al.*, 2015), cultivando cierto sentido de pertenencia a un grupo (Castells, 2012). Esto puede ser el caso de las personas jóvenes durante la primavera árabe y movimientos sociales afines donde la competencia digital y manejo eficaz de las redes sociales favoreció la coordinación y la conexión de múltiples individuos y colectivos en riesgo de exclusión social; que, a su vez, contribuyó al éxito de las campañas sociales del momento.

Por otro lado, también se puede contemplar la relación que tiene la competencia digital con el nivel socioeconómico. Se observa que familias que se encuentran por debajo del umbral de pobreza o con un nivel de ingresos bajo, también obtienen los peores resultados sobre el desarrollo de la competencia digital, acentuándose más, en las mujeres (Hargittai & Shafer, 2006; Imhof *et al.*, 2007; Zhong, 2011; Aesaert & Van Braak, 2015; Fraillon *et al.*, 2014; Hatlevik *et al.*, 2015; Siddiq *et al.*, 2017). Esto a su vez se amplifica si se incorporan datos relativos al nivel educativo. Van Deursen y Van Dijk (2008), encontraron que las dimensiones de la competencia digital aumentaban con niveles educativos más altos.

Definitivamente, existen factores innumerables que pueden alterar la ecuación social; y, desafortunadamente, todas ellas conducen a una brecha o discriminación. Indudablemente, la inclusión y educación digital debe abordarse desde una perspectiva global e interseccional y concebirse como el derecho de toda persona a no ser excluida de la sociedad, tanto presencial como digital.



Con ello, se subraya la importancia y doble función de la educación: *visibilizadora* y *transformadora*. La educación, entendida como transformadora, no es neutral ante estas situaciones de desigualdad y desventaja (De Paz Abril, 2007), y actúa como herramienta de empoderamiento, ya que, mediante acciones educativas, se produce la visibilización de dichas desigualdades y factores que desequilibran el campo de juego para determinados individuos y colectivos. Y, por otro lado, proporciona el espacio para diseñar situaciones de aprendizaje equitativas, críticas, democráticas y sostenibles (Carneros et al., 2018) y oportunidades de desarrollar competencias, para cuestionar y plantear soluciones, potenciando las capacidades sociales y ciudadanas para actuar en la sociedad (Freire, 1970).

Un mayor grado de inclusión digital y una priorización real de la competencia digital y socio-cívica, debe mejorar la capacidad de la sociedad para satisfacer las necesidades de acceso a los servicios digitales, mejorar la alfabetización digital, perseguir la igualdad de oportunidades, promover el uso responsable de las tecnologías digitales y mejorar el acceso a la formación y al mercado laboral (Cantabrana *et al.*, 2015). Las alfabetizaciones digitales pintan la imagen de un mundo de acceso universal y constante a las tecnologías digitales y las redes sociales que permiten la exploración, el trabajo del conocimiento y las conexiones entre las personas (Rowell *et al.*, 2017). En los contextos de aprendizaje del siglo XXI, es evidente la necesidad de que los estudiantes aprendan, dominen y pongan en práctica habilidades digitales, informativas, interculturales, sociales y cívicas con el fin de desarrollarse como individuos y contribuir a una sociedad más globalizada, y, sobre todo, más igualitaria. Es evidente que para conseguir resultados positivos en la integración de la tecnología con el bienestar social y personal; se requiere una ciudadanía competente y alfabetizada en los nuevos lenguajes del siglo XXI.

3.3. La educación para la ciudadanía digital y la participación juvenil

Tal y como ocurre con los avances digitales en la sociedad, la conceptualización y la educación ciudadana se ha visto influenciado por diferentes períodos de cambio social y político. Tradicionalmente, la educación ciudadana ha enfatizado la participación y el compromiso político formal y ha desarrollado la relación de un ciudadano con un estado-nación (De Schaepmeester et al., 2021). Knowles & Castro (2019) establecen tres distinciones que ayudan a enmarcar cómo se puede percibir y enseñar la educación ciudadana: 1) Ciudadanía conservadora, que ve a los ciudadanos como actores sociales y políticos que son parte colectiva de una sociedad y tienen tradiciones y valores compartidos. Aunque, este punto de vista tradicional ha sido criticado por académicos, defensores de la diversidad y movimientos sociales por su enfoque limitado para involucrar y participar, y una visión un tanto limitada de la educación ciudadana (Vromen, 2017). Por otro lado, Knowles & Castro (2019), clasifican la ciudadanía liberal, donde los individuos son autónomos, toman sus propias decisiones y mantienen un contrato social entre sí y, finalmente, en tercer lugar, la ciudadanía crítica, que entiende a los ciudadanos como participantes activos en la sociedad y están involucrados en acciones transformadoras para conseguir una sociedad más justa.

Desde una perspectiva social, la educación para la ciudadanía se centra en el compromiso social activo, en el que las personas tienen como objetivo marcar una diferencia en la comunidad, tienen voluntad de voluntariado y la comprensión de que una opinión es solo uno de los muchos puntos de vista posibles (Veugelers, 2011). Esta visión de la educación ciudadana está constantemente siendo cuestionada por la digitalización y el progreso de la sociedad y el modo de vida de las personas. En otras palabras, la creciente presencia de las tecnologías digitales y las redes sociales ha creado un entorno híbrido en el



que las personas deben aprender a navegar tanto en escenarios presenciales como en línea. Este escenario dual, con una gama más amplia de interacciones y comportamientos sociales, requiere un conjunto diferente de habilidades para ser un ciudadano comprometido, informado y alfabetizado (Vorderer et al., 2016). Por lo tanto, existe una creciente necesidad de que las instituciones educativas contribuyan activamente para que los jóvenes puedan apreciar y poner en práctica valores democráticos y de justicia social como la libertad, la responsabilidad, el respeto o la solidaridad (Consejo de la Unión Europea, 2018) y ganen agencia en la vida social y cuestiones políticas tanto en situaciones online como offline (Dabbagh & Castañeda, 2020).

Durante la última década, ha incrementado el número de estudios sobre Ciudadanía Digital que se ha convertido en un campo emergente de investigación y ha ganado fuerza dentro de la comunidad académica. No obstante, todavía falta un marco teórico común o una definición básica de lo que significa este término.

En un primer momento, se señalaron los nueve elementos de Ribble (2015) que incluyen acceso digital, comercio digital, comunicación digital, alfabetización digital, etiqueta digital, ley digital, derechos y responsabilidades digitales, salud, bienestar y seguridad digital. Según Ramírez (2016), la educación para la ciudadanía se puede definir como un proceso mediante el cual las personas desarrollan sus capacidades, habilidades y conocimientos para involucrarse en su entorno social, participar en él y desarrollar vínculos de reconocimiento con los demás, desde cualquier lugar del país o del mundo. En general, la educación en ciudadanía digital enseña a los estudiantes cómo ser ciudadanos digitales comprometidos (Hollandsworth et al., 2011) mediante la promoción de prácticas democráticas y de empoderamiento mediadas por tecnologías digitales (Jones & Mitchell, 2016). A su vez, Pramnda, Rusnaini y Rusnaini (2021) añaden que la ciudadanía digital implica comprender y desarrollar un sentido de seguridad al usar Internet, conocer Internet, entender cómo encontrar, organizar y crear contenido digital, entender cómo desempeñar un papel en el aumento de la responsabilidad en las interacciones interculturales y la comprensión de los derechos y obligaciones del uso de los medios de Internet.

Más recientemente, el debate sobre la ciudadanía digital parece haber tomado un nuevo rumbo, ya que se ha señalado que la ciudadanía digital tiene menos que ver con cuestiones técnicas, de seguridad y de civismo en línea y más que ver con la participación en la conversación en línea mundial, o más global. Por su parte, Choi (2016) identificó cuatro categorías conceptuales relacionadas con la ciudadanía digital: 1) ética, 2) alfabetización mediática e informacional, 3) participación/compromiso, y 4) resistencia crítica, abordando cómo una persona o un grupo puede desafiar el *status quo* y promover la justicia social a través de las tecnologías digitales. Este marco conceptual no solo las habilidades interpersonales y los aspectos técnicos del mundo digital, sino también las habilidades de pensamiento de orden superior y otros aspectos que entran en juego al explorar la ciudadanía digital y que podrían influir en el ejercicio de la ciudadanía (Emejulu & McGregor, 2019). Finalmente, en su trabajo para la Unión Europea, Richardson y Milovidov (2019) afirman que la ciudadanía digital es la capacidad de interactuar de manera competente y positiva con las tecnologías digitales y participar de manera activa y responsable en las comunidades en todos los niveles y en todos los entornos de aprendizaje permanente.

En este sentido, la ciudadanía digital puede entenderse como un proceso mediante el cual las personas y los colectivos se comprometen con la justicia social (Lauricella, Herdzina & Robb, 2021), analizando



críticamente las consecuencias sociales, políticas y económicas de sus acciones y el impacto de las tecnologías digitales en sus vidas, deliberando y tomando acción, mediante la construcción de tecnologías y prácticas tecnopedagógicas alternativas y emancipatorias (Ward & Winter, 2019). Esto coincide con varios autores (Hennig, Vargas & Duque, 2019; Li, 2020) que establecen que el empoderamiento educativo y la educación ciudadana son actividades preparatorias para la participación plena (Li, (2020), y supone tres ámbitos de trabajo: 1) conocimientos y comportamientos democráticos para la participación ciudadana; 2) habilidades sociales que incluyen habilidades comunicativas, actitudes críticas y axiológicas, creatividad y finalmente, 3) alfabetización digital que incluye el manejo y manejo de la información (Hening et al., 2019).

Definitivamente, se observan vínculos cruciales entre la alfabetización, la democracia, el empoderamiento y la participación social en la política y la vida cotidiana (Ke & Xu, 2017). Las personas jóvenes pueden tener más fluidez en el manejo de dispositivos y formatos digitales, pero esto no es sinónimo de tener un conjunto de habilidades desarrollado para administrar y evaluar la información, los datos y el contenido digital y participar social o cívicamente con los problemas. Estos conocimientos y habilidades son necesarios e interdependientes a la hora de crear una cultura cívica y, sobre todo, son determinantes para incrementar el nivel de participación de los jóvenes (Dias & Potter, 2016) y más aún, en entornos digitales. En consecuencia, este trabajo se centra en el desarrollo de habilidades digitales y socio-cívicas como facilitadores de la participación ya que no solo comprende el uso adecuado de las tecnologías digitales; pero también, la gestión ética de la información (van de Oudeweetering & Voogt, 2018) y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (Lutzke, et al., 2019) vinculadas al empoderamiento para la participación de los jóvenes.

Estas habilidades son cada vez más necesarias a medida que la desinformación y las noticias falsas imperantes se están convirtiendo en una preocupación en el uso de las redes sociales y están precipitando una crisis de la democracia (Jang & Kim, 2018), ya que tiene la posibilidad de influir en la participación y otras formas de ciudadanía. Hecho que coincide con Vuorikari y sus compañeros (2016) quienes consideran que las habilidades y destrezas digitales implican el uso estratégico, crítico y seguro de las tecnologías digitales en diferentes contextos relacionados con el aprendizaje, el ocio, el trabajo y la participación social. Además, subraya la importancia de desarrollar actitudes críticas y de defensa frente a las múltiples amenazas que también se derivan de Internet y otras herramientas de información digital. Por otro lado, las habilidades socio-cívicas integran aspectos relacionados con la empatía y el entendimiento mutuo, con la convivencia y con el ejercicio responsable de la ciudadanía democrática (Álvaro & Rubio, 2016). Además del desarrollo de estas habilidades, se vuelve a poner el acento en el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades sociales y cívicas necesarias para la gestión de la convivencia, el control de las emociones y la respuesta emocional frente a los entornos digitales (Area et al., 2014).

Asimismo, es necesario seguir insistiendo en el desarrollo de actitudes que permitan mantener relaciones sociales positivas y asertivas que, a su vez, facilitarán el ejercicio cívico de una ciudadanía activa y crítica. Se evidencia la necesidad de integrar un enfoque basado en habilidades para los temas de ciudadanía digital dentro de un plan de estudios de educación cívica actualizado y en todas las disciplinas. En su estudio, Colloca (2018) encontró que la crisis económica afectó significativamente las actitudes cívicas y, en consecuencia, las personas de entornos desfavorecidos tienden a tener actitudes cívicas más negativas (Hoskins & Kerr, 2012). Sin embargo, la educación ciudadana efectiva es crucial



para abordar esta preocupación. Además, otra investigación (Janmaat & Hoskins, 2021) muestra que los jóvenes que participan en actividades cívicas y voluntarias durante sus años escolares siguen participando en sociedades civiles a lo largo de su vida adulta. En este sentido, la educación juega un papel importante para que todos los niños adquieran las habilidades que necesitan como ciudadanos para participar activa y responsablemente en la sociedad democrática (Richardson & Milovidov, 2019), además de actuar como promotora del compromiso social y político, y ciudadanía adulta (Ghosn-Chelala, 2019).

En la era de la ciudadanía digital, los esfuerzos para responder a los cambios en la sociedad digital y global consistieron en revitalizar la educación ciudadana y preparar a los estudiantes para que sean competentes en productividad económica y laboral, seguridad digital y global y en medios digitales. Estos factores son muy cruciales para la sostenibilidad de la democracia (Pramnda et al., 2021). Con el desarrollo de esta habilidad se vuelve a poner el énfasis en el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades sociales y cívicas necesarias para la gestión de la convivencia, el control de las emociones y la respuesta emocional. Asimismo, se utiliza para desarrollar actitudes que permitan mantener relaciones sociales positivas y asertivas que alguna vez facilitarán el ejercicio cívico de una ciudadanía activa y crítica y un sentido de democracia y de justicia social, libertad, responsabilidad, respeto o solidaridad.

Con respecto al compromiso cívico y político de la juventud, la literatura (Reguillo, 2010; Pharr y Putnam, 2000; Livingstone, 2008; Mateos y Moral, 2007; Anduiza, 2001; INJUVE, 2014; Castells, 2010, 2012; Norris, 2013; LSE, 2013; Parés, 2014; Estrada, 2010; Lobera y Rubio, 2015; Arias y Alvarado, 2015) determina dos tipos de jóvenes (Livingstone, 2008); por un lado, una mayoría precaria, desconectada de la sociedad de la información y desvinculada de las instituciones y servicios gubernamentales, quienes se muestran con una falta de compromiso e implicación política se caracterizarían como políticamente desanimados y apáticos, con un déficit cívico en cuanto a participación ciudadana (INJUVE, 2014); sin embargo, por otro lado, existen estudios (Castells, 2012; Lobera & Rubio, 2015; Arias & Alvarado, 2015; Lüküslü & Walther, 2020) que sostienen que los jóvenes prefieren utilizar otras formas y participación y, por tanto, no son apáticos ni ajenos al compromiso cívico, pero piensan que las formas tradicionales de participación no responden a sus inquietudes, ideas y formas de generar cambios. Hecho que coincide con los hallazgos del Eurobarómetro Flash sobre Juventud realizado en 2017 (EURODYCE, 2017) que muestra que el 64% de los jóvenes declara haber participado en elecciones políticas anteriores y más de la mitad (53%) de los jóvenes europeos afirman que han participado en acciones de participación social y ciudadana. También señala que los jóvenes están, de hecho, involucrados en diferentes actividades políticas, favoreciendo formas alternativas de participación. Dicho de otra forma, se está observando cómo jóvenes de todo el mundo se involucran en temas políticos y dan nueva vida a las agendas políticas contemporáneas (Lieberkind & Bruun, 2021) a su manera y utilizando una variedad de medios y ganando agencia, autonomía, inclusión en la toma de decisiones y asumiendo determinadas responsabilidades que propicien el empoderamiento de un joven para participar activamente (Shier, 2001; Cahill & Dadvand, 2018).

Si bien es cierto que existe un debate sobre cómo se educa a la juventud para enfrentarse a la sociedad digital; también existe una multitud de opiniones sobre qué se considera por una persona joven. Por un lado, Li (2020) entiende a la juventud como una fase biológica, psicológica, social y cognitiva de la vida, que extiende desde la niñez hasta la adultez; aunque, se debe asumir que el rango de edad asociado a



la etapa está sujeto a una variabilidad histórica, geográfica y social (Parés, 2014; Comisión Europea, 2018). Para Arango (2006) se debería de tener en cuenta la relación con el ciclo vital y los nuevos roles y estatus de la juventud en sociedad (Ocampo, 2000). Aunque, el Consejo de Juventud de España (2020), se centra en analizar la posición de un sujeto joven con respecto a su relación con otros actores y colectivos sociales. A modo de ejemplo, los programas juveniles de la Unión Europea establecen una aproximación de 15 a 29 años. Sin embargo, existe una tendencia y precedente administrativo en España de alargar esta etapa hasta los 35 años, dado el envejecimiento de la población; y, sobre todo, por la dependencia continuada de las personas jóvenes, debido a faltas de oportunidades laborales; y, por ende, de emancipación (Consejo de la Juventud de España, 2020).

Dicho esto, también señalamos que la competencia política para la participación de la población española (incluyendo a la juventud) se sitúa entre los niveles medio-bajo (Parés, 2014). Entre ellas, las personas más capacitadas son aquellas que participan frecuentemente y forman parte de organizaciones sociales y políticas, recalcando las conclusiones de Janmaat & Hoskins (2021). Por otro lado, las personas que tienen menos destreza participativa son: mujeres, personas en situación de desempleo, trabajadores de hogar, obreros no cualificados, familias con menos ingresos y en general, los ciudadanos con menos formación (LSE, 2013). Esto subraya de nuevo lo comentado en apartados anteriores sobre la brecha digital y social. Se observa menos nivel participativo en los mismos colectivos que mayormente sufren los efectos de la brecha digital y la social. Dichas desigualdades también se proyectan sobre la participación. Clemens y sus compañeros (2017) afirmaron que las familias con niveles socioeconómicos más altos predicen mayor compromiso cívico y mayores oportunidades laborales y educativas.

Por un lado, la Organización de Naciones Unidas (ONU) ha desarrollado los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que ponen de manifiesto la voluntad política de la comunidad internacional de cultivar una sociedad más sostenible e igualitaria. Concretamente, en su cuarto objetivo, busca afianzar una educación inclusiva e igualitaria para crear oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Además, de facilitar la adquisición de conocimientos y destrezas que promuevan el desarrollo de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, equidad de género, promoción de una cultura de paz y no-violencia y una ciudadanía global.

Con la entrada en vigor de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, queda evidente la voluntad de los estados-miembro a comprometerse al desarrollo de una sociedad más humana y a una ciudadanía más global. Para ello, y para el buen funcionamiento de la democracia y la sociedad, es vital proporcionar a las personas jóvenes vía de participación en su vida diaria, y así como en la vida democrática. Asimismo, aparte de involucrar a la juventud en el proceso de toma de decisiones, también hay que actualizar las formas de participación y buscar alternativas a su alcance (Comisión Europea, 2018). Desde un punto de vista académico, los puntos clave residen en el empoderamiento para la toma de decisiones y ganar agencia para participar. Existen multitud de interpretaciones teóricas (Arnstein, 2007; Hart, 1992; Shier, 2001; Cavhill y Dadvand, 2019) sobre cómo la juventud puede ganar agencia en entornos participativos.

Al igual que Arnstein (2007) y Hart (1992), Shier (2001) reflexiona acerca del efecto de la participación sobre las personas jóvenes y presenta un marco progresivo de participación juvenil; nuevamente, se observa que la generación de autonomía, la inclusión en la toma de decisiones y asumir determinadas responsabilidades favorece el empoderamiento de una persona joven para participar activamente. En



definitiva, las personas jóvenes tienen una voz legítima y un rol importante en la sociedad; sin embargo, frecuentemente dicha voz no está reconocida universalmente (Rexhepi, Filiposka & Trajkovik, 2018). Dichos autores también afirman que la participación juvenil consiste en involucrar a los jóvenes en acciones responsables y desafiantes que satisfacen sus necesidades y que les brindan la oportunidad de participar en la planificación y en la toma de decisiones. La participación de los jóvenes es más que un compromiso político, incluye su empoderamiento a través de desarrollo de capacidades y un mayor acceso a las oportunidades de desarrollo humano, lo que conduce directamente a una mayor sostenibilidad social e indirectamente a la sostenibilidad económica de las soluciones con las que se han comprometido.

Como hemos apuntado anteriormente, la educación e inclusión digital debe abordarse desde una perspectiva global y concebirse como el derecho de toda persona para no ser excluida de la sociedad. Estos hechos se asientan como prioritarios para el colectivo joven. Toomey y Russel (2013) estudiaron como la participación en actividades relacionadas con la justicia social eran facilitadoras para el compromiso cívico en instituciones educativas, sociales y comunitarios. Dichos autores también afirman que pueden las actividades educativas pueden vincularse con el desarrollo favorable de la juventud y de su participación cívica; ya que ayudan a desarrollar la identidad personal, el empoderamiento y de cambiar estructuras de poder predominantemente adulto-centristas (Toomey & Russel, 2013). Esto también lo encuentran otros autores (Russell, et al., 2010; Wagaman, 2016) que afirman que la participación de jóvenes del colectivo LGTBIQ+ en acciones de justicia social y de diversidad ayudaron a cultivar un sentimiento de pertenencia (al colectivo), a visibilizar la discriminación por orientación sexual y, por último, en favorecer el empoderamiento y bienestar de las personas participantes.

Como afirman varios autores (Fonseca y Potter, 2016; Reynolds y Caperton, 2011; Gleason & von Gillern, 2011; Keating & Mellis, 2017; King, 2019; Kahne & Bowyer, 2019), el conocimiento y la competencia son necesarios e interdependientes a la hora de crear una cultura cívica, y sobre todo son, decisivos para aumentar el nivel de participación joven de manera presencial y online. Desde las instituciones educativas se requiere mayor atención sobre los cambios en los parámetros de la alfabetización en un mundo global y digital. La ciudadanía digital se ha convertido en una prioridad para instituciones de educación formal y no formal, que consideran la incorporación de las TIC como una estrategia de enseñanza y aprendizaje para preparar a los estudiantes para vivir y trabajar en el siglo XXI (Ribble, Bailey & Ross, 2004). El reto para agentes educativos, familias, escuelas, instituciones socioeducativas, es guiar a las personas jóvenes para que sean parte de una generación alfabetizada en las nuevas formas de cultura del tiempo digital. Por consiguiente, existe la necesidad educativa de replantearse las metas y competencias formativas para llegar a convertirse en un ciudadano culto, crítico y democrático en la nueva Ilustración que representa la civilización digital que se exige, cada vez más, una mayor alfabetización de los ciudadanos, que les permita alcanzar un pleno desarrollo personal y profesional (Cantabrana et al., 2015).

Por otro lado, cabe recordar que el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas es de interés de cara a la actual sociedad digital. Ku *et al.* (2019) afirman que ciertos hábitos de consumo de las redes sociales fomentan un mayor pensamiento crítico, sobre todo en adolescentes de mayor edad. Mientras que Burr, Taddeo y Floridi (2020) añaden que la reflexión y consideración ética sobre el uso de dichas tecnologías resulta clave en este estado de desarrollo. Un hito importante de la sociedad actual, y un reto persistente, es navegar el *tsunami* de información disponible en Internet y distinguir entre las



noticias falsas y la desinformación. Huber & Kuncel (2016) sugieren que las personas jóvenes mejoran en esta competencia crítica cuando cursan estudios superiores y tengan mayor exposición cultural y global (Hatlevik et al., 2015). Estos estudios ejemplifican la necesidad de diseñar, implementar y revisar el desarrollo de la competencia digital en las aulas (Peters et al. 2018), ya que es un elemento fundamental para el ejercicio de toda acción ciudadana y democrática, hoy en día. Como bien argumentó Dewey (1985), la educación es necesaria porque permite a la gente participar en la democracia porque, sin personas formadas, informadas, alfabetizadas y con sentido de ciudadanía, una democracia fuerte sería imposible.



Compendio de publicaciones
Compendium of publications



4. Compendio de publicaciones | *Compendium of publications*

Esta sección presenta las publicaciones derivadas de la tesis doctoral. A continuación, se relacionan las publicaciones y producciones científicas con el estudio de la tesis doctoral y se presenta la información relevante acerca de la indexación de las revistas correspondientes.

4.1. Estudio I: Desarrollo y evaluación de instrumentos que miden la competencia digital y socio-cívica en el marco de la ciudadanía digital y participación juvenil.

4.1.1. Introducción

La publicación correspondiente al estudio I, tiene como objetivo identificar elementos que ayuden o dificulten la participación de personas jóvenes y contribuir al campo de conocimiento sobre cómo educar a los jóvenes y mejorar la ciudadanía digital a través del desarrollo de la competencia digital y socio-cívica. Para ello, se ha diseñado un instrumento válido y fiable que invite a los jóvenes de 16 a 35 años, a autoevaluar su competencia digital y socio-cívica. El proceso de desarrollo del instrumento ha abarcado la revisión de la literatura, el diseño y construcción de las dimensiones e ítems del cuestionario y finalmente, la evaluación de la validez de contenido y constructo, así como la consistencia interna del instrumento. Como consecuencia, se ha obtenido un instrumento en inglés y español con garantías científicas aceptables, incluyendo datos estadísticos sobre un análisis factorial confirmatorio (AFC) y coeficientes de fiabilidad favorables usando el alfa de Cronbach.

Este instrumento, junto con el guion de los grupos de discusión, fueron aplicados en el segundo estudio para poder evaluar y analizar la relación entre la competencia digital y socio-cívica, la participación juvenil y otros aspectos de la ciudadanía digital.

4.1.2. Publicaciones vinculadas al estudio I.

A continuación, se presentan todas las publicaciones y producciones científicas derivadas del primer estudio, a cerca del desarrollo y evaluación de instrumentos que miden la competencia digital y socio-cívica para la participación juvenil.

Tabla 2. Publicaciones relacionadas con el estudio I.

Tipo	Referencia	Indexación	Rol e implicación
Publicación en revista científica: artículo	Peart, M., Gutiérrez-Esteban, P. & Cubo-Delgado, S. (2020). The development of digital and socio-civic skills (DIGISOC) Questionnaire. Educational Technology Research & Development, 68, 3327-3351. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09824-y .	WOS(JCR): Q1 <25% Social Science Index factor: 2.303 Position: 58 / 263	Autor principal y coautoría

Además de la publicación en revistas científicas, se han desarrollado y presentado otras producciones científicas que se encuentran en la siguiente tabla (Tabla 3):

Tabla 3. Otras contribuciones científicas relacionadas con el estudio I.

Tipo	Referencia	Rol e implicación
Publicación en Mendeley Dataset.	Peart, M., Gutiérrez-Esteban, P. & Cubo-Delgado, S. (2020). Empirical assessment for DIGISOC Questionnaire, Mendeley Data, (2). https://www.doi.org/10.17632/bkb66jfigc.2 .	Autor principal y coautoría
Comunicación en congreso científico.	Peart, M., Gutiérrez-Esteban, P. & Cubo-Delgado, S. (2019, Septiembre). Questionnaire Design for evaluating Digital and Socio-Civic Skills for youth participation [Paper presentation]. European Conference Educational Research, Hamburg, Germany.	Autor principal, coautoría y ponente
Comunicación en congreso científico.	Peart, M., Gutiérrez-Esteban, P. & Cubo-Delgado, S. (2019, June). Desarrollo de un instrumento para le evaluación de la competencia digital y socio-cívica [paper presentation]. XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa, Madrid, Spain.	Autor principal y coautoría



Development of the digital and socio-civic skills (DIGISOC) questionnaire

Mark Thomas Peart¹ · Prudencia Gutiérrez-Esteban¹ · Sixto Cubo-Delgado¹

Accepted: 8 September 2020 / Published online: 18 September 2020
© Association for Educational Communications and Technology 2020

Abstract

Recognizing that digital citizenship includes the capacity to foster growth opportunities and also, can help to minimize risks and divides from the use of digital technology is essential for today's society and education. This on-going study intends to identify core aspects that help or hinder youth participation and contribute on how to educate youth and improve on digital citizenship through the development of digital and socio-civic skills. The aim of this study is to develop a valid and reliable instrument that invites young people, aged 16–35, to assess their digital and socio-civic skills. The development process of the instrument involves a literature review, designing and constructing the dimensions and items of the questionnaire and finally, assessing the content and construct validity as well as the reliability of the instrument. We have obtained an instrument in English and Spanish with acceptable scientific guarantees; including statistical data regarding a confirmatory factor analysis (CFA) and favorable reliability coefficients using cronbach's alpha.

Keywords Questionnaire · Digital literacy · Digital skills · Socio-civic skills · Digital citizenship

Introduction

The world has fallen into a time of rising inequalities and enormous disparities of opportunity (United Nations General Assembly, 2015). The past decade has seen a wave of civic uprisings and social unrest, where the use digital technologies and social networks have been key aspects in fostering civic engagement (Castells, 2012). These uprisings were due to the growing social stratification and a popular desire for more democratic, social and equal societies. The Arab spring and other grassroot-social movements such as occupy wall street, 15M movement in Spain and social media campaigns such as #BlackLivesMatter,

✉ Mark Thomas Peart
mpeart@alumnos.unex.es

Prudencia Gutiérrez-Esteban
pruden@unex.es

Sixto Cubo-Delgado
sixto@unex.es

¹ Faculty of Education, University of Extremadura, Av. Elvas s/n., Badajoz, Spain

#FridaysForFuture, #FreePatrick and the #MeToo feminist movement, have represented new ways of engaging and participating via the use of digital technologies and social networks to influence policy. All of these social, political and civic phenomena share common traits, such as being mediated by young people with a high level of digital and socio-civic skills. Most undertake activities like obtaining, critically evaluating and using information and data, by creating and/or sharing digital content, collaborating with others towards a common goal. All of which are guided by strong democratic, civic and social values. Today's youth are becoming increasingly engaged as creators and contributors of online content (Lenhart, 2015; Nacu, Martin, Pinkard & Gray, 2016). With the rising influence of digital skills in participatory and civic actions, especially regarding young people, digital technologies are providing for many people, new possibilities to use technology not only for retrieving information but for creative production, sharing, communication and critical thinking. The latter becoming exponentially more necessary due to the damaging effects of misinformation and data mismanagement (El Soufi & See, 2019). Particularly, Kahne & Bowyer (2019) and Hargittai & Shaw (2013) also indicate that despite living in a digital society and using technology for a vast amount of daily activities, in general, many young people still lack access or have a skills deficit when using said devices or digital social networks (Hargittai & Shaw 2013). Similar studies also point towards a double-sided conceptualization of youth. On the one hand, there is a small group of young people who are able to acquire these skills but will not autonomously use digital media to engage civically (Kahne & Bowyer, 2019) and on the other hand, a vast majority who do not engage online, nor possess the required skills. Some authors (Ritzhaupt, Liu, Dawson & Barron, 2013) entertain the possibility that this could be due to a lack of access and opportunities to use digital technologies and social media that prove to be key factors in creating and widening, the digital divide. Other research in digital inequalities suggests that both classic digital divides relating to access, along with second and third level divides relating to usage patterns, skills development and sociocultural background may influence online political and civic engagement and the capacity of an individual to translate their digital access and skills to offline outcomes (Elliott & Earl, 2016; Schreeder, van Deursen and van Dijk, 2017) such as engaging in activities related to digital citizenship.

Digital citizenship is an ever-growing term which has been defined by UNESCO (2016) as being able to locate, access, use and create information effectively; actively, critically, sensitively and ethically engage with users and content while navigating digital environments. As well as, being safety-conscious and acting responsibly. This shows that education in all its forms (formal, non-formal and informal) is necessary for a sustainable society of knowledge and information (Castells, 2012), as well as offering equal access to information, technology and training for young people to become functional, educated, responsible, critical and engaged citizens of a digital era. Recognizing that digital citizenship includes the capacity to foster growth opportunities and also, can help to minimize risks from digital environments is essential for educators today. Efforts are being made in education to provide universal access to technology and to develop new literacies, mainly digital skills, in order to promote a more inclusive and engaged world (Hargittai & Shaw, 2013; Kahne & Bowyer, 2019). However, as pointed out by Schreeder, van Deursen and van Dijk (2017), there are no guarantees that this will then promote the desired offline outcomes. Therefore, more research is needed in order to address the impact that skills development has on digital citizenship and other related areas. There is an increasing amount of research work being conducted around digital and media literacies, but most do not necessarily include critical media literacy (Hess & McAvoy, 2014), which is becoming crucial in modern-day education due to the misuse and unethical management of information and data.

In this paper, we understand, based on an extensive literature review (UNESCO, 2011; Lankshear & Knobel, 2007; Erstad, 2010; Ferrari, 2013; Vuorikari, Punie, Carretero & Van den Brane, 2016; Kereluik, Mishra, Fahnoe and Terry, 2013; Moradi, 2017; Spector, 2016; Hall, 2012; Oberländer, Beinicke & Bipp, 2020), that digital skills are those that embrace creative, critical, and the safe use of information and communication technologies (ICT) in order to fulfil a given motivation, while also being able to adapt to a new knowledge and attitudes set that are necessary in this day and age to be competent in a digital environment. An importance is also given to ethical and responsible actions via the use of digital technologies and alludes to the necessity of developing high-order thinking skills. Whereas social skills in the 21st century point towards the interpersonal aspects of prosocial actions like being empathetic or understanding other perspectives; while also focusing on intrapersonal traits such as self-control. In other words, building friendly relationships with other people and managing social situations. Engaged citizens share certain characteristics like maintaining a relationship with their community, confidence in their capacity to effect change, and demonstrating active civic behaviours.

Although there is a successful field of literature relating to digital skills and specifically relating to instrument development (Van Deursen, Helsper & Eynon, 2016; Greene, Yu, & Copeland, 2014; Martin & Grudziecki, 2006; Somerville, Smith & Macklin, 2007; ISTE, 2007a; ISTE, 2007b; ISTE, 2017; Calvani, Cartelli, Fini & Ranieri, 2008; Gisbert, Espuny & González, 2011; Ferrari, 2013; UNESCO, 2013; ECDL Foundation, 2016; Vuorikari, et al., 2016; Antoninis & Montoya, 2018; JISC, 2017) there is still a lack of reliable measurement on digital-age skills (Olszewski & Crompton, 2020). Take for example, how technology is used for social and civic actions and engagement. There are some studies (Jones & Mitchell, 2015; Elliott & Earl, 2016) on how digital skills effect participation, but there is a lack of research being conducted on how these skills are jointly developed and how they affect youth participation and society on a whole. As we stated previously, there is a minority of the youth that engages and participates using digital technologies to better society; and then, a larger majority that does not engage or use digital tools for social or civic goals. Baring this in mind, this study focuses on how youth use digital technologies and how they develop digital and socio-civic skills for this purpose. The aim of this study is to develop a valid and reliable instrument that invites young people to assess their digital and socio-civic skills. From this, we intend to identify core aspects that help or hinder youth participation and develop an instrument that will contribute to a larger on-going study regarding how to educate in youth participation and how to improve on digital citizenship education through the development of digital and socio-civic skills. As most research establishes how technology is used by students and how they are integrated into education (Olszewski & Crompton, 2020), we would like to contribute on what aspects are being taught and how they are addressed in different educational setting and measure the current level of digital and socio-civic skills of young people. The first step towards this goal is establishing an instrument with scientific guarantees. The development process of the instrument has involved undertaking an extensive literature review, designing and constructing the dimensions and items of the questionnaire and then, finally, assessing the validity and reliability of the instrument. The following sections provide detail into each step of this process.

Literature review

Every young person has the right to develop capacities in order to favorably interact in society in a critical and emancipatory way and to be a literate citizen of the 21st century (UNESCO, 2013). The American Library Association (2013) defines a digitally literate person as someone who possesses a variety of technical and cognitive skills, including using technology, interpreting the veracity of information and also, collaborating with others and using skills to participate actively in civic society and contribute to an informed and engaged community. On the one hand, from a European perspective, digital literacy is used in initiatives and policy when addressing digitally inclusive actions (Janseen, Stoyanov, Ferrari, Punie, Pannekeet & Sloep, 2013; European Commission, 2010a, b) and is used to address what kind of skills, understandings, and critical reflections students are able to use (Hatlevik & Christophersen, 2013). Recently, Johnston (2020) explains how *The Edith Cowan University's Digital Literacy Framework* unified different concepts of digital literacy to develop a definition that embraces the ability to use digital technologies to access, evaluate, create and communicate information in a socially responsible and ethical manner. This follows the international literature set by the UNESCO Standards (2008) and the framework developed by the International Society for Technology in Education-ISTE (2017). While in Europe, digital competence or digital skills are the most widespread terms, both in the policy papers of administrations and in research. An example of this, is provided by the EU's DIGCOMP project (Ferrari, 2013) and in the renewed version of the instrument, *DIGCOMP 2.0* (Vuorikari et al., 2016). This version presents a review of the constructs: 1) *information and data literacy*, 2) *communication and collaboration*, 3) *digital content creation*, 4) *safety and* 5) *problem solving*. Said authors also determine similar sub-dimensions constituting digital competence. Most of which can be related to the larger international framework provided by UNESCO (2013) on needs analysis, the use, search and management of information and data, but mainly on critical and ethical awareness.

Digital competence and digital skills are more often employed as broader and educational-orientated concepts (European Parliament and the Council of Europe, 2006), understood to be an integrated, transferable and multifunctional set of knowledge, cognitive and practical skills, attitudes and values in a digital setting (Ramboustek, Stípek & Vanková, 2016). The work conducted by Van Laar, Van Deursen, Van Dijk and De Haan (2017) pointed out that the main difference with digital skills or digital literacy in the 21st century skills-set is that these provide for a real integration and are not seen as discreet or transversal concepts. All in all, the meaning and scope of digital skills and its related concepts are often used as synonyms when describing the competences needed for actors working in educational contexts. Accordingly, this seems to have resulted in a mix and acceptance of same meaning concepts (Pettersson, 2018). On a European level, the concepts that are mainly used are digital competence and digital skills. By means of a definition, the European Commission in 2015 find that people with digital and effective citizenship skills are those that embrace creative, critical, and safe use of Information and Communication Technologies (ICT) in order to fulfil a given motivation, being able to adapt to a new set of knowledges and attitudes that are necessary in this day and age to be competent in a digital environment. Although digital literacy skills will necessarily change as technology evolves, being digitally literate will continue to require basic reading and writing skills, access to up-to-date digital instruction and a commitment to lifelong learning (American Library Association, 2013; Murawski & Bick, 2017).

In this paper, we also address the development of socio-civic skills as a combination of knowledge, abilities and attitudes, to interact with the public and to express solidarity and interest in solving community problems. As with digital skills, it involves critical reflection to be active participants in a community and in decision-making processes (European Commission, 2009). Other literature (Ilhan, Sukut, Utas, Akhan and Batmaz, 2016; So, Voisen, Burnside and Gaylord-Harden, 2016) defines social competence as the condition of possessing the social, emotional and cognitive skills necessary to adapt effectively in a variety of social environments. Meanwhile some authors (Chaveilier, 2015; McNaughton, Rosedale, Ngaire-Jesson, Hoda & Teng, 2018) establish that social skills in the 21st century point towards the interpersonal aspects of prosocial actions like being empathetic or looking at other perspectives; while also focusing on intrapersonal traits such as self-control. In other words, building cordial relationships with other people and managing social situations. The contributions of Zaff, Boyd, Li and Lerner (2010) also argue that engaged citizens share several common characteristics including a sense of civic duty, a social connection with their community, confidence in their ability to effect change, and demonstrate active civic behaviours. In addition, Parés (2014) adds that the ultimate purpose of developing social competence is to train citizens who can democratically coexist with other to participate in the social, cultural, economical and political life of their surrounding community, trying to improve it and exercising citizenship.

While developing social and civic knowledge is key in providing youth with the skills that are necessary to be active citizens, we also need to provide a framework for developing digital citizenship and digital youth engagement in order to close the ever-growing digital and social divide (Selwyn & Facer, 2007). Previous research on Digital Citizenship Education (Adorjan & Micciardelli, 2019; Choi, Glassman & Cristol, 2017; UNESCO, 2016; Shin et al., 2019; Emejulu & McGregor, 2015) points out that a digitally-literate student ought to attain technological skills and critical thinking skills; while, also, assessing online risks and take measures to protect themselves, their privacy, and their digital reputation (Adorjan & Micciardelli, 2019). In addition, the curriculum should promote the development of technical skills and global awareness and other complicated capabilities such as networking, critical perspective and online political activism (Choi, Glassman & Cristol, 2017) along with assuming responsibilities and being a productive member of a shared project on common good. Students in this sense are empowered to critically analyze the consequences of technologies in everyday life and take action (Emejulu & McGregor, 2015). This is also apparent in the *UNESCO policy for Digital Kids Asia-Pacific: Insights into Children's Digital Citizenship* in which they establish Digital Citizenship as a product relating to digital literacy, safety and resilience, digital participation and agency, digital emotional intelligence and finally, creativity and innovation (Shin et al., 2019).

All in all, both digital and socio-civic skills relate to empowering people, specifically young people, in order to navigate modern society and to become competent digital citizens. Thus, there is a need to start looking at digital and social skills as key catalysts for closing the digital divide, as promoters of engagement and active political, cultural and social participation as well as key tools for transforming societies in terms of social justice, equity and human rights through education and skills development.

Design of the instrument to measure digital and socio-civic skills for youth participation

Based upon the work of several authors (Cubo et al., 2011; Coe, Waring, Hedges and Arthur, 2017; European Parliament and the Council of Europe, 2006; Martínez Arias, 1995) we followed several steps in order to develop an instrument with scientific guarantees, the aforementioned steps are:

Establishing the objective of the instrument

The objective of this questionnaire is to measure the development of digital and socio-civic skills for youth participation, specifically in young people, from Spain and the United Kingdom, aged from 16 to 35.

Exploring the theoretical foundations and construction of items and dimensions and draft version of the instrument

After an extensive literature review and determining the objective of the questionnaire, we then moved forward into writing the items and forming the structure of the instrument. All items were initially written in Spanish. The draft version of the questionnaire was designed using 7 sociodemographic questions, 75 items and 2 open-ended questions. These items formed a total of 12 sub-dimensions and 6 dimensions: 1) *information*, 2) *communication and collaboration*, 3) *creation of digital content*, 4) *ICT security*, 5) *critical thinking* and 6) *socio-civic*, all of which relate to previous theoretical work, which is detailed fully in the following paragraphs.

Dimension 1: information

This dimension aims to collect data on the level of information and media literacy of a person and is defined as the ability to recognize a need for information and the ability to locate, store, retrieve, apply, synthesize and evaluate information (UNESCO & IFLA, 2005; European Commission, 2009, Vuorikari, et al., 2016; Shin et al., 2019). As well as, recognize and evaluate the quality of the media that are transmitted (UNESCO, 2013). This dimension of the questionnaire is composed of 4 sub-dimensions: 1) need, access, location and selection of information; 2) management, understanding and use of information; 3) evaluation of information and 4) access, understanding and evaluation of the media (Table 1).

Dimension 2: communication and collaboration

This dimension highlights the need to communicate information with other people (Catts and Lau, 2008; Vuorikari, et al., 2016) and it aims to measure the communicative skills of an individual in a variety of situations. In addition, it evaluates the participation and collaboration of said individual with other people in regard to communication. Moreover, the European Commission (2009) considers a citizen competent when being able to evaluate communication and above all, communicate with judgment. This section helps with the

Table 1 Dimension 1: Information

Dimension	Sub-dimension	Item
D1. Information	D1.1. Need, access, location and selection of information	1. I keep myself informed of current political and social issues
		2. I have apps that are configured to keep me up to date with the news
		3. I search for and access information in digital environments
	D1.2. Management, understanding and use of information	4. I select the most relevant information in digital environments
		5. I use tools to store and manage information
		6. I look for information on the Internet about social issues and/or politics
	D1.3. Evaluation of information	7. I consider only the most important information on the Internet
		8. I understand the information that I find on the Internet
		9. I trust everything I see on the Internet
		10. I worry about fake news and misinformation on the Internet
		11. I am worried that the information that I have is false
		12. I am critical of the information that I have
	D1.4. Access, understanding and evaluation of the media	13. I assess the information that I have
		14. I understand the information and messages transmitted by the media
		15. I appreciate the importance of accessing media in different formats (press, radio, television, Internet ...)
		16. I understand the role of the media
		17. I critically evaluate the media
		18. I trust the information presented by the media

development of the process by which individuals become able to understand the meaning of being critical of techniques and the effects of messages and productions of the media. The dimension is composed of 2 sub-dimensions: 1) communication with others and 2) collaboration with others (Table 2).

Dimension 3: digital content creation

The objective of this dimension is to collect information on the actions people take to create, share and disseminate digital content (Ferrari, 2013; Vuorikari et al., 2016). A person is competent, in terms of the creation of digital content, when they are able to create and edit new content, creative productions, multimedia products and digital expressions while taking into account the ethical and legal aspects of a person's rights and intellectual property. The dimension is composed of two sub-dimensions: 1) development of digital content and 2) integration and restructuring of digital content (Table 3).

Dimension 4: digital security

This dimension aims to measure a person's ability to protect themselves and assess their safety and well-being when using digital technologies and in a digital environment (Vuorikari, et al., 2016). The dimension is composed of 2 sub-dimensions; 1) data protection and privacy settings and 2) protection of a person's health and well-being (Table 4).

Dimension 5: critical thinking

The objective of this dimension is to measure the critical thinking skills of an individual. Critical Thinking is one of the most active concepts in the field of education (Cheung Kong, 2014) influencing not only educational settings by helping to better understand information but also, in socio-personal environments by motivating better communication skills (Volman & Ten Dam, 2015) decision making and problem solving. It is absolute that to be able to think critically is crucial in today's society with the proliferation of information from many sources e.g. social media, and the ever-growing phenomenon of *fake news* and disinformation (El Soufi & See, 2019). These authors also affirm that, more than ever, young people need to be able to discriminate facts from opinions, evaluate and judge the credibility of evidence (van de Oudeweetering & Voogt, 2018). Many authors (Cheung Kong, 2014; Dwyer and Walsh, 2019; Janssen, et al., 2019; van de Oudeweetering & Voogt, 2018) describe critical thinking as a metacognitive process that encompasses skills such as analysis, evaluation and inference; that, when used correctly, improves the ability of the individual to produce a conclusion, solution or logical opinion about a given situation and validate its reliability. This dimension is made up of a single sub-dimension called critical thinking skills (Table 5).

Dimension 6: socio-civic

The *socio-civic* dimension measures the knowledge, skills, attitudes, values and social and civic behaviour of a person. Also, it emphasizes people's interpersonal and intrapersonal skills, along with the use of social skills, emotional awareness, ensuring dialogue and the exchange of positive and constructive ideas (European Parliament and the Council

Table 2 Dimension 2: communication and collaboration

Dimension	Sub-dimension	Item
D2. Communication and collaboration	D2.1. Communication with others	19. I have good communication skills
		20. I know how to communicate in different ways (images, text, videos ...)
		21. I communicate my ideas to people that I know
		22. I communicate my ideas to strangers
		23. I listen to other people when they present opinions contrary to my own
		24. I am careful and try to ensure that my messages do not upset others
		25. I transmit constructive messages in different environments
		26. I argue my opinion politely
		27. I am part of a social network group that talks about political issues
		28. I am part of a social network group that talks about social issues
D2.2. Collaboration with others		29. I participate in digital activities organized by other people or entities
		30. I share information and content with other people via electronic devices

Table 3 Dimension 3: digital content creation

Dimension	Sub-dimension	Item
D3. Digital content creation	D3.1. Development of digital content	31. I know different ways to create and edit digital content (videos, photographs, infographics, texts, animations ...)
		32. I use different digital content to express myself in digital environments
		33. I can transform information and organize it in different formats
		34. I develop and publish digital content taking into account people's Rights
		35. I develop and publish digital content taking into account intellectual property rights
		36. I modify and include digital content in my own posts on social Networks
		37. I share materials created by myself and by other people
		38. In case of developing new digital content, I say from where or whom the information comes
	D3.2. Integration and restructuring of digital content	

Table 4 Dimension 4: digital security

Dimension	Sub-dimension	Item
D4. Digital security	D4.1. Data protection and privacy settings	39. I configure my devices to protect my privacy
		40. I reflect on whether a digital environment is a safe space
		41. I am careful with my personal information
	D4.2. Protection of a person's health and wellbeing	42. I am careful with the information of other people
		43. I avoid having arguments in digital environments
		44. I have discussions in digital environments
		45. Social networks influence my personal well-being (mood, physical health, social relationships...)
		46. I identify harmful behaviours that can affect my health and wellbeing on social networks
		47. I avoid behaviours that are harmful to my health and wellbeing on social networks

Table 5 Dimension 5: critical thinking

Dimension	Sub-dimension	Item
D5. critical thinking	D5.1. critical thinking skills	48. I am a socially involved person
		49. I am a politically involved person
		50. Before doing a digital activity (upload a photograph, commenting ...) I usually think about the possible consequences
		51. I use dialogue to resolve conflicts in digital environments
		52. I engage with other people through social networks
		53. I use critical thinking to analyse daily life situations
		54. I listen to both sides of a disagreement
		55. I try to listen to opinions that differ from my own before making decisions
		56. I am critical of, and reject any type of violent behaviour
		57. I make judgments about new information that I receive
		58. I make decisions using relevant information
		59. I solve problems using relevant information
		60. I evaluate and reflect on my achievements and failures
61. I reflect on the information that I have		

Table 6 Dimension 6: Socio-civic

Dimension	Sub-dimension	Item
D6. Socio-civic	D6.1. Knowledge, skills, attitudes, values and behaviour	<p>62. I consider volunteering a fundamental activity for young people</p> <p>63. I help other people</p> <p>64. I consider it important that young people know about political life (political parties, electoral programs, election procedures ...)</p> <p>65. I assume responsibilities in my local community</p> <p>66. I am engaged and act on social problems</p> <p>67. I value and defend democratic values (freedom, equality, social justice, solidarity, tolerance ...)</p> <p>68. I work to achieve a diverse and multicultural society</p> <p>69. I am interested in the socio-economic development of society</p> <p>70. I use digital technologies to exercise my citizenship</p> <p>71. I am able to put myself in other people's shoes</p> <p>72. I respect other people</p> <p>73. I take into account the opinion of others</p> <p>74. I get informed before commenting on a topic</p> <p>75. I adopt and defend an opinion on different topics</p>

of Europe, 2006, Zaff et al., 2010; Parés, 2014, Puig and Morales, 2015; Chaveilier, 2015; McNaughton et al., 2018). This dimension is made up of a single sub-dimension (Table 6).

Empirical assessment of the instrument

After establishing the structure of the questionnaire, we then began the empirical assessment of the instrument by following three steps: 1) assessing content validity through a group of experts, 2) assessing construct validity with a confirmatory factor analysis (CFA) and finally, 3) assessing reliability with cronbach's alpha coefficient.

Assessing content validation via a group of experts

The draft version of the questionnaire was designed in Spanish and submitted through a process of content validation via a group of experts. The group of experts was formed by nine people of the knowledge field from Spanish and Portuguese universities. They were asked to assess the instrument and data was collected on a digital form. The group of experts were asked to evaluate the structure and content of the draft version of the instrument. On the one hand, in regard to structure, the experts assessed: a) adequacy, which refers to the degree of connection between the item and the dimension and b) relevance, that refers to the degree to which the dimension fits the aim of the study. On the other hand, in regard to content, the experts assessed: 1) the relevance of an item to be included in the questionnaire. 2) The coherent logical relationship of the item with the dimension and 3) the clarity that measures if the item is easily understood. All were assessed using a Likert scale of 1 (low)–5 (high) and there was an open-ended comment section for further observations.

As shown in the previous table (Table 7), all of the dimensions and the average scores (\bar{x}) are above 4 and the standard deviation (s) is reasonably low. Therefore, the questionnaire has very favorable scores both in terms of structure and content. However, some slight modifications were made (spelling, language changes...) such as: Item 3: “*I search and access information in digital environments*”, and item 4: “*I select the most relevant information in digital environments*”, were fused together creating a revised item 3: “*I search and select the most relevant information in digital environments*”. In addition, several items were deleted (Item 7, 11, 13, 44, 53, 61, 69), following the recommendations of the group of experts and by decision of the research team. All item numbers were then adjusted taking into account the previous modifications. The draft questionnaire after the content validation process was made up of seven socio-demographic variables, six dimensions and twelve sub-dimensions derived from the literature, comprised of a total of 67 items and two open-ended questions.

Assessing construct validity via confirmatory factor analysis

Taking into account the work conducted by Mundfrom, Shaw and Ke (2005) on sample sizes for conducting factor analysis, 205 participants provided data through convenience sampling from secondary schools, universities and selected non-governmental organizations. The demographic characteristics of the participants in this study are presented in the following table (Table 8).

The modified draft version of the questionnaire was then submitted through a construct validation process via confirmatory factor analysis based on twelve factors, derived from

Table 7 Results of the content validation via group of experts

Dimension	Structure		Content							
	Adequacy		Pertinence		Relevance		Coherence		Clarity	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Sociodemographic variables	4.67	0.52	4.83	0.41	4.38	0.85	4.17	0.93	4.14	1.07
Information	4.67	0.52	4.83	0.41	4.62	0.62	4.63	0.62	4.19	1.04
Communication and collaboration	4.83	0.41	4.67	0.52	4.47	0.92	4.51	0.79	4.29	1.07
Digital content creation	4.33	0.82	4.50	0.82	4.63	0.73	4.60	0.76	4.44	0.95
Digital security	4.50	0.82	4.50	0.82	4.43	1.11	4.33	1.08	4.04	1.10
Critical thinking	4.83	0.41	4.83	0.41	4.52	1.02	4.45	1.01	4.26	1.17
Socio-civic	4.50	0.82	4.33	0.82	4.41	1.01	4.39	1.05	4.22	1.04
Total	4.62	0.62	4.64	0.60	4.49	0.89	4.44	0.89	4.23	1.06

Table 8 Participant's sociodemographic characteristics

Variables	%
Sex	
Female	69.9
Male	30.1
Age group	
16–19	34.4
20–24	44
25–29	13.9
30–35	7.7

Table 9 KMO and Bartlett's test scores

KMO and Bartlett's test		
Kaiser–Meyer–Olkin measure of sampling adequacy		0.874
Bartlett's test of sphericity	Approx. chi-square	6643,544
	df	2211
	Sig.	0000

theory from previous stages of the process. To determine if factor analysis was adequate for the sample, the KMO (Keiser- Meyer-Olkin) measures and Bartlett's Sphericity test were confirmed. As shown in the following table (Table 9), the KMO score was 0.874 and the Bartlett's test measures 6643,544 ($df=2211$, $p=0.00$), which indicated that the sample was acceptable.

After confirming the adequacy of the sample, we then analyzed the total explained variance where the data confirms twelve principal components that in turn, explain 57.39% of the variance. As shown in the following table (Table 10), *component 1*, explains 25,016% of the variance and the rest of the factors explain the remaining percentage.

The results from the rotated components matrix showed the total of 67 items distributed into the twelve components. During this phase, the research team checked factor loadings of each item with respect to the component group and then, made decisions to link each item with its corresponding factor. The following table shows the distribution of items in regard to the principal components (Table 11).

The following decisions were adopted by the research team taking into account the factor loadings of each item in the components and also, the theoretical framework of the questionnaire. Firstly, item 9 was eliminated from component 2 as the factor loading of the item was low (-0.238) in addition, during the pilot stage of the questionnaire the item proved to be difficult for pilot test participants. Secondly, item 65 was eliminated from component 2. The factor loading of the item was acceptable (0.424); however, we decided to eliminate the item as it was not theoretically coherent with the rest of items in the factor. Thirdly, item 51 and 52 were moved from component 4 to component 2 and 1 respectively, as it was theoretically more appropriate, and the factor loading permitted us to do so. In addition, item 42, 45 and 60 were eliminated from their respective components. All factor loadings were acceptable (0.420; 0.493 and 0.488 respectively); however, said items were not coherent with the identified

Development of the digital and socio-civic skills (DIGISOC)...

3343

Table 10 Explained variance

Component	Initial eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	1	16.760	25.016	25.016	16.760	25.016
2	4.678	6.982	31.998	4.678	6.982	31.998
3	2.427	3.622	35.620	2.427	3.622	35.620
4	2.307	3.443	39.063	2.307	3.443	39.063
5	2.010	3.000	42.063	2.010	3.000	42.063
6	1.799	2.685	44.748	1.799	2.685	44.748
7	1.593	2.377	47.125	1.593	2.377	47.125
8	1.502	2.242	49.367	1.502	2.242	49.367
9	1.446	2.159	51.526	1.446	2.159	51.526
10	1.394	2.080	53.606	1.394	2.080	53.606
11	1.291	1.927	55.532	1.291	1.927	55.532
12	1.246	1.860	57.392	1.246	1.860	57.392

Table 11 Summarized version of matrix of rotated components

Component	Item number
1	1, 2, 6, 27, 28, 29, 49, 64, 66, 70
2	9, 23, 26, 42, 47, 63, 65, 71, 72, 74
3	3, 8, 14, 16, 17, 58, 59
4	30, 32, 36, 45, 51, 52
5	48, 54, 55, 68, 73, 75
6	19, 20, 21, 25, 60
7	5, 31, 33, 37, 39, 41
8	24, 34, 35, 38, 50
9	12, 22, 40, 46, 57
10	10, 43, 67
11	15, 56, 62
12	18
Eliminated in previous steps	4, 7, 11, 13, 44, 53, 61, 69

theoretical construct, so the decision was made to eliminate all items. Finally, item 18 was eliminated from component 12 and therefore component 12 was eliminated also. The factor loading was acceptable (0.704); however, taking into account that this item was the only one in the component, the research team did not deem it necessary and it was eliminated. At the end of this process, the questionnaire was comprised of 61 items distributed into eleven factors.

Table 12 Reliability Scores

Dimension	Sub-dimension	Component	Item number	Cronbach's α	McDonald's ω
Digital skills $\alpha=0.906$ $\omega=0.909$	Management and use of information and data	3	3, 8, 14, 16, 17, 51, 58, 59	$\alpha=0.845$	$\omega=0.847$
			19, 20, 21, 25	$\alpha=0.646$	$\omega=0.683$
	Communication skills	4	30, 32, 36	$\alpha=0.682$	$\omega=0.687$
			5, 31, 33, 37, 39, 41	$\alpha=0.738$	$\omega=0.739$
Socio-civic skills $\alpha=0.902$ $\omega=0.911$	Management and security of information and digital content	7			
	Ethics and digital responsibility	8	24, 34, 35, 38, 50	$\alpha=0.727$	$\omega=0.729$
	Social and political behaviours and attitudes	1	1, 2, 6, 27, 28, 29, 49, 52, 64, 66, 70	$\alpha=0.843$	$\omega=0.845$
			23, 26, 47, 63, 71, 72, 74	$\alpha=0.800$	$\omega=0.812$
	Digital empathy	2			
	Social and digital engagement	5	54, 55, 68, 73, 75	$\alpha=0.727$	$\omega=0.739$
	Critical thinking	9	12, 40, 46, 57	$\alpha=0.672$	$\omega=0.677$
Democratic attitudes	10	10, 43, 67	$\alpha=0.558$	$\omega=0.591$	
Prosocial behaviour	11	15, 56, 62	$\alpha=0.539$	$\omega=0.544$	

Assessing the internal consistency via cronbach's alpha reliability coefficient

The reliability coefficient of cronbach's alpha refers to the internal consistency of the measurements obtained from a test administration (Cubo et al., 2011).

The results show that each factor has an acceptable score (Table 12). However, the decision was made to eliminate two more items. Item 48 was eliminated from component 5 increasing the Cronbach's Alpha reliability coefficient from $\alpha=0.690$ to $\alpha=0.727$. Also, Item 22 was eliminated from component 9 increasing the Cronbach's Alpha reliability coefficient from $\alpha=0.641$ to $\alpha=0.672$. Therefore, reducing the instrument to 59 items in total with a very acceptable internal consistency score for the digital skills dimension $\alpha=0.906$ and for the socio-civic skills dimension $\alpha=0.902$. In addition, we have also found that the results are coherent with the revised literature in a way that the larger theoretical constructs obtain higher coefficient scores.

Determining the final version of the instrument

The final Spanish version of the instrument (Table 13), taking into account the statistical data and the developed theoretical framework, is made up of 59 items grouped into eleven sub-dimensions that build up two dimensions, along with the seven sociodemographic variables and two open questions that can be completed online in 10–15 minutes.

After obtaining the final version of the instrument in Spanish, we proceeded to translate the Digital and Socio-Civic (DIGISOC) Skills Questionnaire into English and validated the content of the translation with a group of ten experts from the United Kingdom. They assessed the wording of the constructs and provided further comment on the understanding and clarity of the concepts translated in English.

Table 13 Final version of questionnaire

Dimension	Sub-dimension	Component	Item number
Digital skills	Management and use of information and data	3	3, 8, 14, 16, 17, 51, 58, 59
	Communication skills	6	19, 20, 21, 25
	Digital content creation	4	30, 32, 36
	Management and security of information and digital content	7	5, 31, 33, 37, 39, 41
	Ethics and digital responsibility	8	24, 34, 35, 38, 50
Socio-civic skills	Social and political behaviours and attitudes	1	1, 2, 6, 27, 28, 29, 49, 52, 64, 66, 70
	Digital empathy	2	23, 26, 47, 63, 71, 72, 74
	Social and digital engagement	5	54, 55, 68, 73, 75
	Critical thinking	9	12, 40, 46, 57
	Democratic attitudes	10	10, 43, 67
	Prosocial behaviour	11	15, 56, 62

Discussions and conclusions

During the review of the literature, we have found that there are many commonalities between digital and socio-civic skills and Media and Information Literacy as well as inter-related constructs derived from both skills. The final version of the instrument is composed of 59 Likert-scale items distributed into eleven sub-dimensions that make up the two dimensions of the questionnaire. On the one hand, we find that the *Digital Skills* dimension is comprised of 5 sub-dimensions: 1) *management and use of information and data* as it addresses the need to use and manage information correctly and with a degree of competence, 2) *communication skills*, which is understood as the need and ability to effectively communicate information with other people, 3) *digital Content Creation* that measures a person's ability to create and edit new content, creative productions, multimedia products and digital expressions while taking into account the ethical and legal aspects, as suggested by Ferrari (2013), 4) *management and security of information and digital content* which addresses the need for a person to manage information and content adequately (JISC, 2017). Also, it highlights privacy concerns such as using digital technology in a safe environment and safeguarding well-being and securing information (Vuorikari, et al, 2016); 5) *ethics and digital responsibility*, which refers to the evaluative abilities of a person to think critically and act according to moral and ethical guidelines based around the core principles of social justice and a person's rights (Kereluik, et al., 2013). The principal findings that emerged during the statistical testing was the loading values of the *Management and use of information and data* sub-dimension. This coincides with previous work (Vuorikari, et al., 2016; JISC, 2017) confirming that the core factor to digital skills is data and information management and using this information synchronously with high order thinking skills in an ethical way (Lutzke, Drummond, Slovic & Árvai, 2019). This also coincides with the current social and cultural climate of disinformation (El Soufi & See, 2019) and addresses the necessity of tackling the importance of discriminating facts and opinions as well as judging the credibility of evidence (van de Oudeweetering & Voogt, 2017) found online or while using social media. This takes preference as misinformation and fake news are exponentially becoming a prevailing concern for social media use and is precipitating a crisis of democracy (Jang & Kim, 2018) and has the possibility to influence participation and other forms of citizenship.

On the other hand, the *Socio-civic skills* dimension is made up of 6 sub-dimensions; 1) *social and political behaviours and attitudes*, that relate to the actions that people undertake and their mind-set regarding social and political issues (European Commission, 2009). 2) *digital empathy*, which refers to the measurement of a person's cognitive and emotional ability to be reflective and socially responsible, while strategically using digital media (Chen, 2018); 3) *social and digital engagement*, that refers to the implication and agency of a person in digital environments and/or by using digital technologies for social and/or political issues and topics (Martens & Hobbs, 2015), 4) *critical thinking*, as stated previously responds to a person's ability to employ higher thinking skills; e.g. analysis, evaluation and inference of a conclusion, logical opinion or solution in regards to a given situation (Dwyer and Walsh, 2019), 5) *democratic attitudes* that relate to a person's values and beliefs regarding democracy and related concepts (Puig and Morales, 2015) and finally, 6) *prosocial behaviours*, designates helping, sharing and other seemingly positive, intentional, voluntary and unmotivated behaviours towards others. This partially follows the framework and literature set out by the European Commission (2009) and other authors (Chen, 2018; Cheung Kong, 2014; Puig and Morales, 2015; Ang, 2016; Eisenberg and Mussen, 1989).

Results show that after *Management and use of information and data*, the following core components of the instrument, and therefore of the skills themselves, refers to social and political attitudes and digital empathy. The first, highlights the importance of citizenship education, such as knowing how democratic societies function as well as being engaged with political and social content. The latter introduces room to reflect on how people conduct themselves and relate to other people in digital environments. This somewhat echoes the work of UNESCO (2016) regarding digital citizenship. Also, it coincides with Chen (2019) who suggests that because students have grown up with digital technologies and are active participants in digital spheres, digital empathy is a good starting point to teach students about important social issues; in order for them to draw on social and humanitarian values, to recognize the opinions and feelings of others and primarily to be more reflective before communicating or posting. Moreover, it draws on the ethical and digital responsibilities of digital technology users. This means proposing support for young people in order to make appropriate, responsible and ethical decisions when using and accessing technology and social networks (Walters, Gee & Mohammed, 2019). Ethical and digital responsibilities are concepts that have been developed by several authors (Kereluik, *et al.*, 2015; Moradi, 2017; Spector, 2016; Walters, Gee & Mohammed, 2019) who have underlined the significance of ethics and being sensible when using of digital technologies. They also allude to the necessity of developing high order thinking skills when teaching students on how to use technology and prioritize the acquisition of skills relating to the Media and Information Literacy Curriculum (UNESCO, 2013) in order to empower young people in the use of technology and in attaining digital skills.

In this article, we address digital and socio-civic skills, both of which can be developed in order to empower young people to participate actively as competent citizens, able to navigate through vast amounts of information, communicate globally and whom are socially aware. Educating youth in digital citizenship has been framed as curricular content on information literacy, internet safety, privacy and security as well as managing one's digital footprint and reputation (Common Sense Media, 2012; Jones & Mitchell, 2016). At the same time, they help scope the development of a young person's digital identity (Gutiérrez-Esteban, 2018). The research conducted by Jordán-Conde, Mennecke and Townsend (2014) on Americans between 18 and 21 years old found that social networks are becoming a place for developing their digital identity. These authors highlight that young people are not aware of the potential harm that the disclosure of this personal information can have for their well-being. In other words, learning digital citizenship is increasingly paramount and involves being digitally literate and having a combination of skills, knowledges and understanding that young people need to learn before they can participate fully and safely in an increasingly digital and socially active world (Choi, 2016).

We have produced a valid and reliable instrument that measures key aspects of these areas and provides information about the social and civic skillset of a given individual. It is clear from the final structure of the questionnaire that these competences are highly related to behavioural and attitudinal development. Although the scientific guarantees of the instrument are highly favourable, we will apply the instrument and complement the study with qualitative research tools as to attain a deeper understanding of how these skills are developed and how they are used in youth participation. Also, future research will explore both skills and sub-dimensions such as critical thinking and ethics and digital responsibility along with sociodemographic, education and cultural variables in order to contribute to the growing literature on third-level digital divides (van Deursen and Helsper, 2017). Mainly, the next steps in analyzing digital and socio-civic skills for participating in social life will entail exploring the role of educational development of these concepts and identify

key outlining influential factors and determine if they are catalysts in empowering young people to use technology for engagement and bettering communities and help bridge the digital divide and promote digital citizenship education.

References

- Adorjan, M., & Ricciardelli, R. (2019). Student perspectives towards school responses to cyber-risk and safety: the presumption of the prudent digital citizen. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 430–442. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1583671>.
- American Library Association. (2013). *Digital literacy. Libraries and public policy: Report of the office for information technology policy's digital literacy taskforce*. https://districtdispatch.org/wp-content/uploads/2013/01/2012_OITP_digilitreport_1_22_13.pdf.
- Ang, C. S. (2016). Assessment of social competence: exploring the dimensions of young adult social competence. *Journal Psikologi Malaysia*, 30(1), 90–101.
- Antoninis, M., & Montoya, S. (2018). *A global framework to measure digital literacy*.
- Brancato, G., Macchia, S., Murgia, M., Signore, M., Simeoni, G., Blanke, K., et al. (2006). *Handbook of recommended practices for questionnaire development and testing in the European statistical system*. Brussels: European Commission Press.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183–193.
- Castells, M. (2012). *Networks of outrage and hope. Social Movements in the internet age*. Chichester: Wiley Publishers.
- Catts, R., & Lau, J., (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris, France: UNESCO Institute for Statistics Publishing Office.
- Chen, C. W. (2018). Developing EFL students' digital empathy through video production. *System*, 77(1), 50–57.
- Cheung Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160–173.
- Chevalier, N. (2015). The development of executive function: Toward more optimal coordination of control with age. *Child Development Perspectives*, 9(4), 239–244.
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 00, 1–43.
- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>.
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V., & Arthur, J. (Eds.). (2017). *Research methods and methodologies in Education* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2011). *Métodos de Investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid. Ed. Pirámide. Accessed 03 May 2012
- Dwyer, C. P., & Walsh, A. (2019). An exploratory quantitative case study of critical thinking development through adult distance learning. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1–19.
- ECDL Foundation. (2016). *ECDL and DIGCOMP: Describing, Developing & Certifying Digital Competence*. Dublin, Ireland: ECDL and ICDL Foundation Publications.
- El Soufi, N., & See, B. H. (2019). Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? a critical review of causal evidence. *Studies in educational evaluation*, 60, 140–162. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.12.006>.
- Elliott, T., & Earl, J. (2016). Online protest participation and the digital divide: modelling the effect of the digital divide on online petition-signing. *New Media & Society*, 20(2), 698–719.
- Emejulu, A., & McGregor, C. (2015). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60(1), 131–147. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>.
- Erstad, O. (2010). Educating the Digital Generation-Exploring Media Literacy for the 21st Century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 85–102.
- European Commission. (2009). *Recommendation 2009/625/CE of the commission, 20 August 2009, on Media Literacy in digital environments for audio-visual industries and entrepreneur and knowledge society*. Brussels: European Commission Press.

- European Commission. (2010a). *A digital agenda for Europe, COM (2010) 245*. Brussels: European Commission Press.
- European Commission. (2010b). *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission Press.
- European Commission. (2015). *Sustainable Development Strategy Eurostat Statistical Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament and the Council of Europe (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Brussels. Official Journal of the European Union, L394/310.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Joint Research Centre Reports. Publications Office of the European Union. <https://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf>.
- Gisbert, M., Espuny, C., & y González, J., (2011). INCOTIC: Una herramienta para la @utoevaluación diagnósticadelacompetenciadigitalenlauniversidad. *Profesorado Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 15(1), 75–90.
- Greene, J. A., Yu, S. B., & Copeland, D. Z. (2014). Measuring critical components of digital literacy and their relationships with learning. *Computers & Education*, 76(3), 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.008>.
- Gutiérrez-Esteban, P. (2018). Exploring and Fostering Digital Identity In Pre-service Teachers. Unpublished manuscript, Department of Educational Sciences, University of Extremadura, Badajoz, Spain.
- Hall, B. (2012). An ethics whirlwind: a perspective of the digital lifestyle of digital natives and initial thoughts on ethics education in technology. *Information Systems Education Journal*, 10(1), 4–12.
- Hargittai, E., & Shaw, A. (2013). Digitally savvy citizenship: the role of internet skills and engagement in young adults' political participation around the 2008 presidential election. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 57(2), 115–134.
- Hatlevik, O. E., & Christophersen, K. A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, 240–247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015>.
- Hess, D., & McAvoy, P. (2014). Should teachers help students develop partisan identities? *Social Education*, 78(6), 293–297.
- Ilhan, N., Sukut, O., Akhan, L., & Batmaz, M. (2016). The effect of nurse education on the self-esteem and assertiveness of nursing students. *Nurse Education Today*, 39, 72–78.
- ISTE (2007a). *The ISTE NETS and Performance Indicators for students*. Washington DC. United States.
- ISTE (2007b). NETS for Students. 2nd Edition. <https://www.iste.org/standards/for/students>.
- ISTE (2017). ISTE Standards. <https://www.iste.org/standards>.
- Jang, S. M., & Kim, J. K. (2018). Third person effects of fake news: Fake news regulation and media literacy interventions. *Computers in Human Behavior*, 80, 295–302.
- Janseen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473–481.
- Janssen, E., Mainhard, T., Buisman, R., Verkoeijen, P., Heijltjes, A., van Peppen, L., et al. (2019). Training higher education teachers' critical thinking and attitudes towards teaching it. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 310–322.
- JISC (2017). Developing Digital Literacies. <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>.
- Johnston, N. (2020). The shift towards digital literacy in Australian university libraries: developing a digital literacy framework. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 69(1), 93–101. <https://doi.org/10.1080/24750158.2020.1712638>.
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2015). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>.
- Jordán-Conde, Z., Mennecke, B., & Townsend, A. (2014). Late adolescent identity definition and intimate disclosure on Facebook. *Computers in Human Behavior*, 33, 356–366.
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2019). Can media literacy increase digital engagement in politics. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211–224. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108>.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127–140.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2007). Researching New Literacies: Web 2.0. practices and insider perspective. *Journal of E-Learning*, 4(3), 224–240.
- Lenhart, A., Guddan, M., Perrin, A., Stepler, R., Rainie, H., & Parker, K. (2015). *Teens, social media & technology overview 2015*. Washington DC: Pew Internet & American Life Project.

- Lutzke, L., Drummond, C., Slovic, P., & Árvai, J. (2019). Priming critical thinking: simple interventions limit the influence of fake news about climate change on Facebook. *Global Environment Change*, 58(1), 1–8.
- Martens, H., & Hobbs, R. (2015). How media literacy supports civic engagement in a digital age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120–137. <https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: concepts and tools for digital literacy development. *ITAL-ICS: Innovations in Teaching & Learning in Information & Computer Sciences*, 5(4), 246–264.
- Martínez Arias, R. (1995). *Psychometrics: Theory for psychological and educational tests*. Madrid: Síntesis.
- McNaughton, S., Rosedale, N., Ngaire-Jesson, R., Hoda, R., & Teng, L. (2018). How digital environments in schools might be used to boost social skills: developing a conditional augmentation hypothesis. *Computers & Education*, 126(1), 311–323.
- Moradi Sheykhjan, T. (2017). *Internet research ethics: Digital Citizenship Education*. In Seminar on New Perspectives in Research. Seminar conducted by Department of Education, University of Kerala, Kerala, India.
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G., & Ke, T. L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, 5(2), 159–168. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502_4.
- Murawski, M., & Bick, M. (2017). Digital competences of the workforce: a research topic? *Business Process Management Journal*, 23(3), 721–734. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-06-2016-0126>.
- Nacu, D. C., Martin, C. K., Pinkard, N., & Gray, T. (2016). Analyzing educators' online interactions: a framework of online learning support roles. *Learning, Media and Technology*, 41(2), 283–305.
- Oberländer, M., Beinicke, A., & Bipp, T. (2020). Digital competencies: a review of the literature and application in the workplace. *Computers & Education*, 146(1), 103752. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103752>.
- Olszewski, B., & Crompton, H. (2020). Educational technology conditions to support the development of Digital Age Skills. *Computers & Education*, 150, 1–9.
- Parés, M. (2014). The political participation of young people in the change of the Era: State of the Art. *Metamorfosis. Journal of the Reina Sofía Centre for Adolescence and Youth*, N°0, 65–85.
- Peart, M., Gutiérrez-Esteban, P., Cubo-Delgado, S. (2021). Empirical assessment for DIGISOC Questionnaire, Mendeley Data, (v2), <https://doi.org/10.17632/bkb66jfgc.2>. Accessed 30 Jan 2020
- Pettersson, F. (2018). On the issue of digital competence in educational contexts—a review of literature. *Journal of Education and Information Technologies*, 23(3), 1005–1021.
- Puig-Gutiérrez, M., & Morales-Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Education XXI Journal*, 18(1), 259–282.
- Rambousek, V., Stípek, J., & Vanková, P. (2016). Contents of digital literacy from the perspective of teachers and pupils. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 217, 354–362.
- Ritzhaupt, A. D., Liu, F., Dawson, K., & Barron, A. E. (2013). Differences in student information and communication technology literacy based on socio-economic status, Ethnicity, and gender: Evidence of a digital divide in Florida schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(4), 291–307.
- Schreeder, A., van Deursen, A., & van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes: a systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607–1624.
- Selwyn, N., & Facer, K. (2007). *Beyond the digital divide, rethinking digital inclusion for the 21st century*, Futurelab. Berkshire: National Foundation for Educational Research Publication.
- Shin, T. S., Hwang, H., Park, J., Teng, J. X., & Dang, T. (2019). *Digital kids Asia-Pacific: insights into children's digital citizenship*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- So, S., Voisin, D. R., Burnside, A., & Gaylord-Harden, N. K. (2016). Future orientation and health related factors among African American adolescents. *Children and Youth Services Review*, 61, 15–21.
- Somerville, M. M., Smith, G. W., & Macklin, A. S. (2007). The ETSi Skills Assessment: a digital age tool. *The Electronic Library*, 26(2), 158–171.
- Spector, J. (2016). Building strong futures: literacy practices for developing engaged citizenship in the 21st century. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(1), 86–95.
- UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional* (pp. 13–45). Curriculum para Profesores. Paris: UNESCO Publishing Office.
- UNESCO. (2013). *Global media and information literacy assessment framework: country readiness and competencies*. Paris, France: UNESCO publications.
- UNESCO. (2016). *A policy review: building digital citizenship in Asia Pacific through safe, effective and responsible use of ICT*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

- UNESCO, IFLA and National Forum on Information Literacy (2005). The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning, Beacons on the information society. <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>.
- United Nations (2015). General Assembly Resolution on Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
- Van de Oudeweetering, K., & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula. *Curriculum Journal*, 29(1), 116–133. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136>.
- Van Deursen, A., & Helsper, E. (2015). The third-level digital divide: who benefits most from being online? In L. Robinson, S. R. Cotten, J. Schulz, T. M. Hale, & A. Williams (Eds.), *Communication and information technologies annual studies in media and communications* (Vol. 10, pp. 29–52). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E., & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19(6), 804–823. <https://doi.org/10.1080/136918X.2015.1078834>.
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: a systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588.
- Volman, M., & ten Dam, G. (2015). Critical Thinking for Educated Citizenship. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 593–603). London: Palgrave Macmillan Ed.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model*. Luxembourg: Luxembourg Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/11517>.
- Walters, M. G., Gee, D., & Mohammed, S. (2019). A literature review: digital citizenship and the elementary educator. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 2(1), 1–21.
- Zaff, K., Boyd, M., Li, Y., & Lerner, R. (2010). Active and engaged citizenship: multigroup and longitudinal factorial analysis of an integrated construct of civic engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 736–750.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Mark Thomas Peart Candidate in the doctorate programme: “Innovation in Teacher Training, Counselling, analysis of educational practice and ICT in Education”. Mr Peart received a B.Ed. undergraduate degree in Primary School Teaching in 2015 and in 2017, he completed a Master's in Research of Teacher Training and ICT.

Prudencia Gutiérrez-Esteban Senior Lecturer at the Department of Educational Science at the Faculty of Education, University of Extremadura (Spain). Her research work is focused on Educational Technology, Teacher Training, Online Learning Communities, PLE and Innovation in Teaching Methods. She has a developed research portfolio and is a co-convenor of Network 22 Higher Education in European Conference of Educational Research.

Sixto Cubo-Delgado Senior Lecturer at the Department of Educational Science at the Faculty of Education, University of Extremadura (Spain). His research has been focused on ICT in Education and Teacher Training. He currently coordinates the research master “Teacher training and ICT” and the PhD Program “Innovation in Teacher Training, Counselling, analysis of educational practice and ICT in education”.



4.2. Estudio II: Análisis y evaluación de la competencia digital y socio-cívica en el marco de la ciudadanía digital y participación juvenil.

4.2.1. Introducción

En este apartado se presentan todas las publicaciones derivadas del segundo estudio, a cerca del análisis y evaluación de la competencia digital y socio-cívica para la ciudadanía digital y la participación juvenil. El objetivo de este estudio es analizar y comprender el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica en las personas jóvenes y determinar su influencia en la participación juvenil. Se trata de un estudio de métodos mixtos, con un diseño convergente (Creswell y Plano, 2011; 2017), en el que los datos cuantitativos y cualitativos se han recopilado, en paralelo. Se analizaron los datos por separado y posteriormente, se han integrado para comparar y contrastar de manera conjunta para comprender mayormente el problema de investigación (Jorrín Abellán et al., 2021).

Por un lado, los datos cuantitativos recopilados de la aplicación del cuestionario DIGISOC (Peart, Gutiérrez-Esteban & Cubo-Delgado, 2020) se utilizarán para responder a las hipótesis sobre la influencia de diversas variables sociodemográficas con el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica. Se trata de un diseño exploratorio-descriptivo que pretende evaluar la relación entre las variables sociodemográficas y la competencia digital y socio-cívica para comprender cómo pueden promover la educación para la ciudadanía digital y fomentar la participación juvenil. En base a ello, se formularon grupos de hipótesis abarcando las variables sociodemográficas: sexo, edad, nivel educativo, situación laboral, ideología política, orientación sexual y perfil participativo (Anexo A.2.1.1.). Este estudio utiliza un muestreo no probabilístico por conveniencia que cuenta con 534 jóvenes participantes, contactando con personas clave de centros educativos, universidades y con el apoyo de organizaciones y consejos territoriales de juventud de España y también en un estudio paralelo, realizado durante la estancia de investigación, se ha obtenido la respuesta de 124 participantes del Reino Unido para identificar la influencia de la competencia digital y socio-cívica sobre la participación ciudadana en el Reino Unido.

Los datos se recogieron con el cuestionario DIGISOC a través de Internet utilizando la plataforma *Microsoft Office Forms* y luego, se analizaron con SPSS (v.26). Antes de contrastar estadísticamente las hipótesis de investigación, se realizaron pruebas para decidir si utilizar una prueba estadística paramétrica o no paramétrica (Cubo Delgado et al., 2011), comprobando la naturaleza de las variables, y utilizando pruebas para contrastar la distribución normal, la homocedasticidad y la aleatoriedad de las series de datos. Todos los datos recopilados se han almacenado de forma segura y se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes.

Por otro lado, los datos cualitativos se han recogido mediante la realización de grupos de discusión, que siguiendo un guion semi-estructurado, pretenden conocer, explorar y profundizar acerca de cómo las personas jóvenes aprenden a participar y también, determinar cómo influye el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para fomentar la Educación para la Ciudadanía Digital. Dicho instrumento cualitativo, cuenta con una evaluación por parte de personas expertas que puntuaron la pertinencia, neutralidad y claridad del guion (detallado en los anexos A.1.1.). La estructura definitiva de dicho guion consta de dos dimensiones para recoger información acerca de la ciudadanía digital y la participación juvenil y las experiencias educativas en cuanto al desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para la participación juvenil.



Con esta finalidad, se ha llevado a cabo una selección intencional, de acuerdo con los perfiles y trayectorias personales, para asegurar la mayor idoneidad de las 32 personas informantes clave. Las participantes han sido distribuidas en seis grupos de discusión que tuvieron lugar online, en una sala de videoconferencia institucional, dadas las limitaciones de las medidas de cuarentena de la COVID-19. Dichas personas participantes representan la máxima variabilidad posible, conforme a las características personales del estudio (Anexo A.2.2.3). La selección y confección de los grupos de discusión atendió a la heterogeneidad de sus perfiles, priorizando la agrupación de acuerdo con el nivel de participación y con los grupos de edad a los que pertenecían, considerados como similares, para facilitar la participación activa en los grupos de discusión. La duración media de las sesiones fue de 70 minutos aproximadamente. Se grabaron todas las sesiones, contando con el consentimiento informado de todas las personas y usando el mismo programa de videoconferencias. Posteriormente, se transcribió el archivo a texto para analizar el contenido de dichos grupos de discusión (Anexo A.2.2.5.).

Para el análisis de los datos cualitativos, se ha empleado la técnica cualitativa denominada análisis de contenido, que se puede definir como la interpretación de contenido mediante la clasificación sistemática de códigos y temáticas para proporcionar conocimientos y comprensión sobre el fenómeno de estudio (Hsieh y Shannon, 2005). Este estudio se basará en la técnica de análisis de contenido con enfoque deductivo, que consiste en construir previamente al análisis, un libro de códigos y categorías a partir de la teoría generada en la literatura existente sobre la materia objeto de estudio (Abela, 2002). El análisis de contenido dirigido es un método poco frecuente en el análisis de datos en la investigación (Elo y Kyngäs, 2008). No obstante, el proceso de investigación seguido se ha basado en las fases establecidas por Mayring (2000; 2014), para ayudar a aclarar el proceso de análisis y mejorar su confiabilidad:

1. Determinando la pregunta de investigación y antecedentes teóricos.
2. Definiendo el sistema de categorías principales y subcategorías basadas en la teoría e investigación previas.
3. Estableciendo un esquema para la codificación, considerando definiciones y determinando reglas de codificación.
4. Leyendo el texto completo y comprobando el esquema de codificación.
5. Revisando las categorías y el esquema de codificación.
6. Reelaborando los datos y enumerando las categorías finales.
7. Analizando e interpretando los datos en función de las frecuencias y contingencias de la categoría.

Con esta finalidad, en primer lugar, se ha realizado una revisión de los conceptos del estudio para determinar un sistema inicial de categorías. Así, se han identificado dos categorías: *Participación Juvenil* y *Educación para la Ciudadanía Digital*. A su vez, dentro de cada categoría, se han identificado las subcategorías, descriptores e indicadores que constituyen los cuatro niveles de concreción del sistema de codificación basado en la fundamentación teórica y la revisión previa de la literatura (Anexo A.2.2.3.). En segundo lugar, tras la transcripción de los grupos de discusión, se ha procedido a la codificación de atributos (DeWalt & DeWalt, 2011) sociodemográficos de los participantes de los grupos de discusión. Tras ello, varias personas del equipo de investigación han aplicado el sistema de códigos a una muestra de los datos y se ha contrastado la aplicación del sistema de codificación. Por último, se han hecho algunas modificaciones al sistema de codificación y se han ajustado algunas de las definiciones de los indicadores. En tercer lugar, se ha procedido a la codificación teórica (Saldaña, 2016) aplicando el



sistema de códigos definitivo. Adicionalmente, durante el proceso de codificación, se han registrado aquellos códigos emergentes procedentes del texto que no estaban recogidos en el sistema de codificación.

Finalmente, se ha procedido a la convergencia de los resultados cuantitativos y cualitativos, La razón para recopilar datos tanto cuantitativos como cualitativos es converger y contrastar distintas series de datos para brindar una mayor comprensión del problema social y educativo objeto de estudio, de la que se obtendría por separado.

4.2.2. Publicaciones vinculadas al estudio II.

A continuación, se presentan todas las publicaciones derivadas del segundo estudio, acerca del análisis y evaluación de la competencia digital y socio-cívica para la participación juvenil.

Tabla 4. Publicaciones relacionadas con el estudio II.			
Tipo	Referencia	Indexación	Rol e implicación
Publicación en revista científica: artículo	Peart, M., Cubo-Delgado, S., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). Exploring the role of digital and socio-civic skills for promoting youth participation and digital citizenship. <i>European Journal of Educational Research</i> , 11(2), 697-709. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.697 .	SJR (SCOPUS): Q3 Social Science: Education: 0.319 486/1319	Autor principal y co-autoría

Además de la publicación en revistas científicas, se han desarrollado y presentado otras producciones científicas que se encuentran en la siguiente tabla (Tabla 5):

Tabla 5. Otras contribuciones científicas relacionadas con el estudio II.			
Tipo	Referencia		Rol e implicación
Comunicación en congreso científico.	Peart, M., Gutiérrez-Esteban, P. & Cubo-Delgado, S. (2018, September). Technology and Education: Tools for Civic Participation and Digital Citizenship [paper presentation]. European Conference Educational Research, Bolzano, Italy.		Autor principal, y ponente
Comunicación en congreso científico.	Peart, M., Gutiérrez-Esteban, P. & Cubo-Delgado, S. (2018, May). Análisis de la juventud y la práctica educativa para el desarrollo de la competencia digital y socio-cívicas como herramienta de capacitación para la participación ciudadana. IV Congreso de jóvenes investigadores de Extremadura, Badajoz, Spain.		Autor principal, y ponente
Comunicación en congreso científico.	Peart, M. (2018, July). Analysis of youth and educational practices in regard to the development of digital and socio-civic skills as capacitors for youth civic engagement and participation. European Educational Research Association Summer School, Brno, Czech Republic.		Autor principal, y ponente
Comunicación en congreso científico.	Peart, M., Gutiérrez-Esteban, P. & Cubo-Delgado, S. (2019, June). Alfabetización digital y socio-cívica como pilares de la participación juvenil [paper presentation]. XXVII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (JUTE), Cantabria, Spain. https://redrute.es/wp-content/uploads/2019/09/Actas-JUTE-2019.pdf		Autor principal, y ponente
Comunicación en congreso científico.	Peart, M., Cubo-Delgado, S., & Gutiérrez-Esteban, P. (2021, 6-10 September) The role of digital and socio-civic skills for promoting Digital Citizenship Education. [Paper session] European Conference on Educational Research (ECER 2021), Online conference.		Autor principal, y ponente
Comunicación en congreso científico.	Peart, M., Higgins, S., Cubo-Delgado, S., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022, 1-10 September) Digital and Socio-civic skills for promoting digital citizenship: Exploring the case of Spain and the UK. [Paper session] European Conference on Educational Research (ECER 2022), Online conference.		Autor principal, y ponente
Artículo en revista de divulgación científica.	Ayuso, D. & Peart, M. (2020). Mentores Digitales: Entornos de aprendizaje para el empoderamiento y la inclusión digital. <i>Revista Viceversa</i> , 107(1), 22.29.		Co-autoría



European Journal of Educational Research

Volume 11, Issue 2, 697 - 709.

ISSN: 2165-8714

<https://www.eu-jer.com/>

Exploring the Role of Digital and Socio-civic Skills for Promoting Youth Participation and Digital Citizenship

Mark Peart^{*}

University of Extremadura, SPAIN

Sixto Cubo-Delgado

University of Extremadura, SPAIN

Prudencia Gutiérrez-Esteban

University of Extremadura, SPAIN

Received: October 17, 2021 • Revised: December 18, 2021 • Accepted: January 10, 2022

Abstract: The emergence of digital technologies and a more global and digital society has brought about the need to develop and educate in Digital Citizenship, as well as to study how youth are taught to participate and learn citizenship in a digital age. This paper aims to explore the role of digital and socio-civic skills development, as facilitators for youth participation and analyses the relationship between sociodemographic variables (sex, age, educational level, and political ideology) with the participatory profile of participants. This is a study with a quantitative methodology, where, based on non-probabilistic convenience sampling, 534 young people between 16 and 35 years old from Spain, completed an online questionnaire regarding the development of digital and socio-civic skills. The results indicate how a participant's participatory profile is related to other variables. In addition, significant differences are observed between the different participation profiles and digital and socio-civic skills, underlining that the development of digital and socio-civic skills are essential for educating in digital citizenship.

Keywords: Digital citizenship, digital skills, education, socio-civic skills, youth participation.

To cite this article: Peart, M., Cubo-Delgado, S., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). Exploring the role of digital and socio-civic skills for promoting youth participation and digital citizenship. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 697-709. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.697>

Introduction

Understanding the role and importance of young people in conceptualizations of democracy is ongoing, both in citizenship education research and public debate (Lieberkind & Bruun, 2021). There are key themes in digital citizenship theorizations that are generally similar in notion (Chosn-Chelala, 2019). Such as Ribble's nine elements (2015) which include digital access, digital commerce, digital communication, digital literacy, digital etiquette, digital law, digital rights and responsibilities, digital health and wellness, and digital security. In turn, Pramanda et al. (2021) add that digital citizenship involves understanding and developing a sense of security when using the internet, knowing the internet, understanding how to find organize and create digital content, understanding how to play a role in increasing responsibility in intercultural interactions, and understanding the rights and obligations of using internet media. According to Ramírez Iñiguez (2016), educating for citizenship can be defined as a process by which people develop their capacities, skills, and knowledge in order to get involved in their social environment, participate in it and develop bonds of recognition with others, from anywhere in the world. All in all, education in digital citizenship teaches students how to be engaged, digital citizens (Hollandsworth et al., 2011) by promoting democratic and empowering practices mediated with digital technologies (Jones & Mitchell, 2016; Keating & Melis, 2017; Pramanda et al., 2021). Education plays an important role in enabling all children to acquire the skills they need as digital citizens to participate actively and responsibly in democratic society (Richardson & Milovidov, 2019). In their work, they also establish the following definition for Digital Citizenship:

The ability to engage competently and positively with digital technologies (creating, working, sharing, socializing, investigating, playing, communicating, and learning); as well as, participating actively and responsibly (values, skills, attitudes, knowledge and critical understanding) in communities at all levels (political, economic, social, cultural and intercultural). It is a process of being involved in all lifelong learning settings (formal, non-formal and informal) and defending human rights and dignity (Richardson & Milovidov, 2019, pp.11-12).

Consequently, there are crucial links between literacy, democracy, empowerment, and social participation in politics and everyday life (Ke & Xu, 2017). Drawing on the conclusions of Hennig Manzuoli et al. (2019), they establish three pillars

^{*} Corresponding author:

Mark Peart, University of Extremadura, Spain. ✉ mark@unex.es

© 2022 The Author(s). Open Access - This article is under the CC BY license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



698 | PEART ET AL. / The Role of Digital and Socio-civic Skills and Digital Citizenship

of training required to exercise digital citizenship: 1) democratic knowledge and behaviours for citizen participation; 2) social skills that include communicative abilities, critical and axiological attitudes, creativity and finally, 3) digital literacy that include management and handling of information. In order to reduce the digital gap, researchers and educators must improve the development of digital and social skills. Moreover, a higher degree of digital inclusion must improve the capacity of society to meet the needs of access to digital services, along with digital literacy and equal opportunities (Cantabrana et al., 2015) by developing a solid digital literacy for citizens. Nevertheless, having said that, we must be cautious when handling information originated from the digital world. This is where, once again, the argument for digital and socio-civic skills development is put forward. Young people may have more fluency in handling digital devices and formats, but this is not synonymous with having a developed skillset for managing and evaluating the information, data and digital content and engaging socially or civically with issues. Education for 21st century society, in addition to offering equal access to information and digital resources, should prepare youth to be a functional, cultured, responsible and critical citizenry (Area Moreira, 2014) since knowledge is a necessary condition for the conscious exercise of individual freedom and for the full development of democracy.

These knowledge and skills are necessary and interdependent when creating a civic culture and, above all, they are decisive to increase the level of youth participation (Dias Fonseca & Potter, 2016) and even more so, in digital environments. Consequently, this work focuses on the development of digital and socio-civic skills as facilitators of participation since it not only understands the proper use of digital technologies; but also, the ethical management of information (Cabero et al., 2019; Van de Oudeweetering & Voogt, 2018) and the development of higher-order thinking skills (Lutzke et al., 2019) linked to empowerment for youth participation. These skills are becoming ever more necessary as the prevailing misinformation and fake news are becoming a concern in the use of social networks and is precipitating a crisis of democracy (Jang & Kim, 2018), since it has the possibility of influencing participation and other forms of citizenship. Fact that coincides with Van den Brande et al. (2016) who consider that digital skills imply the strategic, critical, and safe use of digital technologies in different contexts related to learning, leisure, work, and social participation. In addition, it underlines the importance of developing critical attitudes and defence against the multiple threats that also derive from the Internet and other digital information tools.

On the other hand, socio-civic skills integrate aspects related to empathy and mutual understanding, with coexistence and with the responsible exercise of democratic citizenship (Álvaro Martín & Rubio Núñez, 2016). In addition to the development of these skills, emphasis is once again placed on the set of knowledge, attitudes, and social and civic skills necessary for the management of coexistence, the control of emotions and the emotional response regarding to digital environments (Area Moreira, 2014). Likewise, it is necessary to continue insisting on the development of attitudes that allow maintaining positive and assertive social relationships that, in turn, will facilitate the civic exercise of active and critical citizenship. Thus, demonstrating the need for integrating a skills-based approach to digital citizenship themes within an updated civics curriculum and across disciplines. As well as addressing the disparity between digital citizenship ideals, wider environmental settings and student learning and practices (Chosn-Chelala, 2019).

This draws on the existing literature on skills development and capacity building for digital citizenship empowerment in young people. It follows the Council of Europe's model for digital skills development as a path towards digital citizenship (Richardson & Milovidov, 2019), while also considering the learning process provided not only from formal education but also non-formal setting like volunteering or participating in a political or social organisation. In the era of digital citizenship, efforts to respond to changes in the digital and global society such lay with revitalizing citizenship education and preparing students to be competent in economic and work productivity, digital and global security, and in digital media. These factors are very crucial for the sustainability of democracy (Pramanda et al., 2021). With the development of this skill, emphasis is once again placed on the set of knowledge, attitudes, and social and civic skills necessary for the management of coexistence, the control of emotions and the emotional response. Likewise, it is used to develop attitudes that allow maintaining positive and assertive social relationships that once will facilitate the civic exercise of an active and critical citizenship and a sense of democracy, freedom, responsibility, respect, or solidarity.

Regarding youth civic and political engagement, the literature categorizes two types of youth (Livingstone, 2008); On the one hand, a precarious majority, disconnected from the information society and detached from the governmental institutions and services. There are even those who add a lack of commitment and political involvement by young people to this group, and who would also characterize them as politically discouraged and apathetic in terms of citizen participation. However, on the other hand, there are studies (Castells, 2012; Lobera & Rubio, 2015; Lüküslü & Walther, 2020) that maintain that youth prefer to use other forms and participation and therefore, they are not apathetic or alien to civic engagement, but they think that the traditional ways of participation do not respond to their concerns, ideas, and way of bringing about change.

These are also the conclusions of the Flash Eurobarometer on Youth carried out in 2017 (EURODYCE, 2017) which shows that 64% of young people declare that they have participated in previous political elections and more than half (53%) of European youth affirm that they have participated in actions of social and civic participation. In fact, it also points out that young people are involved in different political activities, favouring alternative forms of participation. In other words, researchers are currently witnessing young people around the world engaging in political issues and giving new life to contemporary political agendas (Lieberkind & Bruun, 2021) in their own way and using a variety of mediums and

gain agency, autonomy, inclusion in decision-making and assuming certain responsibilities that foster the empowerment of a young person to participate actively (Shier, 2001) as well as taking into account other factors, such as the environment and context, motivation and certain conditioners of participation, such as how young people are perceived as political actors (Cahill & Dadvand, 2018). In some cases, they are visible through multi-activism in different types of organisations; others in via online forums and even those who do not engage with their community (Checkoway, 2011).

Methodology

Research Design

This study uses a quantitative methodology based on the application of a questionnaire that measures the development of digital and socio-civic skills (DIGISOC). With this, the objective of this study is to evaluate the relationship between young people's participatory profile and other sociodemographic variables, as well as to explore the relationship between participatory profiles and digital and socio-civic skills to understand how they can promote digital citizenship education and encourage youth participation. The following hypotheses were formulated:

- H1: The participatory profile is related to sex, age, educational level, and political ideology.
- H2: People who participate in political and social organisations will have a higher level of digital skills than the rest of the participatory profiles.
- H3: People who participate in political and social organisations will have a higher level of socio-civic skills than the rest of the participatory profiles.

Sample and Data Collection

This study uses non-probabilistic convenience sampling by contacting key people from educational centres, universities and with the support of territorial youth organisations and councils. The study sample consists of 534 participants from Spain, of which 72.6% are women, 27.1% are men and 0.3% identify as non-binary. Regarding age, 33.7% of participants are between 16 and 19 years old, 41.9% between 20 and 24 years old, 14.4% between 25 and 29 years old and 9.9% between 30 and 35 years old. Finally, out of the participatory profile of participants, 7.8% of people indicate participating in political and social organisations, 15.5% participate in only social organisations, 2.6% participate in political organisations. Meanwhile, 44.4% of the sample indicate that they do not participate, but they are interested in social and political organisations and finally, 29.8% say they do not participate nor show interest in any social or political organisation.

The data collection instrument was an online questionnaire with strong scientific guarantees that measures the development of digital and socio-civic skills (DIGISOC) (Peart et al., 2020). The questionnaire was applied through the Internet using the Microsoft Office Forms platform, obtaining the informed consent of all participants. The instrument was created by conducting an extensive literature review, then it was subjected to a content and construct validation process by consulting a group of experts and via Confirmatory Factor Analysis (C.F.A.) with a pilot sample of 215 participants.

The definitive version of the instrument consists of seven sociodemographic questions that relate to sex, age, educational level, employment situation, sexual orientation, political ideology, and participatory profile, as well as 59 items based on a 5-point Likert-type scale where 1 represents "never" and 5 "always", grouped in two dimensions and eleven sub-dimensions (Table 1).

Table 1. DIGISOC Questionnaire (Peart et al., 2020)

Dimensions	Sub-dimensions	Items
Sociodemographic variables	What sex are you?	7
	What age are you?	
	What educational level have you completed?	
	What is your employment situation?	
	When we talk about politics, normally we use expressions like "left" and "right". Where do you find yourself?	
	Normally you feel physical and/or emotional attraction...	
	What is your level of participation?	
Digital Skills	Management and use of information and data.	8
	Communication skills	4
	Digital content creation	3
	Management and security of information and digital content	6
	Ethics and digital responsibility	5

700 | PEART ET AL. / The Role of Digital and Socio-civic Skills and Digital Citizenship

Table 1. Continued

Dimensions	Sub-dimensions	Items
Socio-civic skills	Social and political behaviours and attitudes	11
	Digital empathy	7
	Social and digital engagement	5
	Critical thinking	4
	Democratic attitudes	3
	Prosocial behaviour	3

For more information see Peart et al., (2020)

Finally, the internal consistency of the questionnaire and the two dimensions (digital and socio-civic skills), was analysed by using Cronbach's alpha for both dimensions: digital skills ($\alpha=0.906$) and socio-civic skills ($\alpha=0.902$).

Data Analysis

The data was collected with the DIGISOC questionnaire and was analysed using SPSS (v.26). Before statistically testing the research hypotheses, tests were performed to decide whether to use a parametric or non-parametric statistical test (Cubo Delgado et al., 2011). Tests were used to contrast the normal distribution and randomness of the data series. Due to the nature of the variables and the contrasted models, non-parametric tests were applied. All data collected has been stored securely and informed consent was obtained from all participants.

Results

Results Of Hypothesis (H1) Regarding Participatory Profile Dependency on Sociodemographic Variables.

The working hypothesis (H1) stated that participant's participatory profile is dependent on other variables such as sex, age, educational level, and political ideology. Considering the results indicated in Table 2, the null hypothesis is rejected in all cases as the results confirm a dependency between the participatory profile and all sociodemographic variables: sex ($p=.001$), age ($p=.000$), educational level ($p=.000$), and political ideology ($p=.000$).

Table 2. Chi-Squared Test Regarding Participatory Profiles and Sociodemographic Variables

	Sex	Age	Education level	Political Ideology
Chi squared	26.084	39.259	67.931	95.172
df	8	12	28	32
Contingency coefficient value	.216	.262	.336	.389
Cramer's V	.156	.157	.178	.221
Sig.	.001	.000	.000	.000

Results Of Hypothesis (H2) Regarding Participant's Participation Profile And The Digital Skills Dimension And Sub-Dimensions.

Table 3. Descriptive Analysis: Participation Profile, Digital Skills and Subdimensions

Dimensions	Participation profile	N	Mean	Std. Deviation
Digital Skills	Participation in political and social organisations	31	4.284	.490
	Participation in social organisations	80	4.043	.574
	Participation in political organisations	15	4.067	.619
	No participation, but interested in political and social organisations	232	3.988	.469
	No participation, nor interested in political and social organisations	176	3.905	.542
Management and use of information and data	Participation in political and social organisations	31	4.391	.467
	Participation in social organisations	80	4.126	.703
	Participation in political organisations	15	3.952	.523
	No participation, but interested in political and social organisations	232	4.014	.672
	No participation, nor interested in political and social organisations	176	3.857	.693

Table 3. Continued

Dimensions	Participation profile	N	Mean	Std. Deviation
Communication skills	Participation in political and social organisations	31	4.475	.467
	Participation in social organisations	80	4.131	.703
	Participation in political organisations	15	4.333	.523
	No participation, but interested in political and social organisations	232	4.084	.672
	No participation, nor interested in political and social organisations	176	3.914	.693
Digital Content Creation	Participation in political and social organisations	31	4.096	1.047
	Participation in social organisations	80	3.916	.970
	Participation in political organisations	15	3.977	1.178
	No participation, but interested in political and social organisations	232	3.852	.921
	No participation, nor interested in political and social organisations	176	3.842	.949
Management and Security of Information and Digital Content	Participation in political and social organisations	31	4.311	.100
	Participation in social organisations	80	3.983	.082
	Participation in political organisations	15	4.022	.190
	No participation, but interested in political and social organisations	232	3.997	.004
	No participation, nor interested in political and social organisations	176	3.944	.052
Ethics and digital responsibility	Participation in political and social organisations	31	4.148	.120
	Participation in social organisations	80	4.060	.083
	Participation in political organisations	15	4.053	.177
	No participation, but interested in political and social organisations	232	3.992	.044
	No participation, nor interested in political and social organisations	176	3.966	.051

The working hypothesis (H2) stated that people who participate in political and social organisations will have a higher level of digital skills than the rest of the participatory profiles. The results were analysed using Kruskal-Wallis H test to determine if there are statistically significant differences between the participation profiles (Cubo Delgado et al., 2011). Considering the results indicated below in Table 4 and Table 5, the null hypothesis is partially rejected. In the sub-dimensions in which the null hypothesis has been rejected, a post hoc analysis was performed to identify statistically significant differences between which participation profiles groups.

Table 4. Kruskal-Wallis H Test: Participant's Participation Profile, Digital Skills and Sub-Dimensions

Dimension: Digital Skills					
Kruskal Wallis- H	16.079				
df	4				
Sig.	.003				
Sub-dimensions of Digital Skills					
	Subdim. 1. Management and use of information and data.	Subdim. 2. Communication skills	Subdim. 3. Digital content creation	Subdim. 4. Management and security of information and digital content	Subdim. 5. Ethics and Digital responsibility
Kruskal Wallis- H	28.819	25.712	4.594	8.144	3.384
df	4	4	4	4	4
Sig.	.000	.000	.332	.086	.496

Upon finding significant values, a post hoc analysis (Table 5) is carried out where significant differences are observed between the groups of the dimension: digital skills ($p=.000$) and the sub-dimensions: *Management and use of information and data* ($p=.000$) and *communication skills* ($p=.000$).

Table 5. Post Hoc Analysis: Participation Profile, Digital Skills and Subdimensions

Dimension	Participation profile 1	Participation profile 2	Sig.
Digital Skills	Participation in political and social organisations	No participation, but interested in political and social organisations	.023
		Non-participation and no interest	.002
Sub-dimensions	Participation profile 1	Participation profile 2	Sig.
Management and use of information and data	Participation in political and social organisations	No participation, but interested in political and social organisations	.006
		Non-participation and no interest	.000
		Non-participation and no interest	.006
Communication skills	Participation in political and social organisations	No participation, but interested in political and social organisations	.020
		Non-participation and no interest	.000

When interpreting the data from the post hoc analysis (Table 5), the null hypothesis is partially rejected for the digital skills dimension regarding the relationship between people who participate in political and social organisations with those who do not participate but show interest ($p=.023$) and those who neither participate nor show interest ($p=.002$). Likewise, the null hypothesis related to the subdimension *Management and use of information and data* and the subdimension of *communication skills* is rejected in the cases described in Table 4 and 5.

However, the descriptive analysis (Table 3) of the results shows that there is a positive tendency favouring people who participate in political and social organisations that the rest of the profiles. They also point out that, in most cases, people who participate, tend to have a higher level of skills that the profiles that do not participate.

Results of hypothesis (H3) regarding participant's participation profile and the socio-civic skills dimension and sub-dimensions.

Table 6. Descriptive analysis: Participation profile, socio-civic skills and subdimensions

Dimension	Participation profile	N	Mean	Std. Deviation
Socio-civic skills	Participation in political and social organisations	31	4.453	.313
	Participation in social organisations	80	4.194	.441
	Participation in political organisations	15	4.202	.381
	No participation, but interested in political and social organisations	232	4.083	.417
	No participation, nor interested in political and social organisations	176	3.916	.406
Social and political behaviours and attitudes	Participation in political and social organisations	31	4.290	.608
	Participation in social organisations	80	3.248	.797
	Participation in political organisations	15	3.442	.956
	No participation, but interested in political and social organisations	232	3.027	.744
	No participation, nor interested in political and social organisations	176	2.437	.607
Digital empathy	Participation in political and social organisations	31	4.445	.077
	Participation in social organisations	80	4.407	.052
	Participation in political organisations	15	4.500	.097
	No participation, but interested in political and social organisations	232	4.437	.030
	No participation, nor interested in political and social organisations	176	4.420	.037
Social and digital engagement	Participation in political and social organisations	31	4.490	.446
	Participation in social organisations	80	4.435	.563
	Participation in political organisations	15	4.320	.439
	No participation, but interested in political and social organisations	232	4.274	.573
	No participation, nor interested in political and social organisations	176	4.235	.574
Critical thinking	Participation in political and social organisations	31	4.298	.600
	Participation in social organisations	80	4.071	.806
	Participation in political organisations	15	4.083	.548
	No participation, but interested in political and social organisations	232	3.959	.688
	No participation, nor interested in political and social organisations	176	3.801	.709

Table 6. Continued

Dimension	Participation profile	N	Mean	Std. Deviation
Democratic attitudes	Participation in political and social organisations	31	4.548	.085
	Participation in social organisations	80	4.487	.064
	Participation in political organisations	15	4.466	.141
	No participation, but interested in political and social organisations	232	4.425	.037
	No participation, nor interested in political and social organisations	176	4.325	.048
Prosocial behaviour	Participation in political and social organisations	31	4.634	.337
	Participation in social organisations	80	4.516	.595
	Participation in political organisations	15	4.400	.507
	No participation, but interested in political and social organisations	232	4.376	.534
	No participation, nor interested in political and social organisations	176	4.276	.546

The working hypothesis (H3) stated that people who participate in political or social organisations will have a higher level of socio-civic skills than the rest of the participatory profiles. The results were analysed using Kruskal-Wallis H test to determine if there are statistically significant differences between the participation profiles (Cubo Delgado et al., 2011). Considering the results indicated in Table 7 and Table 8, the null hypothesis is partially rejected. In the sub-dimensions in which the null hypothesis has been rejected, a post hoc analysis was performed to identify statistically significant differences between the participation profile groups.

Table 7. Kruskal-Wallis H Test: Participant's Participation Profile, Socio-Civic Skills, And Sub-Dimensions

Dimension: Socio-civic skills						
H - Kruskal Wallis	58.891					
df	4					
Sig.	.000					
Sub-dimensions of Socio-civic Skills						
	Subdim. 1. Social and political behaviours and attitudes	Subdim. 2. Digital empathy	Subdim. 3. Social and digital engagement	Subdim. 4. Critical thinking	Subdim. 5. Democratic attitudes	Subdim. 6. Prosocial behaviour
H - Kruskal Wallis	143.449	.444	11.774	20.675	5.632	22.037
df	4	4	4	4	4	4
Sig.	.000	.979	.019	.000	.228	.000

Upon finding significant values, a post hoc analysis (Table 7 and Table 8) is carried out where significant differences are observed between the groups of the dimension: socio-civic skills ($p=.000$) and the sub-dimensions: *Social and political behaviours and attitudes* ($p=.000$), *social and digital engagement* ($p=.019$), *Critical thinking* ($p=.000$), and *prosocial behaviour* ($p=.000$).

Table 8. Post Hoc Analysis: Participation Profile, Socio-Civic Skills and Subdimensions

Dimension	Participation profile 1	Participation profile 2	Sig.
Socio-civic skills		Participation in social organisations	.025
		No participation, but interested in political and social organisations	.000
		Non-participation and no interest	.000
		Non-participation and no interest	.000
		Non-participation and no interest	.001

704 | PEART ET AL. / The Role of Digital and Socio-civic Skills and Digital Citizenship

Table 8. Continued

Sub-dimensions	Participation profile 1	Participation profile 2	Sig.	
Social and political behaviours and attitudes	Participation in political and social organisations	Participation in social organisations	.000	
		Participation in political organisations	.002	
		No participation, but interested in political and social organisations	.000	
		Non-participation and no interest	.000	
		Participation in social organisations	Non-participation and no interest	.000
		Participation in political organisation	Non-participation and no interest	.000
Social and digital engagement	Participation in social organisations	No participation, but interested in political and social organisations	.000	
		Non-participation and no interest	.002	
Critical thinking	Participation in political and social organisations	Non-participation and no interest	.003	
		Participation in social organisations	Non-participation and no interest	.037
Prosocial behaviour	Participation in political and social organisations	Non-participation and no interest	.006	
		Participation in social organisations	Non-participation and no interest	.009

When interpreting the data from the post hoc analysis (Table 8), we proceed to partially reject the null hypothesis for the socio-civic skills dimension regarding the relationship between people who participate in political and social organisations and several other participation profiles, such as participation in social organisations ($p=.000$), not participating but declaring interest in political or social organisations ($p=.000$) and those who do not participate nor interest ($p=.000$). Likewise, the null hypothesis is rejected in the previous cases (Table 7) since significant differences are observed between the different participatory profiles in relation to the socio-civic skills dimension and the sub-dimensions: *socio-political skills and behaviours, social and digital engagement, critical thinking, and prosocial behaviour*. The rest of the profiles and subdimensions do not present significant differences. However, the descriptive analysis (Table 6) of the results shows that there is a positive tendency favouring people who participate in political and social organisations that the rest of the profiles. They also point out that, in most cases, people who participate, tend to have a higher level of skills that the profiles that do not participate.

Discussion

This paper wanted to explore the role of digital and socio-civic skills as facilitating skills for youth participation and thus, analyse the relationship between sociodemographic variables (sex, age, educational level, and political ideology), with the participatory profile of young people. The results point out that there is a significant dependence between the participatory profile. However, the value of the contingency coefficient, determining the strength of the relationship between the participation profile and all sociodemographic variables is low. Consequently, the results partially coincide with previous studies (Burr et al., 2020; Hatlevik et al., 2015) that confirm how educational attainment and age are core factors that influence online participation. In addition, other research (Colloca, 2018) adds that social divides such as economic status and people from disadvantaged backgrounds tend to have more negative civic attitudes. Furthermore, drawing on the conclusions of Cahill and Dadvand (2018), young people participate actively based upon the motivation and the purpose for getting engaged. These authors state that when researching youth participation there are other factors, such as the environment and context, motivation, and certain conditioners of participation, all of which can be overcome and compensated accordingly. From an educational perspective, effective citizenship education is crucial to addressing this concern (Janmaat & Hoskins, 2021). In this sense, education plays an important role in enabling all children to acquire the skills they need as citizens to participate actively and responsibly in democratic society (Richardson & Milovidov, 2019), and acts as a promotor for social and political engagement and adult citizenship. Janmaat and Hoskins (2021) highlight the current difficulties to developing citizenship (either traditional or digital) in national curriculum, they speak of citizenship education having a low priority status, being subject to nationalistic agendas, and there being a lack of robust evidence. Other difficulties facing practitioners in this field is how to maintain pace with, and respond positively to, changes unfolding in contemporary societies. In this sense, taking under consideration the current digital and global society and including the lack of a digital and global perspective as a hindrance to citizenship education.

The results provide information on digital and socio-civic skills development and on how they can influence levels of social and political engagement. The Kruskal-Wallis's H results show significant differences between those young people

who actively participate in social and political organisations regarding other types of participation and even, those who do not participate, and digital and socio-civic skills.

Regarding the relationship between participatory profiles and digital skills, the results highlight significant differences between people who participate in political and social organisations with those who do not participate. Specifically, regarding the management and use of information and data and communication skills, the results show a general positive tendency towards higher participation profiles. Therefore, this suggests that when participating in political and social organisations, young people gain agency and skills in managing and using information. However, this is not the case for young people who participate in political organisations. This could be due to the organisational structure or the dynamics of information sharing and decision-making. In other words, young people who participate in political and social organisations have greater digital skills in terms of the management and use of information and data and communication skills, compared to people that do not participate. This suggests that digital technologies are tools for facilitating communication and citizen participation, in addition to advocating the educational value of being an active volunteer or member of a social or political organisation. In other words, digital technologies and social media are tools for communicating, facilitating invitations to participate, and getting involved with social and political issues, making messages, digital content, posts, and comments accessible for larger and wider groups (Maher & Earl, 2019). Digital Citizenship curriculum and teaching activities could be designed to develop these skills as a prelude to promoting civic engagement.

Regarding the relationship between participatory profiles and socio-civic skills, there are significant differences between people who participate in political and social organisations and those who only participate in social organisations ($p=.025$) as well as those who do not participate but declare an interest in some social or political organisations ($p=.000$); and those who do not ($p=.000$). Once again, the results highlight that social and political participation contribute to the development of said skills. This is also consistent in the following sub-dimensions of socio-civic skills: *Social and political behaviours and attitudes, social and digital engagement, critical thinking, and prosocial behaviour.*

On the one hand, the development of socio-political skills and behaviours, which includes actions such as searching for information and news about political and social current affairs, being part of groups on social networks that deal with political and social issues, as well as making use of digital technologies to exercise citizenship, is demonstrably higher in active participation profiles. Significant differences can be found between those who participate in political and social organisations and all other participation profiles: social ($p=.000$), political ($p=.002$) as well as with participants who do not participate but have an interest ($p=.000$) and those who do not have any interest ($p=.000$). On the other hand, regarding critical thinking there are also significant differences between those who participate in social and political organisations and only social organisations with participants who do not participate but share an interest in their activities ($p=.003$ and $p=.037$, respectively). Therefore, as stated previously with digital skills development, the need arises to promote the development of digital skills, with special emphasis on information literacy and the development of evaluative and critical skills of young people. Also, a possible interpretation of the results show that political and social participation promotes the search, access, identification, analysis and evaluation of information and data (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2011). Finally, regarding prosocial behaviour, the descriptive and statistical data shows there are significant differences between young people who do not participate but declare an interest with those who participate in political and social organisations ($p=.006$) and with those who only participate in social organisations ($p=.009$), positively favouring higher participation profiles. This sub-dimension measures among other aspects, the ability to criticize and reject any type of violent behaviour; a fact that takes on special relevance given the latest political events around the world, such is the case in the United States, with the use of Twitter and the uprising at the Capitol. The development of socio-civic skills, and this sub-dimension specifically, is centred on putting civic and social values, such as respect, solidarity, or a sense of collective responsibility into effect. As well as promoting non-violent behaviours and attitudes promoting a culture of peace, dialogue, and active listening (Morales Lozano et al., 2011).

Therefore, there is a need to start looking at digital and social skills as key catalysts for closing the digital divide and social exclusions in society. They can be perceived as promoters for engagement and active social participation as well as key tools for transforming societies in terms of social justice, equity, and human rights. However, a more critical view on the results of this paper points towards non-formal and informal educational settings having more of an impact on digital citizenship than formal education. Thus, the existing curriculum in schools is insufficient not only for educating in digital literacy but in promoting citizenship and global understanding too. Furthermore, other research evidence (Burton et al., 2015; Gleason & von Gillern, 2018; Martin et al., 2019; Pusey & Sadera, 2012) adds that teachers are insufficiently prepared to provide lessons or serve as role models for digital citizenship (Dedebali & Dasedemir, 2019) but are becoming increasingly aware of its importance (Hollandsworth et al., 2011). When educating youth in digital citizenship we also need to consider a more open-minded learning process provided not only from formal education but also non-formal and informal settings and how all contribute simultaneously to capacity building. The quality of formal and non-formal education is crucial in building capacities to deal with disinformation and other threats, like civic deficits, to democratic societies (King, 2019). In other words, a key determinant of democratic awareness is thinking critically about information and knowledge (Cho et al., 2017). This can only be achieved by creating a wider enabling environment.

Conclusion

The development of digital and socio-civic skills promotes digital citizenship education. Schools, by focusing on the skills development of students, have the potential to cultivate a generation that is informed, critical and aware of their social and civic responsibility in a global and digital society. In turn, this can also be fostered within non-formal educational settings such as NGO's and youth organisations. The promotion and incorporation of new ways of participation from and within schools can facilitate the creation of a culture of participation which is essential for safeguarding the values of global citizenship and democratic societies. Meaningful youth participation implies participating in equal conditions between adults and young people. Among the proposals to conceptualize youth participation, the importance of establishing a favourable environment to empower youth and help them gain further agency (Dabbagh & Castaneda, 2020). This can include educational actions via digital and socio-civic skills development. It is not only necessary to alleviate the possible social and digital gaps in access to digital spaces and the exercise of citizenship (Soengas Pérez & Assif, 2017), but also it is necessary to attend to the strengthening of capacities such as digital and socio-civic skills and other factors that can act as inhibitors of participation. In other words, the development of digital and socio-civic skills is essential in the exercise of digital citizenship and, therefore, in citizen and youth participation. Specifically, in the exercise of citizenship and activism in social and political organisations, although the role of informal learning in the development of skills that enhances participation is a resource, still unexploited (Panke & Stephens, 2018). Learning to participate and learning through participating are key aspects that are drawn from the results of this paper.

Recommendations

The data shows that participating in one or several organisations encourages further development of the core aspects of digital and socio-civic skills. These results can help European and national policymakers to shape the skills development of youth in both formal and non-formal educational settings. Furthermore, more teacher training is needed on digital citizenship as issues regarding digital citizenship education like who teaches it, when, and how it is delivered and assessed, are still yet to be met with robust evidence and support. Additional research should explore educational processes as an important part in the development of the necessary skills to change the existing exclusion, inequality, and social injustice. Educating youth on these topics and developing active citizens can be defined as a process through which people develop their abilities, skills, and knowledge in order to get involved in their social environment, participate in it and develop recognition links with others from anywhere in the world (Ramírez Iñiguez, 2016). Thus, digital citizenship needs to rapidly become a priority for formal and non-formal education institutions (Dias Fonseca & Potter, 2016; Hennig Manzuoli et al., 2019; Sanabria Mesa & Cepeda Romero, 2016) and for researchers. Moreover, a higher degree of digital inclusion must improve the capacity of society to meet the needs of access to digital services, along with digital literacy and equal opportunities (Cantabrana et al., 2015) by developing a solid digital literacy for citizens.

Limitations

This study provides an exploratory and descriptive analysis of quantitative data regarding how participation related to skills development. However, it does not analyse what factors help and hinder skills development nor does it explore participation from a young person's perspective or delve into how to develop digital citizenship in the classroom. Further research will address these issues as well as researching into how to shape a skills-based curriculum and how to teach digital citizenship education.

Authorship Contribution Statement

Peart: concept and design, data acquisition, data analysis / interpretation, drafting manuscript, statistical analysis. Cubo-Delgado: drafting manuscript, critical revision of manuscript, statistical analysis, supervision, final approval. Gutiérrez-Esteban: drafting manuscript, critical revision of manuscript, statistical analysis, supervision, final approval.

References

- Álvaro Martín, A., & Rubio Núñez, R. (2016). *Las TIC en la participación política de los jóvenes. Observatorio de la Juventud en España* [Spanish youth observatory regarding ICT in political participation and youth]. INJUVE. <https://bit.ly/3sw7GfL>
- Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. [Digital literacy and citizenship training in the XXI Century]. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33. <https://bit.ly/2KjVPAe>
- Burr, C., Taddeo, M., & Floridi, L. (2020). The ethics of digital well-being: A thematic review. *Science and Engineering Ethics*, 26(1), 2313–2343. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00175-8>
- Burton, D., May, S., & John, L. (2015). Citizenship education in secondary schools in England. *E-Journal of the British Education Studies Association*, 7(1), 76–91. <https://educationstudies.org.uk/?p=3690>

- Cabero Almenara, J., Torres Barzabal, L., & Hermsilla Rodríguez, J. M. (2019). Las TIC y la relación de una ciudadanía crítica e-digital [ICT and critical e-digital citizenship]. *Education in the Knowledge Society*, 20(1), 1-10. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a22
- Cahill, H., & Dadvand, B. (2018). Re-conceptualizing youth participation: a framework to inform action, *Children and Youth Services Review*, 95(1), 243-253. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.001>
- Cantabrana, J. L. L., Minguell, M. E., & Tedesco, J. C. (2015). Inclusión y cohesión social en una sociedad digital. [Inclusion and social coherence in a digital society]. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 44-58. <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2459>
- Castells, M. (2012). *Redes de Indignación y Esperanza* [Social movements in the internet age]. Alianza.
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33(2), 340-345. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>
- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Chosn-Chelala, M. (2019). Exploring sustainable learning and practice of digital citizenship: Education and place-based challenges, *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(1), 40-56. <https://doi.org/10.1177/1746197918759155>
- Colloca, P. (2018). The impact of economic crisis on civic attitudes: The moderating role of expected social mobility. Evidence from some European countries. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 38(5-6), 378-393. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-08-2017-0103>
- Cubo Delgado, S., Martín Marín, B., & Ramos Sánchez, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. [Research methods and data analysis in social and health sciences]. Ed. Pirámide.
- Dabbagh, N., & Castaneda, L. (2020). The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning, *Education Technology Research & Development*, 68(1), 3041-3055. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09831-z>
- Dedebali, N. C., & Dasdemir, I. (2019). Social studies teacher candidates' perception of digital citizenship. *International Journal of Educational Methodology*, 5(3), 465-477. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.3.465>
- Dias Fonseca, T., & Potter, J. (2016). Media education as a strategy for online civic participation in Portuguese schools, *Comunicar*, 49(4), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-01>
- EURODYCE. (2017). *Flash Eurobarometer 455: European youth*. European Union open data portal. Directorate-General for Communication. <https://bit.ly/35Icpx>
- Gleason, B., & von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Educational Technology & Society*, 21(1), 200-212. <https://bit.ly/35Mhmcw>
- Hatlevik, O. E., Guðmundsdóttir, G. B., & Loi, M. (2015). Examining factors predicting students' digital competence. *Journal of Information Technology Education & Research*, 14, 123-137. <https://doi.org/10.28945/2126>
- Hennig Manzuoli, C., Vargas Sánchez, A., & Duque Bedoya, E. (2019). Digital Citizenship: A theoretical review of the concept and trends, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(2), 10-18. <http://www.tojet.net/articles/v18i2/1822.pdf>
- Hollandsworth, R., Dowdy, L., & Donovan, J. (2011). Digital citizenship in K-12: It takes a village. *TechTrends*, 55(4), 37-47. <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-011-0510-z>
- Jang, S. M., & Kim, J. K. (2018). Third person effects of fake news: Fake news regulation and media literacy interventions. *Computers in Human Behavior*, 80(3), 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.034>
- Janmaat, J. G., & Hoskins, B. (2021). The Changing impact of family background on political engagement during adolescence and early adulthood, *Social Forces*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1093/sf/soab112>
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063-2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Ke, D., & Xu, S. (2017, December 7-9). *A research on factors affecting college students' digital citizenship* [Conference paper]. International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT), University of Osaka, Japan. <https://doi.org/doi:10.1109/EITT.2017.23>
- Keating, A., & Melis, G. (2017). Social media and youth political engagement: preaching to the converted or providing a new voice for youth. *British Journal of Politics and International Relations*, 19(4), 877-894. <https://doi.org/10.1177/1369148117718461>



708 | PEART ET AL. / The Role of Digital and Socio-civic Skills and Digital Citizenship

- King, K. (2019). Education, digital literacy, and democracy: The case of Britain's proposed exit from the European Union (Brexit), *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 285-294. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09594-0>
- Lieberkind, J., & Bruun, J. (2021). The reserved young citizens of the Nordic countries. In H. Biseth, B. Hoskins & L. Huang (Eds.), *Northern lights on civic and citizenship education. A cross-national comparison of Nordic Data from ICCS*. (pp. 32-53). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7>
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression, *New Media & Society*, 10(3), 393-411. <https://doi.org/10.1177/1461444808089415>
- Lobera, J., & Rubio, R. (2015). Nativos digitales: ¿hacia una nueva participación política? [Digital natives: Towards a new political participation] *Revista de Estudios de Juventud*, 108(1), 145-160. <https://bit.ly/3qJci0m>
- Lüküslü, D., & Walther, A. (2020). I wanted to take on a lot of responsibility. Reconstructing biographies of young people engaged in formal participation, *Journal of Youth Studies*, 24(8), 1068-1084. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1800611>
- Lutzke, L., Drummond, C., Slovic, P., & Árvai, J. (2019). Priming critical thinking: simple interventions limit the influence of fake news about climate change on Facebook. *Global Environment Change*, 58(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.101964>
- Maher, T., & Earl, J. (2019). Barrier or booster? Digital media, social networks, and youth micromobilization, *Sociological Perspectives*, 62(2), 865-883. <https://doi.org/10.1177/0731121419867697>
- Martin, F., Gezer, T., & Wang, C. (2019). Educators' perceptions of student digital citizenship practices. *Computers in the Schools*, 36(4), 238-254. <https://doi.org/10.1080/07380569.2019.1674621>
- Morales Lozano, J. A., Puig Gutiérrez, M., & Domene Martos, S. J. (2011). La competencia social y cívica: reto y realidad [Social and civic competence: aims and reality]. *Quaderns Digitals*, 69(1), 1-15. <http://hdl.handle.net/11441/24664>
- Panke, S., & Stephens, J. (2018). Beyond the echo chamber: pedagogical tools for civic engagement discourse and reflection. *Education, Technology & Society*, 21(1), 248-263. <https://bit.ly/3p6YRac>
- Peart, M., Gutiérrez Esteban, P., & Cubo Delgado, S. (2020). Development of the digital and socio-civic skills (DIGISOC) questionnaire, *Education Technology Research & Development*, 68(1), 3327-3351. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09824-y>
- Pramanda, A., Rusnaini, M., & Rusnaini, R. (2021). The formation of new social capital and civic engagement in society 5.0 viewed from digital citizenship education. In R. Perdana, G. E. Putrawan & S. Sunyono (Eds.) *Proceedings of the 2nd International conference on progressive education*, (Vol. 2020. pp. 1-10). Universitas Lampung. <https://www.doi.org/10.4108/eai.16-10-2020.2305222>
- Pusey, P., & Sadera, W. (2012). Preservice teacher concerns about teaching cyberethics, cybersafety, and cybersecurity: A focus group study. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3415-3419). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/40117/>
- Ramírez Iñiguez, A. A. (2016). El significado de la ciudadanía en contextos de desigualdad social: Pautas para una educación incluyente [The meaning of citizenship in uneven social contexts] *Revista Española de Educación Comparada*, 28(1), 161-182. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17093>
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for Technology in Education.
- Richardson, J., & Milovidov, E. (2019). *Digital citizenship education handbook* (Online ed.). Council of Europe Publications Office.
- Sanabria Mesa, A. L., & Cepeda Romero, O. (2016). La educación para la competencia digital en los centros escolares: la ciudadanía digital. [Education in digital competence in schools: digital citizenship] *REALTEC- Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 95-112. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.95>
- Selwyn, N. (2009). *The digital native-myth and reality*. Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Soengas Pérez, X., & Assif, M. (2017). Cyberactivism in the process of political and social change in Arab Countries. *Comunicar*, 53(1), 49-57. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-05>



- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para Profesores*. [Mediatic and informational literacy. Curriculum for teachers]. <https://bit.ly/2MbJhM6>
- Van den Brande, G., Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model*. Joint Research Centre and Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/11517>
- Van de Oudeweetering, K., & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: Exploring dimensions for new curricula. *Curriculum Journal*, 29(1), 116–133. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136>



Resumen de resultados, discusiones y conclusiones

Overview of results, discussions, and conclusions



5. Resumen de resultados, discusiones y conclusiones | *Overview of results, discussions, and conclusions*

This thesis is presented as a compendium of publications and in-keeping with university guidelines, this final chapter of the thesis includes a general overview of the results, discussions and conclusions of both research studies that have been conducted in this thesis, in addition to presenting the convergence of quantitative and qualitative results derived from study II. The subsequent section provides results that answer the general research objective of the thesis that was to identify, analyse, and understand the development of digital and socio-civic skills as core educational components for promoting Digital Citizenship Education and strengthening youth participation in society.

This overview considers the results published in the articles found in the compendium of publications section along with other results that can be found, in detail, in the appendix section of this thesis.

5.1. Overview of results and discussion regarding the development and evaluation of instruments that measure digital and socio-civic skills for digital citizenship and youth participation.

The results from this study have helped produce a Likert-scale questionnaire and a guide for conducting semi-structures focus groups that measure digital and socio-civic skills that are related to digital citizenship. Both instruments have been submitted through content validation via a group of experts and regarding the DIGISOC Questionnaire, construct validation via confirmatory factor analysis was carried out, as well as confirming the internal consistency of the instrument through statistical testing.

With respect to the quantitative data collection instrument, the DIGISOC Questionnaire, comprehends two dimensions relating to digital and socio-civic skills development that are supported by eleven sub-dimensions and 59 Likert-scale items that report on a young person's self-evaluation regarding digital and socio-civic skills. The results of this validation process also provide a theoretical and empirical framework of digital and socio-civic skills for digital citizenship and constitutes a foundation for the project.

On the one hand, the Digital Skills dimension is comprised of five sub-dimensions: 1) *Management and use of information and data*, 2) *Communication skills*, 3) *Digital Content Creation*, 4) *Management and security of information and digital content*, and finally, 5) *Ethics and digital responsibility*.

First, the subdimension *management and use of information and data* is made up of eight items that evaluate the access, management and use of information and data correctly. The loading values that emerged during the statistical testing suggest that this subdimension is the core of digital skills development and analysis of the hypothesis state confirms the positive correlation of this management and use of information and data with all other subdimensions. This coincides with previous work (Vuorikari et al., 2016; JISC, 2017; European Commission, 2009, Vuorikari, et al., 2016; Shin et al., 2019) confirming that the data and information management and using this information synchronously with high order thinking skills in an ethical way (Lutzke et al., 2019) is paramount. This also concurs with the current social and cultural climate of disinformation (El Soufi & See, 2019) and addresses the necessity of tackling the importance of discriminating facts and opinions as well as judging the trustworthiness of facts (van de Oudeweetering & Voogt, 2017) found online or while using social media. This also coincides with the perspectives of young people who believe that technologies and social networks have



profoundly transformed social relationships, the work environment, and the organization of society, where correctly contrasting information and data is a skill of great value and utility in all walks of life. Participants link this subdimension with other skills such as, critical thinking and social and digital responsibility of the use of information and data, to be able to reason and make a call of judgment about the origin of the information, its source, its content, how to use it and even if they should use it or not (UNESCO, 2011). On the other hand, young people highlight severe concerns regarding their lack of preparation from formal education institutions in dealing with fake news, hate speech and manipulation of data and information. The challenge presented by disinformation must be approached as a global and multidisciplinary issue, that needs a new curricular approach towards digital and media literacy that allows substantial progress in overcoming media manipulation, inappropriate uses of the Internet and infodiversion (García-Ruiz & Pérez- Escoda, 2021).

Second, the subdimension *communicative skills* is defined as the need and ability to effectively interact and share information with other people. This follows the contributions made by the European Commission (2009) and JISC (2017) and also, draws on the need to communicate with interpersonal and social skills. This subdimension also emerged as an important aspect to volunteering and political participation as this requires a greater social interaction with other people following a set of norms or cultural customs in a specific context. However, there are fewer experiences with respect to digital environments and communicating online. From an educational point of view, this underlines the need to educate in digital communication, to establish standards of behaviour in digital environments to transmit information correctly (Catts and Lau, 2008; Vuorikari, et al., 2016).

Third, the subdimension *creation of digital content*, measures a person's ability to create and edit new content, creative productions, multimedia products and digital expressions while considering the ethical and legal aspects, as suggested by Ferrari (2013). When communicating online, there is a need to advocate for individual responsibility, since it is necessary to assertively communicate and interact with others in online fora's and to know how to handle digital content creations that are not of their own authorship, so as not to violate some of the copyrights and to respect intellectual property rights, providing recognition to work done by other people. Young people understand that the education system, and more so at university level, the breach of copyright is strongly punished. Meanwhile, few efforts are made to educate with an ethical responsibility perspective or promote multimedia creations respecting the use licenses. In regard to using content creation for citizenship or participatory purposes, young people have a need to know how to create and edit digital content to disseminate information and/or promote a message and promote political or social actions that are being developed and so that young people can get informed about a topic (Mihailidis & Thevenin, 2013).

Fourth, the subdimension *management and security of information and digital content*, addresses how an individual manages information and content adequately (JISC, 2017). Also, it highlights privacy concerns such as using digital technology in a safe environment, securing devices and information as well as safeguarding one's own well-being while navigating digital environments. The fundamental rights of the welfare state advocate for ensuring the intimacy and privacy of the person. These concepts are becoming increasingly blurred and are currently the fruit of debate in many democratic states. Increasingly, state institutions and private sector companies are emphasizing digital security and secure information management. Among young people, there is growing concern regarding cybercrime, since it can not only cause physical damage to a device or an owner, but also to society in general. Additionally, when this possible damage can be caused by a breach of digital security in participation



and democratic processes, such as electoral campaigns and voting in an election. Also, other authors (Hong & Hyoung Kim, 2016; Vissenberg et al., 2022) highlight that young people are not aware of the potential harm that the disclosure of this personal information can have for their well-being. In other words, learning digital citizenship is increasingly paramount and involves being digitally literate and having a combination of skills, knowledges and understanding that young people need to learn before they can participate fully and safely in an increasingly digital and socially active world (Choi, 2016).

Finally, the subdimension *ethics and digital responsibility*, refers to a person's abilities to think critically and act according to moral and ethical guidelines based around the core principles of social justice, communal behaviours and consideration for a person's rights (Kereluik, et al., 2015). Similar scientific contributions (Moradi, 2017; Spector, 2016; Walters, Gee & Mohammed, 2019) have underlined the significance of ethics and being sensible when using of digital technologies. They also allude to the necessity of developing high order thinking skills when teaching students on how to use technology and prioritize the acquisition of skills relating to the Media and Information Literacy Curriculum (UNESCO, 2013) to empower young people in the use of technology and in attaining digital skills. Digital ethics and responsibility arise from complex cognitive process in which a person determines if they are making correct and healthy use of digital technologies and social networks, as well as predicting how their actions may affect others and the possible ramifications and consequences of their actions. Again, young people find that the education system is falling behind in promoting these skills in educational contexts. They report that most digital education is centred around cybercrimes and using third-party workshops in schools to make students aware of the legal aspects of these acts, but they tend to fall short regarding capacity building for thinking critically, responsibly, and ethically in digital environments and when using social media. This partially coincides with the findings of Choi (2016) who suggests critical resilience as part of digital citizenship development.

On the other hand, the Socio-civic skills dimension is comprised of six sub-dimensions: 1) *Social and political behaviours and attitudes*, 2) *Digital empathy*, 3) *Social and digital engagement*, 4) *Critical thinking*, 5) *Democratic attitudes* and finally, 6) *Prosocial behaviours*.

Firstly, the subdimension *social and political behaviours and attitudes*, that relate to the actions that people undertake and their mind-set regarding social and political issues (European Commission, 2009). The loading values that emerged during the statistical testing suggest that this subdimension is the principal component of socio-civic skills development and analysis of the hypothesis state confirms the positive correlation of this sub-dimensions with all the other parts of the questionnaire. This coincides with the data collected in the qualitative study where young people feel that social and political behaviours and attitudes, they are essential in the development of socio-civic skills as they provide the necessary knowledge to contextualize the historical moment in which we find ourselves, make inferences with other similar times and find out about current social and political content to sculpt their own political identity and generate informed opinions. However, they also stated that youth do not use the same channels of communication or to get informed, nor do they express their opinions in the same way as previous generations. In addition, the exercise of social and political participation of young people is different from that of adults (Lane & Dal Cin, 2018; Loader et al., 2014) such as a decrease in conventional political participation, an increase in self-information and social criticism, increased protest actions and a greater desire for political information. A few decades ago, the sources of information were the newspaper, television, and radio. Since then, new means have emerged such as social networks and digital applications that provide information instantly. However, this speed in



keeping up to date with the news and current socio-political events decontextualizes in a certain way, due to the constant bombardment, of being able to reflect on the impact of the news and often to be able to contrast if the information is true (Kuş & Barczyszyn-Madziarz, 2020).

Secondly, the subdimension *digital empathy*, which refers to the measurement of a person's cognitive and emotional ability to be reflective and socially responsible, while strategically using digital media and considering other people's points of view and emotions (Chen, 2018). Young people add that digital empathy emerges as the exercise of understanding another person in a space mediated with digital technologies. They also strongly believe in the importance of empathy for creating safer and more inclusive digital spaces which follows the findings of Pramnda, Rusnaini and Rusnaini (2021) who state that digital citizenship involves understanding how to play a role in increasing intercultural interactions and understanding of the rights and obligations of individuals.

Third, the subdimension *social and digital engagement*, relates to the level of involvement and agency a person has, regarding social and/or political issues and topics using digital technologies in online environments (Martens & Hobbs, 2015). Younger generations understand socio-digital engagement as the act of participating in demonstrations and social movements managed from digital spaces. Although, they emphasize that associationism and participation has a greater impact in face-to-face settings and the digital involvement could be framed as a first step towards deeper engagement with a cause (Mihailidis & Thevenin, 2013).

Fourth, the subdimension *critical thinking*, encompasses a person's ability to employ higher thinking skills, e.g., analysis, evaluation, and inference, drawing conclusions, logical opinions, or solutions regarding a given problem (Dwyer and Walsh, 2019). The loading values that emerged during the statistical testing suggest that this subdimension is a strong foundation of both digital and socio-civic skills and the analysis of the working hypothesis confirms the positive correlation of this sub-dimension with all other subdimensions. From the qualitative data, young people highlight critical thinking as the key skill to develop with citizens and in the participatory world. Also, it emerges as an essential knowledge that the educational system must promote since it helps to understand and evaluate the credibility of the information which, in turn, can help combat the spread of fake news and misinformation; as well as facilitating communication and the decision-making process. This coincides with the work conducted by other authors (Milenkova & Lendzhova, 2021; Volman & Ten Dam, 2015; El Soufi & See, 2019; Cheung Kong, 2014; Dwyer and Walsh, 2019; Janssen, et al., 2019; van de Oudeweetering & Voogt, 2018), establishing that critical thinking is essential in helping to better understand information, and in socio-personal environments, by motivating better communication, decision making and problem solving. These authors also affirm that youth need to be able to discriminate facts from opinions, evaluate and judge the credibility of evidence.

Fifth, the subdimension *democratic attitudes*, reports on a person's values and beliefs regarding democracy and democratic processes (Puig and Morales, 2015), including concepts relates to dialogue, understanding and mutual respect. In this sense, the general conception of youth about democratic attitudes is related to mutual respect and accepting a variety of opinions around a given topic. This underlines the importance of understanding a person's fundamental rights and values relating to social justice and democratic society. From an educational point of view, it is vital that education actively contributes so that young people can appreciate values related to democracy and social justice (Belavi & Torecilla, 2020). In addition, from their statements, young people voice a clear commitment to the



peaceful resolution of problems and open dialogues to achieve greater mutual understanding. However, educators need to be cautious when promoting democratic attitudes, as this could lead to reducing of the concept to accepting that everyone has a valid opinion and have equal weight in a debate. Emphasis must be given to weighing the credibility and reliability of the source of the information and the quality of the argument (Emejulu & McGregor, 2019; Heath & Marcovitz, 2019).

Finally, the subdimension *prosocial behaviours*, relates to demonstrating positive, intentional, voluntary behaviours towards others and contributing to a community or social group. This partially follows the framework and literature set out by the European Commission (2009) and other authors (Chen, 2018; Cheung Kong, 2014; Puig and Morales, 2015; Ang, 2016; Eisenberg and Mussen, 1989). In addition, young people understand prosocial behaviours as those actions that we carry out that do not harm others both in face-to-face situations and in digital environments. As well as being able to express oneself correctly and cordially, being aware and assuming responsibility of one's actions. This is also supported by the positive correlation found between this subdimension and communicative skills and ethics and digital responsibility (Cheung Kong, 2014; Puig and Morales, 2015).

In addition to the previous subdimensions that were confirmed during the statistical testing of the DIGISOC Questionnaire in the first study of this thesis, other concepts emerged during the qualitative study when analysing and evaluating the development of digital and socio-civic skills for digital citizenship and youth participation. The following concepts were voiced, by young people, as essential components in the development of digital and socio-civic skills and for promoting citizenship and youth participation.

Young people feel that technical knowledge of hardware and software continues to be an important steppingstone in a person's relationship with technology. Reflections arise about the lack of generalized knowledge, among youth and other groups, not only in terms of the use of specific software for participation or more complex processes such as programming or artificial intelligence, but also in basic aspects such as the use of office tools and Internet search engines. Consequently, young people feel that they are not trained in basic technical knowledge which is also the case with respect to higher cognitive processes such as evaluating information, generating and opinion, judgement, or review. This coincides with the framing of digital literacy by Area and Pessoa (2012) and draws on the findings of other authors (Polizzi, 2020; Livinstone et al., 2021) who conclude that teaching or promoting technical skills alone is insufficient if it is not coupled with sufficient emphasis on critical or evaluation aspects of digital skills.

On the other side, the qualitative data also shows that young people believe that interpersonal social skills, emotional awareness are also related to digital citizenship and youth participation, which coincides with the findings of Area and Pessoa (2012) and Buchholz et al. (2020) who address ethical and emotional competence development as part of a wider policy of digital literacy development. With respect to the emotional dimension, they found that it involves learning to control emotions with the development of empathy and with the construction of a digital identity characterized by the affective-personal balance in the use of ICT. From the qualitative data, young people stress the importance of developing these knowledges at school and in non-formal educational settings along with other skills such as cooperation, group work and creativity.



Moreover, young people also reported the need to generate digital awareness when using social networks and the Internet. This awareness, according to youth, supposes knowing how to behave in digital spaces, as well as knowing how to distinguish and adapt social interactions in both face-to-face and virtual settings. The general opinion of young people is that both situations may have the same communicative objective, but the requisite skills for in-person and virtual interactions are not synonymous. Likewise, young people also emphasize the importance of proper personal and digital identity management. They underline the importance of, first, adequately forming personal identity in face-to-face spaces and the physical world, and then moving to the digital world. There is great concern about the blurring of digital identity boundaries and the real-world consequences, especially regarding the behaviours of young people in digital environments i.e., in creating false profiles and the lack of accountability due to the anonymous possibilities on the Internet. Consequently, they advocate for a good moral and personal education, including emotional intelligence regarding the image that a person projects to the rest of society.

5.2. Overview of results and discussion regarding the analysis and evaluation of digital and socio-civic skills for digital citizenship and youth participation.

The following section contains an overview of results and discussions regarding the quantitative and qualitative research from study II. Each section presents the hypothesis from the quantitative study (Appendix A.2.1.) along with the results and discussion from the qualitative data (Appendix A.2.2.) to compare and contrast the collected data.

5.2.1. The development of digital and socio-civic skills regarding sex, age, and educational level

The objective of this section of the study was to analyse of the differences between sex, age, and educational level regarding digital and socio-civic skills development. Consequently, hypotheses H.2.1.1. to H2.3.5. were established and due to the nature of the variables, a *Univariate General Linear Model* was applied (Appendix A.2.1.1.1.)

Firstly, regarding digital skills, the results show statistically significant differences in relation to the sub-dimension *management and use of information and data* (H.1.1.1.) and the principal effect: Educational Level ($p=.026$). The data points to higher skills levels in participants with higher education studies. This coincides with the findings of other authors (Hatlevik & Christophersen, 2013; Siddiq et al., 2017; Van Deursen y Van Dijk, 2008) who found that university students had, in general, higher digital skills and no gender differences were found. However, these findings are refuted when considering other subdimensions such as *digital content creation* (H.1.1.3.), where the results show statistically significant interaction in relation to the sub-dimension, sex, and educational level denoting higher levels of digital content creation in men from vocational training. This coincides with the findings by Mihailidis and Thevenin (2013), content creation being a key activity in developing media literacy and citizenship. It also In line with previous studies that suggest that men and women develop different skills in different areas (van Deursen et al., 2016), thus highlighting possible inequalities that are embedded into society and consequently, in the education system regarding the development of digital skills (Livingstone et al., 2018).

Secondly, regarding socio-civic skills, the results show statistically significant interaction in relation to the sub-dimension social and political behaviours and attitudes (H.1.2.1.), sex and age where men show



higher skills level than females in all age groups, except 30-35. Moreover, there is also significant interaction between sex and educational level with respect to *digital empathy* (H.1.2.2.), where women show higher levels in most educational stages, except vocational training. This tendency follows the findings of other authors (Livingstone et al., 2021; van Deursen et al., 2016) and again, this may be caused due to existing preconceptions within society around sexist roles traditionally assigned to men and women, which confirms that underlining social divisions and inequalities are projected into digital contexts (Selwyn, 2003; 2009; Selwyn & Facer, 2007; Masanet & Gómez, 2021; Lloyd, 2020; Mascheroni et al., 2022, Robinson et al., 2020).

Young people point out that not all people have profiles on social networks, or tools to access them. Furthermore, they indicate that the people who do have access and spend a lot of time in these spaces have not received adequate training to understand them fully. Consequently, among young people, there are certain concerns about the barriers in accessing technologies and some state that due to this lack of training and awareness, the same inequalities present in society, regarding the socioeconomic status, sexism, social divide can be reproduced in the digital world. In other words, the same conditions that limit access and full use of technologies can also exist in participatory processes. As stated by Mascheroni et al. (2022) and Paus-Hasebrink et al. (2019).

In addition, there is a consensus among young people that current schooling is not responding to the profile or characteristics of its students, nor is it addressing the social demands of today's society. They conclude that all levels of the educational system are outdated, out of context and limiting in terms of promoting digital skills. Teachers are pointed out as the main actor of resistance, and they allude to the lack of continuous training related to active methodologies and digital competence. In line with this perspective, youth also underline the educational culture itself as a source of friction for innovative practices which supports the findings of Valdés Sánchez (2021).

5.2.2. The development of digital and socio-civic skills regarding participant's employment situation

The aim of this section was to analyse of the influence of a participant's employment situation on digital and socio-civic skills development. Consequently, hypotheses H.2.1.1. to H.2.6.6. were established and due to the nature of the variables, a *Mann-Whitney U* test was applied (Appendix A.2.1.1.2.).

On the one hand, regarding digital skills, the results show that both employed and unemployed people show statistically higher skills development than students, in relation to the subdimension *management and use of information* and *communicative skills*. On the other hand, regarding socio-civic skills, the results show that both employed and unemployed people show statistically higher skills development than students, in relation to the subdimension *social and political behaviours and attitudes* and *critical thinking*. Furthermore, people who are unemployed report higher levels of prosocial behaviour than students. This is supported by previous evidence (van Deursen and van Dijk 2009; Gui and Argentin 2011; Pagani et al., 2016) that indicates that digital skills are particularly scarce among the young and that there are substantial differences in digital literacy among different demographic and socio-economic groups (Van Deursen and Van Dijk 2009).

Although these results should be understood with caution, as the qualitative data points towards a culture shift due to the recent health crisis. Young people share that during the recent COVID pandemic, they have perceived a change in the way educational practices and the labour market, seem to have

adopted a greater appreciation for digital skills development. They report that during confinement and the pandemic, they have witnessed how the educational system has been able to keep the teaching-learning process on-going, and how companies and businesses have heavily invested in digital upgrades and transforming certain workspaces into digital ones. However, they also point out that teachers, students, and workers have encountered many difficulties with access and knowledge of virtual platforms. This coincides with the work conducted by Youssef et al. (2022) who state that many teachers and students, including those in contexts with adequate infrastructure, lack digital skills, which is a barrier not only to their ongoing professional development, but also to learning. The pandemic has revealed the effects of digital skills on the performance of workers, teachers and especially students, who are future workers and has debunked the digital native's myth.

5.2.3. The development of digital and socio-civic skills regarding participant's sexual orientation

In addition, the study also wanted to analyse the influence of participant's sexual orientation on digital and socio-civic skills development. Consequently, hypotheses H.3.1.1. to H3.2.6. were established and due to the nature of the variables, a *Univariate General Linear Model* test was applied (Appendix A.2.1.1.3.).

The results show statistically significant differences in the principal effect relating to sex. Whereas in general terms, men show higher skills relating to the subdimensions, *management and use of information and data* and *social and political behaviours and attitudes*. Furthermore, the results show significant differences in the principal effect regarding sexual orientation and *prosocial behaviour*. The post hoc analysis results show that homosexual men, heterosexual women, and some degrees of bisexuality pose higher levels of *prosocial behaviour*. This is also found by other authors (Russell, et al., 2010; Wagaman, 2016) who affirm that the participation of young people from the LGBTBIQ+ collective in actions of social justice and diversity will help to cultivate a feeling of belonging (to the collective), to make discrimination based on sexual orientation visible and lastly, favour the empowerment and well-being of other participants. In addition, Maks -Solomon & Drewry (2021) found that LGBT employees tend to persuade management to take public stances in support of LGBT rights (Maks -Solomon & Drewry, 2021). This is, promoting prosocial behaviours within the larger community. According to Emejulu & McGregor (2019), digital citizenship must make critical social relations with technology visible and promote emancipatory technological practices for social justice. Taking this into account, the critical and radical approach to digital citizenship challenges the current understanding of digital citizenship by recognizing unequal power relations and social inequities found on the Internet and social media (Emejulu & McGregor, 2019; Heath & Marcovitz, 2019). These conceptions embrace marginalized and oppressed people based on their race, ethnicity, gender, sexual orientation, and religion who are often denied full rights of citizenship and excluded from the discourse of traditional citizenship.

5.2.4. The development of digital and socio-civic skills regarding participant's political ideology

Furthermore, the study also wanted to analyse the influence of a participant's political ideology on digital and socio-civic skills development. Consequently, hypotheses H.4.1.1. to H.4.2.6. were established and due to the nature of the variables, a *Kruskal-Wallis H* test was applied (Appendix A.2.1.1.4.).



In relation to digital skills, the results show significant differences in the subdimensions, *management and use of information and data*, *communicative skills* and *management and security of information and digital content*. However, no statistical differences were found regarding *digital content creation* and *ethics and digital responsibility*. In general terms, in the sub-dimensions that present statistical differences, the post hoc analysis results show that right-wing ideologies demonstrate greater skills development in these areas than the rest of political positions. In addition, in all cases, people who identify as supporters of the far-right show the highest scores in all subdimensions. On the other hand, regarding socio-civic skills, the results show significant differences in the subdimensions, social and political behaviours and attitudes, digital empathy, social and digital engagement, critical thinking, and democratic attitudes. However, no statistical differences were observed in the subdimension, *prosocial behaviours*. As is the case with digital skills, the data in relation to socio-civic skills, shows that in general terms the post hoc analysis results show that right-wing political stances demonstrate greater skills development in these areas than the rest of ideologies, where supporters of the far-right show the highest scores in all subdimensions. Finally, in both skills, people who prefer not to say or those who do not have a defined ideology tend to have the lowest skills development.

There is insufficient literature with respect to political ideology and skills development for citizenship, most research tends to address socioeconomic status and background. An initial understanding of the results could be due to the socio-economic status related to ideological stance of participants or their educational background (Pagani et al., 2016). Meanwhile, another understanding of the results could be due to the organizational structure of the political party. Schradie (2015) found significant differences with respect to digital skills development and technology use with how an organization is managed or structured. On the other hand, results could be due to participants' scepticism. Other authors (Klaczynski & Gordon, 1996; Castells et al., 2022) observe that the students are not critical of information that fits their ideas, regardless of whether it is fake news or not. These results are in line with those of Klaczynski and Gordon (1996) and Kuś and Barczynszyn-Madziarz (2020) who found that participants' skepticism is greater when faced with contrary evidence. An argument can be made that far-right wing ideologies tend to have controversial opinions and position themselves against mainstream ideas, so they develop said skills more than other ideology groups.

However, it is interesting to point out that far-right participants report the highest skills levels in all subdimensions except ethics and digital responsibility and prosocial behaviours. This highlights an important aspect that needs to be explored as both subdimensions support democratic societies and promote health citizenship actions. A fact that takes on special relevance given the latest political events around the world, such is the case in the United States, with the use of Twitter and the uprising at the Capitol Building, the surge of extremist groups and hate crimes against women and the LGBT collective, within Spain. The development of socio-civic skills, and these sub-dimensions specifically, is centred on putting civic and social values, such as respect, solidarity, or a sense of collective responsibility into effect. As well as promoting non-violent behaviours and attitudes promoting a culture of peace, dialogue, and active listening (Morales Lozano et al., 2011).

Furthermore, the large section of individuals that are not clear about their political beliefs and how to engage politically is concerning, as knowledge is the prelude to engagement. In general terms, Parés (2014) confirms that political and civic competence levels in Spain is medium-low, and more work needs to be carried out in promoting political knowledge and awareness. Education faces the challenge of educating critically about the role that social networks play in the balance of power. Meanwhile, Díaz



and Fernandez-Prados (2020) present positive results from training young people in digital political activism on issues of all kinds. Consequently, young people demand and have been demanding for some time, changes in the political system and related processes. These changes require a major overhaul in the way certain knowledge related to citizenship are promoted in the younger generations, such as democratic attitudes, social and political behaviours and attitudes and critical thinking. In addition, the perceptions of young people, also allude to a lack of dialogue and political consensus regarding Education and they foresee this as one of the mayor obstacles in seeking educational stability and in developing digital citizenship education. These perceptions from young people, coincide with Janmaat and Hoskins (2021), highlighting the low status of citizenship education and the lack of robust evidence and research. Furthermore, Martin, Gezer & Wang (2019) found that more instruction on digital citizenship for students is needed and teachers are insufficiently prepared to provide lessons or serve as role models for digital citizenship although educators are becoming increasingly aware of its importance (Hollandsworth et al., 2017).

5.2.5. The development of digital and socio-civic skills regarding participant's participation profile

The results from this section include the Spanish sample, but also results from a study conducted in the United Kingdom during a research visit. Where we explored the influence of a participant's participation profile on digital and socio-civic skills development. In order to do so, hypotheses H.5.1.1. to H.5.6.6. were established and due to the nature of the hypothesis and variables, *Kruskal-Wallis H* test, and in some cases, *Mann-Whitney U* test, were applied (Appendix A.2.1.1.5.).

On the one hand, regarding digital skills, the results show that there are significant differences regarding the subdimensions, *management and use of information and data*, and *communicative skills*. The post hoc analysis results show a general positive tendency towards higher participation profiles. Therefore, this suggests that when participating in political and social organisations, young people gain agency and skills in managing and using information. However, this is not the case for young people who participate in political organisations (Peart et al., 2022). In other words, young people who participate in political and social organisations have greater digital skills, compared to non-participatory profiles which majorly coincides with Checkoway (2012) indicating that in some cases, these skills are visible through multi-activism in different types of organisations, others on online forums and even with those who do not engage with their community. This suggests that digital technologies and social media are fostering greater communication and citizen participation which confirms the findings of Choi (2016) who stated that digital citizenship is increasingly paramount and involves being digitally literate and having a combination of skills, knowledges and understanding that young people need to learn before they can participate fully and safely in an increasingly digital and socially active world.

Furthermore, in regard to the research objective linked to this section, data was collected and analysed from young people in the United Kingdom. All in all, the descriptive data coincides with the similar research work conducted in the Spanish context (Peart et al., 2022). However, young people tend to have a more traditional view of citizenship activities and the inferential analysis in this study shows no statistical differences regarding participatory profiles and digital skills development. This partially contradicts other studies (Xu et al., 2019) which state that social media and Internet self-efficacy are positive predictors of digital citizenship and influential factors in an individual's competence relating other social, political, and pedagogical aspects of digital technology use.



In terms of socio-civic skills and Spanish youth, the results show significant differences in the subdimensions, *social and political behaviours and attitudes*, *social and digital engagement*, *critical thinking*, and *prosocial behaviours*. The post hoc analysis results show demonstrably higher scores in active participation profiles (mainly, people who participate in both political and social organisations and those who participate in only social entities). As stated by Peart et al. (2022) a possible interpretation is that political and social participation promotes the search, access, identification, analysis and evaluation of information and data (UNESCO, 2011). Likewise, the results from young people in the United Kingdom, only show significant differences in the subdimension, *social and political behaviours and attitudes*. Consequently, in accordance with the Spanish data, the post hoc analysis results show demonstrably higher scores in active participation profiles. These results, from Spain and the UK, partially contradict the findings of Grobshäuser and Weißeno (2021) who claim that participation has no effect on pupils' political knowledge and the willingness to participate in politics in the future. Whereas the results found both in Spain and in the UK point social and political behaviours and attitudes being a key ally in the development of socio-civic skills and youth participation.

Meanwhile, regarding working hypothesis 1.3. (Appendix A.2.1.1.1.) explores how a participant's participatory profile is dependent on other variables such as sex, age, educational level, and political ideology. The results point out that there is a significant dependence between the participatory profile and all sociodemographic variables: sex ($p = .001$), age ($p = .000$), educational level ($p = .000$), and political ideology ($p = .000$). However, the value of the contingency coefficient, determining the strength of the relationship between the participation profile and all sociodemographic variables is low. Consequently, the results partially coincide with previous studies (Burr et al., 2020; Hatlevik et al., 2015) that confirm how educational attainment and age are core factors that influence online participation. In addition, other research (Colloca, 2018) adds that social divides such as economic status and people from disadvantaged backgrounds tend to have more negative civic attitudes. While Clemens and colleagues (2017) stated that families with higher socioeconomic levels predict greater civic engagement and greater employment and educational opportunities. Finally, the London School of Economics (2013) shows that women, unemployed people, unskilled workers, and families with low incomes tend to have less training and knowledge regarding citizenship. A lower level of participation is observed in the same groups that mostly suffer the effects of the digital and social divide. These inequalities are also projected on participation. Therefore, there is a need to start looking at digital and social skills as key catalysts for closing the digital divide and social exclusions in society. They can be perceived as promoters for engagement and active social participation as well as key tools for transforming societies in terms of social justice, equity, and human rights.

In addition, from the qualitative data, young people confirm that technologies have had an impact on participation processes and on the way in which the rights and duties of citizenship are exercised. Youth coin social networks and digital spaces as an initial space for socialization where they can try-out and experiment with social and political issues without establishing a formal and solid commitment. Furthermore, digital technologies and social media are conceived as democratic and with universal access to learn and share information, which coincides with the findings from Maher and Earl (2019), who state that they are tools for communicating, facilitating invitations to participate, and getting involved with social and political issues, making messages, digital content, posts, and comments accessible for larger and wider groups (Maher & Earl, 2019). Young people also report that, at an educational and participatory level, these spaces allow them to learn about and support, local causes from the other side of the planet. However, they also point out that there are some drawbacks in solely



using technology and digital participation. Social networks can be learning environments where young people feel comfortable getting informed and interacting with a social or political cause. However, the use of these technologies is insufficient to be able to speak of a real participation and with an impact in the surrounding communities. There is also a great concern among youth regarding the misuse of these spaces, mostly pointing to how misinformation and false news can influence a democratic process and condition citizen participation in a negative way. At the same time, digital technologies and social media play a very important role for young people in the consumption of political and social information and even to foster in-person commitment. However, the use of these technologies has become a concern due to the rise of misinformation and data mismanagement (e.g., US elections, the United Kingdom's EU referendum and the rising conflicts in Eastern-European countries). The increasing concern over how technologies are influencing democratic processes, including social and political participation, indicate a need to prepare citizens, particularly young people, to deal with these kinds of threats (King, 2019) through the development of citizenship education in a digital era (LeCompte, Blevins & Riggers-Piehl, 2019). For this reason, it is revealed that the existing curriculum in schools seems to be insufficient not only for educating in digital literacy but also in promoting citizenship and global awareness.

5.2.6. Young people's perceptions regarding youth participation.

In the introduction of this dissertation, youth participation and engagement in social movements, supporting social and political causes mediated by digital technologies were presented as key elements to citizenship and some of the main actors that motivated this research. The following section strives report on how young people understand youth participation and what are the central elements to getting involved with a social or political issue (Appendix A.2.2.2.).

From the results of the content analysis, youth participation seems to be intimately related to the purposes or reasons that a person may have to participate in a given community. In other words, the main engine to promote active participation in society is to align personal motivations with a topic or cause of interest and establish a commitment with the desire to generate change. This fully supports Cahill and Dadvand's (2018) 7P model theory on youth participation, where the purpose or motivation is the main cog that turns the participatory ensemble. Meanwhile, different conceptualizations of youth participation arise according to how and in what way young people can be involved in society.

First of all, those people who perceive participation as an act of political participation contextualize the activities of involvement within the political framework and those activities related to the campaigning, voting in an election, participating in political parties, and lobbying on social, political and legislative issues. Therefore, there are several studies (EURODYCE, 2017; Lieberkind & Bruun, 2021; Li, 2020) that young people are in fact, involved in different political activities. However, they tend to favour alternative forms of participation. In other words, young people around the world are engaging in political issues and breathing new life into contemporary political agendas in their own way and using a variety of digital technologies to do so (Hong & Hyoung Kim, 2016; Kenna & Hensley, 2019; Lozano-Díaz & Fernández-Pardos, 2020; 2021). In addition to gaining agency, autonomy, inclusion in decision-making process and assuming certain responsibilities that promote the empowerment of a young person to actively participate.

Secondly, there are those who understand youth participation as an act of social involvement such as volunteering and community service. This approach to youth participation is the preferred channel of



participation of young people (EURODYCE, 2017) and is underlined as the main promotor of social justice values and prosocial behaviour. It is about understanding participation as an opportunity to learn about social issues, generate awareness and get involved with actions that support social justice.

“Youth participation is a learning process with people, a process in which you detect a need, individually or collectively, and manage to gather energies with different people who agree with you on that decision and agree that something has to be done, at least voicing an opinion and take action to produce a change and an improvement” [Participant 6].

This conception of participation as a learning process supports the integral development of the person and of a sense of community. Youth understand participation as a process in which actions are implemented to generate social change or transformation for the well-being of an individual, a group or society, which is closely related to developing a collective and individual responsibility to seek solutions, to have a voice and a presence in the decision-making process. This implication is based on the premise that there are social and political problems that concern youth, and they are not being represented in formal political spheres.

Thirdly, participation can be understood as forming part of a social group, such as sports or leisure club. Specifically, this approach to participation emphasizes the need to create a group of common interest to form and enjoy the context and shared space. This approach emphasizes that the fruits of participation are collective, but also individual, by developing values, attitudes and knowledge about certain topics, a sense of belonging to a social group or simply feeling good about socializing with other young people in a safe and common environment.

In a general sense, the participatory process is a context to learn or to develop concepts, skills, abilities, behaviours, and attitudes related to working with others, developing social skills to deal with other people, to express and respect other people’s points of view and debate them cordially. What is more, to acquiring information on a certain topic and to become aware of social problems and inequalities. Participation in this sense, can be understood as a safe environment of educational empowerment, to become aware and gain agency in terms of social transformation (Freire, 1969).

5.2.7. Young people’s perceptions regarding Digital Citizenship Education

This final section discusses how young people perceive digital citizenship and how they believe educational actions should be shaped in order to promote citizenship and youth participation (Appendix A.2.2.2.).

For a long time, adolescents and young people have been characterized as digital natives (Prensky, 2010) and it was understood that by the mere fact of being born in a digitalized economic, social, and cultural context, they developed the necessary skills for correctly using digital technologies. However, this issue has been refuted by Scolari (2019) and Koumachi (2019) and even young people themselves feel they are lacking skills to function in today’s global and digital society. They also stress about the need to implement educational actions to promote skills development to be a literate, functional and critical citizen (Buchholz et al., 2020).

“I am considering Digital Citizenship Education, because students today are the new students, they are part of the digital society, but I think there is a lot of analogue citizenship. [...] I think that we don't need a



subject on Education for Digital Citizenship, but rather we need a school or an educational centre for digital citizenship. And in that sense, what I think is that it is not just another question of increasing the curriculum with content, but rather giving the educational centre a chance to answer and develop it” [Participant 9].

Consequently, youth people determine that the educational system does not adequately promote citizenship or the development of digital and socio-civic skills and in some cases, they share their experiences that discourage student participation and the use of technologies in the classroom, which coincides with Rojas et al. (2018) and Valdés and Gutiérrez (2021) who explore the resistance to change in the educational system.

“Teachers also need to recycle their knowledge, because you go to an secondary school and you meet teachers who are in their fifties, who have been teaching classes all their lives and who have been teaching since the first day, and they have to see that times have change, we have changed, socially we have advanced and they cannot be teaching classes like they did 20 years ago because it is not what we are looking for” [Participant 20].

Furthermore, there is also a pressing demand for an updates educational model and teacher training to offer contextualized teaching in a digital age that responds to the needs of today's youth in terms of handling digital tools and spaces and to develop as citizens. There is a perceived lack of preparation during initial training and in continuous training opportunities related to digital and socio-civic skills development and education for digital citizenship, which coincides with the findings of Janmaat and Hoskins (2021). In addition, certain emphasis is places on the ethical dimension of the teaching profession since the educator's task is to expose students to situations where they require a deployment of skills and discovering a valid solution of themselves (Vissenberg et al., 2022). The concern with the teaching practice in social and political issues, and citizenship, means not falling into an indoctrination of the teachers' own thinking, but generating critical thinking and well-founded opinions in students (McPeck, 2016).

In this sense, digital citizenship can be understood as a process through which individuals and groups commit to social justice (Lauricella, Herdzina & Robb, 2021), critically analysing the social, political, and economic consequences of their actions and the impact of digital technologies on their lives, deliberating, and taking action, through the construction of alternative and emancipatory technologies and techno-pedagogical practices (Ward & Winter, 2019). This coincides with several authors (Hennig, Vargas & Duque, 2019; Li, 2020) who establish that educational empowerment and citizenship education are preparatory activities for full participation (Li, (2020), and it involves three areas of work: 1) democratic knowledge and behavior for citizen participation, 2) social skills that include communication skills, critical and axiological attitudes, creativity and finally, 3) digital literacy that includes the management and handling of information (Hening et al., 2019).

Furthermore, young people highlight the potential that the educational system and other educational organizations have in promoting and developing skills related to active citizenship and the creation of more participatory spaces. From an educational point of view, it is vital that education actively contributes so that young people can appreciate values related to democracy and social justice (Belavi & Torecilla, 2020). Accordingly, a double function of education can be underlined: 1) *visibility and awareness* and 2) *transformation*. Previous research (Carneros et al., 2018; Janmaat & Hoskins, 2021; Richardson & Milovidov, 2019) suggest that Education, understood as transformative, is not neutral in the face of these situations of inequality and disadvantage (De Paz Abril, 2007) and acts as an



empowerment tool, since, through educational actions, the visibility of said inequalities and factors that unbalance the playing field for certain individuals and groups. At the same time, it provides the space to design equitable, critical, democratic, and sustainable learning situations (Carneros et al., 2018) and opportunities to develop skills, to question and propose solutions, enhancing social and citizen capacities to act in society (Freire, 1970). From an educational perspective, effective citizenship education is crucial to addressing this concern (Janmaat & Hoskins, 2021). In this sense, education plays an important role in enabling all children to acquire the skills they need as citizens to participate actively and responsibly in democratic society (Richardson & Milovidov, 2019), and acts as a promotor for social and political engagement and citizenship.

Understanding school organization as a process, it is essential to incorporate spaces for dialogue and discussion between the different groups of the educational community in order to define what education is and how to shape the learning process. Open dialogue would help young people within the educational system to generate and express their opinion on issues that may be controversial and be part of the solution. However, this learning process is not only limited to the classroom it must also be in tune with families, as they are responsible for their child's education and youth organisations have a role to play.

Moreover, young people reiterate the need to reform the model of the educational system and the organization of the school to meet the current social demands of society, understanding the educational responsibility for promoting participation as a collective duty of the entire community. This idea, where the whole community is involved and that schools are more open and more horizontal spaces in terms of the power of action and decision-making, it is reiterated among young people. Subsequently, this leads to not only a curricular reform to embrace the current global and digital society but also, the necessary implication and commitment school leaders and practitioners to redefine organizational aspects of schooling.

From an early age and in an informal environment, youth learn certain knowledge and acquire social capital from their relatives. In terms of civic and citizen literacy and engagement, young people highlight the importance of the family and how it lays the foundations of political ideology and worldviews. Although, as with teachers, limitations emerge regarding the capacities of families to educate in the proper use of digital technologies and the use of said technologies in participation processes (Kenna & Hensley, 2019; Livingstone et al., 2021). Accordingly, this poses a problem for youth since the two educational references that the group has are perceived as having few digital and socio-civic skills and even more, so when there is a lack of coordination and communication between both parents and teachers.

"I was lucky enough to grow up in a learning community, which is open to the entire educational community, understanding the educational community as the students, the teachers, the families, teachers, students, and the entire local community that wants join and participate in the school. There are spaces for participation outside of school hours and inside, dialogic gatherings are educational spaces in which intergenerational learning is promoted even secondary school students get involved in a session" [Participant 6].

Youth experiences tend to suggest that school leadership and teachers tend to be cautious, and even actively avoid dealing with participatory processes or hot social and political topics in school, to avoid fallout from parents or the community. This coincides with the work conducted by Janmaat and Hoskins



(2021) and they also highlight difficulties to developing citizenship due to its low priority status, being subject to nationalistic agendas and there being a lack of robust evidence to support practitioners. This, in turn, also coincides with participant's opinions regarding the need to generate educational consensus among political actors to guarantee the sustainability and stability of the educational system, even more so, when dealing with citizenship and values education. Moreover, other difficulties that emerges where those facing practitioners on how to maintain pace with and respond positively to changes unfolding in contemporary societies. In this sense, taking under consideration the current digital and global society and including the lack of a digital and global perspective as a hinderance to citizenship education. In addition, in previous and current legislation (LOE, 2006; LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020) in Spain, civic or citizenship education or ethical and social values have been implemented in the educational curriculum in a transversal way or as a stand-alone subject. However, with the continuous changes to educational policy and the absence of educational stability that guarantees the sustainability and the quality of the educational system itself, the task of determining what content, skills and values is essential for a citizen in a digital world is becoming somewhat difficult.

On another note, young people's perceptions of personal educational experiences relating to digital citizenship and capacity building, spurs an important debate emerges about how to organize the teachings and how learning situations can be implemented. Young people tend to prefer the dynamics of non-formal education and suggest bridging the gap between formal and non-formal pedagogical practices, since they have a great impact among students who they have an active role in the construction of knowledge and in a certain way, it allows for greater participation and capacity building for students, focusing less on theoretical contents and delving deeper into practical education and values. There seems to be a consensus among young people that youth organizations can be integrated into the school and can widely contribute to the teaching and learning process, such as providing specialist training and workshops on certain topics, the diversification of methodological approaches to address elements of the curriculum and in the generation of more horizontal spaces for capacity-building, gaining agency and decision-making for students or even just by organizing activities that break with the day-to-day routine.

In relation to these said skills, there is a vast majority of individuals advocate for a school that promotes critical thinking and the development of skills related to awareness of the social environment. Students feel they should be taught subjects relating to digital management, social awareness and learning situations that helps students to detect, analyse and propose solutions to social problems. This coincides with the findings of several authors (Emejulu & McGregor, 2019; Heath & Marcovitz, 2019) who stress upon the need to integrate a more critical approaches to digital citizenship education based on transformative education (Banks, 2008) and justice-oriented citizenship (Westheimer and Kahne, 2004) which supports Choi (2016)'s initial work on Digital Citizenship, when they identified: ethics, media and information literacy, participation/engagement and critical resistance as catalysts for challenge the status quo and promoting social justice through digital technologies.

Furthermore, students support the use of updated teaching methodologies, to better meet the characteristics of today's students and to meet the demands of society and promote community participation. They feel that the introduction of technologies in the classroom is essential for developing active methodologies and citizenship in classrooms. However, both require updates resources and modern pedagogical practices of the teacher. Former research (Kenna & Hensley, 2019; Vatikiotis, 2014)



points out that social media is a commonly used educational tool to promote civic engagement and political participation in schools.

Consequently, teachers must integrate digital literacy practices into classroom with attention to diverse learners improving learning outcomes and chances for self-expressions of students with different intersectional identities. In other words, the teacher must try to promote the values of digital environments, encourage social interaction, and empower the student to play an autonomous, critical, and active role in their learning where they are not only consumers of information but producers and creators of learning materials. The objective must be to achieve collaborative learning (with the community), understand reality and form a clear and well-founded position regardless of their background. The emphasis being on collaborative and participatory pedagogical approaches as young people perceive peer interaction as a safe space and an enabling environment to learn and build a point of view with respect to social and political issues, as well as developing greater personal skills in a calm and positive way.

5.3. General conclusions and future lines of research

This final section of the dissertation concludes by summarising the key findings in relation to the research aims and questions, discussing their value and contribution to this field of knowledge. It also comments the limitations of the study and proposes opportunities for future research are reviewed.

As mentioned, this thesis set out to explore how young people are developing digital and socio-civic skills for citizenship, how they perceive digital citizenship and youth participation and what educational experiences have they encountered regarding skills development and digital citizenship education. Thus, the purpose of this thesis was to identify, analyse and understand the development of digital and socio-civic skills for promoting digital citizenship education and youth participation. The results indicate digital and socio-civic skills promote digital citizenship and influence youth participation. Furthermore, the findings suggest that management and use of information and data, ethics and digital responsibility, critical thinking and social and political behaviours and attitudes are key factors when developing said skills in young people. Further findings show that digital and socio-civic skills development and a participant's participatory profile are influenced by other variables such as sex, age, educational level, employment situation, sexual orientation, political ideology. In addition, results show digital citizenship as a multidimensional construct, where skills in the use of technologies, in the search for information, ethical and responsible behaviour, digital awareness, digital identity management, online participation and communication, democratic attitudes and prosocial behaviours converge into learning outcomes that promote youth participation and civic actions, engaging youth for positive change.

Living and developing in modern society means that information is the central element to being literate, and therefore the generation, distribution and use of knowledge becomes a right of all citizens. More so, when considering the current geopolitical and social challenges that democracies are facing. The abundance of information and the evolution towards increasingly digitized processes, entails the need to develop skills for navigating digital spaces and dealing with new digital situations and threats. Currently, the lack of digital and socio-civic skills and civic deficits are proving to be major pitfalls to democratic societies. This translates into the need to develop skills to navigate between infinite amounts of digital content and information and enhance critical thinking and digital responsibility of young people to combat fake news and the misuse of personal data. These take preference as



misinformation and fake news are exponentially becoming prevailing concerns for social media and is precipitating several crises of democracy around the world and has the possibility to influence participation and other forms of citizenship. These threats are therefore putting democratic societies and social justice ideals to the test. Among the young population, there is a great concern about how to get informed and be able to face the new social and political challenges.

To sum up, there is an ever-growing need for educational institutions to actively contribute so that young people can broaden their worldviews, incorporate different ideas, and challenge opinions relating to social and political world issues like sexism, climate change, racism, LGBTIQ rights, poverty, etc. In addition to that, competently navigating both online and offline situations and putting social justice values into practice. Consequently, in today's society, citizenship requires a broader definition and should have a strong digital foundation. Meanwhile, education itself, needs to be understood as a transformative action that encourages students to exercise analytical thinking which also empowers learners to see the world and challenge the *status quo* as agents of social change.

Education systems and modern-day schooling should provide a transformative experience and developing complex critical thinking and social awareness. Therefore, students replace old concepts with new knowledge, exchanging previous understanding for new worldviews. The aim of education is transformation, and educators need to shape learning situations, manage their aspirations, and guide this process. In this sense, Digital Citizenship curricula and learning situations should seek to promote critical thinking and social awareness, where students are considered as social activists, committed to actively learning and providing solutions to societal problems and inequalities. These skills, in turn, can act as a prelude to promoting more profound civic engagement. All in all, the priority of schooling must be focused on cultivating high order thinking skills such as the proper use of digital technologies, individual and collective responsibility, reflecting on the consequences of one's actions, etc. In addition to educating youth about information literacy, internet safety, privacy and security as well as managing one's digital footprint and reputation when being present in digital environments.

Technologies for empowerment and participation emerge as the strategic use of digital technologies to gain agency and get involved in social and political issues. These technologies, used for participation, seek to be a channel for a young person to get informed, develop their critical thinking, generate an opinion and subsequently, get involves in face-to-face participation activities like volunteering, activism, and formal political engagement. Students with higher level of information literacy and online strategies may develop grater digital citizenship awareness. However, we cannot delegate the responsibility for learning these skills on learners or technologies themselves, they must be included in formal education curricula and be developed in school.

However, young people find that formal educational institutions are at risks in becoming obsolete and losing the trust of the community. Effective citizenship education is crucial to addressing this concern and education, in all settings and formats, plays an important role in enabling young people to acquire the skills they need, as citizens, to participate actively and responsibly in democratic society. When educating youth in digital citizenship a thought must be given to establishing a more open-minded learning process provided not only from formal education but also non-formal and informal settings and understanding that all contribute simultaneously to capacity building. The quality of formal and non-formal education is crucial in building capacities to deal with the current threats to today's global and digital society.



This, once again, plots a course for the educational system and training processes of the 21st century. Young people may be more fluent in handling digital technologies than previous generations, but this is not synonymous with having a developed set of skills to manage and evaluate information, data and digital content and engage socially or civically with world issues. A hallmark of society is that it is mediated with technology and social networks that provide abundant sources and information in different formats and media, with a great impact on our social habits.

The development of digital and socio-civic skills is presented as a motor to drive digital citizenship education and an important debate arises around how school environments are organized or how the curricular content is grounded in teaching practice. It also, draws on the role of the educational community regarding skills development and promoting digital citizenship. Findings point towards understanding the educational responsibility for promoting citizenship as a collective duty of the entire community, including families, peers, non-formal education organisations, governments, and lawmakers. Also, young people suggest conceptualizing community-based learning in schools where the whole community is involved, and schools become more open and horizontal spaces.

All in all, the promotion and incorporation of new ways of participation from and within schools can facilitate a culture of participation which is essential for safeguarding the values of global citizenship and democratic societies. Establishing a favourable and enabling environment to empower youth and help them gain further agency was reported among the proposals to conceptualize youth participation. However, educators must be cautious, as the data also suggest that current social inequalities are also projected in digital environments and pre-existing prejudices may still influence the teaching and learning process in the development of digital and socio-civic skills.

In the era of digital citizenship, efforts to respond to changes in the digital and global society, lay with revitalizing citizenship education and preparing students to be competent. Nevertheless, currently, there is a lack of theoretical and practical research evidence into digital citizenship teaching education. Furthermore, initial and continuous teacher training modules are needed to promote transformative educational actions regarding digital citizenship education and to discuss who teaches it, when and how it is delivered and assessed. Furthermore, they also state that teachers are insufficiently prepared to provide lessons or serve as role models for digital citizenship. In addition, they recognise the current difficulties in developing digital citizenship in the national or regional curriculum, as citizenship education has a low priority status, it is frequently subject to nationalistic agendas and continuous educational reform, and there being a lack of robust evidence for lawmakers and educators. Integrating Digital Citizenship Education into the curriculum and its subsequent implementation in the classroom is an important challenge, given that it is not only about the development of skills but also about citizen values and attitudes, and due to the lack of political stability in Education.

Also, research still needs to address how to shape digital citizenship into a skills-based curriculum. This research provides an introductory glance at how digital and socio-civic skills are involved in this educational process. Due to the world health pandemic caused by COVID-19, this is a modest view of youth as the mandatory confinement hindered the data collection phase and other studies would be necessary to strengthen the conclusions.



Future research must strive to provide a strong evidence-based curricular proposal to lawmakers and a participatory-design-based handbook on pedagogical practices and resources for teachers. To date, there are some to isolated experiences in capacity building for digital citizenship. It is important to reflect on these grassroots-cases and work with practitioners to generate a real change in the school and institutionalize learning situations related to digital citizenship based on skills development and empowering young people to actively participate within their communities. These future works should explore these educational processes as an important part in the development of the necessary skills to change the existing exclusion, inequality, and social injustice. Educating youth on these topics and developing active citizens in face-to-face and digital environments. Therefore, digital citizenship needs to rapidly become a priority for formal and non-formal education institutions and for researchers. Moreover, educational administrations must improve in order to meet the needs of digital access and services, along with digital literacy and equal opportunities by developing a solid digital literacy for young citizens within Education. An educated and critical citizenry is essential to safeguard democratic societies and citizenship processes.

“Education does not change the world, it changes the people who are going to change the world”
(Freire, 1969)



Referencias
References





Referencias | References

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Publicaciones de la Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Adorjan, M., & Ricciardelli, R. (2019). Student perspectives towards school responses to cyber-risk and safety: the presumption of the prudent digital citizen. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 430-442. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1583671>.
- Aesaert, K. & van Braak, J. (2015). Gender and socioeconomic related differences in performance-based ICT competences, *Computers & Education*, 84(2), 8-25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.017>.
- Aguaded, I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas, *Comunicar*, 19(36), 6-8. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>.
- Aguaded, I., Romero-Rodríguez, L.M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the knowledge society*, 16(1), 44-57. <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/12701>.
- Agud, I., Ciraso, A., Pineda, P & Soler, P. (2017). Percepción de los jóvenes sobre los espacios y momentos en su proceso de empoderamiento: una aproximación cuantitativa. *Journal of Research in Social Pedagogy*, 30(1), 35-51. https://doi.org/10.7179/psri_2017.30.04.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Joint Research Centre: IPTS. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699>.
- Álvaro Martín, A., & Rubio Núñez, R. (2016). *Las TIC en la participación política de los jóvenes. Observatorio de la Juventud en España* [Spanish youth observatory regarding ICT in political participation and youth]. INJUVE. <https://bit.ly/3sw7GfL>.
- American Library Association. (2013). *Digital literacy. Libraries and public policy*. Report of the office for information technology policy's digital literacy taskforce. https://districtdispatch.org/wp-content/uploads/2013/01/2012_OITP_digilitreport_1_22_13.pdf.
- Anduiza, E. (2001). *Actitudes, valores y comportamientos políticos de los jóvenes españoles y europeos. Un estudio comparado*. INJUVE. <http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/actitudes-valores-y-comportamientos-politicos-de-los-jovenes-espanoles-y-europeos>.
- Ang, C. S. (2016). Assessment of social competence: exploring the dimensions of young adult social competence. *Journal Psikologi Malaysia*, 30(1), 90-101. <http://spaj.ukm.my/ppppm/jpm/article/viewFile/210/172>.
- Antoninis, M., & Montoya, S. (2018). *A global framework to measure digital literacy*. <http://uis.unesco.org/en/blog/global-framework-measure-digital-literacy>.
- Arango, L. (2006). *Jóvenes en la universidad*. Siglo Del Hombre Editores. Repositorio de la Universidad de Bogotá DC. Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/53232/9586650855.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI, [Digital literacy and citizenship training in the XXI Century]. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33. <https://bit.ly/2KjVPAe>.
- Area Moreira, M. (2015). Reinventar la escuela en la sociedad digital. De aprender repitiendo al aprender creando. En M. Poggi (Eds.). *Mejorar los aprendizajes en la Educación Obligatoria. Políticas y actores* (pp. 167-194). IPP-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234977>.
- Area Moreira, M., Borrás Machado, J.F. & San Nicolás Santos, B. (2014). Educar a la generación de los Millenials como ciudadanos cultos del ciberespacio: Apuntes para la Alfabetización Digital. *Revista de Estudios de Juventud*. 109(1), 13-32. http://www.injuve.es/sites/default/files/cap1_109.pdf.
- Area-Moreira, M. & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38(19), 13-20. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>.
- Arias Cardona, A.M. & Alvarado, S.V. (2015). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 581-594. <https://www.doi.org/10.11600/1692715x.1322241014>.



- Arnstein, S. (2007). A ladder of citizen participation. *Journal of American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>.
- Assarroudi, A., Heshmati Nabavi, F., Armat, M. R., Ebadi, A., & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of research in nursing*, 23(1), 42–55. <https://doi.org/10.1177/1744987117741667>.
- Avci, Ü., & Yıldız-Durak, H. (2022). Examination of digital citizenship, online information searching strategy and information literacy depending on changing state of experience in using digital technologies during COVID-19 pandemic. *Journal of Information Science (Online Publication)*. <https://doi.org/10.1177/01655515221114455>.
- Bach, A., Wolfson, T & Crowell, J. (2018) Poverty, Literacy and Social Transformation: an interdisciplinary expolaration of the Digital Divide. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 22-41. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-1-2>.
- Baek, Y. M. (2015). Political mobilization through social networking sites: the mobilizing power of political messaging received from SNS friends. *Computers in Human Behavior*, 44(1), 12-19. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.021>.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation*, 57(2), 218–259. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knoble (Eds.) *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp.17-32). Peter Lang Editorial. <https://core.ac.uk/download/pdf/303756359.pdf>.
- Belavi, G., & Torrecilla, F. J. M. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>.
- Benedicto, J. (2008). La Juventud frente a la política: ¿Desenganchada, Escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez?. *Revista de Estudios de Juventud*, 81, 13-30. <http://www.injuve.es/sites/default/files/documentos-1.pdf>.
- Benedicto, J. (2016). La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 925-938. <https://bit.ly/39Gykdd>.
- Brancato, G., Macchia, S., Murgia, M., Signore, M., Simeoni, G., Blanke, K., Körner, T., Nimmergut, A., Lima, P., Paulino, R., & Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P. (2006). *Handbook of recommended practices for Questionnaire Development and Testing in the European Statistical System*. Brussels, Belgium, European Commission Press. https://www.istat.it/it/files/2013/12/Handbook_questionnaire_development_2006.pdf.
- Breaugh, M., & Caivano, D. (2022). A living critique of domination: Exemplars of radical democracy from Black Lives Matter to# MeToo. *Philosophy & Social Criticism* [Online Publication]. <https://doi.org/10.1177/01914537221093726>.
- Buchholz, B. A., DeHart, J., & Moorman, G. (2020). Digital citizenship during a global pandemic: Moving beyond digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 11-17. <https://doi.org/10.1002/jaal.1076>.
- Buckingham, D. (2003). Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Ed. Paidós.
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism, *Digital Education Review*, 37(1), 230-239. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301648.pdf>.
- Burr, C., Taddeo, M., & Floridi, L. (2020). The ethics of digital well-being: A thematic review. *Science and Engineering Ethics*, 26(1), 2313–2343. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00175-8>.
- Burton, D., May, S., & John, L. (2015). Citizenship education in secondary schools in England. *E-Journal of the British Education Studies Association*, 7(1), 76–91. <https://educationstudies.org.uk/?p=3690>.
- Butler, H. A., (2012). Halpern Critical Thinking Assessment predicts real-world outcomes of critical thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26(5), 721-729. <https://doi.org/10.1002/acp.2851>.
- Cabero Almenara, J., Torres Barzabal, L., & Hermosilla Rodríguez, J.M. (2019). Las TIC y la relación de una ciudadanía crítica e-digital [ICT and critical e-digital citizenship]. *Education in the Knowledge Society*, 20(1), 1-10. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a22.



- Cabero Almenara, J. (2015). La tecnología como eje de cohesión y participación en la ciudad y en la ciudadanía. En A. Monclús & C. Sabán (coords.), *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas* (pp. 155-170). Ed. Síntesis. <https://bit.ly/3nSyXp8>.
- Cahill, H., & Dadvand, B. (2018). Re-conceptualizing youth participation: a framework to inform action, *Children and Youth Services Review*, 95(1), 243-253. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.001>.
- Calvani A., Fini, A. & Ranieri, M. (2009). Assessing digital competence in Secondary Education; Issues, Models, Instruments. In M. Leaning (Ed.), *Issues in Information and Media literacy. Education, Practice and Pedagogy*, Informing Science Editorial.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for assessing Digital Competence at School. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183-193. <https://www.learntechlib.org/p/43442/>.
- Calvani, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2010). Digital Competence in K-12. Theoretical models, assessment tools and empirical research. *Anàlisi*, 40, 157-171. <https://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n40/02112175n40p157.pdf>.
- Cantabrana, J. L. L., Minguell, M. E., & Tedesco, J. C. (2015). Inclusión y cohesión social en una sociedad digital. [Inclusion and social coherence in a digital society]. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 44-58. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2459>.
- Carneros, S., Murillo, F.J., & Moreno-Medina, I. (2018). Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Castells, M. (2002) *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*. Oxford University Press.
- Castells, M. (2010). *The power of identity. The information age: economy, society and culture (2nd Ed)*. Blackwell Publishing Ed.
- Castells, M. (2012). *Networks of outrage and hope. Social Movements in the internet age*. Wiley Publishers.
- Castells, M. (2012). *Redes de Indignación y Esperanza [Social movements in the internet age]*. Alianza Ed.
- Castells, N., Garcia-Mila, M., Miralda-Banda, A., Luna, J., & Pérez, E. (2022). El razonamiento de los adolescentes para gestionar las noticias falsas, *Educación XX1*, 25(2), 291-313. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31693>.
- Catts, R. & Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. UNESCO Institute for Statistics Publishing Office.
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation?. *Children and Youth Services Review*, 33(2), 340-345. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>.
- Chen, C. W. (2018). Developing EFL students' digital empathy through video production. *System*, 77(1), 50-57. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.01.006>.
- Cheung Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78(1), 160-173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>.
- Chevalier, N. (2015). The development of executive function: Toward more optimal coordination of control with age. *Child Development Perspectives*, 9(4), 239-244. <https://doi.org/10.1111/cdep.12138>.
- Choi, M. (2016). A concept analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet age. *Theory & Research in Social Education*, 00, 1-43. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>.
- Choi, M. & Cristol, D. (2021). Digital Citizenship with Intersectionality Lens: Towards Participatory Democracy Driven Digital Citizenship Education, *Theory into Practice* (Online Publication). <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1987094>.
- Choi, M., Glassman, M. & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107(1), 100-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>.
- Clemens, E. V., Helm, H. M., Myers, K., Thomas, C., & Tis, M. (2017). The voices of youth formerly in foster care: Perspectives on educational attainment gaps. *Children and Youth Services Review*, 79, 65-77. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.003>.
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V., & Arthur, J. (2017). *Research methods and methodologies in Education* (2nd Ed.). SAGE.



- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2008). *Handbook on Research on New Literacies* (1st Ed.). Taylor and Francis.
- Colloca, P. (2018). The impact of economic crisis on civic attitudes: The moderating role of expected social mobility. Evidence from some European countries. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 38(5-6), 378-393. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-08-2017-0103>.
- Consejo de la Juventud de España (2020). *Balance General 1º Trimestre, Observatorio de Emancipación*. Publicaciones del Consejo de la Juventud de España. <http://www.cje.org/descargas/cje7625.pdf>.
- Consejo de la Unión Europea (2018). Resolución del Consejo de la Unión Europea y los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el Consejo, sobre un marco para la cooperación europea en el ámbito de la juventud: *La Estrategia de la Unión Europea para la Juventud 2019-2027*, Diario Oficial de la Unión Europea: C456/1. <https://bit.ly/3il6hEc>.
- Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado de las Cortes Generales, núm. 311. BOE-A-1978-31229. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con).
- Cook, N. (2018) *Fake News and Alternative Facts. Information Literacy in a Post-Truth Era*. (N. Cook Ed.) (1st Ed.). American Library Association.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). New media, new learning. In D. R. Cole & D. L. Pullen (Eds.) *Multiliteracies in motion* (pp. 99-116). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864036>.
- Council of the European Union (2018). *European Council Resolution, The European Union Youth Strategy 2019-2027, Official Publications of the European Union: 2018/C 456/01*. Publications of the European Union. <https://bit.ly/3sNqxWw>.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Ed.). SAGE Editorials.
- Cubo Delgado, S., Martín Marín, B., & Ramos Sánchez, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (1st Ed.). Ed. Pirámide.
- Cuevas-Cerveró, A., & Vives-Gràcia, J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de documentación*, 8(1), 51-70. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1541>.
- Culver, S. H. & Jacobson, T. (2012). Alfabetización mediática como método de fomentar la participación cívica. *Comunicar*, 20(39), 73-80. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-07>.
- Dabbagh, N., & Castaneda, L. (2020). The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning, *Education Technology Research & Development*, 68(1), 3041-3055. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09831-z>.
- De la Garza Montemayor, D., Peña Ramos, J. A., & Recuero López, F. (2019). La participación política online de los jóvenes en México, España y Chile [Political participation online in youth from Mexico, Spain and Chile], *Comunicar*, 61(27), 83-92. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-07>.
- De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora* (Vol. 1). Intermón Oxfam Editorial.
- De Schaepmeester, L., van Braak, J., & Aesaert, K. (2021). Teach what you preach? The relationship between teachers' citizenship beliefs and citizenship education in the classroom. *The Journal of Social Studies Research* (advanced online publication). <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.10.001>.
- Dedebali, N. C., & Dasdemir, I. (2019). Social studies teacher candidates' perception of digital citizenship. *International Journal of Educational Methodology*, 5(3), 465-477. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.3.465>.
- Del Prete, A., Calleja, C., & Cervera, M. M. G. (2011). Overcoming generational segregation. In ICT's: Reflections on Digital Literacy workshop as a method. *Gender, Technology and Development*, 15(1), 159-174. <https://doi.org/10.1177/097185241101500107>.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro* (J. Delors Ed.) (1st Ed.). Santillana and UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Rowman Altamira.



- Dewey, J. (1916). *Democracy and education* (1st Ed.). Dover Publications.
- Dewey, J. (1985). *Democracy and Education*. In J.A. Boydston (Ed.), *The Middle Works (pp. 1899 – 1924)*. Southern Illinois University Press.
- Dias Fonseca, T., & Potter, J. (2016). Media education as a strategy for online civic participation in Portuguese schools, *Comunicar*, 49(4), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-01>.
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001, 1 July). From the digital divide to digital inequality [Conference presentation]. Annual meetings of the American Sociological Association, Chicago, Illinois, United States of America. https://culturalpolicy.princeton.edu/sites/cultura...maggio_hargittai.pdf.
- Dolan, J. (2016) Splicing the Divide: A Review of Research on the Evolving Digital Divide Among K–12 Students. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 16-37. <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1103147>.
- Dwyer, C. & Walsh, A. (2020). An explanatory quantitative case study of critical thinking development through adult distance learning. *Education Technology Research and Development*, 68(17), 17-35. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09659-2>.
- ECDL Foundation. (2016). *ECDL and DIGCOMP: Describing, Developing & Certifying Digital Competence*. ECDL and ICDL Foundation Publications.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- El Soufi, N. & See, B. H. (2019). Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? A critical review of causal evidence. *Studies in educational evaluation*, 60(2), 140-162. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.12.006>.
- Elliott, T. & Earl, J. (2016). Online protest participation and the digital divide: Modelling the effect of the digital divide an online petition-signing. *New Media & Society*, 20(2), 698 – 719. <https://doi.org/10.1177/1461444816669159>.
- Elo S, Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>.
- Emejulu, A. & McGregor, C. (2015). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60(1), 131-147. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>.
- Ercikan, K., Asil, M., & Grover, R. (2018). Digital divide: A critical context for digitally based assessments. *Education Policy Analysis Archives*, 26(51), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3817>.
- Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. *Nordic journal of digital literacy*, 5(1), 56-71. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2010-01-05>.
- Erstad, O. (2015). Educating the Digital Generation-Exploring Media Literacy for the 21st Century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(4), 85-102. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-07>.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 13(1), 93-106. <https://bit.ly/3Av9mfU>.
- Estrada-Ruiz, M.J. (2010). Jóvenes y participación social en la educación. Una experiencia en el nivel medio superior de Chiapas, México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8(3),149-166. <https://bit.ly/3bMrupy>.
- EURODYCE (2017). *Flash Eurobarometer 455: European Youth*. European Union Open Data Portal. Directorate-General for Communication of the European Commission. <https://bit.ly/35Icixp>.
- EURODYCE (2018). *Flash Eurobarometer 464: Fake News and Disinformation Online*. Directorate-General for Communication of the European Commission. http://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2183_464_ENG.
- European Commission (2007). *A European perspective on Media Literacy in Digital Environments*. Communication on the 20/12/2007 from the European Council to the European Parliament and Socioeconomic Committee and Regional Committees. European Commission Press.
- European Commission (2009). *Recommendation 2009/625/CE of the commission, 20 August 2009, on Media Literacy in digital environments for audio-visual industries and entrepreneur and knowledge society*. European Commission Press.
- European Commission (2010a). *A Digital Agenda for Europe*, COM.(2010)245 final. European Commission Press.



- European Commission (2010b). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable, and inclusive growth*. Brussels. European Commission Press.
- European Commission (2015). *Sustainable Development Strategy Eurostat Statistical Report*. Publications Office of the European Union: Luxemburg. <https://bit.ly/3NE9ahx>.
- European Parliament and the Council of Europe (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Brussels. Official Journal of the European Union, L394/310.
- Fernandez-Prados, J.S., Lozano-Diaz, A., & Ainz-Galende, A. (2021). Measuring digital citizenship: A comparative analysis. *Informatics*, 8(1), 1-18. <https://doi.org/10.3390/informatics8010018>.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Joint Research Centre Reports. Publications Office of the European Union. <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf>.
- Figueira, J. & Santos, S. (2019). Percepción de las noticias falsas en universitarios de Portugal: análisis de su consumo y actitudes. *El profesional de la información*, 28(3), 280-315. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.15>.
- Fonseca, T. & Potter, J. (2016). La educación mediática como estrategia de participación cívica online en las escuelas portuguesas. *Comunicar*, 49(24), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-01>.
- Frau-Meigs, D. (2019). Information disorders: risks and opportunities for digital media and information literacy?. *Medijske studije*, 10(19), 10-28. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.1>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (M. Ramos Translation) (1st Ed.). Herder & Herder.
- Freire, P. (1970). *Cultural action for freedom* (P. Freire Ed.). Harvard Educational Review.
- García-Ruiz, R. & Pérez-Escoda, A. (2021). La competencia digital como valor intrínseco en el uso responsable de internet. Digital competence as essential value for a responsible use of the Internet. *Campus virtuales*, 10(1), 59-71. <https://bit.ly/3raLRnH>.
- Ghosn-Chelala, M. (2019). Exploring sustainable learning and practice of digital citizenship: Education and place-based challenges. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(1), 40-56. <https://doi.org/10.1177/1746197918759155>.
- Gibbert, M. & Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, 7(1), 48-59. <https://bit.ly/2CFkACi>.
- Gisbert, M., Espuny, C., & González, J. (2011). INCOTIC: Una herramienta para la @utoevaluación diagnóstica de la competencia digital en la universidad. *Profesorado: Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 15(1), 75-90. <https://bit.ly/3AnLHhM>.
- Gleason, B., & von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Educational Technology & Society*, 21(1), 200-212. <https://bit.ly/35Mhmcw>.
- Goldschmidt, K. (2020). The COVID-19 pandemic: Technology use to support the wellbeing of children. *Journal of pediatric nursing*, 53(5), 88-90. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.04.013>.
- Gómez-Hernández, J. A. (2007). Alfabetización informacional: cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI*, (1), 43-50. <http://hdl.handle.net/10760/8743>.
- González, M.G., Becerra, M.T., & Yáñez, M.B. (2016). Ciberactivismo: Nueva forma de participación para estudiantes universitarios. *Comunicar*, 46(24), 47-54. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-05>.
- González, V., & Contreras, P. (2014). Empowering media citizenship through educommunication. *Comunicar*, 42(21), 129-136. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-12>.
- Greene, J.A., Yu, S. B. & Copeland, D. Z. (2014). Measuring critical components of digital literacy and their relationships with learning. *Computers & Education*, 76(3), 55-69. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.008>.
- Greene, L. S., Inniss, L. B., Crawford, B. J., Baradaran, M., Ben-Asher, N., Capers, I. B., ... & Lindsay, K. (2019). Talking About Black Lives Matter and #MeToo. *Wis. JL Gender, & Soc'y*, 34 (1), 1-69. https://scholarship.law.uci.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1791&context=faculty_scholarship.



- Grobshäuser, N., & Weißenro, G. (2021). Does political participation in adolescence promote knowledge acquisition and active citizenship?. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(2), 150-164. <https://doi.org/10.1177/1746197919900153>.
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. (A. Gutmann Ed.) (1st Ed.). Princeton University Press.
- Hall, B. (2012). An ethics whirlwind: a perspective of the digital lifestyle of digital natives and initial thoughts on ethics education in technology. *Information Systems Education Journal*, 10(1), 4-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136732.pdf>.
- Hamilton, M. (2016). Imagining literacy: A sociomaterial approach. In K. Yasukawa & S. Black (Eds.), *Beyond economic interests: Critical perspectives on adult literacy and numeracy in a globalized world* (pp. 3-17). Sense Publishers.
- Hammersley, M. (2017). Research ethics. In A.Coe (Ed.) *Research Methods and Methodologies in Education* (pp. 57-67)(2nd Ed.), SAGE Editions.
- Hargittai, E. & Shaw, A. (2013). Digitally Savvy Citizenship: The Role of Internet Skills and Engagement in Young Adults' Political Participation around the 2008 Presidential Election. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 57(2), 115 - 134. <https://doi.org/10.1080/08838151.2013.787079>.
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432-448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>.
- Harris, A. & Johns, A. (2021). Youth, social cohesion, and digital life: From risk and resilience to a global digital citizenship approach, *Education, Citizenship and Social Justice*, 57(2), 394-411. <https://doi.org/10.1177/1440783320919173>.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre. <https://bit.ly/3iiGMTY>.
- Hatlevik, O. E., & Christophersen, K. A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63(2), 240-247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015>.
- Hatlevik, O. E., Guðmundsdóttir, G. B., & Loi, M. (2015). Examining factors predicting students' digital competence. *Journal of Information Technology Education & Research*, 14(1), 123-137. <https://doi.org/10.28945/2126>.
- Helsper, E.J. (2017). A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people. *Journal of Children and Media*, 11(2), 256-260. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1306370>.
- Hennig Manzuoli, C., Vargas Sánchez, A., & Duque Bedoya, E. (2019). Digital Citizenship: A theoretical review of the concept and trends, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(2), 10-18. <http://www.tojet.net/articles/v18i2/1822.pdf>.
- Herman, W. E. (2011). Identity formation. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (pp. 779-781). Springer.
- Hernández-Martín, A. & Iglesias Rodríguez, A. (2017). La importancia de las competencias digitales e Informacionales para el desarrollo de una escuela Intercultural. *Interaccões*. 44(1), 205-232. <https://doi.org/10.25755/int.12038>.
- Hess, D., & McAvoy, P. (2014). Should teachers help students develop partisan identities? *Social Education*, 78(6), 293-297. <http://ncss.metapress.com/link.asp?target=contribution&id=F40L8471R5612657>.
- Hoffmann, C. P., & Lutz, C. (2021). Digital divides in political participation: the mediating role of social media self-efficacy and privacy concerns. *Policy & Internet*, 13(1), 6-29. <https://doi.org/10.1002/poi3.225>.
- Hohlfeld, T. N., Ritzhaupt, A. D., Barron, A. E., & Kemker, K. (2008). Examining the digital divide in K-12 public schools: Four-year trends for supporting ICT literacy in Florida. *Computers & Education*, 51(4), 1648-1663. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.04.002>.
- Hollandsworth, R., Dowdy, L., & Donovan, J. (2011). Digital citizenship in K-12: It takes a village. *TechTrends*, 55(4), 37-47. <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-011-0510-z>.
- Hong, S. & Hyoung Kim, S. (2016). Political polarization on twitter: Implications for the use of social media in digital governments, *Government Information Quarterly*, 33(4), 777-782, <https://doi.org/10.1016/j.giq.2016.04.007>.



- Hoskins, B., & Kerr, D. (2012). *Final Study Summary and Policy Recommendations: Participatory Citizenship in the European Union*. European Commission, Institute of Education.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school, *Social Science Research*, 68(1), 88-101. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001>.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>.
- Huber, C. R., & Kuncel, N. R. (2016). Does college teach critical thinking? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431-468. <https://doi.org/10.3102/0034654315605917>.
- Hussin, A. A. (2018). Education 4.0 made simple: Ideas for teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(3), 92-98. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v6n.3p.92>.
- Ilhan, N. Sukut, O., Akhan, L., & Batmaz, M. (2016). The effect of nurse education on the self-esteem and assertiveness of nursing students. *Nurse education today*, 39(1), 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.026>.
- Imhof, M., Vollmeyer, R., & Beierlein, C. (2007). Computer use and the gender gap: The issue of access, use, motivation, and performance. *Computers in human behaviour*, 23(6), 2823-2837. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.05.007>.
- Instituto Nacional de Juventud (2014). Jóvenes, Valores y Ciudadanía. Informe de Resultados del Sondeo de Opinión. *Observatorio de la Juventud de España*, (2), 1-36. INJUVE. <https://bit.ly/3oVUP4s>.
- International Federation of Librarian Associations (2015) *Alexandria Proclamation*. <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>.
- ISTE (2007a). *The ISTE NETS and Performance Indicators for students*. <http://www.iste.org/standards/for/students>.
- ISTE (2007b). *NETS for Students*. 2nd Edition. <http://www.iste.org/standards/for/students>.
- ISTE (2017). *ISTE Standards*. <https://www.iste.org/standards>.
- Jackson, S. J. (2016). (Re) imagining intersectional democracy from Black feminism to hashtag activism. *Women's Studies in Communication*, 39(4), 375-379. <http://dx.doi.org/10.1080/07491409.2016.1226654>.
- Jang, S. M., & Kim, J. K. (2018). Third person effects of fake news: Fake news regulation and media literacy interventions, *Computers in Human Behavior*, 80(2), 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.034>.
- Janmaat, J. G., & Hoskins, B. (2021). The Changing impact of family background on political engagement during adolescence and early adulthood, *Social Forces* (Advanced online publication). <https://doi.org/10.1093/sf/soab112>.
- Janseen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: commonalities and differences. *Computers & Education*, 68(3), 473-481. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008>.
- Janssen, E., Mainhard, T., Buisman, R., Verkoeijen, P., Heijltjes, A., van Peppen, L. & van Gog, T. (2019). Training higher education teachers' critical thinking and attitudes towards teaching it. *Contemporary Educational Psychology*, 58(2), 310-322. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.007>.
- Jenkins, H. & Carpentier, N. (2013). Theorizing participatory intensities: a conversation about participation and politics, *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 19(3), 265-286. <https://doi.org/10.1177/1354856513482090>.
- Jiménez Cortés, R. (2016). Ciudadanía digital y bienestar de las mujeres rurales en las redes sociales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 81-94. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.81>.
- JISC (2017). *Developing Digital Literacies*. <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>.
- Johnston, N. (2020). The Shift towards Digital Literacy in Australian University Libraries: Developing a Digital Literacy Framework. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 69(1), 93-101. <https://doi.org/10.1080/24750158.2020.1712638>.



- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063-2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>.
- Jordán-Conde, Z., Mennecke, B., & Townsend, A. (2014). Late adolescent identity definition and intimate disclosure on Facebook. *Computers in Human Behavior*, 33(1), 356-366. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.015>.
- Jorrín Abellán, I.M., Fontanta Abad, M., & Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Ed. Síntesis.
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2019). Can media literacy increase digital engagement in politics. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108>.
- Kara, N. (2018). Understanding University Students' Thoughts and Practices about Digital Citizenship: A Mixed Methods Study. *Educational Technology & Society*, 21(1), 172-185. <https://www.jstor.org/stable/26273878>.
- Katz, V.S. (2017). What it means to be 'under-connected' in lower-income families. *Journal of Children and Media* 11(2), 241-244. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1305602>.
- Ke, D., & Xu, S. (2017, 7-9 December). *A research on factors affecting college students' digital citizenship* [Conference paper]. International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT), University of Osaka, Japan. <https://doi.org/doi:10.1109/EITT.2017.23>
- Keating, A., & Melis, G. (2017). Social media and youth political engagement: preaching to the converted or providing a new voice for youth. *British Journal of Politics and International Relations*, 19(4), 877-894. <https://doi.org/10.1177/1369148117718461>.
- Kenna, J. L., & Hensley, M. A. (2019). Utilizing social media to promote civic engagement in the social studies classroom. *The Social Studies*, 110(1), 86-94. <http://dx.doi.org/10.1080/00377996.2018.1524360>.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1010753.pdf>.
- King, K. (2019). Education, digital literacy, and democracy: The case of Britain's proposed exit from the European Union (Brexit). *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 285-294. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09594-0>.
- Klaczynski, P. A., & Gordon, D. H. (1996). Everyday statistical reasoning during adolescence and young adulthood: Motivational, general ability, and developmental influences. *Child Development*, 67(6), 2873-2891. <https://doi.org/10.2307/1131757>.
- Knowles, R.T., & Castro, A. J. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78(2), 160-173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>.
- Koumachi, B. (2019). The digital turn in higher education: "Digital natives" mythbusted. *International Journal of Technology in Education and Science*, 3(1), 56-62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227047.pdf>
- Kruikemeier, S. (2014). How Political Candidates Use Twitter and the Impact on Votes. *Computers in Human Behavior*, 34(2), 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.025>.
- Kuś, M., & Barczyszyn-Madziarz, P. (2020). Fact-checking initiatives as promoters of media and information literacy: The case of Poland. *Central European Journal of Communication*, 13(2), 249-265. [https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2\(26\).6](https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2(26).6).
- Lane, D. S., & Dal-Cin, S. (2018). Sharing beyond Slacktivism: The effect of socially observable prosocial media sharing on subsequent offline helping behavior. *Information, Communication & Society*, 21(11), 1523-1540. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1340496>.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2007). Researching New Literacies: Web 2.0. Practices and insider perspective. *Journal of E-Learning*, 4(3), 224-240. <https://doi.org/10.2304/elea.2007.4.3.224>.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2012). Nuevas alfabetizaciones: tecnologías y valores. *Teknokultura: Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 9(2), 307-336. <https://revistas.ucm.es/index.php/TEKN/article/view/48041>.



- Lau, J. (2013). Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy. In A. Lee, J. Lau, T. Carbo & N. Gendina (eds.) *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy*. UNESCO Publishing Office. http://www.observatorioabaco.es/biblioteca/docs/371_UNESCO_INFORMATIONLITERACY_2013.pdf.
- Lauricella, A.R., Herdzina, J., & Robb, M. (2020). Early childhood educators' teaching of digital citizenship competencies. *Computers & Education*, 158(2), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103989>.
- Lazonder, A. W., Walraven, A., Gijlers, H., & Janssen, N. (2020). Longitudinal assessment of digital literacy in children: Findings from a large Dutch single-school study. *Computers & Education*, 143(103681), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103681>.
- LeCompte, K., Blevins, B., & Riggers-Piehl, T. (2019). Developing civic competence through action civics: A longitudinal look at the data. *Journal of Social Studies Research*, 44(1), 127-137. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.03.002>.
- Lee, A. Y. L. & So, C. Y. K. (2013). Media Literacy and Informational Literacy: similarities and differences. *Comunicar*, 21(42), 137-146. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-13>.
- Lenhart, A., Guddan, M., Perrin, A., Stepler, R., Rainie, H., & Parker, K. (2015). *Teens, social media & technology overview 2015*. Pew Internet & American Life Project.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1-18. <https://doi.org/10.1598/0710.42>.
- Li, X. (2020). The critical assessment of the youth policy and youth civic engagement in Denmark and three Danish municipalities. *Children and Youth Services Review*, 110(2), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104743>.
- Lieberkind, J., & Bruun, J. (2021). The reserved young citizens of the Nordic countries. In H. Biseth, B. Hoskins & L. Huang (Eds.), *Northern lights on civic and citizenship education. A cross-national comparison of Nordic Data from ICCS* (pp. 32-53). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7>.
- List, A. (2019). Defining digital literacy development: An examination of pre-service teachers' beliefs. *Computers & Education*, 138(3), 146-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.009>.
- Livingstone, S. (2008). Learning the lessons of research on Youth Participation and the Internet. *Journal of Youth Studies*, 11(5), 561-564. <http://dx.doi.org/10.1080/13676260802283016>.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393-411. <https://doi.org/10.1177/1461444808089415>.
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. New York University Press.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Stoilova, M. (2021). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review, *New Media & Society*, 00(0), 1-27. <https://doi.org/10.1177/14614448211043189>.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. In H. Casanova Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Loader, B. D., Vromen, A., & Xenos, M. A. (2014). The networked young citizen: social media, political participation and civic engagement. *Information, Communication & Society*, 17(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.871571>.
- Lobera, J., & Rubio R. (2015). Nativos digitales: ¿hacia una nueva participación política? [Digital natives: Towards a new political participation] *Revista de Estudios de Juventud*, 108(1), 145-160. <https://bit.ly/3qJci0m>.
- Lozano-Díaz, A., & Fernández-Prados, J.S. (2020). Educating digital citizens: An opportunity to critical and activist perspective of Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 12(18), 7260. <https://doi.org/10.3390/su12187260>.
- Lozano Díaz, A., & Fernández Pardos, J.S. (2021). Young digital citizenship in #FridaysForFuture, *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies* (Online Publication). <https://doi.org/10.1080/10714413.2021.1929012>.
- LSE Enterprise. (2013). EACEA 2010/03: *Youth participation in Democratic life. Final Report*. LSE Publishing. <https://bit.ly/3sXpMrw>
- Luke, A. (2008). *Digital innovation in schooling: Policy efficacy, youth cultures and pedagogical change*. Publications of Queensland University of Technology.



- Luke, A. (2018). *Critical literacy, schooling, and social justice*. Routledge.
- Lüküslü, D., & Walther, A. (2020). I wanted to take on a lot of responsibility. Reconstructing biographies of young people engaged in formal participation. *Journal of Youth Studies*, 24(8), 1068-1084. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1800611>.
- Lutzke, L., Drummond, C., Slovic, P., & Árvai, J. (2019). Priming critical thinking: simple interventions limit the influence of fake news about climate change on Facebook. *Global Environment Change*, 58(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.101964>.
- Maks-Solomon, C., & Drewry, J. (2021). Why Do Corporations Engage in LGBT Rights Activism? LGBT Employee Groups as Internal Pressure Groups. *Business and Politics*, 23(1), 124-152. <https://doi.org/10.1017/bap.2020.5>.
- Mascheroni, G., Cino, D., Mikuška, J., & Smahel, D. (2022). Explaining inequalities in vulnerable children's digital skills: The effect of individual and social discrimination. *New Media & Society*, 24(2), 437-457. <https://doi.org/10.1177/14614448211063184>.
- Maher, T., & Earl, J. (2019). Barrier or booster? Digital media, social networks, and youth micromobilization. *Sociological Perspectives*, 62(2), 865-883. <https://doi.org/10.1177/0731121419867697>.
- Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M., & Ritchie, L. (2017). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 47-60. <https://doi.org/10.1177/1476718X15582095>.
- Martens, H., & Hobbs, R. (2015). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120-137. <https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *ITALICS: Innovations in Teaching & Learning in Information & Computer Sciences*, 5(4), 246-264. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>.
- Martin, F., Gezer, T., & Wang, C. (2019). Educators' perceptions of student digital citizenship practices. *Computers in the Schools*, 36(4), 238-254. <https://doi.org/10.1080/07380569.2019.1674621>.
- Martín, G. (2015). *Understanding Social Movements*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203837092>.
- Martínez-Arias, R. (1995). *Psychometrics: Theory for psychological and educational tests*. Síntesis.
- Masanet, M. J., Pires, F., & Gómez-Puertas, L. (2021). Riesgos de la brecha digital de género entre los y las adolescentes. *El Profesional de la Información*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.12>.
- Mateos, A. & Moral, F. (2007). *Comportamiento electoral de los jóvenes españoles*. INJUVE. <https://bit.ly/3c3nC3h>.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 1(2), 159-176. <https://bit.ly/3Rjli9r>.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures, and software solution*. [Online publication] [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative content analysis theoretical foundation.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative%20content%20analysis%20theoretical%20foundation.pdf)
- McNaughton, S. Rosedale, N., Ngairé-Jesson, R., Hoda, R., & Teng, L. (2018). How digital environments in schools might be used to boost social skills: Developing a conditional augmentation hypothesis. *Computers & Education*, 126(1), 311-323. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.018>.
- McPeck, J. E. (2016). *Critical thinking and Education*. Ed. Routledge.
- Michael A. Peters (2017) Education in a post-truth world, *Educational Philosophy and Theory*, 49:6, 563-566, <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1264114>.
- Mihailidis, P. & Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy, *American Behavioral Scientist*, 20(10), 1-12. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>.
- Milenkova, V. & Lendzhova, V. (2021). Digital Citizenship and Digital Literacy in the Conditions of Social Crisis. *Computers*, 10(4), 20-40. <https://doi.org/10.3390/computers10040040>.
- Mitchell, L. (2016). Beyond Digital Citizenship. *Middle Grades Review*, 1(3), 1-8. <https://bit.ly/2KCIXGK>.



- Montanero Fernández, M. (2019). *Didáctica General. Planificación y práctica de la Enseñanza Primaria*. Ediciones Online de la Universidad de Extremadura. <https://bit.ly/39zqh1Y>.
- Mor, D., Laks, H., & Hershkovitz, A. (2016). Computer skills training and readiness to work with computers. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 12(2), 95-112. <https://doi.org/10.28945/3451>.
- Moradi Sheykhjan, T. (2017, 17-19 November). *Internet research ethics: Digital Citizenship Education [Conference paper]*. New Perspectives in Research Seminar of the University of Kerala, Kerala, India. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586165.pdf>.
- Morales-Lozano, J. A., Puig-Gutiérrez, M., & Domene-Martos, S. J. (2011). La competencia social y cívica: reto y realidad [Social and civic competence: aims and reality]. *Quaderns Digitals*, 69(1), 1-15. <http://hdl.handle.net/11441/24664>.
- Moreno, J. L., & Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>.
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G., & Ke, T. L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, 5(2), 159-168. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502_4.
- Murawski, M., & Bick, M. (2017). Digital competences of the workforce: A research topic?. *Business Process Management Journal*, 23(3), 721-734. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-06-2016-0126>.
- Nacu, D. C., Martin, C. K., Pinkard, N., & Gray, T. (2016). Analyzing educators' online interactions: a framework of online learning support roles. *Learning, Media and Technology*, 41(2), 283-305. <https://www.learntechlib.org/p/175616/>.
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Norris, P. (2013). Women's legislative participation in Western Europe. *Women and politics in Western Europe*, 3(1), 98-112.
- Oberländer, M., Beinicke, A., & Bipp, T. (2020). Digital competencies: a review of the literature and application in the workplace. *Computers & Education*, 146(103752), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103752>.
- Ocampo, G. (2000, 3-5 October). Adolescencia y Cultura: Los rituales de Iniciación. [Conference presentation]. V Seminario-Taller ¿Adolescencia O... Adolescencias? Representaciones y Contextos, Medellín, Colombia.
- Ogris, G., & Westphal, S. (2006, 5-8 July). Indicators on Active Citizenship. The Political Domain. [Conference presentation]. Conference Working towards Indicators on Active Citizenship, Vienna, Austria.
- Olszewski, B. & Crompton, H. (2020). Educational technology conditions to support the development of Digital Age Skills, *Computers & Education*, 150(2), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103849>.
- Onye, U. & Du, Y. (2016, 28-30 October) Digital natives and digital divide: analysing perspective for emerging pedagogy. [Conference presentation]. 13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2016), Mannheim, Germany.
- Ospina, G. A. G., Gómez, M. M. G., & Ospina, C. F. G. (2021). COVID-19 y uso de redes sociales virtuales en educación médica. *Educación Médica*, 22(5), 273-277. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.05.007>.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & Stansbury, M. (2003). *Virtual inequality: Beyond the digital divide*. Georgetown University Press.
- Pagani, L., Argentin, G., Gui, M., & Stanca, L. (2016). The impact of digital skills on educational outcomes: evidence from performance tests. *Educational Studies*, 42(2), 137-162. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1148588>.
- Panke, S., & Stephens, J. (2018). Beyond the echo chamber: pedagogical tools for civic engagement discourse and reflection. *Education, Technology & Society*, 21(1), 248-263. <https://bit.ly/3p6YRac>.
- Paus-Hasebrink, I., Kulterer, J., & Sinner, P. (2019). *Social Inequality, Childhood and the Media: A Longitudinal Study of the Mediatization of Socialization*. Palgrave Macmillan.
- Parés, M. (2014). La participación política de los jóvenes ante el cambio de época: estado de la cuestión. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 0(1), 65-85. <https://bit.ly/2MbVeBi>.
- Peart, M., Gutiérrez Esteban, P., & Cubo Delgado, S. (2020). Development of the digital and socio-civic skills (DIGISOC) questionnaire. *Education Technology Research & Development*, 68(1), 3327-3351. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09824-y>.



- Peart, M., Gutiérrez-Esteban, P., Cubo-Delgado, S. (2020). *Empirical assessment for DIGISOC Questionnaire*, Mendeley Data, (v1), <https://www.doi.org/10.17632/bkb66ifjgc.1>.
- Peart, M., Gutiérrez-Esteban, P., Cubo-Delgado, S. (2021). *Empirical assessment for DIGISOC Questionnaire*, Mendeley Data, (v2), <http://dx.doi.org/10.17632/bkb66ifjgc.2>.
- Peart, M., Cubo-Delgado, S., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). Exploring the role of digital and socio-civic skills for promoting youth participation and digital citizenship. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 697-709. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.697>.
- Pérez-Escoda, A., Ortega-Fernández, E., & Pedrero-Esteban, L.M. (2022). Alfabetización digital para combatir las Fake news: estrategias y carencias entre los universitarios, *Revista Prisma Social*, 38(3), 221-243. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8532272.pdf>.
- Peters, D., Calvo, R. A., & Ryan, R. M. (2018). Designing for motivation, engagement, and wellbeing in digital experience. *Frontiers in psychology*, 9(797) 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00797>.
- Petterson, F. (2018). On the issue of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Journal of Education and Information Technologies*, 23(3), 1005-1021. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>.
- Pharr, S., & Putnam, D. (2000). *Disaffected Democracies. What's Troubling the Trilateral Countries?*. Princeton University Press.
- Pimienta, D. (2007). *Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*. Funredes. <https://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=1286&lang=en>.
- Porat, E., Blau, I. & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers & Education*, 126(2), 23-36. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.030>.
- Pramanda, A., Rusnaini, M., & Rusnaini, R. (2021). The formation of new social capital and civic engagement in society 5.0 viewed from digital citizenship education. In R. Perdana, G. E. Putrawan & S. Sunyono (Eds.) *Proceedings of the 2nd International conference on progressive education* (pp. 1-10). Universitas Lampung. <https://www.doi.org/10.4108/eai.16-10-2020.2305222>.
- Puig-Gutiérrez, M. & Morales-Lozano, J.A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Education XXI Journal*, 18(1), 259-282. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12332>.
- Pusey, P., & Sadera, W. (2012). Preservice teacher concerns about teaching cyberethics, cybersafety, and cybersecurity: A focus group study. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3415–3419). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/40117/>.
- Quaynor, L. J. (2015). Researching citizenship education in Africa: Considerations from Ghana and Liberia. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 120–134. <https://doi.org/10.1177/1745499914567822>.
- Ragnedda M. (2017). *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities*. Routledge.
- Rambousek, V., Stípek, J. & Vanková, P. (2016). Contents of digital literacy from the perspective of teachers and pupils. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217(1), 354-362. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.101>.
- Ramírez Iñiguez, A. A. (2016). El significado de la ciudadanía en contextos de desigualdad social: Pautas para una educación incluyente [The meaning of citizenship in uneven social contexts]. *Revista Española de Educación Comparada*, 28(1), 161-182. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17093>.
- Ramos, F. J. (2016). Educación y ciudadanía: la necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo. *Foro de Educación*, 12(20), 13-19. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.002>.
- Rebollo Goñi, E., & de la Peña Álvarez, C. (2017). Estudio de la inteligencia emocional y función ejecutiva en educación primaria. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 6(1), 29-36. <https://doi.org/10.30827/Digibug.44253>.
- Reguillo, R. (2010). *Los Jóvenes en México*. Fondo de Cultura Económica Editoriales.
- Rexhepi, A., Filiposka, S., & Trajkovik, V. (2018). Youth e-participation as a pillar of sustainable societies. *Journal of Cleaner Production*, 174(1), 114-122. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.327>.



- Reynolds, R., & Caperton, I. H. (2011). Contrasts in student engagement, meaning-making, dislikes, and challenges in a discovery-based program of game design learning. *Educational Technology Research and Development*, 59(2), 267-289. <https://www.learntechlib.org/p/50866/>.
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know (3rd Ed.)*. International Society for Technology in Education. <https://bit.ly/3NET7jq>.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D. & Ross, T. W. (2004). Digital Citizenship: Addressing Appropriate Technology Behaviour. *Learning & Leading with Technology*, 32 (1), 7-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ695788.pdf>.
- Richardson JW, Martin F & Sauers N (2021). Systematic review of 15 years of research on digital citizenship: 2004–2019, *Learning, Media and Technology*, 46(4), 498-514. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1941098>
- Richardson, J., & Milovidov, E. (2019). *Digital Citizenship Education Handbook* (Online ed.). Council of Europe Publications Office. <https://rm.coe.int/16809382f9>.
- Ritzhaupt, A. D., Liu, F., Dawson, K., & Barron, A. E. (2013). Differences in student information and communication technology literacy based on socio-economic status, Ethnicity, and gender: Evidence of a digital divide in Florida schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(4), 291–307. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1010656.pdf>.
- Robinson, L., Cotton, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, M. T. & Stern, M. S. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-582. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532>.
- Robinson, L., Schulz, J., Blank, G, et al. (2020). Digital inequalities 2.0: legacy inequalities in the information age. *First Monday*, 25(7), 1-12. <https://tinyurl.com/yc2a6upn>.
- Rodríguez-Rojo, M., (2002). *Didáctica General. Qué y Cómo Enseñar en la Sociedad de la Información*. Editorial Biblioteca Nueva. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3988>.
- Rojas, N. A. S., Sorroza, J. P. J., Villacis, J. E. R., Caraguay, W. A., & Sánchez, M. V. S. (2018). Las TIC y la resistencia al cambio en la Educación Superior. *Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 2(2), 477-495. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(2\).2018.477-495](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(2).2018.477-495).
- Rowell, J., Morrell, E., & Alvermann, D. (2017). Confronting the digital divide: debunking brave new world discourses. *The Reading Teacher*, 71(2), 157-165. <https://doi.org/10.1002/trtr.1603>.
- Russell, S. T., Horn, S., Kosciw, J., & Saewyc, E. (2010). Safe schools' policy for LGBTQ students and commentaries. *Social Policy Report*, 24(4), 1-25. <https://bit.ly/3NDkTg7>.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Editorials.
- Sanabria Mesa, A. L., & Cepeda Romero, O. (2016). La educación para la competencia digital en los centros escolares: la ciudadanía digital. [Education in digital competence in schools: digital citizenship]. *REALTEC- Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 95-112. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.95>.
- Schradie, J. (2015). Political Ideology, social media, and Labor Unions: Using the Internet to Reach the Powerful, Not Mobilize the Powerless. *International Journal of Communication* 9(1), 1985-2006. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/3384/1413>.
- Schreeder, A., van Deursen, A. and van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes: a systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607-1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>.
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*, Currency. World Economic Forum online publications. <https://bit.ly/3bK8DLJ>.
- Scolari, C. A. (2019). Beyond the myth of the “digital native” Adolescents, collaborative cultures, and transmedia skills. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3-04), 164-174. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-06>.
- Selwyn, N. (2003a). *Defining the 'digital divide': Defining a theoretical understanding of inequalities in the information age*. Cardiff University Publications. <http://www.cf.ac.uk/socsi/ict/definingdigitaldivide.pdf>.
- Selwyn, N. (2009). *The digital native—myth and reality*. Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>.



- Selwyn, N. & Facer, K. (2007). *Beyond the digital divide, rethinking digital inclusion for the 21st century*, Futurelab. National Foundation for Educational Research Publication. <https://www.nfer.ac.uk/beyond-the-digital-divide-rethinking-digital-inclusion-for-the-21st-century>.
- Shenglin, B., Simonelli, F., Ruidong, Z., Bosc, R., & Wenwei, L. (2017). *Digital infrastructure: Overcoming the digital divide in emerging economies*. CEPS Special Report. <http://aei.pitt.edu/id/eprint/85896>.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>.
- Shin, T. S., Hwang, H., Park, J., Teng, J. X. & Dang, T. (2019). *Digital kids Asia-Pacific: insights into children's digital citizenship*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367985>.
- Siddiq, F., Gochyyev, P., & Wilson, M. (2017). Learning in Digital Networks—ICT literacy: A novel assessment of students' 21st century skills. *Computers & Education*, 109(2), 11-37. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.014>.
- Sierra Caballero, F. (2018). Ciberactivismo y movimientos sociales. El espacio público oposicional en la tecnopolítica contemporánea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73(19), 980-990. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1292>.
- So, S., Voisin, D. R., Burnside, A., & Gaylord-Harden, N. K. (2016). Future orientation and health related factors among African American adolescents. *Children and Youth Services Review*, 61(1), 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.11.026>.
- Soengas Pérez, X., & Assif, M. (2017). Cyberactivism in the process of political and social change in Arab Countries. *Comunicar*, 53(1), 49-57. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-05>.
- Somerville, M.M., Smith, G.W. & Macklin, A.S. (2007). The ETS iSkills Assessment: a digital age tool. *The electronic library*, 26(2), 158-171. <https://doi.org/10.1108/02640470810864064>.
- Spector, J. M. (2016a). Building strong futures: Literacy practices for developing engaged citizenship in the 21st century. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(1), 86-95. <https://bit.ly/318V9HA>.
- Spector, J.M. (2016b). Ethics in education technology: towards a framework for ethical decision making in and for the discipline. *Journal of Education Technology Research & Development*, 64(1), 1003-1011. <http://www.istor.org/stable/45018701>.
- Talae, E. (2019). Longitudinal Impacts of Home Computer Use in Early Years on Children's Social and Behavioral Development. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(3), 233-245. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/758>.
- Talae, E. & Noroozi, O. (2019). Re-conceptualization of digital divide among Primary School Children in an Era of Saturated Access to technology. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 27-35. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/872>.
- Talae, E., Sylva, K., Evangelou, M., & Noroozi, O. (2019). Longitudinal Impacts of Home Computer Use on Primary School Children's Reading and Mathematics Achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 125-134. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/651>.
- Tandoc, E. (2019). The facts of fake news: A research review. *Sociology Compass*, 13(9), 1-20. <https://doi.org/10.1111/soc4.12724>.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
- Thomas, G. (2011). *Contesting legitimacy in Chile: Familial ideals, citizenship, and political struggle, 1970-1990*. Penn State Press.
- Toomey, R. B., Huynh, V. W., Jones, S. K., Lee, S., & Revels-Macalinao, M. (2017). Sexual minority youth of color: A content analysis and critical review of the literature. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 21(1), 3–31. <https://doi.org/10.1080/19359705.2016.1217499>.
- Tufekci, Z. & Wilson, C. (2012). Social media and the decision to participate in political protest: observations from Tahrir square. *Journal of Communication* 62(1), 363–379. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01629.x>.
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para Profesores*. [Mediatic and informational literacy. Curriculum for teachers]. UNESCO Publishing Office. <https://bit.ly/2MbJhM6>.



- UNESCO (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. UNESCO publications. <https://bit.ly/3ygemCu>.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO publications. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO publications. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>.
- UNESCO (2016). *A policy review: Building digital citizenship in Asia Pacific through safe, effective and responsible use of ICT*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. <https://bit.ly/3bl6WAq>.
- UNESCO, IFLA and National Forum on Information Literacy (2005). *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning, Beacons on the information society*. <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>.
- United Nations (2015). General Assembly Resolution on *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
- Valadez, J.R., & Durán, R.P. (2007). Redefining the digital divide: Beyond access to computers and the Internet. *The High School Journal*, 90(3), 31–44. <https://doi.org/10.1353/hsj.2007.0013>.
- Valdés Sánchez, V. (2021). *Las resistencias al cambio en educación. Un estudio para la inclusión de la cultura de innovación en la formación inicial del profesorado* [Doctoral Dissertation, University of Extremadura]. DEHESA Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/13589>.
- Valdés Sánchez, V., & Gutiérrez Esteban, P. (2021). Innovar para transformar la sociedad. Una revisión desde el ámbito universitario. *Investigación En La Escuela*, 105(1), 66-76. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.06>.
- Van de Oudeweetering, K., & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: Exploring dimensions for new curricula. *Curriculum Journal*, 29(1), 116–133. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136>.
- Van den Brande, G., Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model*. Joint Research Centre and Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/11517>.
- Van Deursen, A. and Helsper, E. (2015). The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online? In L. Robinson, S.R. Cotten, J. Schulz, T. M. Hale and A. Williams (Eds.) *Communication and Information Technologies Annual - Studies in Media and Communications, Volume 10*, (pp.29 – 52). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>.
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2011). Internet skills and the digital divide. *New media & society*, 13(6), 893-911. <https://doi.org/10.1177/1461444810386774>.
- Van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E., & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19(6), 804-823. <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834>.
- Van Dijk, J. A. (2006). Digital divide research, achievements, and shortcomings. *Poetics*, 34(4), 221-235. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>.
- Van Dijk, J., & Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The information society*, 19(4), 315-326. <https://doi.org/10.1080/01972240309487>.
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M. & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72(1), 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>.
- Vatikiotis, P. (2014). New media, democracy, participation and the political. *Interactions: Studies in Communication & Culture*, 5(1), 293-307. https://doi.org/10.1386/ISCC.5.3.293_1.
- Vega-Caro, L., Vico-Bosch, A., & Rebollo-Catalán, Á. (2015). Motivaciones de uso de las redes sociales para el desarrollo del capital social de las mujeres de entorno rural. *Icono14*, 13(2), 1 – 18. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.839>.



- Veugelaers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appeasing differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3), 473-485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>.
- Vissenberg, J., d'Haenens, L., & Livingstone, S. (2022). Digital literacy and online resilience as facilitators of young people's well-being? A systematic review. *European Psychologist*, 27(2), 76-85. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000478>.
- Volman, M. & Ten Dam, G. (2015). Critical Thinking for Educated Citizenship. In M. Davies and R. Barnett (eds) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, (pp. 593-603). Palgrave Macmillan Ed. https://doi.org/10.1057/9781137378057_35.
- Vorderer, P., Kromer, N., & Scheider, F.M. (2016). Permanently online – permanently connected: Explorations into university students' use of social media and mobile smart devices. *Computers in Human Behavior*, 63(1), 694–703. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.085>.
- Vromen, A. (2017). *Digital Citizenship and Political Engagement*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-48865-7>.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. <https://www.doi.org/10.2791/11517>.
- Wagaman, M. A. (2011). Social empathy as a framework for adolescent empowerment. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 278-293. <https://doi.org/10.1080/01488376.2011.564045>.
- Walters, M.G., Gee, D., & Mohammed, S. (2019). A literature review: Digital citizenship and the elementary educator. *International Journal of Technology in Education*, 2(1), 1-21. <https://www.ijte.net/index.php/ijte/article/view/7>.
- Wamuyu, P. K. (2017). Closing the digital divide in low-income urban communities: A domestication approach. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 13, 117-142. <https://doi.org/10.28945/3885>
- Ward, L., & Winter, K. (2019). Engaging students as digital citizens, *Higher Education Research & Development*, 38(5), 879-892. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1607829>.
- Warschauer, M. (2011). A literacy approach to the digital divide. *Cadernos de Letras*, 28(1), 5–18. <http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/lit-approach.pdf>.
- Welsh, J.A., Nix, R.L., Blair, C., Bierman, K.L., & Nelson, K.E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43-53. <https://doi.org/10.1037/a0016738>.
- West, J. A. (2019). Using new literacies theory as a lens for analyzing technology-mediated literacy classrooms. *E-Learning and Digital Media*, 16(2), 151-173. <https://doi.org/10.1177/2042753019828355>.
- Williamson, B. (2021). Digital policy sociology: software and science in data-intensive precision education. *Critical Studies in Education*, 62(3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1691030>.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1–2), 100–114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>.
- Xu S, Yang, H. H., MacLeod, J., & Zhu, S. (2019). Social media competence and digital citizenship among college students. *Convergence*, 25(4), 735-752. <https://doi.org/10.1177/1354856517751390>.
- Youssef, A., Dahmani, M., & Ragni, L. (2022). ICT Use, Digital skills and Students' Academic Performance: Exploring the Digital Divide. *Information*, 13(3), 100-129. <https://doi.org/10.3390/info13030129>.
- Zaff, K., Boyd, M., Li, Y. & Lerner, R. (2010). Active and engaged citizenship: Multigroup and longitudinal factorial analysis of an integrated construct of civic engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 736-750. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9541-6>.
- Zhong, Z. J. (2011). From access to usage: The divide of self-reported digital skills among adolescents. *Computers & Education*, 56(3), 736-746. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.016>.
- Zilka, G. C. (2016). Reducing the digital divide among children who received desktop or hybrid computers for the home. *Journal of Information Technology Education Research*, 15(1), 233-251. <http://www.informingscience.org/Publications/3519>.



Anexos
appendices



Anexos | Appendices

Anexos relacionados con el estudio I

A.1.1. Resultados sobre la validación de contenido mediante un grupo de expertos.

Las siguientes tablas (Tabla 6 y Tabla 7) representan los resultados de la validación de contenido mediante un grupo de expertos. La tabla 6, recoge las puntuaciones media (del 1 al 5) obtenidas de nueve expertos de universidades españolas y portuguesas. Mientras que la tabla 7, recoge todos los comentarios y puntuaciones individuales de cada experto.

Tabla 6. Validación de contenido. Resultados del grupo de expertos. Cuestionario DIGISOC										
Dimensión	Validación de estructura				Validación de contenido					
	Adecuación		Pertinencia		Relevancia		Coherencia		Claridad	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Datos Sociodemográficos	4,67	0,52	4,83	0,41	4,38	0,85	4,17	0,93	4,14	1,07
Información	4,67	0,52	4,83	0,41	4,62	0,62	4,63	0,62	4,19	1,04
Comunicación y colaboración	4,83	0,41	4,67	0,52	4,47	0,92	4,51	0,79	4,29	1,07
Creación de contenidos digitales	4,33	0,82	4,50	0,82	4,63	0,73	4,60	0,76	4,44	0,95
Seguridad digital	4,50	0,82	4,50	0,82	4,43	1,11	4,33	1,08	4,04	1,10
Pensamiento crítico	4,83	0,41	4,83	0,41	4,52	1,02	4,45	1,01	4,26	1,17
Socio-cívico	4,50	0,82	4,33	0,82	4,41	1,01	4,39	1,05	4,22	1,04
Total	4,62	0,62	4,64	0,60	4,49	0,89	4,44	0,89	4,23	1,06

TABLA 7. Validación de contenido. Resultados del grupo de expertos. Cuestionario DIGISOC

ÍTEM	Relevancia		Coherencia		Claridad		OBSERVACIONES
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS							
Sexo	4,83	1,17	4,67	0,52	4,50	0,84	(EX3)= May be to integrate Other besides Male and Female. Dado que se pregunta sobre orientación sexual, y al querer ser lo más inclusivos posible, se acuerda añadir "otro" al ítem.
Edad	4,83	0,41	4,67	0,52	4,50	0,84	(EX3)= you have participants from 16 to 35. I don't think that youth is up to that age. This is important because when you start analysing data youth studies will not be usefull for you to analyse answers from participantes aged after 23, 24 (young adults). Los estudios en juventud y la Unión Europea establecen la etapa hasta los 15-29; aunque hay precedente administrativo en España por el envejecimiento de la población de extender la etapa de juventud a los 30-35 años de edad. No obstante, se comentará en la literatura este debate.
Nivel Educativo completado	4,67	0,82	4,33	0,82	4,17	1,17	(EX4)= En el ítem 3 se puede añadir la opción Sin estudios (aunque es poco probable). En las cuestiones donde se añade la opción otros, creo que seria interesante que la persona pudiera escribir su respuesta. En otras enseñanzas, dejar espacio para poder escribir la respuesta Se acepta la propuesta
Situación Laboral	4,83	0,41	4,67	0,52	4,33	1,03	(EX3)= The situation "autonomo" is not clear to me. Concerning Job situation, the concept Autonomo is not very clear to me: libreal professions, entrepreneur? (EX4)= Otro: espacio para escribir otras opciones. No se acepta la propuesta. Dado que se considera que el concepto de autónomo se entiende generalmente. Aunque por redacción, también se podría añadir como "persona que trabaja por cuenta propia".
Quando se habla de política, normalmente se usan las expresiones "izquierda" y "derecha". Siendo 1 "extrema izquierda" y 7 "extrema derecha", ¿Dónde te situarías?	4,33	0,82	3,83	1,47	4,00	1,26	(EX3)= Given the fact that you have 16 years old participant this might means almost nothing to them. This is not very adequate to all ages you included in the questionnaire. (M)= Dado que es algo que deseamos medir durante el estudio y comprobar si realmente las personas más jóvenes no tienen claro este concepto. Se acuerda mantener el ítem; aunque se añaden las opciones: "No lo tengo claro" y "Prefiero no contestar".
Normalmente sientes atracción física y amorosa...	2,50	1,52	2,67	1,63	3,67	1,03	(EX1) = No entiendo el porqué de la pregunta 6. Hay alguna teoría que lo relacione con lo que se quiere medir? Do you need this to understand young people participation? If so may be you could include some items or an open question on what do they participate for. Do you think that sexual orientation has an influence in more or less civic participation? (M)= Dado que es algo que deseamos medir durante el estudio, hay referencias teóricas y comprobar si realmente existe algún tipo de relación se mantiene el ítem; aunque se añaden las opciones: "No lo tengo claro" y "Prefiero no contestar".
Participación	4,67	0,82	4,33	1,03	3,83	1,33	(EX3)= Political, civic and social participation needs to be clear (EX4)= Creo que estaría bien que la persona pudiera decir el nombre de la entidad política y/o social en la que participa. No se acepta la propuesta. Dado que se considera que el concepto de "social" y "político" se entiende generalmente.
TOTAL SOCIODEMOGRÁFICO	4,38	0,85	4,17	0,93	4,14	1,07	
Dimensión INFORMACIÓN							



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

Me mantengo informado/a de la actualidad política y social	4,67	0,82	4,50	0,84	4,17	1,33	(EX3)= Does the political dimension includes economic issues and does the social dimension includes the education issues for example? What are you including in these two dimensions? Dada su alta puntuación se mantiene sin modificaciones.
Tengo configuradas algunas aplicaciones para mantenerme al día con las noticias	4,33	0,82	4,50	0,55	4,00	1,26	(EX3)= Why not also "following news pages"? Why just apps? May be yo could include a part in which you ask what type of relationship participants have with the digital, what tools and devices do they use. (EX5)= Tal vez indicar que sean noticias políticas y sociales, salvo que el objetivo del ítem sea solamente que sepa configurar la aplicación sin tener en cuenta el tipo de noticias. Dada su alta puntuación se mantiene sin modificaciones.
Busco y accedo a la información en entornos digitales	5,00	0,00	5,00	0,00	4,50	0,84	(EX2)= Ítems 10, 11, 12, 14, 15, 18,19, 20: ¿A qué tipo de información se refiere? (EX5)= Información de cualquier tipo o la relacionada con temas sociopolíticos. Dada su alta puntuación se mantiene sin modificaciones.
Selecciono la información más relevante en entornos digitales	4,67	0,52	4,50	0,55	3,50	1,38	(EX3)= I am not sure if the question should be: I know how to select and distinguish the most relevant information. (EX4)= Mejorar la redacción de la pregunta. (EX5)= No queda muy claro la idea de más relevante en cuanto a qué (actualidad, temas de mi interés, temas políticos...) Dada su alta puntuación se mantiene, pero se realizan modificaciones menores de la redacción.
Uso herramientas para almacenar, gestionar y administrar información	5,00	0,00	5,00	0,00	4,67	0,82	(EX4)= Dar algún ejemplo Dada su alta puntuación se mantiene sin modificaciones.
Busco información en Internet para política y/o social	4,83	0,41	4,67	0,82	3,00	1,41	(EX1) = y/o social no se entiende. (EX3)= To be informed? to participate? About political parties? The same concern I had mentioned before: what do you mean by political and by social. (EX4) = El ítem 13 creo que no se entiende correctamente (Busco información en Internet para política y/o social). Mejorar la redacción del ítem 14 (Considero solo la información más importante en Internet)(EX5)= Creo que hay una errata y es "sobre" y no "para". Dada su alta puntuación se mantiene pero se realizan modificaciones menores de la redacción.
Considero solo la información más importante en Internet	4,17	1,17	4,17	1,17	3,67	1,51	(EX3)= More important in relation to what? (EX5)= No me queda muy claro si se refiere a si solo tiene en cuenta la información que encuentra en Internet, me despista el "más importante" Dada su alta puntuación se mantiene pero se realizan modificaciones menores de la redacción.
Comprendo la información que encuentro en Internet	4,33	0,82	4,50	0,84	4,67	0,52	(EX3)= Understand and use? could be important how they transfere what they learn (M)= Dada su alta puntuación se mantiene pero se realizan modificaciones menores de la redacción.
Me fío de todo lo que veo en Internet	4,67	0,52	4,67	0,52	4,83	0,41	Se mantiene sin modificaciones.
Me preocupan las noticias falsas y bulos de información (Fake News) en Internet	4,67	0,82	4,67	0,82	4,67	0,82	(EX3)= May an item to know if they know how to separare fake news from other news. (M) Nos interesa más la parte de filtrar la información. Se mantiene sin modificaciones.
Me preocupa que la información que tengo sea falsa	4,50	0,84	4,50	0,84	4,33	0,82	Se mantiene sin modificaciones.
Soy crítico/a con la información que tengo	4,83	0,41	4,83	0,41	4,50	0,84	Se mantiene sin modificaciones.
Evalúo la información que tengo	4,83	0,41	4,83	0,41	4,00	1,26	(EX2)= ¿Qué diferencia hay entre el ítem 19, el 20 y el 24? ¿o se plantean intencionalmente para valorar la consistencia de las respuestas? (EX5)= al vez sea más comprensible si se dice "Contrasto la información..." Se mantiene sin modificaciones; aunque se volverá a valorar con el análisis factorial y fiabilidad.
Entiendo la información y mensajes que transmiten los medios de comunicación	4,83	0,41	4,83	0,41	4,33	1,21	(EX3)=But how do they do that? Se mantiene sin modificaciones.



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

Valoro la importancia de acceder a medios de comunicación en distintos formatos (prensa, radio, televisión, Internet...)	4,67	0,82	4,67	0,82	4,67	0,82	(EX3)=what is the difference between information and messages?. Se mantiene sin modificaciones.
Comprendo la función de los medios de comunicación	4,17	0,75	4,67	0,52	3,50	1,38	Se mantiene sin modificaciones.
Evalúo de manera crítica a los medios de comunicación	4,33	0,82	4,33	0,82	4,00	1,26	Se mantiene sin modificaciones.
Confío en la información que presentan los medios de comunicación	4,67	0,82	4,50	0,82	4,50	0,84	(EX3)= In general? Se mantiene sin modificaciones.
TOTAL INFORMACIÓN	4,62	0,62	4,63	0,62	4,19	1,04	
Dimensión COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN							
Tengo habilidades para comunicarme	4,33	1,03	4,33	0,52	4,17	0,98	(EX2)= Ítems 26, 27, 28, 29, 32, 33, 44, 48, 49: ¿se refieren a habilidades de comunicación y/ o seguridad en entornos digitales? No queda claro- (EX3)= In what sense? In general? language? personality? Se mantiene sin modificaciones.
Sé comunicarme de diferentes formas (imágenes, texto, vídeos...)	4,67	0,52	4,67	0,52	4,33	0,84	(EX3)=I think is very restrictive: dance is a form of communication:). You are mentioning supports or tools. Se mantiene sin modificaciones.
Comunico mis ideas a personas conocidas	4,00	1,67	4,33	1,03	4,00	1,67	(EX3)=I don't understand this one. Se mantiene sin modificaciones.
Comunico mis ideas a personas desconocidas	4,17	1,33	4,17	1,33	4,00	1,67	(EX3)=I don't understand this one. Se mantiene sin modificaciones.
Escucho a otras personas cuando presentan opiniones contrarias a las mías	4,33	1,21	4,50	1,22	4,67	0,52	Se mantiene sin modificaciones.
Soy sensible e intento cuidar mis mensajes en entornos digitales, para no molestar a los demás	4,83	0,41	4,83	0,41	4,50	0,84	Se mantiene sin modificaciones.
Transmito mensajes constructivos en distintos entornos	4,50	0,55	4,67	0,52	4,33	0,82	Se mantiene sin modificaciones.
Argumento mi opinión de forma cordial	4,50	0,82	4,50	0,82	4,67	0,82	Se mantiene sin modificaciones.
Fermo parte grupos en redes sociales que tratan temas políticos	4,67	0,82	4,50	0,82	4,33	0,82	(EX3)=Ok, if you clarified what you mean. se mantiene pero se realizan modificaciones menores de la redacción.
Fermo parte grupos en redes sociales que tratan temas sociales	4,67	0,82	4,50	0,82	3,83	1,47	(EX1)= quizás habría que explicar, qué es un tema social. (EX3)= Ok, if you clarified what you mean. Se mantiene pero se realizan modificaciones menores de la redacción.
Participo en actividades digitales propuestas por otras personas o entidades	4,33	1,03	4,33	1,03	4,00	1,55	(EX3)=what type of digital activities? Se mantiene sin modificaciones.
Comparto información y contenidos con otras personas mediante dispositivos electrónicos	4,67	0,82	4,83	0,41	4,67	0,82	Se mantiene sin modificaciones.
TOTAL COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN	4,47	0,92	4,51	0,79	4,29	1,07	



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

Dimensión CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES							
Conozco diferentes maneras de crear y editar contenidos digitales (videos, fotografías, infografías, textos, animaciones...)	4,67	0,52	4,67	0,52	4,67	0,52	Se mantiene sin modificaciones.
Uso diferentes contenidos digitales para expresarme en entornos digitales	4,83	0,41	4,83	0,41	4,83	0,41	Se mantiene sin modificaciones.
Puedo transformar información y organizarla en distintos formatos	4,83	0,41	4,83	0,41	4,5	0,84	Se mantiene sin modificaciones.
Desarrollo y publico contenidos digitales teniendo en cuenta los derechos de las personas	4,50	0,82	4,33	1,03	4,17	1,33	(EX3)=I don't understand this one? is this about data protection? Se mantiene sin modificaciones.
Desarrollo y publico contenidos digitales teniendo en cuenta los derechos de propiedad intelectual	4,50	1,22	4,50	1,22	4,67	0,82	Se mantiene sin modificaciones.
Modifico e incluyo contenidos digitales en mis propias publicaciones en las redes sociales	4,50	0,82	4,50	0,82	4,17	1,33	Se mantiene sin modificaciones.
Comparto materiales elaborados por otras personas y por mí mismo/a	4,50	0,82	4,50	0,82	4,17	1,33	Se mantiene sin modificaciones.
En el caso de elaborar nuevos contenidos digitales, digo de dónde viene la información	4,67	0,82	4,67	0,82	4,33	1,03	Se mantiene sin modificaciones.
TOTAL CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES	4,63	0,73	4,60	0,76	4,44	0,95	
Dimensión SEGURIDAD DIGITAL							
Configuro mis dispositivos para proteger mi privacidad	4,67	0,82	4,67	0,82	4,67	0,82	Se mantiene sin modificaciones.
Reflexiono sobre si un entorno digital es un espacio seguro	4,67	0,82	4,50	0,64	4,83	0,84	(EX3)=I am not sure if reflection is the right Word Se mantiene pero se realizan modificaciones menores de la redacción.
Cuido mi información personal	4,67	0,82	4,67	0,82	3,50	1,05	(EX1)= añadiría: en las redes sociales o en los entornos digitales. Se mantiene pero se realizan modificaciones menores de la redacción.
Cuido la información de los/las demás.	4,67	0,82	4,50	0,64	3,67	1,03	(EX1)= añadiría: en las redes sociales o en los entornos digitales. Se mantiene pero se realizan modificaciones menores de la redacción.
Evito tener enfrentamientos en entornos digitales	4,33	1,21	4,33	1,21	4,00	1,26	No se mantiene el ítem
Tengo discusiones en entornos digitales	4,33	1,21	4,33	1,21	4,00	1,26	(EX3)=I think is a bit vague. Se mantiene pero se realizan modificaciones menores de la redacción.
Las redes sociales influyen en mi bienestar personal (estado de ánimo, salud física, relaciones sociales...)	3,83	1,83	3,83	1,83	4,00	1,67	Se mantiene sin modificaciones.



El desarrollo de la competencia **digital** y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la **participación** juvenil.

Identifico conductas perjudiciales para la salud y bienestar en mis redes sociales	4,33	1,21	4,00	1,26	3,83	0,98	(EX2)= Ítem 53: ¿para la salud y bienestar de quién? (EX5)= Si se dirige a población joven no sé si llegarán a distinguir/percibir qué tipo de conductas son perjudiciales y cuáles son beneficiosas. Se mantiene sin modificaciones.
Evito conductas perjudiciales para la salud y bienestar en las redes sociales	4,33	1,21	4,17	1,33	3,83	0,98	(EX3)=These two last items are fine, but what is their relation with your research aim? [EX5]= Si se dirige a población joven no sé si llegarán a distinguir/percibir qué tipo de conductas son perjudiciales y cuáles son beneficiosas. Se mantiene sin modificaciones.
TOTAL SEGURIDAD DIGITAL	4,43	1,11	4,33	1,08	4,04	1,10	
Dimensión PENSAMIENTO CRÍTICO							
Soy una persona implicada socialmente	4,67	0,82	4,67	0,82	4,17	0,98	Se mantiene sin modificaciones.
Soy una persona implicada políticamente	4,67	0,82	4,67	0,82	4,50	0,84	Se mantiene sin modificaciones.
Antes de realizar una actividad digital (subir una fotografía, hacer algún comentario...) suelo pensar en las posibles consecuencias	4,50	1,22	4,50	1,22	4,50	1,22	Se mantiene sin modificaciones.
Dialogo para resolver conflictos en entornos digitales	4,50	1,22	4,33	1,02	4,33	1,21	Se mantiene pero se realizan modificaciones menores de la redacción.
Movilizo a otras personas a través de las redes sociales	4,67	0,82	4,67	0,82	4,50	0,84	(EX3)=It is important to say the objective of the mobilization Se mantiene sin modificaciones.
Utilizo el pensamiento crítico para analizar situaciones de la vida diaria	4,50	0,84	4,50	0,64	3,50	1,02	(EX1) = ¿alguien dirá que no lo utiliza? (EX5)= No sé si alcanzarán a comprender la idea o concepto que subyace al pensamiento crítico, dependiendo la población diana. Se mantiene sin modificaciones; aunque se analizará su permanencia con el análisis factorial
Escucho los argumentos de ambas partes de un desacuerdo	4,83	1,33	4,00	1,26	4,33	0,83	Se mantiene sin modificaciones.
Procuero escuchar opiniones distintas a las mías antes de tomar decisiones	4,50	0,84	4,67	0,82	4,67	1,22	Se mantiene sin modificaciones.
Crítico y rechazo cualquier tipo de comportamiento violento	4,33	1,21	4,50	1,22	4,50	1,63	Se mantiene sin modificaciones.
Emito juicios de valor sobre la información nueva que recibo	4,67	0,82	4,67	0,82	4,17	1,33	(EX1)= ¿alguien dirá que no? (EX3)= Digital Information (EX5)= Creo que es muy adecuado, si bien sería interesante saber si para esos juicios contrasta/busca información o lo hace sin "criterio" (modo troll). Se mantiene sin modificaciones.
Tomo decisiones usando la información relevante	4,67	0,52	4,50	0,84	4,33	1,03	(EX3)=It is vague. Se mantiene sin modificaciones.
Resuelvo problemas usando información relevante	4,33	1,21	4,17	1,33	3,83	1,33	(EX1)= ¿y si no es relevante? ¿ya no sirve?. Se mantiene sin modificaciones.
Reflexiono y evalúo mis logros y fracasos	4,17	1,33	4,33	1,21	4,33	1,21	Se mantiene sin modificaciones.
Reflexiono sobre la información que tengo	4,33	1,21	4,17	1,33	4,00	1,55	Se mantiene sin modificaciones.
TOTAL PENSAMIENTO CRÍTICO	4,52	1,02	4,45	1,01	4,26	1,17	Se mantiene sin modificaciones.
Dimensión SOCIO-CÍVICO							



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

Considero el voluntariado como una actividad fundamental para las personas jóvenes	4,17	1,17	4,17	1,17	4,17	0,98	(EX3)= why just voluntariado? Se mantiene sin modificaciones.
Ayudo a otras personas	4,17	1,33	4,17	1,33	4,17	1,33	(EX3)= I dont think you need this one. It to vague Se mantiene sin modificaciones; aunque se valorará de nuevo con el análisis factorial
Considero que es importante que las personas jóvenes conozcan la vida política (partidos políticos, programas electorales, procedimientos de elección...)	4,67	0,82	4,67	0,82	4,67	0,82	Se mantiene sin modificaciones.
Asumo responsabilidades en mi comunidad	4,50	0,84	4,33	0,83	3,67	1,21	(EX3)= may be include engagement? (EX%)= La idea de comunidad no sé si se entenderá como en ámbitos anglosajones entendida como el entorno cercano. Se mantiene sin modificaciones.
Me implico para actuar ante problemas sociales	4,50	1,22	4,50	1,22	4,67	0,82	(EX5)= Sería interesante conocer qué entiende el participante por "implicación", si considera que con poner un tuit o una imagen de perfil es suficiente o si su implicación va más allá. Se mantiene pero se realizan modificaciones menores de la redacción; aunque se valorará de nuevo con el análisis factorial
Valoro y defiendo valores democráticos (libertad, igualdad, justicia social, solidaridad, tolerancia...)	4,67	0,82	4,50	0,84	4,50	0,84	(EX3)= I would remove the word democratic values and just use the other concepts you describe after. Se mantiene sin modificaciones.
Creo en una sociedad multicultural y diversa	4,17	1,17	4,00	1,26	4,33	0,83	(EX3)= Only believe? or fight for? Se mantiene sin modificaciones.
Tengo interés por el desarrollo socioeconómico de la sociedad	4,17	1,17	4,17	1,17	4,33	1,03	Se mantiene sin modificaciones.
Uso las tecnologías digitales para ejercer mi ciudadanía	5,00	0,00	4,83	0,41	4,00	0,89	(EX3)= You are using civic, social and political aspects and here you are summing up to citizenship. You are assuming that they know what this means. (EX5)= Tal vez haya que explicar un poco qué se entiende por ciudadanía Se mantiene sin modificaciones.
Soy capaz de ponerme en el lugar de las personas más desfavorecidas	4,33	1,21	4,33	1,21	4,50	1,22	(EX3)= There are some items that are difficult to relate to the main aim of the research. This is one of them. Why poor people and not minorities or other groups? Se mantiene pero se realizan modificaciones menores de la redacción
Respeto al resto de las personas	4,00	1,55	4,00	1,55	3,83	1,83	(EX3)= I don't understand the purpose Se mantiene pero se realizan modificaciones menores de la redacción
Tengo en cuenta la opinión de los/as demás	4,50	0,84	4,50	0,84	4,67	0,82	Se mantiene sin modificaciones.
Me informo antes de opinar sobre un tema	4,33	1,21	4,50	1,22	4,67	0,82	Se mantiene sin modificaciones.
Adopto y defiendo una opinión sobre diferentes temas	4,50	0,84	4,67	0,82	4,50	0,84	Se mantiene sin modificaciones.



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

¿Crees que ha cambiado la forma de participar en la sociedad?	4,67	0,82	4,50	1,22	3,83	1,17	(EX1) = Quizás debería complementarse con una pregunta abierta. (M) Ya es una pregunta abierta, así que propongo obviar el comentario. (EX2) =¿Cuándo? ¿de quiénes? Indicar que justifiquen la respuesta para evitar solo un sí o un no. (EX3)= is too vague: to what time frame do participants need to refer to? the last 20? 10 years? Don't forget that you are including people from 16 to 35 years. (EX4) = Ítem 83: ¿Crees que ha cambiado la forma de participar en la sociedad? Creo que en esta cuestión habría que especificar que se entiende con la forma de participar en la sociedad. (EX5)= Ítem 83: ¿Crees que ha cambiado la forma de participar en la sociedad? Creo que en esta cuestión habría que especificar que se entiende con la forma de participar en la sociedad. Se modifica el ítem
¿Has recibido formación específica que te ayuda a participar en la sociedad?	4,17	1,17	4,33	0,83	3,83	1,17	(EX2)= ¿Cuándo? ¿de quiénes? Indicar que justifiquen la respuesta para evitar solo un sí o un no. (EX3)= I would suggest to improve it. You are closing options. Ask why are they motivated or not to become involved and if they felt the need to have some type of training. Was/Is this a norm? People having training to participate? Young people is involved in less structured forms of participation, less visible. Give them the opportunity to tell you where are they participating and what are their major causes, in order to understand if they are using digital tools and cyber world or not, or combining both. Se modifica el ítem
TOTAL SOCIO-CÍVICO	4,41	1,01	4,39	1,05	4,27	1,04	
TOTAL CUESTIONARIO	4,49	0,89	4,44	0,89	4,23	1,06	

COMENTARIOS GENERALES

(EX3)= I think the questionnaire is on its way to be a good questionnaire. Sometimes I felt that items were just not so related among each other and taking into consideration the main aim, but may be it is on purpose. The division between the concept of political and social participation may be not clear to the respondents. May be you could include your definition in order for the respondents to understand your rational. For example: political, only related with political parties; Social, related to social movements... (do you include in this last one environmental issues, animals rights? I think the structure if OK: you follow at some extent the DigComp2.1 but not in all dimensions. You don't integrate school/education aspects in the questionnaire. For example, if the are motivated by school to use critical thinking while navigating in the internet. (EX5)=Considero que el cuestionario está bien construido, si bien es posible que si se realiza un análisis factorial haya dimensiones como Información en la que aparezcan varias subdimensiones o factores de segundo orden. También hay algunos ítems que se pueden solapara entre varias dimensiones, como por ejemplo "Tengo en cuenta la opinión de los/as demás", ya que podría formar parte también de la dimensión pensamiento crítico.

A.1.2. Resultados sobre el Análisis Factorial Confirmatorio.

A continuación, se presentan los resultados de la validación del constructo mediante el análisis factorial confirmatorio basado en doce factores teóricos. En primer lugar, se analiza la adecuación de la muestra con la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett.

La tabla 8, muestra los resultados de la prueba KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett para confirmar la adecuación de la muestra.

Tabla 8. Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,874
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	6643,544
	gI	2211
	Sig.	0,000

La siguiente tabla 9, muestra el análisis de Comunalidades, los resultados de la proporción de varianza explicada de cada ítem.

Tabla 9. Análisis de Comunalidades	
Ítem	Extracción
Me mantengo informado/a de la actualidad política y social	0,686
Tengo configuradas algunas aplicaciones para mantenerme al día con las noticias	0,463
Busco y selecciono la información más relevante en entornos digitales	0,559
Uso herramientas para almacenar, gestionar y administrar información	0,506
Busco información en internet sobre temas políticos y/o sociales	0,670
Comprendo la información que encuentro en Internet	0,583
Me fío de todo lo que veo en Internet	0,582
Me preocupan las noticias falsas y bulos de información (Fake News) en Internet	0,543
Soy una persona crítica con la información que me llega	0,617
Entiendo la información y mensajes que transmiten los medios de comunicación	0,601
Valoro la importancia de acceder a medios de comunicación en distintos formatos (prensa, radio, televisión, Internet...)	0,544
Comprendo la función de los medios de comunicación	0,569
Evalúo de manera crítica a los medios de comunicación	0,677
Confío en la información que presentan los medios de comunicación	0,587
Tengo habilidades para comunicarme	0,630
Sé comunicarme de diferentes formas (imágenes, texto, vídeos...)	0,663
Comunico mis ideas a personas conocidas	0,518
Comunico mis ideas a personas desconocidas	0,594
Escucho a otras personas cuando presentan opiniones contrarias a las mías	0,638
Soy sensible e intento cuidar mis mensajes en entornos digitales, para no molestar a otras personas.	0,669
Transmito mensajes constructivos en distintos entornos	0,566
Argumento mi opinión de forma cordial	0,577
Formo parte de grupos en redes sociales que tratan temas políticos	0,642
Formo parte de grupos en redes sociales que tratan temas sociales	0,612
Participo en actividades digitales propuestas por otras personas o entidades	0,563
Comparto información y contenidos con otras personas mediante dispositivos electrónicos	0,590
Conozco diferentes maneras de crear y editar contenidos digitales (videos, fotografías, infografías, textos, animaciones...)	0,550
Uso diferentes contenidos digitales para expresarme en entornos digitales	0,645
Puedo transformar información y organizarla en distintos formatos	0,553
Desarrollo y publico contenidos digitales teniendo en cuenta los derechos de las personas	0,648
Desarrollo y publico contenidos digitales teniendo en cuenta los derechos de propiedad intelectual	0,603
Modifico e incluyo contenidos digitales en mis propias publicaciones en las redes sociales	0,606
Comparto materiales elaborados por otras personas y por mí mismo/a	0,533
En el caso de elaborar nuevos contenidos digitales, digo de dónde viene la información	0,512
Configuro mis dispositivos para proteger mi privacidad	0,605
Reflexiono sobre si un entorno digital es un espacio seguro	0,587
Protejo mi información personal en entornos digitales	0,618
Protejo la información de otras personas en entornos digitales	0,475
Evito tener discusiones en entornos digitales	0,457
Las redes sociales influyen en mi bienestar personal (estado de ánimo, salud física, relaciones sociales...)	0,461
Identifico conductas perjudiciales para la salud y el bienestar en mis redes sociales	0,470
Evito conductas perjudiciales para la salud y el bienestar en las redes sociales	0,536



Soy una persona implicada socialmente	0,649
Soy una persona implicada políticamente	0,703
Antes de realizar una actividad digital (subir una fotografía, hacer algún comentario...) suelo pensar en las posibles consecuencias	0,478
Uso el diálogo para resolver conflictos en entornos digitales.	0,509
Movilizo a otras personas a través de las redes sociales	0,532
Escucho los argumentos de ambas partes de un desacuerdo	0,602
Procuro escuchar opiniones distintas a las mías antes de tomar decisiones	0,567
Critico y rechazo cualquier tipo de comportamiento violento	0,625
Emito juicios de valor sobre la información nueva que recibo	0,506
Tomo decisiones usando la información relevante	0,642
Resuelvo problemas usando información relevante	0,611
Reflexiono y evalúo mis logros y fracasos	0,549
Considero el voluntariado como una actividad fundamental para las personas jóvenes	0,551
Considero que es importante que las personas jóvenes conozcan la vida política (partidos políticos, programas electorales, procedimientos de elección...)	0,520
Asumo responsabilidades en mi entorno más cercano.	0,481
Me implicó para actuar ante problemas sociales	0,581
Valoro y defiendo valores democráticos (libertad, igualdad, justicia social, solidaridad, tolerancia...)	0,646
Trabajo para conseguir una sociedad multicultural y diversa	0,498
Uso las tecnologías digitales para ejercer mi ciudadanía	0,489
Soy capaz de ponerme en el lugar de otras personas	0,607
Respeto al resto de las personas	0,606
Tengo en cuenta la opinión de los/as demás	0,487
Me informo antes de opinar sobre un tema	0,582
Adopto y defiendo una opinión sobre diferentes temas	0,507
Ayudo a otras personas	0,616

Tras analizar la adecuación de la muestra, se analizó la varianza total explicada según los doce componentes principales derivadas de la teoría analizada. La siguiente table (Tabla 10) muestra un 57,39% de la varianza explicada.

Tabla 10. Varianza total explicada									
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	16,760	25,016	25,016	16,760	25,016	25,016	4,917	7,338	7,338
2	4,678	6,982	31,998	4,678	6,982	31,998	4,711	7,031	14,369
3	2,427	3,622	35,620	2,427	3,622	35,620	3,998	5,967	20,337
4	2,307	3,443	39,063	2,307	3,443	39,063	3,746	5,591	25,927
5	2,010	3,000	42,063	2,010	3,000	42,063	3,358	5,012	30,939
6	1,799	2,685	44,748	1,799	2,685	44,748	3,106	4,636	35,576
7	1,593	2,377	47,125	1,593	2,377	47,125	3,079	4,596	40,172
8	1,502	2,242	49,367	1,502	2,242	49,367	2,677	3,996	44,167
9	1,446	2,159	51,526	1,446	2,159	51,526	2,479	3,700	47,868
10	1,394	2,080	53,606	1,394	2,080	53,606	2,369	3,535	51,403
11	1,291	1,927	55,532	1,291	1,927	55,532	2,079	3,104	54,507
12	1,246	1,860	57,392	1,246	1,860	57,392	1,933	2,886	57,392

La siguiente matriz de componentes rotados muestra la distribución de los 67 ítems en los 12 componentes principales.

Tabla 11a. Matriz de componente rotado^a

ÍTEM	Componente											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Me mantengo informado/a de la actualidad política y social	0,764	0,069	0,139	0,111	0,012	0,185	0,077	-0,038	0,105	0,079	0,087	0,016
2. Tengo configuradas algunas aplicaciones para mantenerme al día con las noticias	0,385	0,111	0,135	0,115	-0,168	0,163	0,178	0,142	0,036	0,033	0,368	0,161
3. Busco y selecciono la información más relevante en entornos digitales	0,183	0,160	0,562	0,217	0,290	0,070	0,072	0,076	0,031	-0,085	0,157	0,061
4. Uso herramientas para almacenar, gestionar y administrar información	-0,018	0,275	0,097	0,345	0,143	0,042	0,355	0,068	0,275	-0,072	0,261	-0,002
5. Busco información en internet sobre temas políticos y/o sociales	0,712	0,058	0,248	-0,033	0,001	0,085	-0,105	0,050	0,181	0,198	0,044	-0,047
6. Comprendo la información que encuentro en Internet	0,327	0,002	0,496	0,026	-0,019	0,347	0,188	0,150	0,214	-0,029	0,036	-0,053
7. Me fío de todo lo que veo en Internet	0,086	-0,238	-0,218	0,134	0,073	-0,168	-0,013	-0,163	0,015	-0,129	-0,046	0,611
8. Me preocupan las noticias falsas y bulos de información (Fake News) en Internet	0,190	0,123	0,188	0,156	0,176	-0,080	0,265	-0,111	0,322	0,360	0,219	-0,176
9. Soy una persona crítica con la información que me llega	0,291	0,262	0,312	0,050	0,131	0,025	0,252	0,091	0,415	0,186	-0,150	-0,214
10. Entiendo la información y mensajes que transmiten los medios de comunicación	0,239	0,097	0,555	0,081	0,012	0,298	0,332	0,130	0,025	0,043	-0,028	0,016
11. Valoro la importancia de acceder a medios de comunicación en distintos formatos (prensa, radio, televisión, Internet...)	0,143	0,304	0,321	0,153	0,171	0,201	0,138	0,035	0,117	-0,101	0,384	-0,208
12. Comprendo la función de los medios de comunicación	0,074	0,186	0,560	0,202	0,074	0,154	0,263	0,118	0,099	0,155	0,147	-0,085
13. Evalúo de manera crítica a los medios de comunicación	0,485	0,171	0,525	0,151	0,002	0,015	0,076	-0,003	0,193	0,138	-0,196	-0,114
14. Confío en la información que presentan los medios de	-0,020	0,050	0,225	0,105	-0,027	0,053	-0,003	0,063	-0,109	-0,074	-0,032	0,704



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

comunicación													
15.	Tengo habilidades para comunicarme	0,178	0,086	0,089	0,289	0,129	0,660	0,025	0,157	0,035	0,050	-0,089	-0,099
16.	Sé comunicarme de diferentes formas (imágenes, texto, vídeos...)	0,092	0,339	0,179	0,152	0,005	0,574	0,224	0,205	0,162	-0,035	0,092	-0,162
17.	Comunico mis ideas a personas conocidas	0,097	0,111	0,278	0,068	0,058	0,573	0,035	-0,081	0,090	0,113	0,221	0,079
18.	Comunico mis ideas a personas desconocidas	0,163	-0,072	-0,030	-0,007	0,218	0,424	-0,365	0,022	0,437	0,072	-0,007	0,067
19.	Escucho a otras personas cuando presentan opiniones contrarias a las mías	0,014	0,646	0,071	0,075	0,306	0,088	0,102	-0,077	0,004	0,287	0,097	-0,006
20.	Soy sensible e intento cuidar mis mensajes en entornos digitales, para no molestar a otras personas.	-0,125	0,407	0,185	0,000	0,251	-0,094	-0,084	0,419	0,224	0,275	0,171	0,212
21.	Transmito mensajes constructivos en distintos entornos	0,271	0,050	0,215	0,291	0,250	0,313	0,118	0,237	0,275	0,063	0,086	0,204
22.	Argumento mi opinión de forma cordial	0,055	0,548	0,267	0,019	0,137	0,166	0,361	0,079	0,136	-0,021	-0,016	-0,023
23.	Formo parte de grupos en redes sociales que tratan temas políticos	0,626	-0,151	0,097	0,175	0,251	-0,039	-0,002	0,163	-0,050	-0,301	0,034	-0,032
24.	Formo parte de grupos en redes sociales que tratan temas sociales	0,535	-0,087	0,063	0,288	0,044	-0,287	0,072	0,282	-0,022	-0,068	0,226	-0,079
25.	Participo en actividades digitales propuestas por otras personas o entidades	0,422	0,132	-0,052	0,232	0,044	0,148	0,249	0,061	0,132	-0,066	0,286	0,343
26.	Comparto información y contenidos con otras personas mediante dispositivos electrónicos	0,076	0,086	0,131	0,610	0,075	0,242	0,207	0,048	-0,001	0,176	0,003	-0,217
27.	Conozco diferentes maneras de crear y editar contenidos digitales (videos, fotografías, infografías, textos, animaciones...)	0,135	0,095	0,158	0,263	-0,192	0,183	0,437	0,211	0,337	0,046	0,050	0,064
28.	Uso diferentes contenidos digitales para expresarme en	0,211	0,086	-0,047	0,630	0,036	0,156	0,104	0,316	0,217	-0,083	0,042	0,043



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

entornos digitales													
29.	Puedo transformar información y organizarla en distintos formatos	0,214	-0,040	0,296	0,160	0,173	0,251	0,432	0,030	0,184	-0,003	0,263	0,092
30.	Desarrollo y publico contenidos digitales teniendo en cuenta los derechos de las personas	0,062	0,144	0,136	0,273	-0,013	0,089	0,217	0,657	0,014	0,194	0,004	-0,081
31.	Desarrollo y publico contenidos digitales teniendo en cuenta los derechos de propiedad intelectual	0,197	0,085	0,117	0,105	0,045	0,118	0,109	0,701	0,011	0,053	0,097	0,018
32.	Modifico e incluyo contenidos digitales en mis propias publicaciones en las redes sociales	0,094	0,055	0,172	0,699	0,015	0,041	-0,034	0,099	0,086	-0,011	0,000	0,236
33.	Comparto materiales elaborados por otras personas y por mí mismo/a	0,257	0,059	0,055	0,309	0,139	0,278	0,411	-0,039	0,090	0,225	0,197	-0,023
34.	En el caso de elaborar nuevos contenidos digitales, digo de dónde viene la información	0,255	0,186	0,128	0,150	0,269	-0,023	0,290	0,398	0,238	0,010	0,030	0,017
35.	Configuro mis dispositivos para proteger mi privacidad	-0,161	0,152	0,163	-0,006	0,193	-0,041	0,641	0,224	0,058	0,108	0,070	-0,099
36.	Reflexiono sobre si un entorno digital es un espacio seguro	0,083	0,169	0,315	0,005	0,242	0,235	0,318	0,207	0,323	-0,090	0,260	-0,116
37.	Protejo mi información personal en entornos digitales	0,008	0,256	0,084	-0,075	0,133	0,097	0,646	0,172	-0,136	0,185	-0,094	0,070
38.	Protejo la información de otras personas en entornos digitales	0,293	0,420	0,083	-0,152	0,182	-0,130	0,092	0,228	-0,085	0,223	-0,022	0,124
39.	Evito tener discusiones en entornos digitales	-0,031	0,206	-0,071	-0,098	0,119	0,030	0,183	0,196	-0,037	0,554	0,022	-0,054
40.	Las redes sociales influyen en mi bienestar personal (estado de ánimo, salud física, relaciones sociales...)	-0,065	-0,088	0,199	0,493	0,119	-0,096	-0,231	-0,036	0,085	0,169	0,099	0,206
41.	Identifico conductas perjudiciales para la salud y el bienestar en mis redes sociales	0,122	0,181	0,177	0,013	0,107	0,202	0,007	0,112	0,517	-0,091	0,215	-0,064
42.	Evito conductas perjudiciales para la salud y el bienestar en	-0,118	0,476	0,119	-0,048	0,063	-0,086	0,191	0,237	0,274	-0,002	0,303	-0,089



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

las redes sociales													
43.	Soy una persona implicada socialmente	0,322	0,145	0,068	0,298	0,458	0,347	0,118	0,073	0,021	0,217	0,139	0,123
44.	Soy una persona implicada políticamente	0,768	-0,069	0,072	0,102	0,159	0,144	-0,068	0,034	0,127	-0,088	-0,103	0,074
45.	Antes de realizar una actividad digital (subir una fotografía, hacer algún comentario...) suelo pensar en las posibles consecuencias	0,041	0,072	0,127	-0,163	0,396	0,167	0,133	0,402	0,084	0,129	0,176	-0,100
46.	Uso el diálogo para resolver conflictos en entornos digitales.	0,106	0,333	0,016	0,459	0,285	0,026	0,097	0,150	0,197	-0,114	-0,049	-0,084
47.	Movilizo a otras personas a través de las redes sociales	0,306	-0,002	0,115	0,588	-0,046	0,206	0,018	-0,079	-0,042	-0,024	0,147	0,070
48.	Escucho los argumentos de ambas partes de un desacuerdo	0,074	0,281	0,137	0,043	0,597	0,130	0,120	0,042	0,237	0,208	-0,028	-0,091
49.	Procuro escuchar opiniones distintas a las mías antes de tomar decisiones	0,028	0,296	0,168	0,070	0,615	0,036	0,097	0,041	0,194	0,057	0,117	0,013
50.	Critico y rechazo cualquier tipo de comportamiento violento	-0,153	0,270	0,210	0,066	0,026	-0,085	0,073	0,250	-0,024	0,301	0,466	-0,310
51.	Emito juicios de valor sobre la información nueva que recibo	0,148	-0,007	0,111	0,235	0,150	0,008	0,046	-0,043	0,620	0,071	-0,015	-0,016
52.	Tomo decisiones usando la información relevante	0,160	0,241	0,622	0,116	0,164	0,116	-0,019	0,126	0,227	0,162	0,038	0,151
53.	Resuelvo problemas usando información relevante	0,168	0,290	0,508	0,134	0,383	0,103	-0,026	0,193	0,046	-0,023	0,035	0,151
54.	Reflexiono y evalúo mis logros y fracasos	0,006	0,185	0,291	0,119	0,355	0,488	0,181	0,103	-0,055	-0,069	0,021	0,007
55.	Considero el voluntariado como una actividad fundamental para las personas jóvenes	0,168	0,198	-0,140	0,149	0,283	0,055	-0,090	0,155	0,103	0,204	0,524	0,008
56.	Considero que es importante que las personas jóvenes conozcan la vida política (partidos políticos, programas	0,423	0,269	0,142	0,079	-0,086	0,123	-0,029	0,126	0,287	0,342	0,022	-0,055



El desarrollo de la competencia (digital) y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

electorales, procedimientos de elección...)													
57.	Asumo responsabilidades en mi entorno más cercano.	0,118	0,424	0,322	0,085	0,272	0,122	0,129	0,199	0,035	-0,044	0,136	-0,097
58.	Me implico para actuar ante problemas sociales	0,419	0,278	0,116	0,306	0,392	0,155	0,014	0,008	-0,139	0,125	0,063	0,065
59.	Valoro y defiendo valores democráticos (libertad, igualdad, justicia social, solidaridad, tolerancia...)	0,053	0,085	0,197	0,226	0,293	0,112	0,045	0,145	0,041	0,581	0,125	-0,263
60.	Trabajo para conseguir una sociedad multicultural y diversa	0,287	0,102	0,266	0,049	0,369	0,170	0,070	-0,027	0,025	0,222	0,334	0,025
61.	Uso las tecnologías digitales para ejercer mi ciudadanía	0,352	0,213	0,117	0,325	0,040	0,163	0,095	0,158	0,068	-0,222	0,288	0,045
62.	Soy capaz de ponerme en el lugar de otras personas	0,013	0,595	0,162	0,048	0,089	0,149	-0,022	0,037	0,012	0,404	0,001	-0,171
63.	Respeto al resto de las personas	-0,107	0,551	0,150	0,015	0,118	0,157	0,197	0,342	-0,130	0,023	0,227	-0,073
64.	Tengo en cuenta la opinión de los/as demás	-0,009	0,367	0,016	0,018	0,377	0,015	0,188	0,078	0,165	0,336	0,076	0,147
65.	Me informo antes de opinar sobre un tema	0,252	0,473	0,250	0,007	0,215	0,046	0,196	-0,018	0,202	-0,065	-0,196	-0,248
66.	Adopto y defiendo una opinión sobre diferentes temas	0,163	0,144	0,306	0,228	0,350	0,277	0,198	0,072	0,092	0,218	-0,120	0,025
67.	Ayudo a otras personas	0,055	0,695	0,057	0,234	0,050	0,162	0,040	0,044	0,076	0,082	0,152	0,067

Finalmente el análisis factorial termina diciendo qué ítems se vinculan con qué factor en función de peso factorial.



Tabla 11b. Distribución definitiva de los ítems según el peso factorial

Dimensión	Sub-dimensión	Componente	Item
Competencia digital	Tratamiento y uso de la información y datos	3	3, 8, 14, 16, 17, 51, 58, 59
	Habilidades comunicativas	6	19, 20, 21, 25
	Creación de contenido digital	4	30, 32, 36
	Manejo y seguridad de la información y contenido digital	7	5, 31, 33, 37, 39, 41
	Ética y responsabilidad digital	8	24, 34, 35, 38, 50
Competencia socio-cívica	Comportamientos y actitudes sociopolíticos	1	1, 2, 6, 27, 28, 29, 49, 52, 64, 66, 70
	Empatía digital	2	23, 26, 47, 63, 71, 72, 74
	Implicación socio-digital	5	54, 55, 68, 73, 75
	Pensamiento crítico	9	12, 40, 46, 57
	Actitudes democráticas	10	10, 43, 67
	Comportamiento prosocial	11	15, 56, 62

A.1.3. Results from the content validation of the translation of the DIGISOC Questionnaire via English-speaking expert group.



Tabla 12: Average scores for content validation translated version of DIGISOC questionnaire: DIMENSIONS

SUB-DIMENSION	clarity \bar{x}	clarity s	OBSERVATIONS BY EXPERTS	ACTION
Treatment and use of information	4,00	0,63	<p>PROF1: Communicative abilities. Is one talking holistically, or in specific areas, or with particular media - be it through writing, in video, visually, by text, gesture or orally? Digital content creation. What type of level/s is one asking about? Is it simple cut and paste, the use of authoring tools, the facility to edit video, sound, images or the capacity to code? Ethics and digital responsibility. Does this relate to the facility to use the digital responsibly? Is one adjudging that of the teacher as an educator, that of a teacher operating within the school's parameter's or those of the system? Socio-political behaviours...Based on whose values? Digital empathy. Is it not simply empathy? With earlier media one rightly never spoke of paper empathy, or radio empathy. Socio-digital implications. At what level or order is one talking about? That of a classroom teacher, a principal, an educational administrator or a specialist in this domain? Democratic attitudes. Dependent on the respondent's understanding of the concept of democracy. Prosocial behaviour. Interpret this as a level of conformist thinking.</p> <p>PROF 2: All pretty straightforward. I'd just ask what is the object of 'Communicative abilities'? A person? Also, 'Socio-digital implication' probably just needs an additional 's' at the end of 'implications'...?</p> <p>PROF 3: not clear if 'information' is the same as data, to me data has a clearer definition, for socio-political, digital empathy and socio-digital implication I could explain how I would interpret these but I am unsure whether my interpretation would be the same as other peoples.</p> <p>PROF 4: Overall it looks very interesting and the subjects are coherently chosen and grouped. "Communicative abilities": This may not be widely understood - I took it to mean "communication skills"? "Digital empathy": I don't know if this is a recognised attribute. I have never come across it. Perhaps it might need some explanation? "Socio-digital implication": I don't know what this means or even be able to make a guess. "Democratic attitudes": Is open to interpretation - perhaps 'attitudes to democracy'? "Prosocial behaviour": Don't understand this one - is it intended as the opposite of anti-social behaviour? Perhaps a synonym - Altruistic? Humanitarian? Community spirited?</p>	Add: "and data" to the dimension name. Change treatment for management.
Communicative abilities	3,50	1,76		Modify name to communication skills
Digital Content Creation	4,50	1,22		No action to be taken
Management and security of information and digital content	4,67	0,52		No action to be taken
Ethics and digital responsibility	4,50	1,22		No action to be taken
DIGITAL SKILLS TOTAL	4,23	1,07		
Socio-political behaviours and attitudes	3,67	1,37		Social and Political. No action to be taken
Digital empathy	2,50	1,38		No action to be taken. However, regard explaining concept in depth when writing.
Socio-digital implication	1,83	0,41		Possible modification to: Social and digital engagement
Critical Thinking	5,00	0,00		No action to be taken
Democratic attitudes	3,67	1,75		No action to be taken
Prosocial behaviours	3,33	1,86		No action to be taken
SOCIO-CIVIC SKILLS TOTAL	3,33	1,61		
TOTAL	3,74	1,34		



Tabla 13: Average scores for content validation translated version of DIGISOC questionnaire: wording of items and options

QUESTIONNAIRE ITEMS	Clarity		OBSERVATIONS BY EXPERTS	ACTION
	\bar{x}	σ		
SOCIODEMOGRAPHIC VARIABLES				
Sex	4,50	1,22	PROF 2: 'Sex' is a bit old fashioned. Perhaps 'gender'?	When referring to biology, the term is sex. No action to be taken.
Age	5,00	0,00		No action to be taken.
Education Level	4,17	1,33	PROF 2: How would someone be able to differentiate between 'initial' and 'advanced' vocational training? PROF 4: Educational level: The list is very bunched together and I found it easy to lose track of which brackets related to which response.	As it is a digital survey. No action to be taken. Change initial to basic.
Employment situation	4,83	0,41	PROF 2: 'Employment situation' doesn't mention anything to do r.e. full or part-time?	No action to be taken.
Political background	3,83	1,83	PROF 2: The politics question needs a re-think. PROF 4: Political Background: Is the numerical scale necessary - chance of unconscious bias through numbering? Is there another way to represent a spectrum (assuming that a left/right continuum is not an outdated concept in the current political landscape)?	Pending meeting. Changes made on questionnaire.
Sexual orientation	4,17	1,33	PROF 2: Sexual orientation is awkwardly worded. PROF 4: Sexual orientation: Is the scale too proscriptive? Would a selection of descriptive categories be easier? I assume that this construct is standard based in EDI literature?	No action to be taken.
Participation profile	3,50	1,52	PROF 2: Participation profile should be a spectrum. PROF 3: I think it would be useful to include some examples of political and social organisations, would a school governor count as a political organisation? PROF 3: The final option says socio instead of social. PROF 4: Participation profile: What is the definition of a social organisation? Would this be a single interest group or NGO? Is the distinction between social and political organisation well understood? What would Greenpeace be? What would the NRA be?	Modify socio for social. Take into account this difference in reporting.
TOTAL SOCIODEMOGRAPHIC VARIABLES	4,29	1,09		
DIGITAL SKILLS				
TREATMENT AND USE OF INFORMATION				
I search and access information in digital environments	4,00	1,55	PROF 1: I Am unclear what exactly is meant by the term 'digital environment', is it the culture of a digitally connected family, a digitally mature organisation, a digitally based learning environment or is it, as I suspect social media, online fora or blogs?	Believe the concept is clear. No action to be taken. Add for.



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

I understand the information that I find on the Internet	3,83	1,83	PROF 1: The concern is the term 'understand' to refer the comprehension of everything online.	Believe the concept is clear. No action to be taken.
I understand the information and messages transmitted by the media	3,67	1,75	PROF 1: What 'media' is being referred to - is the various mediums of communication, or is it the various media organisations?	Believe the concept is clear. No action to be taken.
I understand the role of the media	3,83	1,83	PROF 1: Suggests it is the latter. Does one include in the latter the likes of Google, YouTube, Tumblr, WeChat?	Believe the concept is clear. No action to be taken.
I critically evaluate the media	3,67	1,75	PROF 1: The ambiguity here stems from what is meant by media. PROF 4: I critically evaluate the media - is this critical evaluation of the institutions or of the messages which the individual receives?	OK
I use dialogue to resolve conflicts in digital environments	3,67	1,51	PROF 1: The uncertainty relates back to what is meant by 'digital environment'.	Believe the concept is clear. No action to be taken.
I make decisions using relevant information	3,50	1,76	PROF 1: Unsure what is meant by 'relevant information'. Does that include talking to others, brainstorming or does it simply refer to 'published' material? PROF 3: item 7 and 8 I'm not sure if it is clear that these are different	Believe the concept is clear. No action to be taken. Make decisions and solve problems are two different actions.
I solve problems using relevant information	3,83	1,33	PROF 3: item 7 and 8 I'm not sure if it is clear that these are different	No action to be taken
TOTAL TREATMENT AND USE OF INFORMATION	3,75	1,66		
COMMUNICATIVE ABILITIES				
I have skills to communicate	3,67	2,07	PROF 1: Suggest too simplistic. Most digitally connected three-year olds could answer in the affirmative.	Modify for: I have good communication skills.
I know how to communicate in different ways (images, text, videos ...)	4,50	0,84	PROF 1: Again, too simplistic. Does it relate to the medium, the message, the context or the audience?	Believe the concept is clear. No action to be taken
I communicate my ideas to people that I know	4,17	1,33		Believe the concept is clear. No action to be taken
I transmit constructive messages in different environments	3,67	1,37	PROF 1: I understand the intent, but is the word 'constructive' really apt?	No action to be taken.
TOTAL COMMUNICATIVE ABILITIES	4,00	1,12		
DIGITAL CONTENT CREATION				



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

I share information and content with other people via electronic devices	4,33	0,82	PROF 3: devises should be devices,	Typing mistake. Change.
I use different digital content to express myself in digital environments	3,83	1,60	PROF 1: Have difficulty with the term 'digital content'. Note that later the term 'digital materials' is used as well. Suggest the latter is clearer.	I prefer to leave digital content as it is a construct term
I modify and include digital content in my own publications on social networks	3,83	1,60	PROF 1: Suggest needs re-writing. All online contributions will be digital. The term 'publication' carries with it a formal piece of writing, rarely ever seen in social media posts.	Modify publications for posts.
TOTAL DIGITAL CONTENT CREATION	4,00	1,34		
MANAGEMENT AND SECURITY OF INFORMATION AND DIGITAL CONTENT				
I use tools to store and manage information	4,50	0,84	PROF 1: Suggest rewriting to express what higher order skill set you're seeking to identify.	No action to be taken.
I know different ways to create and edit digital content (videos, photographs, infographics, texts, animations ...)	4,50	0,84		No action to be taken.
I can transform information and organize it in different formats	4,17	0,98		No action to be taken.
I share materials created by myself and by other people	4,83	0,41		No action to be taken.
I configure my devices to protect my privacy	5,00	0,00		No action to be taken.
I am careful with my personal information	5,00	0,00		No action to be taken.
TOTAL. MAN. AND SECURITY OF INFORMATION AND DIGITAL CONTENT	4,67	0,51		
ETHICS AND DIGITAL RESPONSABILITY				
I am sensitive and try to take care of my messages in digital environments, so as not to bother others	2,67	1,21	PROF 1: Again, the problem is with the term 'digital environment'. Suspect one could leave the term out PROF 3: rather than 'try to take care of my messages' - I am careful and ensure my messages do not - bother others or upset others, PROF 4: I am sensitive and try to take care of my messages in digital environments, so as not to bother others - "bother" has two meanings: i) to upset; ii) to disturb when busy. PROF 5: bother? is this strong enough? perhaps offend?	Modify for: I am careful and try to ensure my messages do not upset others.



I develop and publish digital content taking into account people's rights	4,33	1,21		No action to be taken.
I develop and publish digital content taking into account intellectual property rights	4,67	0,52		No action to be taken.
In case of developing new digital content, I say from where or whom the information comes	4,50	0,55		No action to be taken.
Before doing a digital activity (upload a photograph, commenting ...), I usually think about the possible consequences	4,67	0,82		No action to be taken.
TOTAL ETHICS AND DIGITAL RESPONSIBILITY	4,17	0,86		
TOTAL DIGITAL SKILLS	4,11	1,10		
SOCIO-CIVIC SKILLS				
SOCIO-POLITICAL BEHAVIOURS AND ATTITUDES				
I keep myself informed of current political and social issues	5,00	0,00		No action to be taken.
I have Apps that are configured to keep me up to date with the news	5,00	0,00		No action to be taken.
I look for information on the Internet about social issues and/or politics	4,83	0,41		No action to be taken.
I form part of social network groups that talk about political issues	4,00	1,10	PROF 3: Is this asking whether the respondent participates in these groups or if they are a member of the group?	Modify for: I am part of a social network group that talks about political issues
I form part of social network groups that talk about social issues	4,17	1,17	PROF3: item 31 see item 30,	Modify for: I am part of a social network group that talks about social issues



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

I participate in digital activities organized by other people or entities	4,17	0,75	PROF 5: Entities? or organisations	Change entities for organisations
I am a politically involved person	5,00	0,00		No action to be taken.
I engage other people through social networks	4,50	0,84		No action to be taken.
I consider it important that young people know about political life (political parties, electoral programs, election procedures ...)	4,67	0,52		No action to be taken.
I am engaged and act on social problems	4,67	0,52		No action to be taken.
I use digital technologies to exercise my citizenship	4,00	0,89	PROF 3: May need to clarify citizenship.	No action to be taken.
TOTAL SOCIO-POLITICAL BEHAVIOURS AND ATTITUDES	4,55	0,45		
DIGITAL EMPATHY				
I listen to other people when they present opinions contrary to my own	4,83	0,41		No action to be taken.
I argue my opinion politely	4,83	0,41		No action to be taken.
I avoid behaviours that are harmful to my health and well-being on social networks	4,50	0,55		No action to be taken.
I help other people	3,83	1,83	PROF 1: Help people in what sense, at what level, doing what?	In general. No action to be taken.
I am able to put myself in other people's shoes	4,50	0,84		No action to be taken.
I respect other people	4,33	1,21		No action to be taken.
I get informed before commenting on a topic	4,50	0,55		No action to be taken.
TOTAL DIGITAL EMPATHY	4,48	0,83		
SOCIO-DIGITAL IMPLICATION				
I listen to both sides of a disagreement	4,67	0,52		No action to be taken.



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

I try to listen to opinions that differ from my own before making decisions	4,83	0,41		No action to be taken.
I work to achieve a multicultural and diverse society	4,50	0,55		No action to be taken. Change diverse and multicultural around.
I take into account the opinion of others	4,67	0,52		No action to be taken.
I adopt and defend an opinion on different topics	4,50	0,55		No action to be taken.
TOTAL SOCIO-DIGITAL IMPLICATION	4,63	0,51		
CRITICAL THINKING				
I am critical of the information that I have	4,50	0,55		No action to be taken.
I reflect on whether a digital environment is a safe space	4,00	1,55	PROF 1: Tis back to the term 'digital environment', and where I sense one is talking online fora.	No action to be taken.
I identify harmful behaviours that can affect my health and well-being on social networks	4,67	0,52		No action to be taken.
I make judgments about new information that I receive	4,33	0,82		No action to be taken.
TOTAL CRITICAL THINKING	4,38	0,86		
DEMOCRATIC ATTITUDES				
I worry about fake news and mis-information (Fake News) on the Internet	4,50	1,22	PROF 4: I worry about fake news and misinformation (Fake News) on the Internet - Repetition of 'Fake News' is redundant and could bias responses.	Remove the hyphen from misinformation and remove the bracket with fake news.
I avoid having arguments in digital environments	4,17	1,60		No action to be taken.
I value and defend democratic values (freedom, equality, social justice, solidarity, tolerance ...)	4,67	0,52		No action to be taken.
TOTAL DEMOCRATIC ATTITUDES	4,44	1,11		
PROSOCIAL BEHAVIOURS				



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

I appreciate the importance of accessing media in different formats (press, radio, television, Internet ...)	4,50	0,55		No action to be taken.
I criticize and reject any type of violent behaviour	4,17	1,60	PROF 4: I criticize and reject any type of violent behaviour - "Criticize ... reject..." pejorative language with unconscious bias.	Modify for: I am critical of, and reject any type of violent behaviour
I consider volunteering a fundamental activity for young people	4,50	0,55		No action to be taken.
TOTAL PROSOCIAL BEHAVIOURS	4,39	0,90		
TOTAL SOCIO-CIVIC SKILLS	4,50	0,78		
TOTAL QUESTIONNAIRE	4,33	0,94	GENERAL COMMENTS	
			PROF 2: The earlier questions here are too wide in scope. There're also some typos (e.g. 'devises').	Revised and corrected. The generalist scope is intentional. If that is referring to a non-educational question base.

A.1.4. Cuestionario sobre el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica.

Este cuestionario pretende recopilar datos acerca del desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para la participación juvenil en personas de edades comprendidas entre los 16 y 35 años.

Consentimiento Informado

Indica tu comprensión y aceptación de las siguientes condiciones, rodeando la respuesta correspondiente. Al aceptar, expresas tu voluntad y consentimiento para participar en este estudio.

- ¿Entiendes que todas tus respuestas son confidenciales y anónimas? Sí / No
- ¿Entiendes que tus datos y respuestas pueden citarse en publicaciones, informes y otros resultados de investigación? ¿Entiendes también que tu nombre real no se utilizará para identificar dichas citas? Sí / No
- ¿Entiendes que tu participación es voluntaria y que eres libre de retirar (o solicitar que se retiren sus datos) en cualquier momento sin dar ninguna justificación? Sí / No
- ¿Estás de acuerdo en participar en este estudio? Sí / No

Datos sociodemográficos

Contesta a las siguientes preguntas marcando la opción correspondiente. Recuerda contestar de forma sincera y que toda la información que aportas es confidencial.

¿Cuál es tu sexo?

- Hombre
- Mujer
- Otro: _____

¿Qué edad tienes?

- 16-19
- 20-24
- 25-29
- 30-35

¿Qué nivel educativo has completado?

- Sin estudios
- Educación Primaria
- Educación Secundaria Obligatoria
- Formación Profesional de Grado Medio
- Formación Profesional de Grado Superior
- Bachillerato
- Grado, Diplomatura, Licenciado Universitario
- Máster
- Doctorado
- Otro: _____

¿Cuál es tu situación laboral?

- Estudiante
- Persona que trabaja por cuenta ajena
- Persona que trabaja por cuenta propia
- Persona en situación de desempleo
- Otro: _____

Quando se habla de política, normalmente se usan las expresiones "izquierda" y "derecha". Siendo 1 "muy de izquierda" y 7 "muy de derecha", ¿Dónde te situarías?

- 1 2 3 4 5 6 7 No lo tengo claro Prefiero no decirlo

Normalmente sientes atracción física y/o amorosa...

- Siempre por hombres
- La mayor parte de las veces por hombres y a veces por mujeres
- Por hombres y mujeres por igual
- La mayor parte de las veces por mujeres y a veces por hombres
- Siempre por mujeres
- No lo tengo claro
- Prefiero no contestar
- Otro: _____

¿Cuál es tu nivel de participación?

- No participo, ni tengo interés, en ninguna entidad política o social
- No participo, pero muestro interés en alguna entidad política y/o social
- Participo en alguna(s) entidad(es) política(s)
- Participo en alguna(s) entidad(es) social(es)
- Participo en entidades políticos y sociales

Cuestionario sobre el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica (DIGISOC)

Indica el nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1 (nada de acuerdo) y 5 (muy de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Busco y selecciono la información más relevante en entornos digitales					
Comprendo la información que encuentro en Internet					
Entiendo la información y mensajes que transmiten los medios de comunicación					
Comprendo la función de los medios de comunicación					
Evalúo de manera crítica a los medios de comunicación					
Tomo decisiones usando la información relevante					
Resuelvo problemas usando información relevante					
Tengo habilidades para comunicarme					
Sé comunicarme de diferentes formas (imágenes, texto, vídeos...)					
Comunico mis ideas a personas conocidas					
Transmito mensajes constructivos en distintos entornos					
Comparto información y contenidos con otras personas mediante dispositivos electrónicos					
Uso diferentes contenidos digitales para expresarme en entornos digitales					
Modifico e incluyo contenidos digitales en mis propias publicaciones en las redes sociales					
Uso herramientas para almacenar, gestionar y administrar información					
Conozco diferentes maneras de crear y editar contenidos digitales (videos, fotografías, infografías, textos, animaciones...)					
Puedo transformar información y organizarla en distintos formatos					
Comparto materiales elaborados por otras personas y por mí mismo/a					
Configuro mis dispositivos para proteger mi privacidad					
Protejo mi información personal en entornos digitales					
Soy sensible e intento cuidar mis mensajes en entornos digitales, para no molestar a otras personas.					
Desarrollo y publico contenidos digitales teniendo en cuenta los derechos de las personas					
Desarrollo y publico contenidos digitales teniendo en cuenta los derechos de propiedad intelectual					
En el caso de elaborar nuevos contenidos digitales, digo de dónde viene la información					
Antes de realizar una actividad digital (subir una fotografía, hacer algún comentario...) suelo pensar en las posibles consecuencias					
Me mantengo informado/a de la actualidad política y social					
Tengo configuradas algunas aplicaciones para mantenerme al día con las noticias					
Busco información en internet sobre temas políticos y/o sociales					
Formo parte de grupos en redes sociales que tratan temas políticos					
Formo parte de grupos en redes sociales que tratan temas sociales					
Participo en actividades digitales propuestas por otras personas o entidades					
Soy una persona implicada políticamente					
Movilizo a otras personas a través de las redes sociales					
Considero que es importante que las personas jóvenes conozcan la vida política (partidos políticos, programas electorales, procedimientos de elección...)					
Me implico para actuar ante problemas sociales					
Uso las tecnologías digitales para ejercer mi ciudadanía					
Escucho a otras personas cuando presentan opiniones contrarias a las mías					
Argumento mi opinión de forma cordial					
Evito conductas perjudiciales para la salud y el bienestar en las redes sociales					
Uso el diálogo para resolver conflictos en entornos digitales.					
Soy capaz de ponerme en el lugar de otras personas					
Respeto al resto de las personas					
Me informo antes de opinar sobre un tema					
Ayudo a otras personas					



Escucho los argumentos de ambas partes de un desacuerdo					
Procuro escuchar opiniones distintas a las mías antes de tomar decisiones					
Trabajo para conseguir una sociedad multicultural y diversa					
Tengo en cuenta la opinión de los/as demás					
Adopto y defiendo una opinión sobre diferentes temas					
Soy una persona crítica con la información que me llega					
Reflexiono sobre si un entorno digital es un espacio seguro					
Identifico conductas perjudiciales para la salud y el bienestar en mis redes sociales					
Emito juicios de valor sobre la información nueva que recibo					
Me preocupan las noticias falsas y bulos de información (Fake News) en Internet					
Evito tener discusiones en entornos digitales					
Valoro y defiendo valores democráticos (libertad, igualdad, justicia social, solidaridad, tolerancia...)					
Valoro la importancia de acceder a medios de comunicación en distintos formatos (prensa, radio, televisión, Internet...)					
Crítico y rechazo cualquier tipo de comportamiento violento					
Considero el voluntariado como una actividad fundamental para las personas jóvenes					

¿De qué manera ejerces tu ciudadanía?

¿De qué manera crees que los centros educativos fomentan la participación juvenil?

Muchas gracias por colaborar en este estudio.

Si te gustaría formar parte de futuras actividades de este estudio deja tu correo electrónico a continuación:

A.1.5. Digital and socio-civic skills questionnaire.

The questionnaire aims to collect data about the development of digital and socio-civic skills of people aged 16 to 35 years old.

Informed consent

Please indicate your understanding and acceptance of the following conditions. By accepting, you are expressing your willingness and consent to participate in this study.

- Do you understand that your data and answers may be quoted in publications, reports, and other research outputs? Do you also understand that your real name will not be used to identify said quotes? Yes / No
- Do you understand that anonymized (i.e. not identifiable) versions of your data may be archived and shared with others for legitimate research purposes? Yes / No
- Do you understand that your participation is voluntary and that you are free to withdraw (or ask for your data to be withdrawn) at any time without giving a reason? Yes / No
- Do you agree to take part in the above project? Yes / No

Sociodemographic details

Please answer the following questions by selecting one of the options. Remember to answer honestly and that all the information you provide is confidential.

What sex are you?

- Male
 Female
 Other: _____

What age are you?

- 16-19
 20-24
 25-29
 30-35

What Educational level have you completed?

- No formal education certificates
 Primary Education
 Secondary Education
 Basic vocational training
 Advanced vocational training
 College
 Undergraduate
 Master
 Doctorate
 Other: _____

What is your employment situation?

- Student
 Employed
 Self-employed
 Unemployed
 Other: _____

When we talk about politics, normally we use expressions like "left" and "right". Where do you find yourself?

1 2 3 4 5 6 7 I'm not sure I prefer not to answer

Normally you feel physical and/or emotional attraction...

- always towards men
 mainly towards men and sometimes towards women
 equally towards men and women
 mainly towards women and sometimes towards men
 always towards women
 I'm not sure
 I prefer not to answer
 Other: _____

What is your level of participation?

- I do not participate, nor am I interested in any political or social organizations.
 I do not participate, but I am interested in political and/or social organizations
 I participate in political organizations
 I participate in social organizations
 I participate in both political and social organization

Digital and socio-civic skills development questionnaire (DIGISOC)

Please indicate your level of agreement with the following statements, where 1 (strongly disagree) and 5 (strongly agree)

	1	2	3	4	5
1. I search for and access information in digital environments					
2. I understand the information that I find on the Internet					
3. I understand the information and messages transmitted by the media					
4. I understand the role of the media					
5. I critically evaluate the media					
6. I use dialogue to resolve conflicts in digital environments					
7. I make decisions using relevant information					
8. I solve problems using relevant information					
9. I have good communication skills					
10. I know how to communicate in different ways (images, text, videos ...)					
11. I communicate my ideas to people that I know					
12. I transmit constructive messages in different environments					
13. I share information and content with other people via electronic devices					
14. I use different digital content to express myself in digital environments					
15. I modify and include digital content in my own posts on social networks					
16. I use tools to store and manage information					
17. I know different ways to create and edit digital content (videos, photographs, infographics, texts, animations ...)					
18. I can transform information and organize it in different formats					
19. I share materials created by myself and by other people					
20. I configure my devices to protect my privacy					
21. I am careful with my personal information					
22. I am careful and try to ensure that my messages do not upset others					
23. I develop and publish digital content taking into account people's rights					
24. I develop and publish digital content taking into account intellectual property rights					
25. In case of developing new digital content, I say from where or whom the information comes					
26. Before doing a digital activity (upload a photograph, commenting ...), I usually think about the possible consequences					
27. I keep myself informed of current political and social issues					
28. I have Apps that are configured to keep me up to date with the news					
29. I look for information on the Internet about social issues and/or politics					
30. I am part of a social network group that talks about political issues					
31. I am part of a social network group that talks about social issues					
32. I participate in digital activities organized by other people or organizations					
33. I am a politically involved person					
34. I engage other people through social networks					
35. I consider it important that young people know about political life (political parties, electoral					
36. programs, election procedures ...)					
37. I am engaged and act on social problems					
38. I use digital technologies to exercise my citizenship					
39. I listen to other people when they present opinions contrary to my own					
40. I argue my opinion politely					
41. I avoid behaviours that are harmful to my health and well-being on social networks					



42. I help other people					
43. I am able to put myself in other people's shoes					
44. I respect other people					
45. I get informed before commenting on a topic					
46. I listen to both sides of a disagreement					
47. I try to listen to opinions that differ from my own before making decisions					
48. I work to achieve a diverse and multicultural society					
49. I take into account the opinion of others					
50. I adopt and defend an opinion on different topics					
51. I am critical of the information that I have					
52. I reflect on whether a digital environment is a safe space					
53. I identify harmful behaviours that can affect my health and well-being on social networks					
54. I make judgments about new information that I receive					
55. I worry about fake news and misinformation on the Internet					
56. I avoid having arguments in digital environments					
57. I value and defend democratic values (freedom, equality, social justice, solidarity, tolerance ...)					
58. I appreciate the importance of accessing media in different formats (press, radio, television, Internet ...)					
59. I am critical of, and reject any type of violent behaviour					
60. I consider volunteering a fundamental activity for young people					

In what way do you exercise your citizenship?

In what way do you think that schools promote youth engagement and participation?

Thank you for your collaboration

If you would like to take part in other activities of this study, please add your email below:



A.1.6. Resultados sobre la validación de contenido del guion de los grupos de discusión.

Las siguientes tablas (Tabla 14 y Tabla 15) representan los resultados de la validación de contenido mediante un grupo de expertos. La tabla 14 recoge las puntuaciones media (del 1 al 5) obtenidas de nueve expertos de universidades españolas. Mientras que la tabla 15, recoge todos los comentarios y puntuaciones individuales de cada experto.

Dimensión	Validación de estructura			
	Pertinencia		Claridad	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
Introducción y bienvenida	4,36	1,03	4,36	0,67
Dimensión I: Ciudadanía digital y la participación juvenil	4,73	0,47	4,27	0,90
Dimensión 2: Experiencias educativas acerca del desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para la participación juvenil	4,64	0,67	3,91	0,83
Resumen y cierre	4,64	0,67	4,73	0,47

Tabla 15. Validación de contenido. Resultados del grupo de expertos.

	Pertinencia		Neutralidad		Claridad		OBSERVACIONES
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
Introducción y bienvenida	4,36	1,03	S/D	S/D	4,36	0,67	<p>[EX2] En la INTRODUCCIÓN Y BIENVENIDA: Se debería incluir una referencia explícita a la duración estimada que tendrá el grupo de discusión, para orientar a los participantes y mantenerles centrados durante un tiempo conocido, y evitar incertidumbre y desconcentración asociada.</p> <p>[EX6] En introducción sería adecuado integrar el por qué se ha invitado a participar a la persona en el grupo de discusión. Ejemplo: joven que puede dar información de su actuación, profesional del campo, etc. Sería adecuado redactar la información en tercera persona. A su vez, es positivo que se incluye el tiempo estimado que durará el grupo de discusión antes de que participen en el mismo.</p>
Dimensión I: Ciudadanía digital y la participación juvenil	4,74	0,16	4,60	0,34	4,38	0,19	<p>[EX6] En la dimensión 1. Sería positivo para la investigación que den su visión sobre lo que ellos mismos entienden como participación juvenil.</p> <p>[EX8] En la introducción, sugerí agregar aspectos sobre: confidencialidad, la posibilidad de abandonar el momento de la investigación y las formas de devolver los resultados.</p> <p>[EX10] En la dimensión de ciudadanía digital esta pregunta ¿Creéis que os ha aportado algo para vosotros? considero que se puede clarificar y precisar en redacción. No queda claro el sentido que se busca y puede llevar a tener que realizar aclaraciones in situ.</p>
1. ¿Alguna vez habéis participado en una entidad social y/o política? ¿Creéis que os ha aportado algo para vosotros?	4,73	0,47	4,27	0,90	4,00	1,10	<p>[EX2] P1: Orienta hacia una respuesta breve y concisa, ver observación anterior</p> <p>[EX6] P1. Mejor indicar ¿Creéis que os ha aportado algo?</p> <p>[EX8] P1: la entidad social y política no está clara y puede ser reduccionista. Al hacer la siguiente pregunta estás condicionando. Se separaría.</p> <p>[EX2] En DIMENSIÓN 1: En la primera pregunta, sustituiría la segunda cuestión por ¿Qué os ha aportado a vosotros?, para no orientar a una respuesta cerrada.</p>
2. ¿Pensáis que existe un perfil de persona joven que participa?	4,45	0,82	4,18	1,08	4,27	1,01	<p>[EX1] La pregunta "P2: ¿Pensáis que existe un perfil de persona joven que participa?," se podría redactar de forma más clara. Por ejemplo: Bajo vuestro punto de vista. ¿Pensáis que las personas jóvenes que participan activamente en entidades sociales y/o políticas presentan un conjunto de características que los definen (perfil)?</p> <p>EX2] En la segunda pregunta de DIM1, yo cambiaría por ¿Creéis que el perfil de la persona joven que participa es diferente al de las personas que no lo hacen? ¿en qué sentido es diferente, cómo es este perfil?</p>



								<p>[EX2] P2: Ídem al anterior comentario. Orienta hacia una respuesta breve y concisa, ver observación anterior</p> <p>[EX8] P2: la pregunta es SÍ o NO. no permite mucha discusión como es. luego induce un único perfil, y ya lleva a la persona a buscar un tipo ideal cuando varios perfiles pueden estar en su mente.</p> <p>[EX11] P2: Preguntaría también sobre cómo es ese perfil, las características del mismo.</p>
3. ¿Qué actividades incluís dentro de la participación juvenil?	4,91	0,30	4,91	0,30	4,55	0,93		[EX6] p3. Mejor redactarla de esta forma: ¿Qué actividades forman para vosotros parte de la participación juvenil?
4. ¿Cómo creéis que la participación juvenil ha cambiado en los últimos diez años?	4,55	0,82	4,64	0,92	4,45	1,04		<p>[EX1] La pregunta "P4: ¿Cómo creéis que la participación juvenil ha cambiado en los últimos diez años?" asume por defecto que la participación juvenil ha cambiado. Por tanto, debería redactarse en términos neutrales. Por ejemplo: ¿Ha cambiado la participación juvenil en los últimos diez años? Si la respuesta fuera afirmativa, ¿Cómo lo ha hecho? Por otro lado, si los participantes son jóvenes, no tengo claro que vayan a poder responder a esta pregunta dado que hace 10 años eran niños/as.</p> <p>[EX2] P4: ¿Por qué en los últimos 10 años y no en los últimos 5, 15, 25, 50? No me queda clara la pertinencia de la pregunta...</p> <p>[EX8] P4 - No sé cuántos años tienen los encuestados, pero si tienen 20 años tendrán que pensar desde que tenían 10 años. Este ejercicio retrospectivo es muy difícil. Además, por qué 10 años y no 15 o 5.</p>
5. ¿Podrías identificar factores y motivaciones que contribuyen a la participación juvenil?	4,73	0,47	4,91	0,30	4,36	1,12		<p>[EX2] P5: No se entiende bien eso de 'factores y motivaciones', puede interpretarse de múltiples formas, poner al menos un ejemplo de qué es eso de factores y qué es eso de motivaciones.</p> <p>[EX6] La p5 podría enlazarse con la P2 dado que vienen a preguntar cuestiones similares y se puede obtener información semejante.</p>
6. ¿Qué elementos o condiciones considerarías que han podido acercar o alejar a las personas jóvenes de	4,82	0,40	4,82	0,40	4,55	0,82		[EX2] P6: Ídem al anterior comentario, quizás pueda interpretarse de múltiples modos eso de elementos y condiciones
7. ¿De qué manera considerarías que las tecnologías fomentan la participación juvenil?	4,82	0,40	4,18	1,25	4,27	1,01		<p>[EX1] La pregunta "P7: ¿De qué manera considerarías que las tecnologías fomentan la participación juvenil?" da por sentado que la tecnología fomenta la participación. Habría que redactarla de manera más neutral. Por ejemplo: ¿Consideras que la tecnología fomente la participación juvenil? Si la respuesta es afirmativa, ¿De qué manera/as lo hacen?</p> <p>[EX2] P7: La pregunta presupone que las tecnologías fomentan la participación juvenil</p> <p>[EX8] P7 - ¿Tendría que aclarar qué tecnologías son (herramientas, plataformas, contextos)?</p>



8. ¿Qué actividades de participación juvenil se puede desarrollar a través de las tecnologías digitales?	4,91	0,30	4,91	0,30	4,55	1,21	
DIMENSIÓN 2: Experiencias educativas acerca del desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para la participación juvenil	4,70	0,66	4,70	0,52	4,27	1,16	<p>[EX1] En la dimensión 2, las respuestas y aportaciones van a depender del grado de comprensión que los participantes tengan de los conceptos "competencia digital", "competencia socio-cívica." Antes de realizar estas preguntas, habría que aclarar lo que se entiende por cada una de ellas. En la dimensión 2, pregunta 11, clarificaría el grado y etapa para el que la "asignatura" iría dirigida.</p> <p>[EX6] En la dimensión 2. En el título falta una "a" para socio-cívica. En la dimensión 2 sería adecuado integrar alguna pregunta en la que se plantee si han tenido alguna experiencia educativa en este ámbito, cómo la valoran cómo enlace a la pregunta 11.</p> <p>[EX7] Creo que las dimensiones 2 y 3 deberían estar más desagregadas para una mayor comprensión.</p> <p>[EX9] En la dimensión 2 convendría incluir alguna pregunta dirigida a conocer las experiencias escolares de forma más concreta. Por otro lado, sería pertinente indagar sobre las dificultades y las formas de combatir la exclusión en el desarrollo de la ciudadanía digital.</p>
9. ¿Consideráis que para poder participar es necesario tener desarrollada la competencia digital? ¿Y la socio-cívica?	4,73	0,65	4,55	0,69	4,00	1,34	<p>[EX8] P9 - ¿Poder participar en contextos digitales? No combinaría las competencias sociales y cívicas en el mismo tema. confunde porque son competencias de una naturaleza muy diferente.</p>
10. ¿Qué papel creéis que tiene la escuela en el desarrollo de estas competencias? ¿y las organizaciones juveniles?	4,55	0,93	4,73	0,47	4,45	0,93	<p>[EX8] P10. Separar los dos temas. Al ubicar solo las asociaciones escolares y juveniles, se dejan de lado otros contextos de influencia, como los pares, la familia y el mundo digital. condiciona la respuesta solo en estas dos dimensiones.</p> <p>[EX11] P10: Esta pregunta me parece complicada, ya que me hace pensar hasta qué punto tienen interiorizado lo que significa la palabra competencia y su desarrollo, en este caso la digital y socio-cívica.</p>
11. ¿Cómo imagináis una asignatura o actividades educativas para fomentar la ciudadanía digital?	4,82	0,40	4,82	0,40	4,36	1,21	<p>[EX8] P11. Condiciona a los jóvenes a pensar que el entrevistador piensa que debería haber una firma y no ser algo transversal. abriría aún más la pregunta. entonces, es complejo para un joven imaginar una disciplina. ¿Que estas esperando hablar de contenido, estrategias pedagógicas?</p> <p>[EX11] P11: Con esta pregunta también se surge la duda sobre las respuestas tipo que den. No quiero decir que no sean válidas, pero sí me hace pensar en las bases que tienen para responder tanto la experiencia como la reflexión en caso de que hayan participado en dichas actividades. Lo digo como cuestión a reflexionar no porque la pregunta no cumpla con los tres criterios.</p>
Resumen y cierre	4,64	0,67	S/D	S/D	4,73	0,47	



COMENTARIOS GENERALES

[EX3] No me queda muy claro en rango de edad en el que se quiere aplicar dicho guion. Dependiendo de la edad a la que vaya dirigido creo que habría que hacer preguntas un poco más frescas y cercanas y menos académico.

[EX4] Enhorabuena por esta iniciativa, creo que es de mucho interés y actualidad. Mi propuesta para incluir sería una pregunta que hiciera referencia a lo que opinan los participantes sobre la "brecha en la conectividad" que ha demostrado parte del alumnado no universitario en la experiencia que estamos viviendo. He comprobado que las diferencias socio-culturales aumentan cuando se da por hecho que todos los alumnos van a enfrentarse a las tareas a través de sistemas informáticos, cuando en realidad no es así. La prueba es que el MEC ha concedido una ayuda a aquellas familias que por sus circunstancias no disponen de los medios tecnológicos que les permita estar conectados.

[EX9] Se aconseja revisar la estructura para trasladar a la introducción la información sobre el consentimiento de los participantes y el acceso a la transcripción, proporcionada en el cierre. Igualmente, sería deseable numerar todas las preguntas en la dimensión 2 (incluir las cuestiones relativas a las Fake News) así como corregir la errata en el título de la dimensión 2.

[EX11] Creo que la estructura es adecuada, pero en la dimensión 2 como dice el título, ¿no se debería hablar de las experiencias educativas? Tal vez sería interesante poder añadir alguna pregunta sobre las que conocen y luego desarrollar dentro de cada una las preguntas 9, 10 y 11.

A.1.7. Guion definitiva de los grupos de discusión.

EXPLICACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto consiste en identificar, analizar y comprender el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica como una herramienta educativa para la participación juvenil. Dicho de otra forma, se desea conocer cómo las personas jóvenes aprenden a participar y luego, determinar cómo influye el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica.

Se trata de un estudio mixto convergente (Creswell y Plano, 2017), en el que los datos cuantitativos y cualitativos se recopilan en paralelo. La razón para recopilar datos tanto cuantitativos como cualitativos es para ofrecer una mayor comprensión del problema. En este estudio, los datos cuantitativos, se han obtenido mediante la aplicación del cuestionario DIGISOC específicamente diseñado para este propósito. Los resultados se usarán para responder a las hipótesis sobre la influencia de diversas variables sociodemográficas y sobre el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica. Mientras que los datos cualitativos, derivados de los grupos de discusión, explorarán en mayor profundidad el proceso educativo sobre el desarrollo de las competencias y del fomento de la participación desde las instituciones educativas.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivo general

- Identificar, analizar y comprender el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica como una herramienta de empoderamiento educativo para la participación juvenil.

Objetivos específicos

- Identificar, analizar y comprender cómo las personas jóvenes adquieren la competencia digital y socio-cívica, y cómo aprenden a participar.
- Identificar y comprender los facilitadores y obstáculos del desarrollo de la competencia digital y socio-cívica en entornos educativos formales, no-formales e informales.
- Identificar, analizar y comprender cómo las personas jóvenes desarrollan la competencia digital y socio-cívica para la participación juvenil.
- Identificar, analizar y comprender el efecto que tienen variables como el sexo, edad, educación, orientación sexual, ideología política, participación, empleo sobre el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica y por consecuencia, sobre la participación juvenil.

Adjunto II: INFORMACIÓN PARA PARTICIPANTES

La presente investigación forma parte de una Tesis Doctoral titulada: *“El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica como una herramienta de empoderamiento educativo para la participación juvenil”* desarrollada por D. Mark Peart y bajo la dirección de la Prof. Prudencia Gutiérrez Esteban y del Prof. Sixto Cubo Delgado de la Universidad de Extremadura.

El proyecto consiste en identificar, analizar y comprender el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica como una herramienta educativa para la participación juvenil. Dicho de otra forma, se desea conocer cómo las personas jóvenes aprenden a participar y luego, determinar cómo influye el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica.

Las actividades vinculadas con este proyecto de investigación implican la aplicación de un cuestionario y el desarrollo de unos grupos de discusión para evaluar la competencia digital y socio-cívica para la participación juvenil. En este estudio, los datos cuantitativos, se han obtenido mediante la aplicación del cuestionario DIGISOC específicamente diseñado para este propósito. Los resultados se usarán para responder a las hipótesis sobre la influencia de diversas variables sociodemográficas y sobre el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica. Mientras que los datos cualitativos, derivados de los grupos de discusión, explorarán en mayor profundidad el proceso educativo sobre el desarrollo de las competencias y del fomento de la participación desde las instituciones educativas.

La información aportada, ayudará a tener una mayor comprensión sobre cómo las personas jóvenes viven y se desarrollan en el mundo asociativo y participativo. Además, los datos pueden guiar la práctica educativa para reformular ciertos aspectos del currículo o la enseñanza de la ciudadanía. Los datos que recogemos se usarán siempre con fines investigadoras y educativos. Todas vuestras contribuciones serán recogidas mediante una grabadora de vídeo y/o audio, aunque en todo caso se asegurará la confidencialidad. Además, se compromete enviar la transcripción de la sesión para hacer alguna contribución más si se considera oportuno.

LÍNEAS GENERALES PARA LA ORIENTACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Orientaciones PREVIAS al desarrollo de los Grupos de Discusión

- Se realizarán un total de 6 grupos de discusión de 5 personas por grupo con una duración entre 60 y 90 minutos aproximadamente. Las personas participantes serán personas de edades comprendidas entre los 16 y 35 años que representarán las variables sociodemográficas del estudio (sexo, edad, nivel académico, situación laboral, orientación sexual, ideología política y perfil participativo).

Adjunto I: Informantes clave

- Es importante compartir los objetivos del proyecto, así como una idea general de lo que se trabajará con las personas participantes en los grupos de discusión. Una vez, dada esta información, deberán firmar la hoja de consentimiento informado y confirmar su deseo de participar en el estudio. Es necesario dejar claro que lo que interesa es conocer la opinión y experiencias de personas jóvenes sobre la competencia digital y socio-cívica para la participación juvenil.

Adjunto II: Información para participantes

Adjunto III: Consentimiento Informado

- Se hablará con las personas participantes de forma distendida para crear un ambiente cordial y relajado. A este fin, se proporcionarán unos refrigerios que puedan consumir durante la sesión.
- Se explicará la seguridad y la confidencialidad del entorno, teniendo en cuenta las preguntas acerca de la orientación sexual y la ideología política de participantes. En definitiva, se asegurará un entorno seguro de participación.

Orientaciones DURANTE el desarrollo de los Grupos de Discusión

- Al tratarse de grupos de discusión, es muy importante recoger y crear un entorno seguro para que las personas participantes puedan compartir su visión sus experiencias formativas y asociativas en relación con el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para la participación.
- Se realiza la sesión para comprender cuáles son los motivos por los que las jóvenes deciden participar social o políticamente. Así como averiguar si existen factores educativos que influyen en esta decisión.
- El diálogo con, y entre, las personas participantes deben centrarse en describir puntos de vista, opiniones y experiencias de vida de personas jóvenes para identificar temáticas emergentes sobre la competencia digital y socio-cívica. Permitiendo así, comparar y contrastar la información del cuestionario DIGISOC; y, por ende, generar teorías sobre la temática.
- La persona facilitadora debe orientar las preguntas y el diálogo con el objetivo de conocer situaciones de personas jóvenes acerca de la participación juvenil y experiencias educativas sobre el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica.

Adjunto IV: Guía del Grupo de Discusión

Orientaciones POSTERIORES al desarrollo de los Grupos de Discusión

- En caso necesario, se hará entrega de un documento justificativo de haber participado en los Grupos de discusión.
- Se enviará una carta de agradecimiento por la participación, junto con la transcripción del grupo de discusión, para que puedan hacer las aportaciones o puntualizaciones que consideren oportunas.

Adjunto V: Documento justificante de participación

Adjunto VI: Agradecimiento y transcripción



GUIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

INTRODUCCIÓN Y BIENVENIDA

En primer lugar, me gustaría agradecer vuestro interés y participación en este Grupo de Discusión. Esta actividad forma parte de un estudio de mi Tesis Doctoral titulada: *“El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica como una herramienta de empoderamiento educativo para la participación juvenil”* desarrollada por D. Mark Peart y bajo la dirección de la Prof. Prudencia Gutiérrez Esteban y del Prof. Sixto Cubo Delgado de la Universidad de Extremadura.

El proyecto pretende conocer cómo las personas jóvenes aprenden a participar y luego, determinar cómo influye el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica. Para ello, os plantearé varios temas y preguntas a las que os invito a participar activamente. La reunión, que tendrá una duración de 60 minutos aproximadamente, trata de establecer una conversación entre el grupo, más allá de simplemente ir contestando individualmente.

La información aportada, ayudará a tener una mayor comprensión sobre cómo las personas jóvenes viven y se desarrollan en el mundo asociativo y participativo. Además, los datos pueden guiar la práctica educativa para reformular ciertos aspectos del currículo o la enseñanza de la ciudadanía. Os hemos invitado a esta reunión ya que sois personas jóvenes y podéis hablar abiertamente sobre los temas que vayamos a tratar. No se trata de buscar una respuesta correcta sino de ir aportando vuestra opinión y conversar entre vosotros.

Los datos que recogemos se usarán siempre con fines educativos e investigadoras. Todas vuestras contribuciones serán recogidas mediante una grabadora de vídeo y/o audio, aunque en todo caso se asegurará la confidencialidad. Además, me comprometo a enviar la transcripción de la sesión para que podáis hacer alguna contribución más, si lo consideráis oportuno.

DIMENSIÓN 1: CIUDADANÍA DIGITAL Y LA PARTICIPACIÓN JUVENIL

Me gustaría empezar conversando sobre vuestra experiencia o vuestros conocimientos sobre la participación juvenil.

1. ¿Qué entendéis por participación juvenil?
2. Para vosotros, ¿Qué actividades forman parte de la participación juvenil?
3. ¿Alguna vez habéis participado en una entidad u organización? En caso afirmativo ¿Creéis que os ha aportado algo? ¿Como qué?
4. Bajo vuestro punto de vista, ¿pensáis que las personas jóvenes que participan en diferentes entidades presentan un conjunto de características que los definen? ¿Cómo cuáles?
5. ¿Ha cambiado la participación juvenil en los últimos años? Si la respuesta fuera afirmativa, ¿Cómo lo ha hecho?
6. ¿Qué factores influyen en la participación de la Juventud? ¿Qué puede motivar a una persona a participar?

Como sabéis, durante los últimos 5 – 10 años hemos visto en todo el mundo, muchos movimientos sociales y el auge en el uso de las redes sociales que han tenido mucho impacto en las personas jóvenes. Me gustaría hablar ahora, sobre la participación juvenil y el uso de la tecnología.

7. ¿Consideráis que la tecnología fomenta la participación juvenil? ¿Por qué?
8. ¿Qué actividades de participación juvenil se puede desarrollar a través de las tecnologías digitales?

DIMENSIÓN 2: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS ACERCA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL Y SOCIO-CÍVICA PARA LA PARTICIPACIÓN JUVENIL

Ahora tras hablar sobre el papel de las tecnologías en la participación, me gustaría conocer vuestra opinión sobre qué conocimientos, habilidades y valores son facilitadores de la participación juvenil. Concretamente, me gustaría hablar sobre los digitales y los socio-cívicos.

9. ¿Qué conocimientos, habilidades o valores digitales creéis que se necesitan para participar?
10. Antes hemos hablado sobre la participación online, ¿creéis que se necesita cierta competencia digital para hacerlo? ¿Podéis dar algún ejemplo?
11. ¿Qué conocimientos, habilidades o valores sociales y cívicos creéis que se necesitan para participar?

Durante los últimos años se ha hecho más evidente el fenómeno *Fake News* y las campañas de desinformación y un uso indebido de nuestros datos personales.



12. ¿Qué pensáis sobre ello?
13. ¿Cómo consideráis que se podría hacer frente a ellas? ¿y específicamente, qué podéis hacer las personas jóvenes?
14. ¿Habéis tenido alguna experiencia educativa sobre la ciudadanía digital? ¿Podéis comentarlo?
15. ¿Qué papel creéis que tiene la escuela para desarrollar estos aprendizajes? ¿y las organizaciones y entidades juveniles?
16. Para terminar, ¿cómo os gustaría que se trabajase la ciudadanía digital en acciones formativas?

RESUMEN Y CIERRE

Durante la conversación hemos hablado sobre los elementos que facilitan o que perjudican la participación juvenil como pueden ser *[CITAR EJEMPLOS]*.

También, habéis hecho referencia a cómo la educación contribuye a este proceso *[CITAR EJEMPLOS]*. Además, habéis conversado sobre el papel de las tecnologías en las actividades de participación juvenil.

¿Queréis matizar o incluir alguna última idea o comentario?

Bueno pues si ya no tenemos nada más que añadir, quiero agradecer vuestra participación en este espacio. Estoy seguro de que vuestras aportaciones ayudarán a la investigación que estamos realizando. Pros enviaré la transcripción sobre lo que habéis hablado, para que lo tengáis y para que podáis añadir algo, si lo consideráis oportuno.

Muchas gracias de nuevo por vuestra participación.

A.1.8. Results from the content validation of the translation of the focus group guide.

Tabla 16. Focus group script content validation by group of experts.

	Relevance		Neutrality		Clarity		OBSERVACIONES
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	
1. Information for participants, introduction and welcome	4,70	0,48	4,70	0,48	4,00	1,33	<p>EX7: I would start the info by talking about what the study is looking at - then put all the info about supervisors and ethics later - grab their attention, make it sound interesting so they want to play. Turn it into lay person language - e.g. rather than ""The project consists of identifying, analyzing and understanding the development of digital and socio-civic skills as an educational tool for youth participation."" says something more like "We are exploring how young people use digital technology when they are participating in social and/or political activities. What skills do they need? Does digital technology help them participate? If so, how?"" . Get rid of all the jargon. Assume you are writing for a 9 year old (I know you're not but it will help you to make it really simple and engaging). I would tend to start something like this with a discussion that ensures that everyone is clear what we are talking about (which you do in Q2 and Q4 to some degree).</p> <p>EX8: Also, in all the introductions I found this sentence incomplete: The development of digital and socio-civic skills as an educational empowerment tool for youth participation. I wanted to ask participation in what? I assume it may be: The development of digital and socio-civic skills as an educational empowerment tool for youth social and civil participation.</p>
2. Have any of you participated in any social or political groups or organizations? If so, What do you think you can take away from that experience?	4,70	0,48	4,50	0,71	4,00	1,33	
3. Do you think that there is a specific profile of an engaged young person?	4,70	0,67	4,30	1,34	3,70	1,42	<p>EX3: Q3 is totally closed and might be better as 'what do you think is the profile ...'. This is why I have given some questions low scores for clarity.</p> <p>EX7: Q3 could be reframed as 'describe someone who you think is engaged in <specify what>' - then compare across examples - drawing out if there are similarities and differences - rather than assuming that there is a 'profile'.</p> <p>EX8: Prompt3. Would suggest is inclining the participants to a particular point of view.</p>



4.	What activities would you understand to be youth participation?	4,80	0,42	4,80	0,42	3,90	1,37	EX8: Prompt4. Reflects the concern mentioned inclining the participants towards formal structured solutions. Even a few examples could lessen that inclination as well as improving the clarity.
5.	How do you think youth participation has changed over the past 10 years?	4,60	0,52	4,40	1,07	4,30	1,06	EX7: Q5 clearly assumes that something has changed - which may be a reasonable assumption, but is still an assumption. EX 8: Prompt5. Highlights the need to clarify what is meant by the term 'youth'.
6.	What factors or motives can you identify for participating or getting engaged?	4,70	0,67	4,70	0,48	3,90	1,45	
7.	What elements or conditions do you think help or hinder a young person to participate or to become engaged?	4,80	0,42	4,80	0,42	4,10	1,29	EX1: Should be: What elements or conditions do you think help or hinder a young person in participating or to becoming engaged?
8.	Do you believe that technologies promote youth participation? If so, in what way?	4,80	0,42	4,80	0,42	3,80	1,55	EX8: Prompts 8 and 9 put the technology, not the user's shaping thoughts to the fore. The term 'promote' in 8 bears revisiting. "
9.	What youth participation activities can be developed using digital technologies?	4,60	0,70	4,60	0,97	4,00	1,49	EX8: Prompts 8 and 9 put the technology, not the user's shaping thoughts to the fore. The term 'promote' in 8 bears revisiting. "
10.	Do you think that people need digital skill to participate? How so? Can you provide some examples on this topic?	4,90	0,32	4,30	1,25	3,30	1,64	EX4: Do you think that people.., do you mean people in general, or youth in specific?
11.	Do you think that people need social and civic skills to participate? How so? Can you provide some examples on this topic?	5,00	0,00	4,70	0,95	3,70	1,34	EX4: Do you think that people.., do you mean people in general, or youth in specific? What is the definition of social and civic skills?
12.	During the past few years we have seen a rise in Fake News, misinformation campaigns and improper use of personal data. What do you think about this?	4,40	1,07	4,50	0,71	4,30	0,95	
13.	How do you think we can tackle this issue? And specifically, what can young people do about this?	4,30	1,25	4,40	0,84	4,70	0,67	
14.	Do you believe that you need to develop digital skills in order to participate? And socio-civic skills?	4,60	0,97	4,50	0,53	3,50	1,51	
15.	What role do schools play in developing these skills? And youth organizations?	4,60	0,70	4,50	0,97	4,30	1,25	EX7: In some questions there seem to be implicit assumptions. Q15: that schools do or should play some part in developing skills (not entirely clear what skills



16. Can you tell me how you imagine learning scenarios that promote digital citizenship?	4,60	0,52	4,70	0,48	4,30	0,67	
17. Summary and closure	4,70	0,67	4,70	0,48	4,60	0,70	EX5: It would be useful to have an open 'is there anything else you want to add?' at the end."

General comments and observations

EX2: Looks excellent. Hope it goes well!

EX3: This appears to be a balanced and neutral framework for focus group interviews. I can see no reason why it would not elicit interesting and relevant responses. Good luck!

EX4: Sometimes confused about the digital skills or digital technology

EX5: "These comments are intended as constructive comments, not criticism: Some questions are closed questions (they can be answered in one word) and will not facilitate much detail. I can see there is often a linked follow-up question, which may help but you could consider rephrasing as one open question.

EX6: A number of the concepts and ideas are complex, such as participation or even digital skills. Overall clear and interesting!

EX7: "Thanks for inviting me to do this - looks like an interesting study.

I'm assuming that you are not going to stick rigidly to your questions - but will follow up leads, probe, etc.. It is good that the questionnaire often asks 'what do you think'. Also good to ask for concrete examples (which will help clarify what folk think they are talking about). On the info sheet for participants - you ask about employment - I thought it would be better if you split employment down into full time employment, part time employment (cos lots of people these days work part time, even if they would prefer to work full time). Though this would add complexity, cos I could be a student and employed part time (Indeed it isn't clear at the moment whether I should select the one that most closely fits my situation or tick all that apply - I have students who are also employed). As a general rule avoid double barrelled questions (e.g. Normally you feel physically and/or emotional attraction ... would be better as Normally I feel attraction ...). Hope this helps. Good luck with your research."

EX8: "I'll make a number of general observations and then move to the prompts I've concerns about. A major concern is the lack of clarity about what is meant by the term 'youth'. Suggest it is important to clarify in the Introduction. Is one using a definition like the period from puberty through to the cessation of growth – say 12 -22, or is one using the UN definition of15-24? Age, even a few years, could be a factor in the nature and level of participation. There is a strong inclination in the prompts is to look in the formal institutions/organisations for the answers, at a stage in history when few of those institutions operate in the state of being digital, and likely most of the development will occur informally or formally online or via social networking. There is for example no mention in the prompts of participating in the writing of blogs, involvement in WhatsApp or Facebook groups or online fora. Shirky's work on the Cognitive Surplus (2012), and the willingness of millions to volunteer their time and expertise could have a bearing. Bear in mind most education bureaucracies globally will not allow schools discuss non-conforming opinions, particularly online. 80% plus of the young's use of, learning with and thinking about the digital occurs informally outside the school walls. The lead facilitating force for the young in the last decade plus has been the digitally connected families of the world, who fund the young's technologies, and provide them the24/7/365agency and support to enable them to largely take charge of their use of, learning with, and thinking about the digital. Schools/governments play virtually no role in the young naturally growing their being digital, or the traits and mores they grow worldwide. Moreover most education bureaucracies globally will not allow schools discuss non-conforming opinions, particularly online. I'd suggest consideration be given Negroponte's concept (1995) of being digital, of that state of thinking evolving naturally in the digitally connected young of the world from birth onwards, and the thinking, traits, mores and expectations that have evolved, and will continually evolve as the thinking and technology evolves. A related concern, evidenced particularly in prompts 8, 9 and10 is the focus on the technology and not the thinking that shapes the use of the technologies. The youth - like near all of us in2020 - shape their lives and learning with the digital with a digital mindset, with a naturally evolving mindset, that is likely stronger in those born into a digital world. Every student in school today has grown up with smartphones, most with iPads and high speed connectivity, all immersed in an ever stronger family digital ecology. Most are likely unwitting about the nature of that mindset, or the expectations, mode of learning or mores associated with it, but it is a very different shaping force to the analogue that shaped earlier generations. The last concern is the seeming inclination towards identifying a common suite of skills that all youth should adopt. It is appreciated that the desire is common in the literature but a telling feature of the young's learning with the digital - and being digital - is its rightful individualisation, and the learning of those skills that will allow individuals to pursue their interests and passions. While many of the skills will likely be common, all will rightly have particular strengths and use different technologies that set them apart.

EX9: It will be important to check participants understand the questions and have the opportunity to participate. There is always some ambiguity in terminology and the underlying concepts, but overall I think the wording is clear and should elicit interesting responses. Good luck.

EX10: Some key words are inherently ambiguous - e.g. participation, engagement, so always difficult to achieve clarity. Others may be difficult to be sure people have a shared definition such as civic or socio-civic skills, digital skills and even digital technologies. These are not criticisms, rather challenges!

A.1.9. Definitive guide for focus groups.

INTRODUCTION

This study is part of a PhD project titled: "The development of digital and socio-civic skills as an educational empowerment tool for youth participation" developed by Mr. Mark Peart (BA, MRes) and supervised by Prof. Prudencia Gutiérrez Esteban (Ph.D.) and Prof. Sixto Cubo Delgado (Ph.D.) from the University of Extremadura and in collaboration with Prof. Steve Higgins (Ph.D) of Durham University.

The activities linked to this research project involve the application of the DIGISOC questionnaire specifically designed for this purpose and conducting focus group discussions. The results will be used to answer hypotheses about the influence of various sociodemographic variables and about the development of digital and socio-civic skills. The qualitative data, derived from the focus groups, which could last up to 90 minutes, aim to provide deeper insights into the educational process on the development of skills and the promotion of participation from educational institutions.

AIMS OF THE PROJECT

Main objective

The project consists of identifying, analyzing and understanding the development of digital and socio-civic skills as an educational tool for youth participation. In other words, we want to know how young people learn to participate and then determine how the development of digital and socio-civic skills influences that engagement and participation.

Specific objectives

- To identify, analyze and understand how young people acquire digital and socio-civic skills, and how they learn to participate.
- To identify, analyze and understand how young people develop digital and socio-civic skills for youth participation.
- To identify and understand the facilitators and obstacles in the development of digital and socio-civic skills in formal, non-formal and informal educational settings.
- To identify, analyze and understand the effect that variables such as sex, age, education, sexual orientation, political ideology, participation and employment have on the development of digital and socio-civic skills and, consequently, on youth participation.

APPENDIX II: INFORMATION FOR PARTICIPANTS

This study is part of a PhD project titled: "The development of digital and socio-civic skills as an educational empowerment tool for youth participation" developed by Mr. Mark Peart (BA, MRes) and supervised by Prof. Prudencia Gutiérrez Esteban (Ph.D.) and Prof. Sixto Cubo Delgado (Ph.D.) from the University of Extremadura and in collaboration with Prof. Steve Higgins (Ph.D) of Durham University.

This study has received ethical approval from the school of education's ethics committee at Durham University. Before you decide whether to agree to take part it is important for you to understand the purpose of the research and what is involved as a participant. Please regard the following information carefully and please say if there is anything that is not clear or if you would like more information.

The project consists of identifying, analyzing and understanding the development of digital and socio-civic skills as an educational tool for youth participation. In other words, we want to know how young people learn to participate and then determine how the development of digital and socio-civic skills influences that engagement and participation.

The activities linked to this research project involve the application of the DIGISOC questionnaire specifically designed for this purpose and conducting focus group discussions. The results will be used to answer hypotheses about the influence of various sociodemographic variables and about the development of digital and socio-civic skills. While the qualitative data, derived from the focus groups which could last up to 90 minutes in order to provide deeper insights into the educational process on the development of skills and the promotion of participation from educational institutions.

The information that you provide will help to gain a better understanding of how young people live and develop in to be an active citizen and participate. In addition, the data can guide educational practice to reform certain aspects of the curriculum or the teaching of citizenship. The data we collect will always be used for research and educational purposes. All your contributions will be collected through a video and / or audio recorder, and we will always guarantee confidentiality. In addition, we agree to send the transcript of the session in order for you to make any further contribution if necessary.

The data and results will be published in a series of academic journals and in my PhD dissertation. Also, it will be presented in conferences and/or in any other academic dissemination contexts. All research data and records needed to validate the research findings will be stored for 10 years after publication of the results. The University of Extremadura and Durham University are committed to sharing the results of its world-class research for public benefit. As part of this commitment the Universities provides access to the full text of freely available theses. The study in which you are invited to participate will be



written up as a thesis. On successful submission of the thesis, it will be deposited both in print and online in the University of Extremadura archives, to facilitate its use in future research. The thesis will be published open access.

If you have any further questions or concerns about this study, please speak to the researcher or their supervisor. If you remain unhappy or wish to make a formal complaint, please submit a complaint via the University's Complaints Form

Thank you for considering this information and for taking part in this study.

APPENDIX IV: FOCUS GROUP GUIDE

INTRODUCTION AND WELCOME

Before starting, I would like to thank you all for your interest and participation in this focus group. This activity is part of a PhD project titled: "The development of digital and socio-civic skills as an educational empowerment tool for youth participation" developed by Mr. Mark Peart (BA, MSc) and supervised by Prof. Prudencia Gutiérrez Esteban (Ph.D.) and Prof. Sixto Cubo Delgado (Ph.D.) from the University of Extremadura and in collaboration with Prof. Steve Higgins (Ph.D.) of Durham University. The project consists of identifying, analyzing and understanding the development of digital and socio-civic skills as an educational tool for youth participation. In other words, we want to know how young people learn to participate and then determine how the development of digital and socio-civic skills influences that engagement and participation. I invite you all to actively be part of the conversation that we are going to have, as it will help us explore how these skills are developed and how engagement and participation is promoted in schools. We are interested in your opinions and experiences and the important thing is just to express your point of view freely and engage in a conversation with the rest of participants of the group.

DIMENSION 1: DIGITAL CITIZENSHIP AND YOUTH PARTICIPATION

I would like to start the conversation off by talking about your knowledge and experiences about youth participation.

17. Have any of you participated in any social or political groups or organizations? What do you think you can take away from that experience?
18. Do you think that there is a certain profile of an engaged young person? If so, describe someone who you think is engaged in social or political organizations?
19. What activities would you include in youth participation?
20. What factors or motives can you identify for participating or getting engaged?
21. What elements or conditions do you think help or hinder a young person in participating or to becoming engaged?

As you know, during the past 5-10 years we have seen a wave of social movements that have had an impact on young people. I would like to talk for a while about youth participation and the use of technology.

[Time for opening remarks and comments]

22. Do you believe that technologies support youth participation? If so, in what way?
23. What youth participation activities can be developed using digital technologies?

DIMENSION 2: EDUCATIONAL EXPERIENCES THAT DEVELOP DIGITAL AND SOCIO-CIVIC SKILLS FOR YOUTH PARTICIPATION

After talking about the influence of technology on engagement and participation. I would like for us to talk about what knowledge, skills or values do you think are facilitators for youth participation.

[opening remarks and comments]

24. Do you think that people need digital skill to participate? And specifically, young people? How so? Can you provide some examples on this topic?
25. Do you think that people need social and civic skills to participate? And specifically, young people? How so? Can you provide some examples on this topic?

During the past few years we have seen a rise in Fake News, misinformation campaigns and improper use of personal data.



26. What do you think about this?
27. How do you think we can tackle this issue? And specifically, what can young people do about this?
28. Do you believe that you need to develop digital skills in order to participate? And socio-civic skills?
29. Do you think schools play a role in developing these digital, social and civic skills?
30. What do schools do to develop these skills?
31. Do you think that they should be doing anything else?
32. And what about youth organizations?
33. Can you imagine a learning scenario that promotes digital citizenship? What might it look like?

SUMMARY AND CLOSURE

During the past [cite the duration of time] we have discussed elements that help and hinder youth participation such as ... [cite examples]. You have talked about how education can play a part in this process. For example, by... [cite examples]. Also, we have spoken about the role that technologies play in youth participation be it... [cite examples].

Is there anything you feel is missing from that summary? Any other comment or idea that you would like to add?

If there is nothing more to add, I would like to thank you all again for taking part in this study. I am sure that your contribution will help with our research. We will soon send you all the transcript of the session where you can add anything else.

Thanks again for your participation.



Anexos relacionados con el estudio II

A continuación, se presentan los anexos correspondientes al estudio II. En primer lugar, se observa una tabla que relaciona los objetivos del estudio con las hipótesis de trabajo, variables y pruebas estadísticas aplicables al estudio cuantitativo. Seguidamente, se presentan los resultados del estudio cuantitativo y después todos los datos relacionados con el estudio cualitativo.

A.2.1. Estudio cuantitativo.

A.2.1.1. Relación entre objetivos de la investigación e hipótesis de trabajo.

Tabla 17. Relación entre objetivos hipótesis generales y hipótesis específicos				
O1. Analizar las diferencias entre sexo, edad y nivel educativo sobre la competencia digital y socio-cívica y del perfil participativo de personas jóvenes.			Variables	Prueba estadística aplicable
H1.1. Los hombres con edades comprendidas entre 25-29 años y con estudios de grado tendrán mayor competencia digital.	1	H1.1.1. Los hombres con edades comprendidas entre los 25 – 29 años con estudios de grado tendrán mayor competencia en el tratamiento y uso de la información.	VI1: Sexo: (hombre, mujer, otro) VI2: Edad: (16-19, 20-24, 25-29, 30-35) VI3: Nivel de estudios: (sin estudios, E. Primaria, ESO, FP-Medio, FP-Superior, Bachillerato, Grado, Máster, Doctorado, Otro)	Modelo Líneal General Univariado
	2	H1.1.2. Los hombres con edades comprendidas entre los 25 – 29 años con estudios de grado tendrán mayor habilidad comunicativa.		
	3	H1.1.3. Los hombres con edades comprendidas entre los 25 – 29 años con estudios de grado tendrán mayor competencia en la creación de contenidos digitales		
	4	H1.1.4. Los hombres con edades comprendidas entre los 25 – 29 años con estudios de grado tendrán mayor competencia en la gestión y seguridad de la información y contenido digital.		
	5	H1.1.5. Los hombres con edades comprendidas entre los 25 – 29 años con estudios de grado tendrán mayor competencia en la ética y responsabilidad digital.		
H1.2 Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayor competencia socio-cívica.	6	H1.2.1. Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayor comportamientos y actitudes sociopolíticas.	VD1: Medias subdimensiones	Chi-cuadrado
	7	H1.2.2. Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayor empatía digital.		
	8	H1.2.3. Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayor implicación socio-digital.		
	9	H1.2.4. Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayor pensamiento crítico.		
	10	H1.2.5. Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayores actitudes democráticas		
	11	H1.2.6. Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayor comportamiento prosocial.		
H1.3. Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayor interés y perfil participativo.	12	Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayor interés y perfil participativo.		



O2. Analizar la influencia de la situación laboral sobre el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica.			Variables	Prueba estadística aplicable
2.1. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor nivel de competencia digital que las personas que trabajan por cuenta ajena.	13	2.1.1. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en tratamiento y uso de la información que las personas que trabajan por cuenta ajena.	VI1: Situación Laboral (Estudiante, Persona que trabaja por cuenta ajena, Persona que trabaja por cuenta propia, Persona en situación de desempleo, Otro) VD1: Medias subdimensiones	U de Mann-Whitney
	14	2.1.2. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en habilidades comunicativas que las personas que trabajan por cuenta ajena		
	15	2.1.3. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en creación de contenido digital que las personas que trabajan por cuenta ajena.		
	16	2.1.4. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en manejo y seguridad de la información y contenidos digitales que las personas que trabajan por cuenta ajena.		
	17	2.1.5. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia ética y responsabilidad digital que las personas que trabajan por cuenta ajena.		
2.2. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor nivel de competencia digital que estudiantes.	18	2.2.1. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en tratamiento y uso de la información que estudiantes.		
	19	2.2.2. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en habilidades comunicativas que estudiantes		
	20	2.2.3. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia creación de contenido digital que estudiantes.		
	21	2.2.4. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en el manejo y seguridad de la información y contenidos digitales que estudiantes		
	22	2.2.5. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en ética y responsabilidad digital que estudiantes.		
2.3. Los estudiantes tendrán mayor nivel de competencia digital que las personas en situación de desempleo.	23	2.3.1. Los estudiantes tendrán mayor competencia en tratamiento y uso de la información que las personas en situación de desempleo.		
	24	2.3.2. Los estudiantes tendrán mayor competencia en habilidades comunicativas que las personas en situación de desempleo.		
	25	2.3.3. Los estudiantes tendrán mayor competencia en la creación de contenido digital que las personas en situación de desempleo.		
	26	2.3.4. Los estudiantes tendrán mayor competencia en el manejo y seguridad de la información y contenidos digitales que las personas en situación de desempleo.		
	27	2.3.5. Los estudiantes tendrán mayor competencia en ética y responsabilidad digital que las personas en situación de desempleo.		
2.4. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor nivel de competencia socio-cívica que Las personas que trabajan por cuenta ajena.	28	2.4.1. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en comportamientos y actitudes sociopolíticas que Las personas que trabajan por cuenta ajena.		
	29	2.4.2. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en empatía digital que Las personas que trabajan por cuenta ajena.		
	30	2.4.3. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en la implicación socio-digital que Las personas que trabajan por cuenta ajena.		
	31	2.4.4. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en pensamiento crítico que Las personas que trabajan por cuenta ajena.		
	32	2.4.5. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en actitudes democráticas que Las personas que trabajan por cuenta ajena.		
	33	2.4.6. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en comportamientos prosociales que Las personas que trabajan por cuenta ajena.		



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

2.5. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor nivel de competencia socio-cívica que estudiantes.	34	2.5.1. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en comportamientos y actitudes sociopolíticas que estudiantes.
	35	2.5.2. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en empatía digital que estudiantes.
	36	2.5.3. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en implicación socio-digital que estudiantes.
	37	2.5.4. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en pensamiento crítico que estudiantes.
	38	2.5.5. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en actitudes democráticas que estudiantes.
	39	2.5.6. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en comportamientos prosociales que estudiantes.
2.6. Los estudiantes tendrán mayor nivel de competencia socio-cívica que las personas en situación de desempleo	40	2.6.1. Los estudiantes tendrán mayor competencia en comportamientos y actitudes sociopolíticas que las personas en situación de desempleo.
	41	2.6.2. Los estudiantes tendrán mayor competencia en empatía digital que las personas en situación de desempleo
	42	2.6.3. Los estudiantes tendrán mayor competencia en implicación socio-digital que las personas en situación de desempleo
	43	2.6.4. Los estudiantes tendrán mayor competencia en pensamiento crítico que las personas en situación de desempleo.
	44	2.6.5. Los estudiantes tendrán mayor competencia en actitudes democráticas que las personas en situación de desempleo.
	45	2.6.6. Los estudiantes tendrán mayor competencia en comportamientos prosociales que las personas en situación de desempleo.



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

O3. Analizar la influencia de la orientación sexual sobre el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica			Variables	Prueba estadística aplicable
H3.1. Los hombres heterosexuales con estudios de grado tendrán mayor competencia digital.	46	H3.1.1. Los hombres heterosexuales con estudios de grado tendrán mayor competencia en el tratamiento y uso de la información.	VI1: Orientación sexual (Siempre por hombres, La mayor parte de las veces por hombres y a veces por mujeres, Por hombres y mujeres por igual, La mayor parte de las veces por mujeres y a veces por hombres, Siempre por mujeres, No lo tengo claro, Prefiero no contestar, Otro)	Modelo Líneal General Univariado
	47	H3.1.2. Los hombres heterosexuales con estudios de grado tendrán mayor habilidad comunicativa.		
	48	H3.1.3. Los hombres heterosexuales con estudios de grado tendrán mayor competencia en la creación de contenidos digitales		
	49	H3.1.4. Los hombres heterosexuales con estudios de grado tendrán mayor competencia en la gestión y seguridad de la información y contenido digital.		
	50	H3.1.5. Los hombres heterosexuales con estudios de grado tendrán mayor competencia en la ética y responsabilidad digital.		
H3.2 Las mujeres heterosexuales con estudios de grado tendrán mayor competencia socio-cívica.	51	H3.2.1. Las mujeres heterosexuales con estudios de grado tendrán mayor competencia en comportamientos y actitudes sociopolíticas.	Para determinar estas hipótesis hay que también controlar la variable. Sexo: (hombre, mujer, otro)	
	52	H3.2.2. Las mujeres heterosexuales con estudios de grado tendrán mayor competencia en empatía digital.		
	53	H3.2.3. Las mujeres heterosexuales con estudios de grado tendrán mayor competencia en implicación socio-digital.		
	54	H3.2.4. Las mujeres heterosexuales con estudios de grado tendrán mayor competencia en pensamiento crítico.	VI2: Nivel de estudios: (sin estudios, E. Primaria, ESO, FP-Medio, FP-Superior, Bachillerato, Grado, Máster, Doctorado, Otro)	
	55	H3.2.5. Las mujeres heterosexuales con estudios de grado tendrán mayor competencia en actitudes democráticas		
	56	H3.2.6. Las mujeres heterosexuales con estudios de grado tendrán mayor competencia en comportamiento prosocial.		
			VD1: Medias subdimensiones	



O.4. Analizar la influencia de la ideología política en el desarrollo de competencia digital y socio-cívica			Variables	Prueba estadística aplicable
H4.1. Las personas que se posicionan en las ideologías extremas tendrán mayor competencia digital.	57	H4.1.1. Las personas que se posicionan en las ideologías extremas tendrán mayor competencia en el tratamiento y uso de la información que el resto de las ideologías políticas.	VI1: Ideología política: Extrema izquierda (1) Izquierda moderada (2) Centroizquierda (3) Centro (4) Centroderecha (5) Derecha moderada (6) Extrema derecha (7) No lo tengo claro Prefiero no decirlo	H de Kruskal Wallis
	58	H4.1.2. Las personas que se posicionan en las ideologías extremas tendrán mayor competencia en habilidad comunicativa que el resto de las ideologías políticas.		
	59	H4.1.3. Las personas que se posicionan en las ideologías extremas tendrán mayor competencia en creación de contenidos digitales que el resto de las ideologías políticas.		
	60	H4.1.4. Las personas que se posicionan en las ideologías extremas tendrán mayor competencia en gestión y seguridad de la información y contenido digital que el resto de las ideologías políticas.		
	61	H4.1.5. Las personas que se posicionan en las ideologías extremas tendrán mayor competencia en ética y responsabilidad digital que el resto de las ideologías políticas.		
H4.2. Las personas que se posicionan en las ideologías centrales tendrán mayor competencia socio-cívica.	62	H4.2.1. Las personas que se posicionan en las ideologías centrales tendrán mayor competencia en comportamientos y actitudes sociopolíticas que el resto de las ideologías políticas.	VD1: Medias subdimensiones	
	63	H4.2.2. Las personas que se posicionan en las ideologías centrales tendrán mayor competencia en empatía digital que el resto de las ideologías políticas.		
	64	H4.2.3. Las personas que se posicionan en las ideologías centrales tendrán mayor competencia en implicación socio-digital que el resto de las ideologías políticas.		
	65	H4.2.4. Las personas que se posicionan en las ideologías centrales tendrán mayor competencia en pensamiento crítico que el resto de las ideologías políticas.		
	66	H4.2.5. Las personas que se posicionan en las ideologías centrales tendrán mayor competencia en actitudes democráticas que el resto de las ideologías políticas.		
	67	H4.2.6. Las personas que se posicionan en las ideologías centrales tendrán mayor competencia en comportamiento prosocial que el resto de las ideologías políticas.		



05. Analizar la influencia del grado de implicación sobre el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica			Variables	Prueba estadística aplicable
5.1. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia digital que las personas que participan en entidades políticas o sociales.	68	5.1.1. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto al tratamiento y uso de la información que las personas que participan en entidades políticas o sociales	VI1: Perfil de participación No participo, ni tengo interés, en ninguna entidad política o social, No participo, pero muestro interés en alguna entidad política y/o Social, Participo en alguna(s) entidad(es) política(s), Participo en alguna(s) entidad(es) social(es), Participo en entidades políticos y sociales.	H de Kruskal Wallis U de Mann-Whitney en algunas hipótesis.
	69	5.1.2. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a las habilidades comunicativas que las personas que participan en entidades políticas o sociales		
	70	5.1.3. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la creación de contenido digital que las personas que participan en entidades políticas o sociales		
	71	5.1.4. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto al manejo y seguridad de la información y contenidos digitales que las personas que participan en entidades políticas o sociales.		
	72	5.1.5. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la ética y responsabilidad digital que las personas que participan en entidades políticas o sociales		
5.2. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia socio-cívica que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.	73	5.2.1. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto al tratamiento y uso de la información que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.	VD1: Medias subdimensiones	
	74	5.2.2. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a las habilidades comunicativas que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social		
	75	5.2.3. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la creación de contenido digital que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social		
	76	5.2.4. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto al manejo y seguridad de la información y contenidos digitales las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social		
	77	5.2.5. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la ética y responsabilidad digital que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.		
5.3. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia socio-cívica que las personas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.	78	5.3.1. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto al tratamiento y uso de la información que las personas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.		
	79	5.3.2. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a las habilidades comunicativas que las personas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.		
	80	5.3.3. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a la creación de contenido digital que las personas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.		
	81	5.3.4. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto al manejo y seguridad de la información y contenidos digitales las personas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.		
	82	5.3.5. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a la ética y responsabilidad digital que las personas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.		



5.4. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia socio-cívica que las personas que participan en entidades políticas o sociales.	83	5.4.1. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a los comportamientos y actitudes sociopolíticas que las personas que participan en entidades políticas o sociales.
	84	5.4.2. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la empatía digital que las personas que participan en entidades políticas o sociales.
	85	5.4.3. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la implicación socio-digital que las personas que participan en entidades políticas o sociales.
	86	5.4.4. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto al pensamiento crítico que las personas que participan en entidades políticas o sociales.
	87	5.4.5. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a actitudes democráticas que las personas que participan en entidades políticas o sociales.
5.5. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia socio-cívica que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.	88	5.5.1. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a los comportamientos y actitudes sociopolíticas que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.
	89	5.5.2. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la empatía digital que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.
	90	5.5.3. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la implicación socio-digital que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.
	91	5.5.4. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto al pensamiento crítico que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.
	92	5.5.5. Las personas que participan en entidades políticas o sociales s tendrán mayor competencia en cuanto a actitudes democráticas que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.
	93	5.5.6. Las personas que participan en entidades políticas o sociales s tendrán mayor competencia en cuanto a comportamientos prosociales que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.
5.6. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia socio-cívica que las personas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.	94	5.6.1. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a los comportamientos y actitudes sociopolíticas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.
	95	5.6.2. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a la empatía digital que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.
	96	5.6.3. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a la implicación socio-digital que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.
	97	5.6.4. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto al pensamiento crítico que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.
	98	5.6.5. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a actitudes democráticas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.
	99	5.6.6. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a comportamientos prosociales que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.



06. Analizar la relación de dimensiones y subdimensiones de la Competencia Digital y Socio-Cívica.		Variables	Prueba estadística aplicable
100	6.1. A medida que aumente el nivel de competencia digital, también se aumentará el nivel de competencia socio-cívica.	VI1: Medias subdimensiones VD1: Medias subdimensiones	Correlación de Spearman.
101	6.2 A medida que aumente el nivel de tratamiento y uso de la información, también aumentará el nivel de habilidades comunicativas.		
102	6.3. A media que aumente el nivel de tratamiento y uso de la información, también aumentará el nivel de gestión y seguridad de la información y contenido digital.		
103	6.4. A media que aumente el nivel de tratamiento y uso de la información, también aumentará el nivel de ética y responsabilidad digital		
104	6.5. A medida que aumente el nivel de tratamiento y uso de la información, también aumentará el nivel de pensamiento crítico.		
105	6.6. A medida que aumente el nivel de tratamiento y uso de la información, también aumentará el nivel de actitudes democráticas		
106	6.7. A medida que aumente el nivel de tratamiento y uso de la información, también aumentará el nivel de habilidades comunicativas.		
107	6.8. A medida que aumente el nivel de habilidades comunicativas, también aumentará el nivel de creación de contenidos		
108	6.9. A medida que aumente el nivel de habilidades comunicativas, también aumentará los comportamientos y actitudes sociopolíticas		
109	6.10. A medida que aumente el nivel de habilidades comunicativas, también aumentará la empatía digital		
110	6.11. A medida que aumente el nivel de habilidades comunicativas, también aumentará las actitudes democráticas		
111	6.12. A medida que aumente el nivel de habilidades comunicativas, también aumentará la tendencia prosocial		
112	6.13. A medida que aumente el nivel de gestión y seguridad de la información y contenidos digitales, también aumentará el nivel de ética y responsabilidad digital		
113	6.14. A medida que aumente el nivel de ética y responsabilidad digital, también aumentará el nivel de empatía digital		
114	6.15. A medida que aumente el nivel de ética y responsabilidad digital, también aumentará el nivel de pensamiento crítico.		
115	6.16. A medida que aumente el nivel de comportamientos y actividades sociopolíticas, también aumentará el nivel de implicación socio-digital		
116	6.17. A medida que aumente el nivel de comportamientos y actividades sociopolíticas, también aumentará el nivel de actitudes democráticas		
117	6.18. A medida que aumente el nivel de empatía digital, también aumentará el nivel de tendencia prosocial.		
118	6.19. A medida que aumente el nivel de implicación socio-digital, también aumentará el nivel de actitudes democráticas.		
119	6.20. A medida que aumente el nivel de pensamiento crítico, también aumentará el nivel de actitudes democráticas		
120	6.21. A medida que aumente el nivel de pensamiento crítico también aumentará el nivel de tendencia prosocial.		

A.2.1.1. Resultados sobre el contraste de hipótesis de trabajo.

A.2.1.1.1. Resultados sobre el conjunto de hipótesis 1

NOTA:

Los análisis estadísticos que se desarrollan a continuación para contrastar empíricamente las hipótesis están basados en algunos casos en la aplicación de Modelos Lineales Generales Univariados. Se debe tener en cuenta que considerando el número de variables que se analizan, y el valor de ellas, que en algunos casos es elevado, el modelo se aplica en algunas ocasiones con series de datos pequeñas, fruto de la segmentación que se produce en el fichero de datos como consecuencia de la relación que se establece entre las variables y los valores que contienen. Las implicaciones que se generan, por tanto, como consecuencia del análisis de interacción entre variables deben ser interpretado con precaución, teniendo en cuenta el comentario realizado anteriormente. Consideramos que, en estos análisis, los efectos principales de las variables tienen prevalencia sobre los efectos de interacción.

H.1.1.1.1. Los hombres con edades comprendidas entre los 25 – 29 años con estudios de grado tendrán mayor competencia en el [tratamiento y uso de la información y datos](#).

A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 17) con los datos descriptivos de la hipótesis 1.1.1.

Tabla 17: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.1.

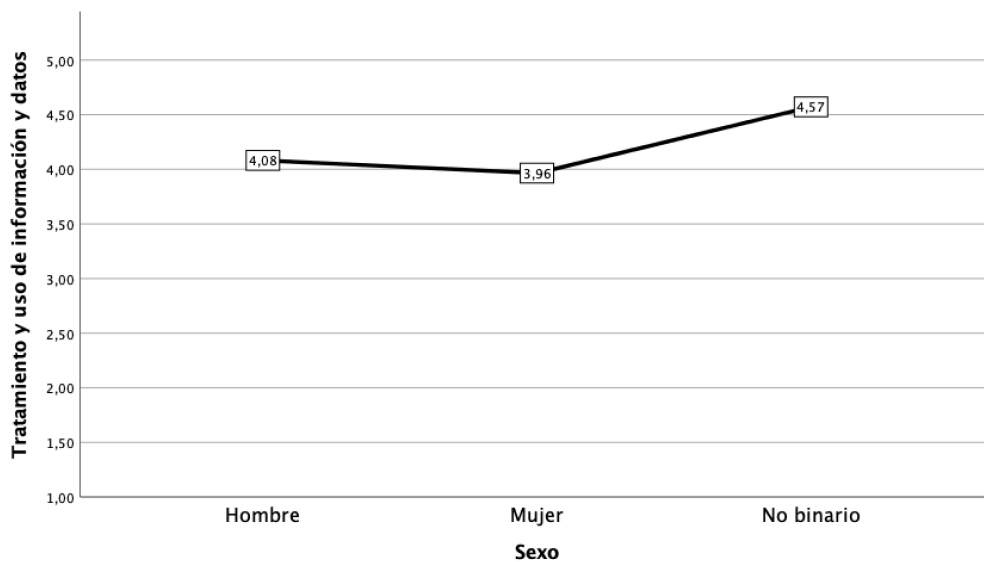
Estadística descriptiva: CD_TUID					
Sexo	Edad	Nivel educativo	N	Media	Des. típica
Hombre	16-19	Ed. Primaria	1	3.857	
		E.S.O.	9	4.063	.739
		FP. Media	1	3.428	
		Bachillerato	46	3.841	.610
	20-24	FP. Media	1	3.285	
		FP Superior	8	3.839	.428
		Bachillerato	29	4.137	.564
		Grado	15	4.542	.483
	25-29	Máster	1	4.285	
		FP. Media	1	4.142	
		FP. Superior	1	4.000	
		Grado	12	4.214	.648
	30-35	Máster	7	4.489	.419
		FP Media	1	3.714	
		FP Superior	2	4.285	1.010
		Bachillerato	2	4.642	.505
Grado		5	3.642	1.394	
Mujer	16-19	Máster	7	4.469	.393
		Ed. Primaria	1	4.142	
		E.S.O.	13	3.912	.523
		FP. Media	1	3.571	
		FP. Superior	1	3.000	
		Bachillerato	114	3.903	.505
	20-24	Grado	4	3.607	.500
		Ed. Primaria	2	3.285	.000
		E.S.O.	2	4.142	1.212
		FP Media	3	3.428	.571
		Bachillerato	70	3.836	.535
		Grado	45	4.149	.454
		Máster	8	4.035	.364
	25-29	E.S.O.	1	4.714	



		FP. Superior	8	3.892	.946
		Bachillerato	1	2.857	
		Grado	25	3.971	.560
		Máster	13	4.120	.659
		Doctorado	2	4.428	.808
	30-35	FP Superior	2	4.142	.000
		Bachillerato	2	4.642	.505
		Grado	10	4.285	.485
		Máster	23	4.416	.554
		Doctorado	2	4.714	.404
No binario	16-19	Grado	1	4.571	
	20-24	Bachillerato	1	4.571	

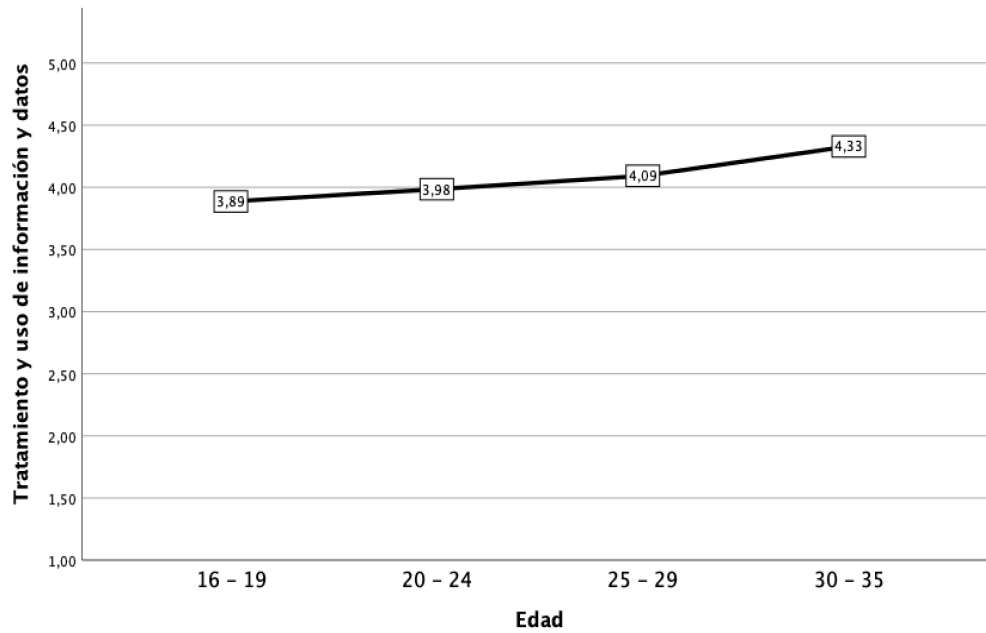
Por otro lado, se muestran los gráficos de resultados según el sexo, edad y nivel educativo de las personas participantes.

Gráfico 6: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.1.



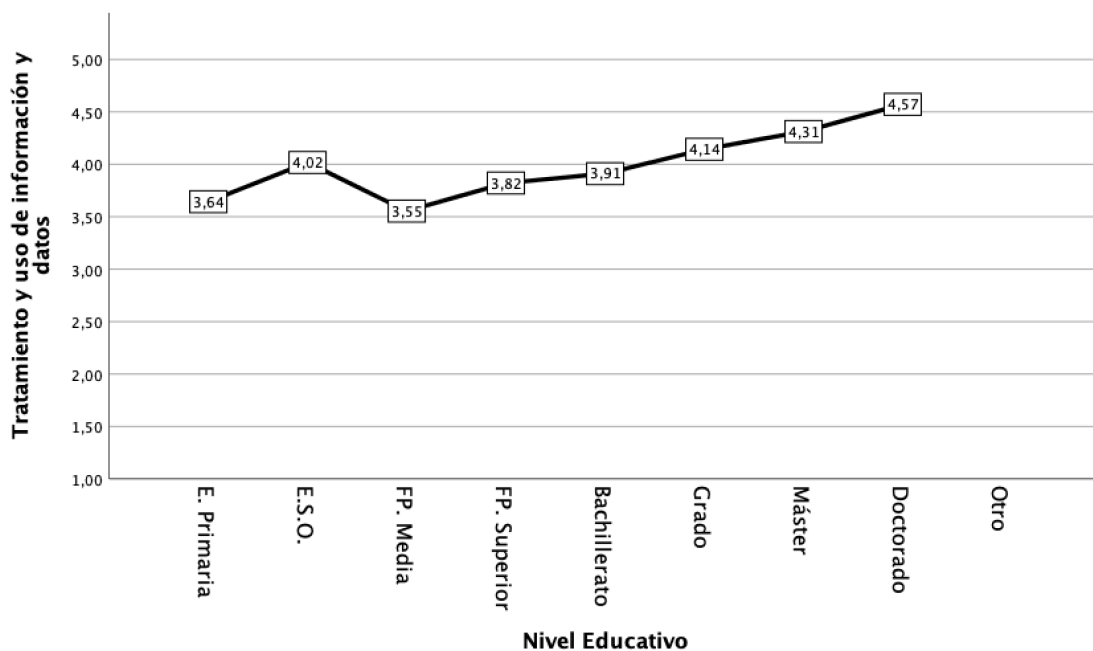
En el gráfico anterior (Gráfico 6), se observa que las personas no-binarias obtienen mayor puntuación en cuando al nivel de competencia en el tratamiento y uso de información y datos, seguida por los hombres, y, por último, las mujeres. No obstante, también es de señalar que la representación de personas no binarias en la muestra es muy limitada en comparación con la muestra de hombres y mujeres.

Gráfico7: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.1.



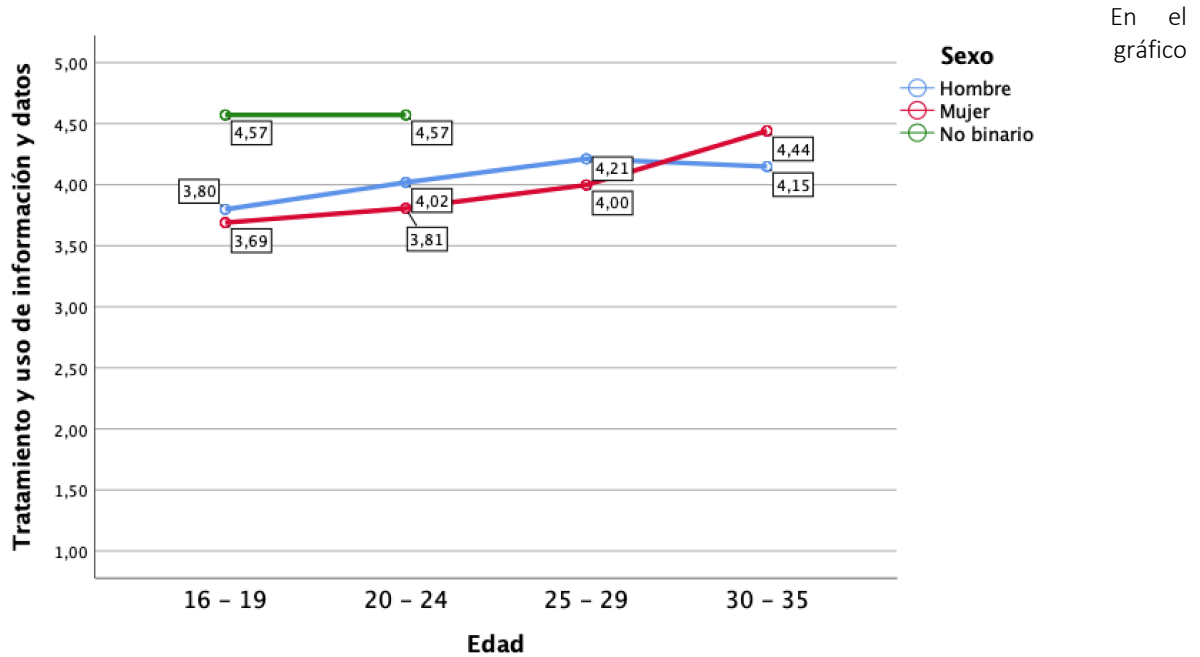
En el gráfico anterior (Gráfico 7), se observa una tendencia positiva en cuanto al nivel de competencia en el tratamiento y uso de información y datos a medida que aumenta la edad de las personas participantes.

Gráfico 8: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.1.



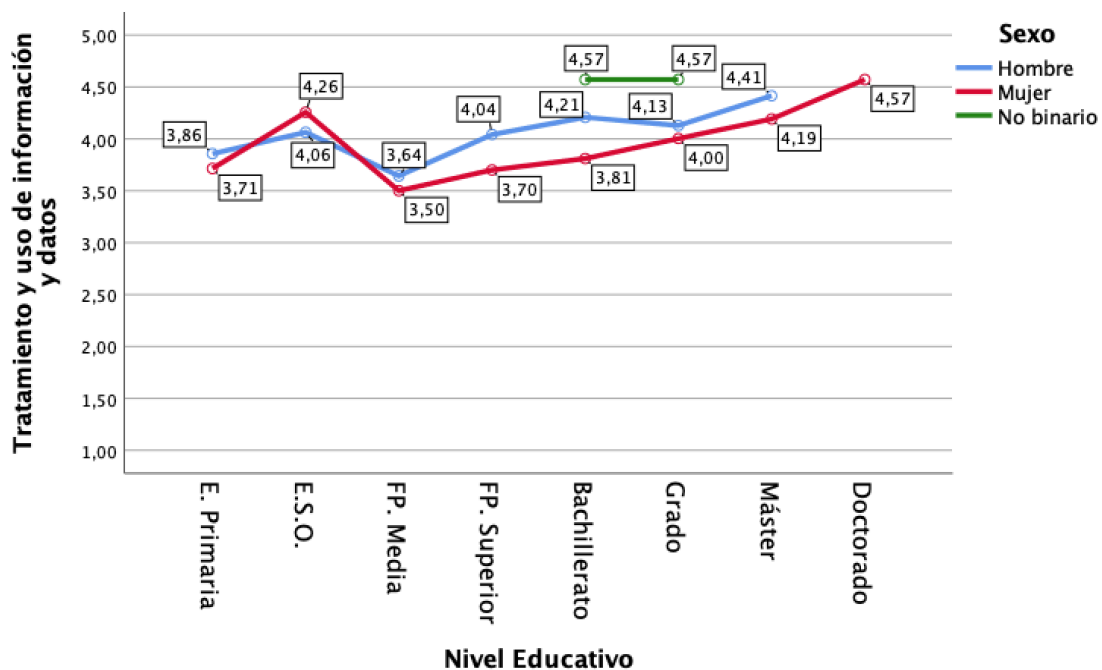
En el gráfico anterior (Gráfico 8), en líneas generales se observa que a mayor grado de estudios mayor nivel de competencia en el tratamiento y uso de información y datos, exceptuando la Educación Primaria y E.S.O.

Gráfico 9: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.1.



anterior (Gráfico 9), se observa que las personas no binarias de edades comprendidas entre los 16-19 y 20-24, muestran tener mayor nivel de competencia en cuanto al tratamiento y uso de la información y datos; aunque la representación de personas no binarias en la muestra es muy limitada. Por otro lado, se observa que a medida que avanza la edad de las personas participantes, también aumenta el nivel de competencia en esta sub-dimensión y se aprecia una puntuación mayor a favor de los hombres en todos los casos (exceptuando el grupo de hombres de 30 a 35 años).

Gráfico 10: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.1.

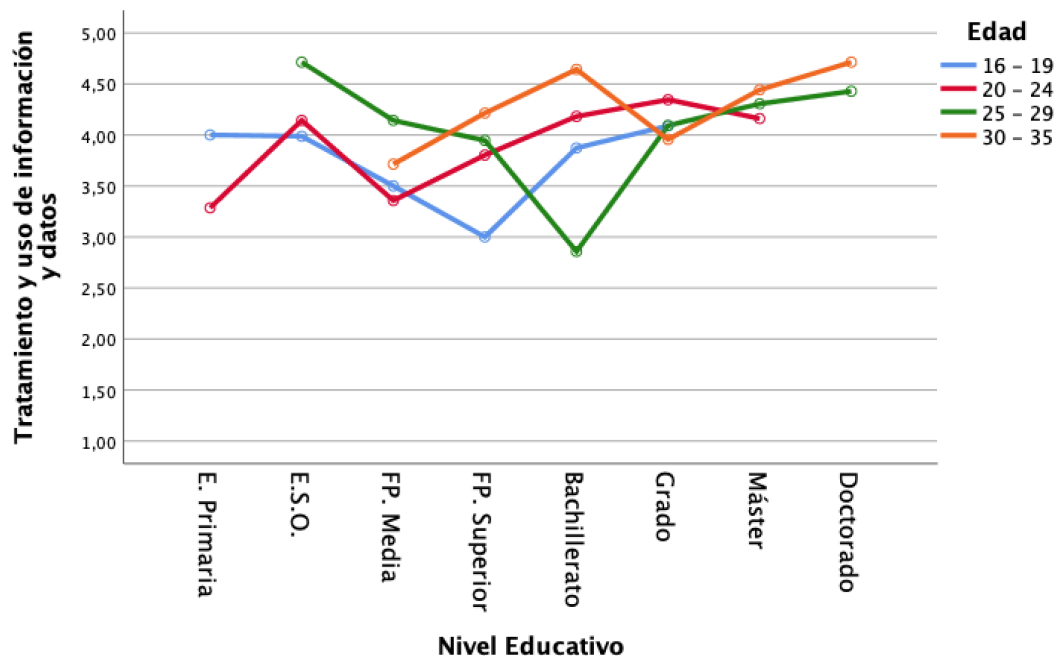


En el gráfico (Gráfico 10), se observa que las personas no binarias con estudios de bachillerato y grado tienen mayor nivel de competencia en cuanto al tratamiento y uso de información y datos. No obstante, dada la limitación de la muestra no se obtienen más información acerca de personas no binarias. También los datos



apuntan a que, exceptuando en la E.S.O., las mujeres puntúan más bajo que los hombres en todos los niveles educativos; aunque, no se tienen datos sobre los hombres con estudios de doctorado finalizado.

Gráfico 11: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.1.



El gráfico anterior (Gráfico 11) indica el nivel de competencia en cuanto al tratamiento y uso de la información y datos en relación con el grupo de edad y nivel de estudios de los participantes. Se observa que las personas con edades mayores, y con estudios superiores suelen apuntar a mayor competencia en el tratamiento y uso de información y datos.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial, para ello se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 18: MLG de la hipótesis 1.1.1.

Tests of Between-Subjects Effects: CD_TUID_Media						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
Corrected Model	32,223 ^a	43	,749	2,366	,000	
Intercept	535,770	1	535,770	1691,709	,000	
Sexo	1,117	2	,559	1,764	,172	
Edad	2,326	3	,775	2,448	,063	
Nivel Educativo	4,982	7	,712	2,247	,029	
Sexo * Edad	,612	3	,204	,644	,587	
Sexo * NivelEducativo	,447	6	,075	,235	,965	
Edad * NivelEducativo	7,986	15	,532	1,681	,051	
Sexo * Edad * NivelEducativo	1,211	6	,202	,637	,701	
Error	155,185	490	,317			
Total	8730,265	534				
Corrected Total	187,408	533				

a. R squared = ,172 (Adjusted T squared = ,099).

En la tabla anterior (Tabla 18), se rechaza la hipótesis nula en el análisis del efecto principal de la variable nivel educativo ($p=.029$). Se destaca también a pesar de aceptar la hipótesis nula en el análisis de interacción entre



edad y nivel educativo ($p=0.51$), el valor de la probabilidad obtenido está muy cercano a la significación estadística. A continuación, se aplica la prueba post hoc para determinar entre qué valores de la variable nivel educativo, se encuentra la significación estadística.

Tabla 19: Análisis de la hipótesis 1.1.1.

Multiple Comparisons: CD_TUID_Media						
(I) Nivel Educativo	(J) Nivel Educativo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
E. Primaria	E.S.O.	-,37429	,303058	,217	-,96974	,22117
	FP. Media	,08929	,344621	,796	-,58783	,76640
	FP. Superior	-,17857	,292004	,541	-,75231	,39516
	Bachillerato	-,26765	,283498	,346	-,82468	,28937
	Grado	-,50000	,286152	,081	-1,06224	,06224
	Máster	-,66949*	,290764	,022	-1,24079	-,09819
	Doctorado	-,92857*	,397934	,020	-1,71044	-,14670
E.S.O.	E. Primaria	,37429	,303058	,217	-,22117	,96974
	FP. Media	,46357*	,228596	,043	,01442	,91272
	FP. Superior	,19571	,136962	,154	-,07339	,46482
	Bachillerato	,10663	,117742	,366	-,12471	,33797
	Grado	-,12571	,123996	,311	-,36934	,11792
	Máster	-,29521*	,134298	,028	-,55908	-,03133
	Doctorado	-,55429	,303058	,068	-1,14974	,04117
FP. Media	E. Primaria	-,08929	,344621	,796	-,76640	,58783
	E.S.O.	-,46357*	,228596	,043	-,91272	-,01442
	FP. Superior	-,26786	,213725	,211	-,68779	,15207
	Bachillerato	-,35694	,201948	,078	-,75373	,03985
	Grado	-,58929*	,205657	,004	-,99336	-,18521
	Máster	-,75878*	,212028	,000	-1,17537	-,34218
	Doctorado	-1,01786*	,344621	,003	-1,69497	-,34074
FP. Superior	E. Primaria	,17857	,292004	,541	-,39516	,75231
	E.S.O.	-,19571	,136962	,154	-,46482	,07339
	FP. Media	,26786	,213725	,211	-,15207	,68779
	Bachillerato	-,08908	,085355	,297	-,25679	,07862
	Grado	-,32143*	,093794	,001	-,50572	-,13714
	Máster	-,49092*	,107043	,000	-,70124	-,28060
	Doctorado	-,75000*	,292004	,011	-1,32373	-,17627
Bachillerato	E. Primaria	,26765	,283498	,346	-,28937	,82468
	E.S.O.	-,10663	,117742	,366	-,33797	,12471
	FP. Media	,35694	,201948	,078	-,03985	,75373
	FP. Superior	,08908	,085355	,297	-,07862	,25679
	Grado	-,23235*	,062466	,000	-,35508	-,10961
	Máster	-,40184*	,081012	,000	-,56101	-,24266
	Doctorado	-,66092*	,283498	,020	-1,21794	-,10390
Grado	E. Primaria	,50000	,286152	,081	-,06224	1,06224
	E.S.O.	,12571	,123996	,311	-,11792	,36934
	FP. Media	,58929*	,205657	,004	,18521	,99336
	FP. Superior	,32143*	,093794	,001	,13714	,50572
	Bachillerato	,23235*	,062466	,000	,10961	,35508
	Máster	-,16949	,089859	,060	-,34605	,00707
	Doctorado	-,42857	,286152	,135	-,99081	,13366
Máster	E. Primaria	,66949*	,290764	,022	,09819	1,24079
	E.S.O.	,29521*	,134298	,028	,03133	,55908
	FP. Media	,75878*	,212028	,000	,34218	1,17537
	FP. Superior	,49092*	,107043	,000	,28060	,70124
	Bachillerato	,40184*	,081012	,000	,24266	,56101
	Grado	,16949	,089859	,060	-,00707	,34605
	Doctorado	-,25908	,290764	,373	-,83038	,31222
Doctorado	E. Primaria	,92857*	,397934	,020	,14670	1,71044
	E.S.O.	,55429	,303058	,068	-,04117	1,14974
	FP. Media	1,01786*	,344621	,003	,34074	1,69497

FP. Superior	,75000*	,292004	,011	,17627	1,32373
Bachillerato	,66092*	,283498	,020	,10390	1,21794
Grado	,42857	,286152	,135	-,13366	,99081
Máster	,25908	,290764	,373	-,31222	,83038

Based on observed means.

The error term is Mean Square (Error) = ,317.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

En la tabla anterior (Tabla 19), se observan diferencias significativas entre diferentes valores de la variable: Nivel educativo. En primer lugar, las personas con estudios de E.S.O. tienen mayor competencia que aquellos con un FP. Medio ($p=.043$). En segundo lugar, las personas con estudios de Grado tienen mayor nivel de competencia en el tratamiento y uso de información y datos que las personas con un nivel educativo de Bachillerato ($p=.000$), FP Media ($p=.004$) y Superior ($p=.001$). A su vez, las personas con estudios de Máster tienen mayor nivel de competencia que las personas con estudios de Educación Primaria ($p=.022$), E.S.O. ($p=.028$), FP. Media ($p=.000$), FP. Superior ($p=.000$) y Bachillerato ($p=.000$). Por otro lado, las personas con estudios de Doctorado muestran mayor competencia que aquellos con estudios de E. Primaria ($p=.020$), FP. Media ($p=.003$), Superior ($p=.011$) y Bachillerato ($p=.020$). En términos generales, se observa diferencias significativas entre estudios de titulación universitaria y aquellos estudios preuniversitarios.

En conclusión, se encuentra mayor competencia en el tratamiento y uso de información y datos en personas con estudios superiores, favoreciendo, en la mayoría de los casos, a los hombres. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

H.1.1.2.: Los hombres con edades comprendidas entre los 25 – 29 años con estudios de grado tendrán mayor **habilidad comunicativa**.

A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 20) con los datos descriptivos de la hipótesis 1.1.2.

Tabla 20: Estadística descriptiva H.1.1.2.

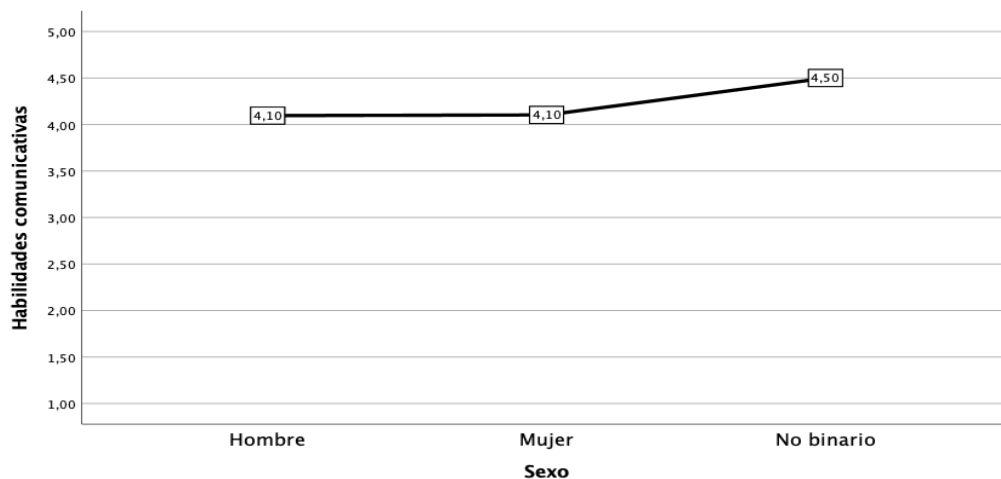
Estadística descriptiva: CD_HC					
Sexo	Edad	Nivel educativo	Media	Des. típica	N
Hombre	16 - 19	E. Primaria	4,0000	.	1
		E.S.O.	4,0278	,66667	9
		FP. Media	4,7500	.	1
		Bachillerato	3,9293	,60015	46
	20 - 24	FP. Media	3,5000	.	1
		FP. Superior	4,0313	,57380	8
		Bachillerato	4,0690	,55055	29
		Grado	4,3167	,71005	15
	25 - 29	Máster	3,7500	.	1
		FP. Media	4,7500	.	1
		FP. Superior	4,0000	.	1
		Grado	4,4167	,49237	12
	30 - 35	Máster	4,3214	,55367	7
		FP. Media	4,0000	.	1
		FP. Superior	3,3750	1,59099	2
		Bachillerato	4,7500	,35355	2
Mujer	16 - 19	Grado	3,6000	1,42083	5
		Máster	4,1429	,57477	7
		E. Primaria	4,2500	.	1
		E.S.O.	4,2885	,62788	13
	20 - 24	FP. Media	4,5000	.	1
		FP. Superior	3,2500	.	1
		Bachillerato	3,9583	,63622	114
		Grado	3,1875	,68845	4
	25 - 29	E. Primaria	3,7500	,00000	2
		E.S.O.	4,5000	,70711	2
		FP. Media	3,9167	,87797	3
		Bachillerato	3,9583	,63622	114



		FP. Superior	3,9417	,58606	30
		Bachillerato	3,9679	,75292	70
		Grado	4,2333	,66870	45
		Máster	3,8125	,69114	8
25 - 29		E.S.O.	4,2500	.	1
		FP. Superior	3,8125	1,28000	8
		Bachillerato	3,7500	.	1
		Grado	4,0400	,76267	25
		Máster	4,1923	,62211	13
		Doctorado	4,5000	,70711	2
30 - 35		FP. Superior	4,1250	,53033	2
		Bachillerato	4,2500	,35355	2
		Grado	4,5500	,67495	10
		Máster	4,4457	,53277	23
		Doctorado	5,0000	,00000	2
No binario	16 - 19	Grado	4,5000	.	1
	20 - 24	Bachillerato	4,5000	.	1

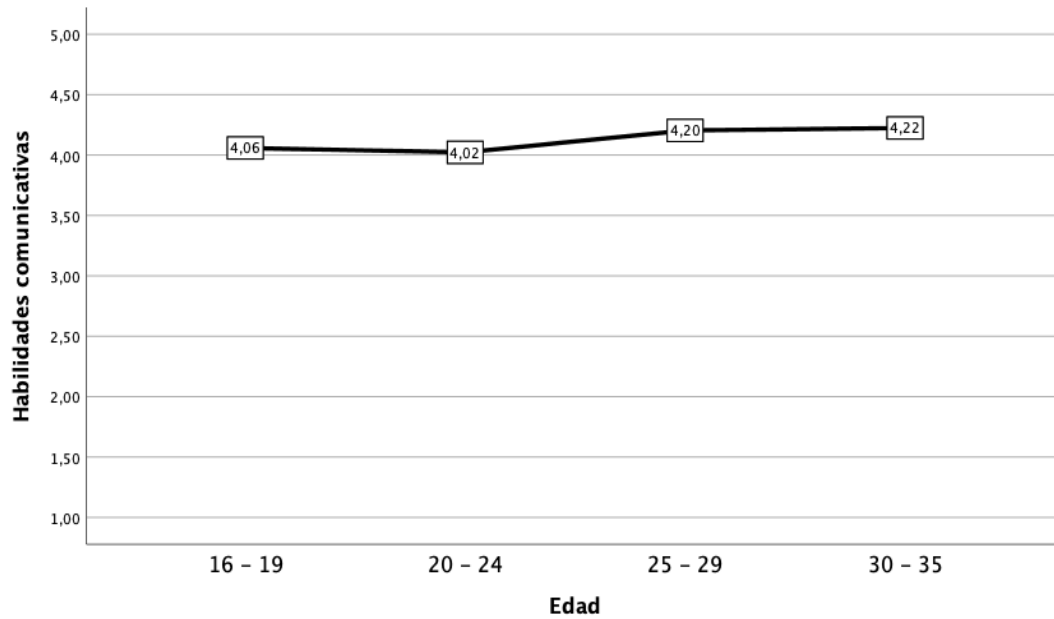
Por otro lado, se muestran los gráficos de resultados según el sexo, edad y nivel educativo de las personas participantes.

Gráfico 12: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.2.



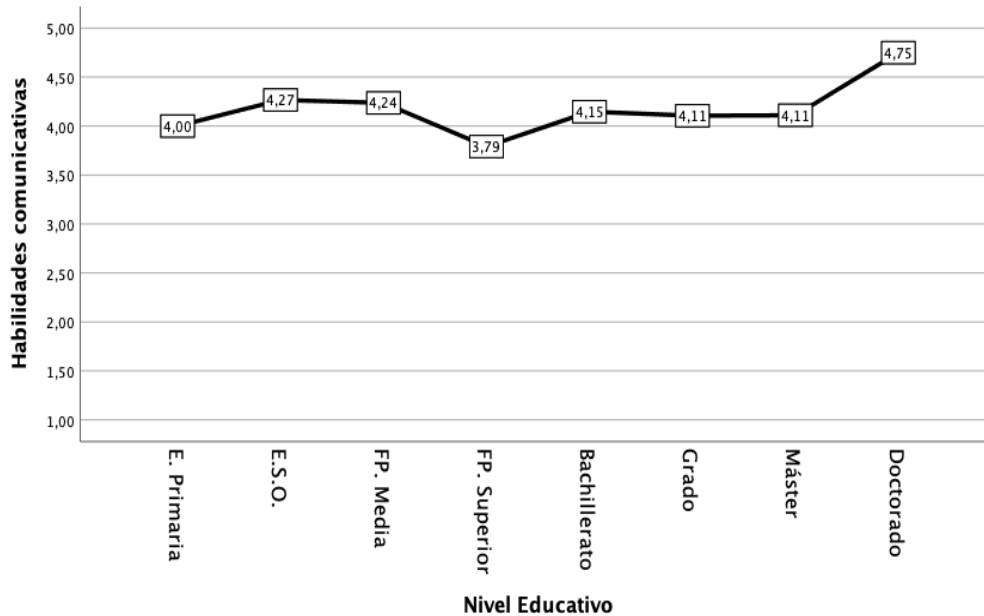
En el gráfico anterior (Gráfico 12), se observa que las personas no-binarias obtienen mayor puntuación en cuando al nivel de habilidades comunicativas, seguida por los hombres y mujeres. No obstante, también es de señalar que el número de personas no binarias de la muestra es limitado en comparación con la muestra de hombres y mujeres. Cabe destacar que tanto hombres como mujeres obtienen la misma puntuación en cuanto a las habilidades comunicativas.

Gráfico 13: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.2.



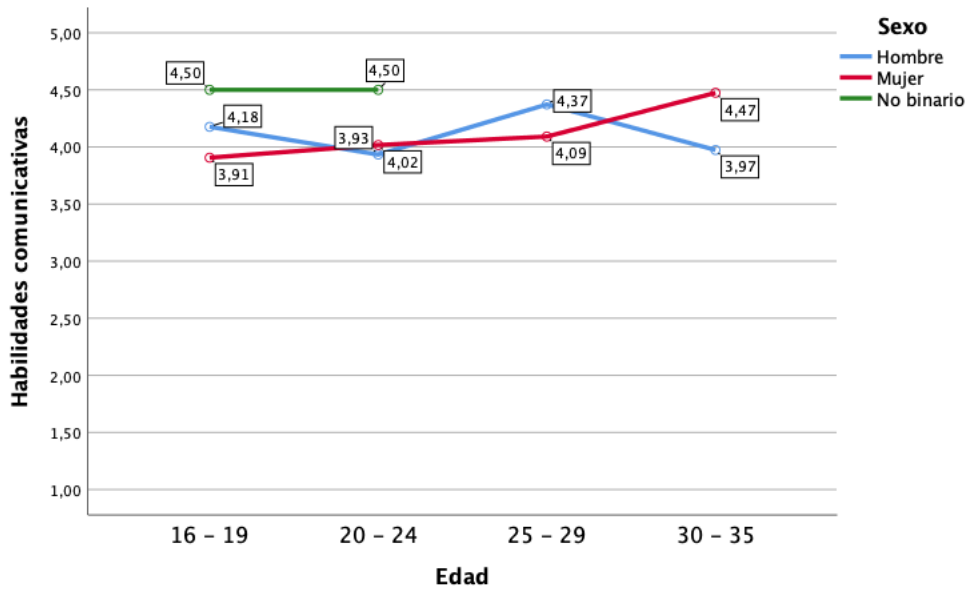
En el gráfico anterior (Gráfico 13), se observa que las personas de edades comprendidas entre 20-24 obtienen la puntuación menor en cuanto a las habilidades comunicativas, seguidos por el grupo de 16 a 19 años, del grupo 25 a 29 años y finalmente por el grupo de 30-35 años quienes muestran mayor nivel de habilidades comunicativas.

Gráfico 14: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.2.



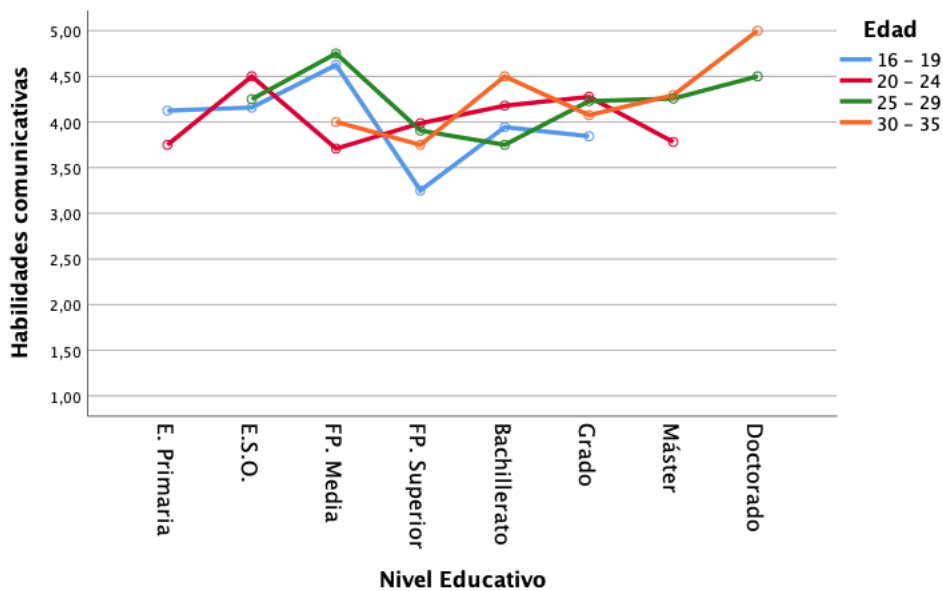
En el gráfico anterior (Gráfico 14), se observa que las personas con estudios de Doctorado tienen menor nivel de habilidades comunicativas, seguidos por personas que tengan la titulación de E.S.O. FP. Media, Bachillerato, Grado y Máster, E. Primaria y, por último, FP. Superior.

Gráfico 15: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.2.



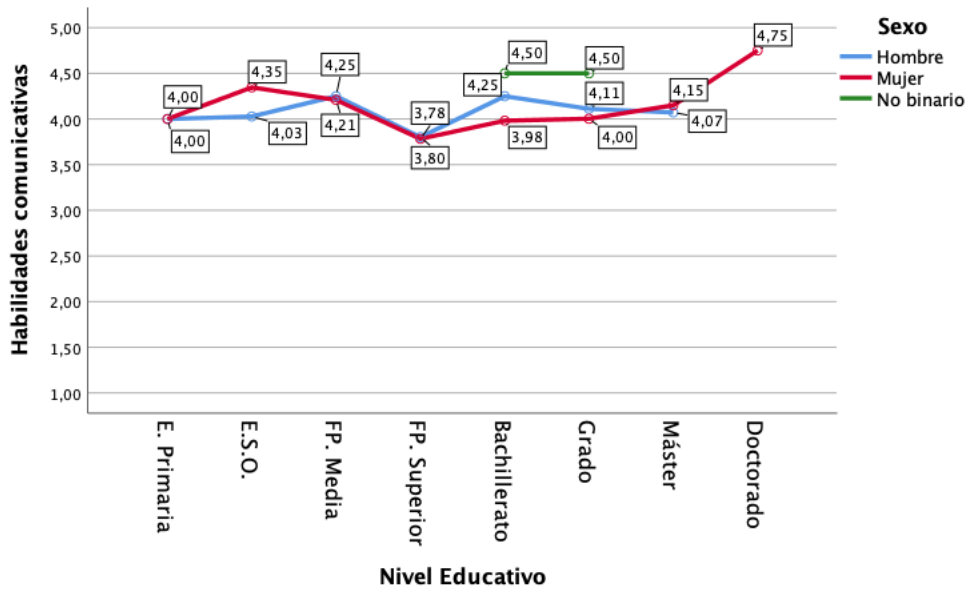
En el gráfico anterior (Gráfico 15), se observa que, entre los hombres, el rango de edad 25 a 29 obtienen mayor puntuación que el resto de este sexo. En cuanto a las mujeres, se aprecia una tendencia positiva en cuanto a las habilidades comunicativas a medida que aumente la edad. Finalmente, las personas no binarias obtienen la misma puntuación en los dos rangos de edad, representadas en la muestra.

Gráfico 16: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.2.



Del gráfico anterior (Gráfico 16), cabe señalar que, a partir de los estudios universitarios, los grupos de edad superiores informan mayor nivel de competencia en habilidades comunicativas. Así mismo, se puede decir que, en grandes rasgos, los grupos con mayor edad puntúan mejor que las personas de menos edad.

Gráfico 17: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.2.



En el gráfico anterior (Gráfico 17), se observa que hay una tendencia similar en cuando al nivel de habilidades comunicativas, nivel educativo y sexo. Se observa que los hombres con estudios de E.S.O. puntúan más bajo que las mujeres del mismo nivel. Sin embargo, los hombres con estudios de Bachillerato y Grado muestran mayor competencia. El grupo de mujeres con estudios de Doctorado, obtienen mayor puntuación que el resto de los grupos.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial, para ello se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 21: MGL de la hipótesis 1.1.2.

Tests of Between-Subjects Effects: CD_HC_Media					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	26,741 ^a	43	,622	1,371	,063
Intercept	560,057	1	560,057	1235,133	,000
Sexo	1,515	2	,757	1,670	,189
Edad	1,071	3	,357	,787	,501
NivelEducativo	3,471	7	,496	1,094	,366
Sexo * Edad	1,683	3	,561	1,238	,295
Sexo * NivelEducativo	1,713	6	,285	,630	,707
Edad * NivelEducativo	7,148	15	,477	1,051	,401
Sexo * Edad * NivelEducativo	2,215	6	,369	,814	,559
Error	222,185	490	,453		
Total	9073,188	534			
Corrected Total	248,926	533			

a. R Squared = ,107 (Adjusted R Squared = ,029)

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico usando el Modelo Lineal General Univariado. Los resultados señalan que no existen diferencias significativas ni interacción entre la sub-dimensión: *habilidades comunicativas* y las variables: sexo, edad y nivel educativo. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

H.1.1.3.: Los hombres con edades comprendidas entre los 25 – 29 años con estudios de grado tendrán mayor competencia en la **creación de contenidos digitales**.

A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 22) con los datos descriptivos de la hipótesis 1.1.3.

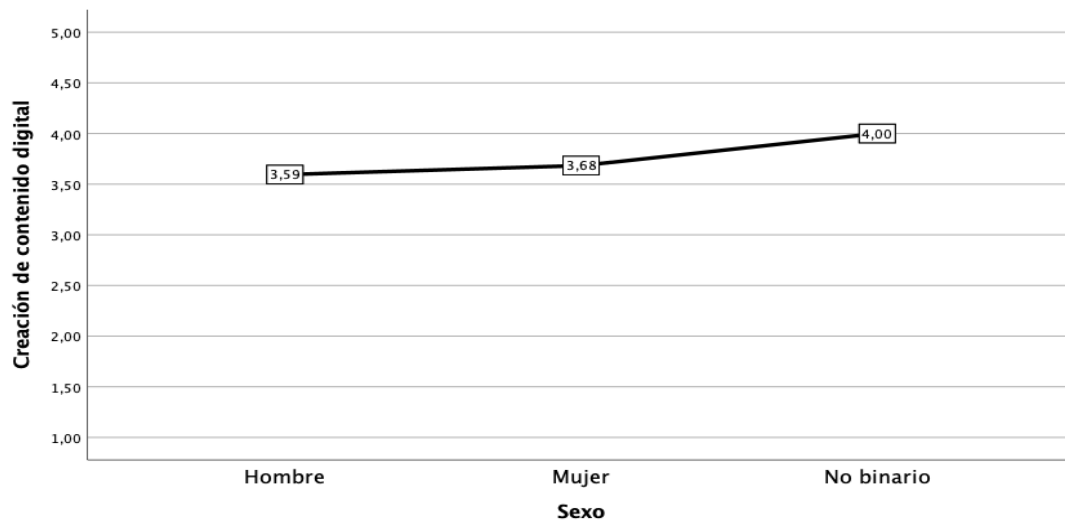
Tabla 22: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.2.

Estadística descriptiva: CD_CCD						
Sexo	Edad	Nivel educativo	Media	Des. típica	N	
Hombre	16 - 19	E. Primaria	3,33333	.	1	
		E.S.O.	3,85185	1,143959	9	
		FP. Media	2,33333	.	1	
		Bachillerato	3,69565	,877218	46	
	20 - 24	FP. Media	1,66667	.	1	
		FP. Superior	4,20833	,907421	8	
		Bachillerato	3,80460	,910770	29	
		Grado	3,97778	1,243821	15	
		Máster	4,33333	.	1	
	25 - 29	FP. Media	3,33333	.	1	
		FP. Superior	4,66667	.	1	
		Grado	3,77778	1,335856	12	
		Máster	3,71429	,803432	7	
	30 - 35	FP. Media	4,00000	.	1	
		FP. Superior	4,00000	1,414214	2	
		Bachillerato	2,50000	,235702	2	
		Grado	3,26667	1,656636	5	
		Máster	4,23810	,738223	7	
	Mujer	16 - 19	E. Primaria	2,66667	.	1
			E.S.O.	3,97436	1,004264	13
FP. Media			3,00000	.	1	
FP. Superior			4,66667	.	1	
Bachillerato			3,92982	,896265	114	
Grado			3,91667	1,197992	4	
20 - 24		E. Primaria	3,16667	,235702	2	
		E.S.O.	3,83333	1,178511	2	
		FP. Media	4,22222	1,071517	3	
		FP. Superior	3,80000	,790751	30	
		Bachillerato	4,00952	,932455	70	
		Grado	4,19259	,719459	45	
		Máster	3,50000	,890871	8	
25 - 29		E.S.O.	5,00000	.	1	
		FP. Superior	3,37500	1,373647	8	
		Bachillerato	1,33333	.	1	
		Grado	3,92000	,734595	25	
		Máster	3,58974	1,299244	13	
		Doctorado	4,16667	1,178511	2	
30 - 35		FP. Superior	3,00000	1,885618	2	
		Bachillerato	3,66667	1,885618	2	
		Grado	4,43333	,786459	10	
		Máster	3,71014	,854603	23	
		Doctorado	3,33333	2,357023	2	
No binario		16 - 19	Grado	4,66667	.	1
			Total	4,66667	.	1
		20 - 24	Bachillerato	3,33333	.	1
			Total	3,33333	.	1

Por otro lado, se muestran los gráficos de resultados según el sexo, edad y nivel educativo de las personas participantes.

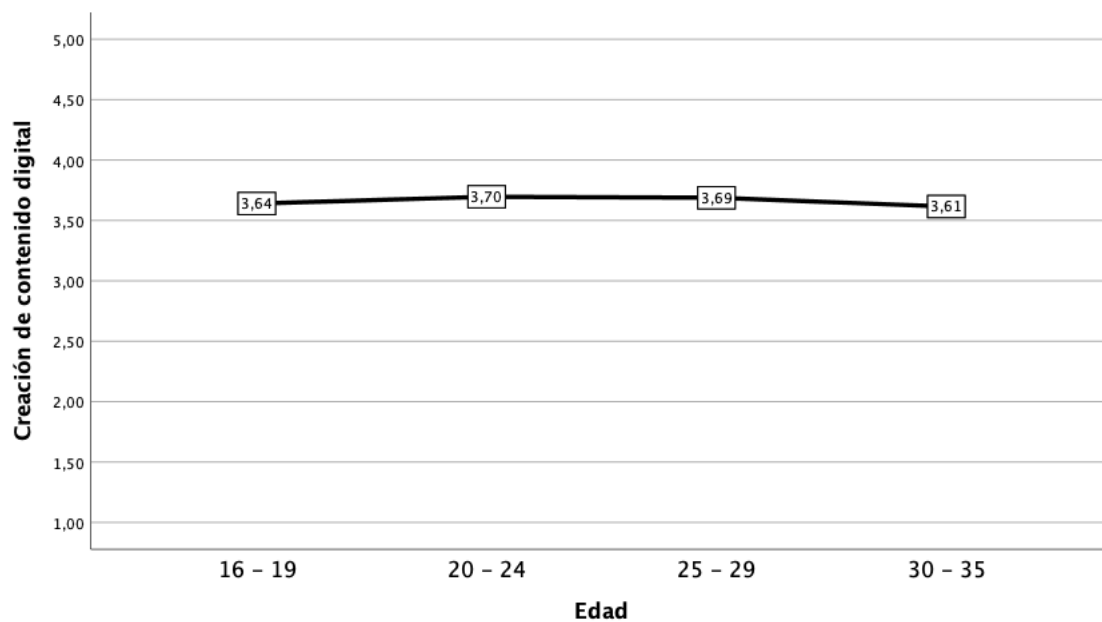


Gráfico 18: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.3.



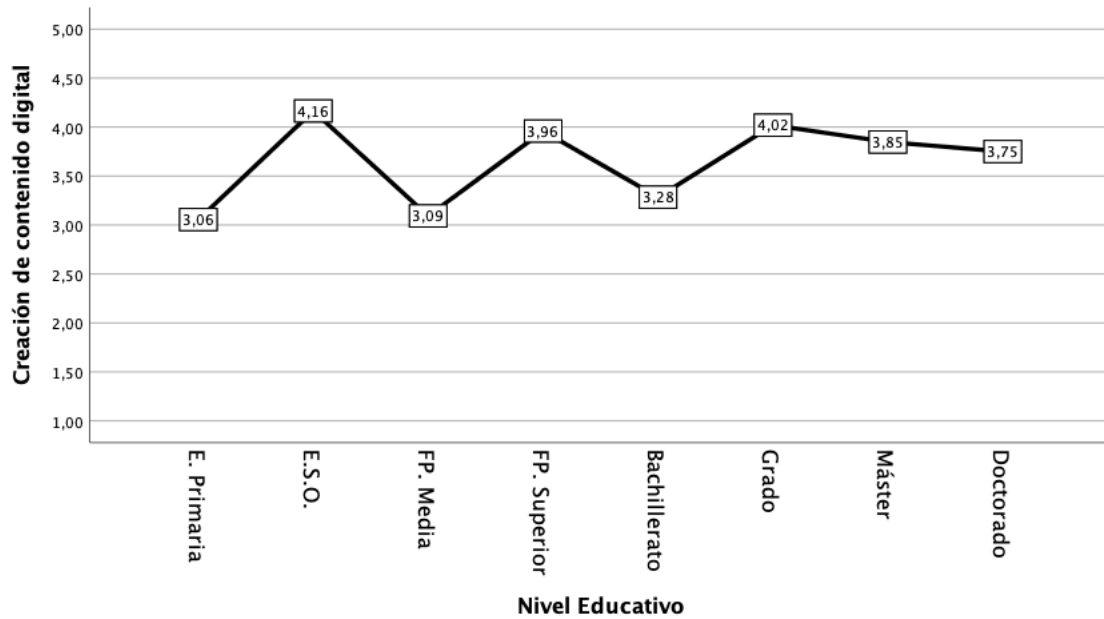
En el gráfico anterior (Gráfico 18), se observa que las personas no binarias obtienen mayor nivel de competencia en cuanto a la creación de contenidos digitales, seguidas por las mujeres y luego, finalmente, por los hombres.

Gráfico 19: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.3.



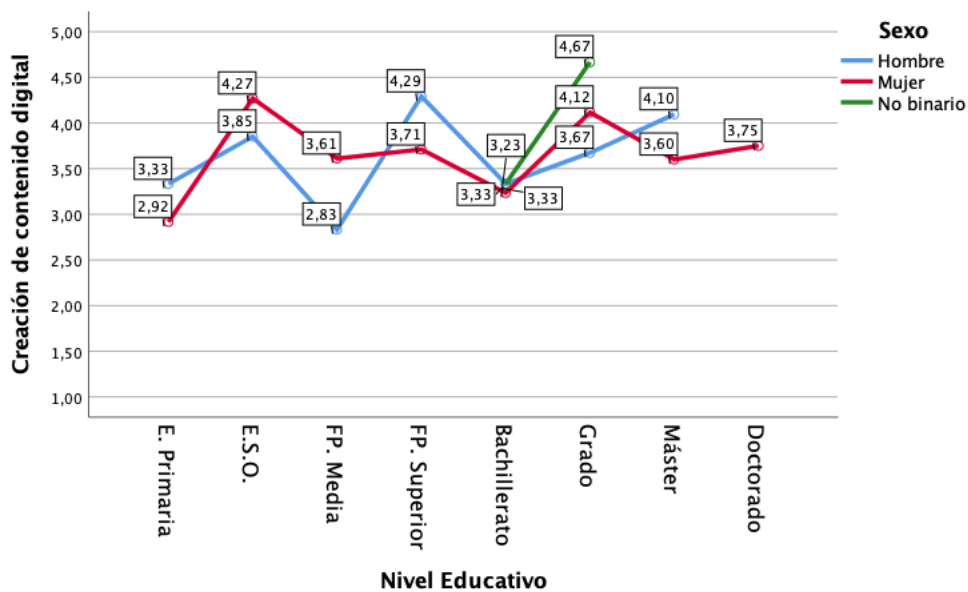
En el gráfico anterior (Gráfico 19), se observa que los rangos de edad 20-24 y 25-29 obtienen mayor puntuación en esta sub-dimensión que el resto de los grupos de edad. Las personas de 30 a 35 años obtienen la puntuación más baja.

Gráfico 20: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.3.



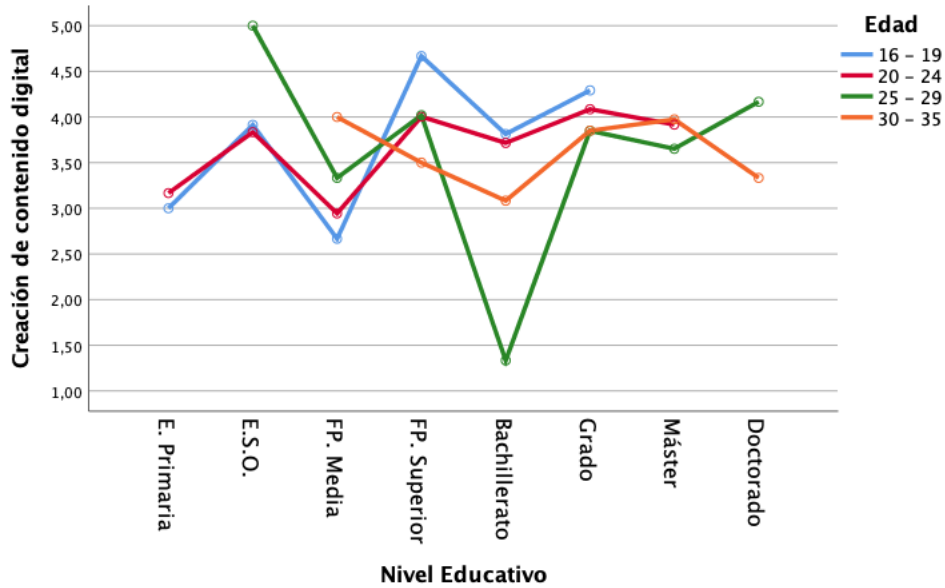
En el gráfico anterior (Gráfico 20), se observa que las personas con estudios de E.S.O. obtienen mayor puntuación y aquellos con estudios de E. Primaria, tienen menor competencia en cuanto a la creación de contenidos digitales. Además, se observa que a partir de los niveles universitarios hay una tendencia negativa.

Gráfico 21: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.3.



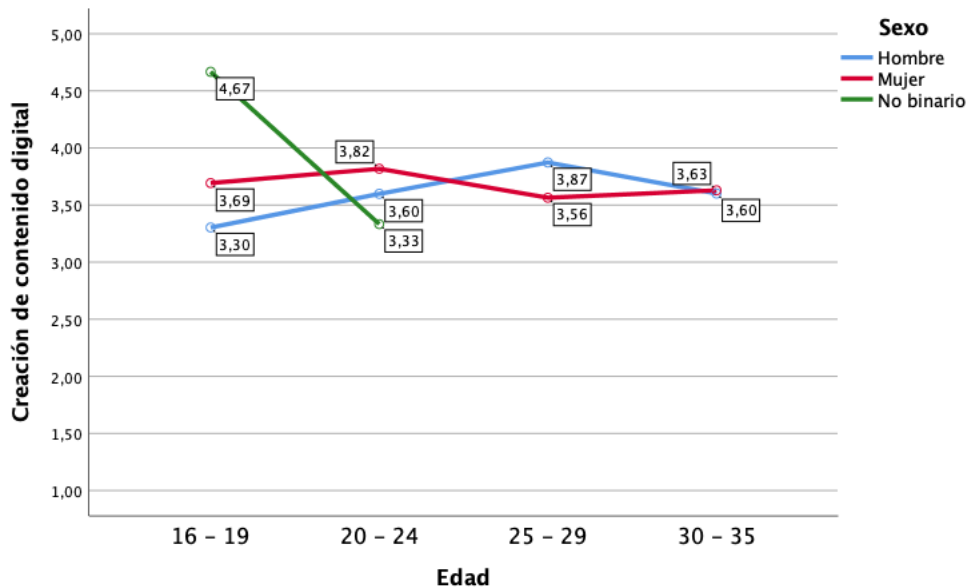
En el gráfico anterior (Gráfico 21), se observa que los hombres con estudios de FP. Superior tienen mayor competencia para la creación de contenidos digitales y los hombres de FP. Media; el menor nivel, que el resto de los grupos de su sexo. Por otro lado, las mujeres con estudios de secundaria tienen el máximo nivel de competencia en comparación con las mujeres con estudios de E. Primaria que tienen el menor nivel.

Gráfico 22: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.3.



En el gráfico anterior (Gráfico 22), se observa que existe una tendencia similar en todos los grupos de edad, cabe destacar la puntuación baja de las personas de 25-29 años con Bachillerato.

Gráfico 23: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.3.



En el gráfico anterior (Gráfico 23), se observa que hay mayor puntuación entre los grupos de 16-19 y 20-24 años. En el caso de los hombres esta tendencia sigue aumentando a medida que avanza la edad, y baja al llegar al intervalo 30-35 años. En el caso de las mujeres después de los 20-24 años, se observa una bajada y luego una subida al llegar al intervalo 30-35. Por último, las personas no binarias obtienen mayor puntuación en el grupo de edad 16-19 años y luego en el grupo de edad 20-24 obtienen una puntuación menor.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial. Para ello, se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

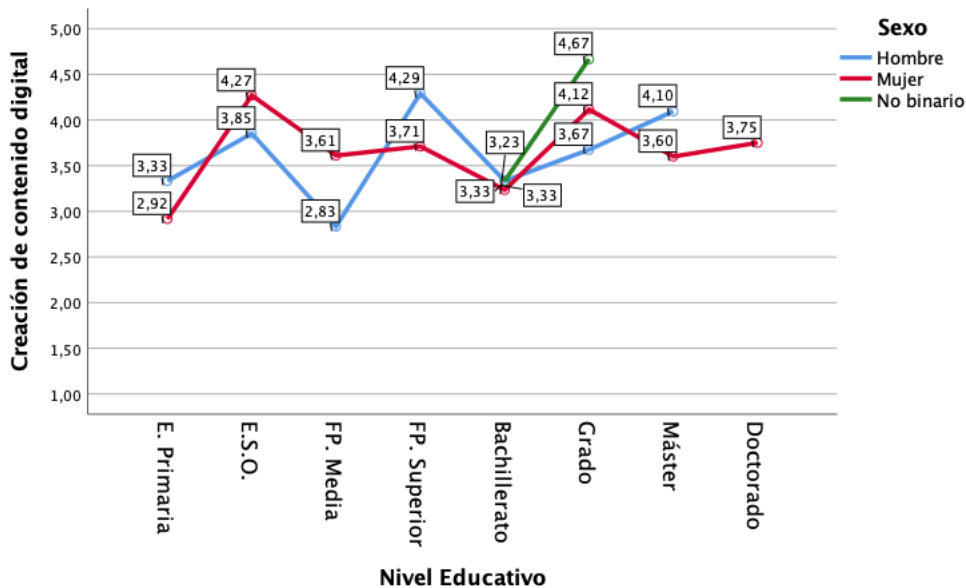
Tabla 23: MGL de la hipótesis 1.1.3.

Tests of Between-Subjects Effects: CD_CCD_Media					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	47,917 ^a	43	1,114	1,255	,135
Intercept	425,266	1	425,266	478,995	,000
Sexo	,300	2	,150	,169	,845
Edad	,115	3	,038	,043	,988
Nivel Educativo	11,672	7	1,667	1,878	,071
Sexo * Edad	2,164	3	,721	,812	,487
Sexo * Nivel Educativo	14,214	6	2,369	2,668	,015
Edad * Nivel Educativo	18,339	15	1,223	1,377	,154
Sexo * Edad * Nivel Educativo	5,245	6	,874	,985	,435
Error	435,037	490	,888		
Total	8507,111	534			
Corrected Total	482,954	533			

a. R Squared = ,099 (Adjusted R Squared = ,020).

Como se observa en la tabla anterior (Tabla 23), no se hallan diferencias significativas entre los efectos principales; aunque, sí se observan diferencias significativas en la interacción entre la sub-dimensión: *Creación de contenido digital* y las variables sexo y nivel educativo ($p=.015$) en esta sub-dimensión.

Gráfico 24: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.3.



Observando el gráfico nuevamente, se observa que las mujeres están representadas en todos los niveles educativos y se encuentra mayor competencia en la creación de contenidos digitales en los niveles educativos de E.S.O. y Grado. Por otro lado, con respecto a los hombres, se observa que no hay representación en estudios de Doctorado. Además, se observan las puntuaciones más bajas en hombres de FP. Media. No obstante, también es de señalar que el número de personas no binarias de la muestra es limitado en comparación con la muestra de hombres y mujeres; ya que se encuentran representadas en dos niveles de estudio; en Bachillerato y en Grado, donde obtienen la mayor puntuación. Cabe señalar que hay una tendencia positiva en todos los sexos durante los estudios de E.S.O. y Grado, y una tendencia negativa en los estudios de Bachillerato.

Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

H.1.1.4.: Los hombres con edades comprendidas entre los 25 – 29 años con estudios de grado tendrán mayor competencia en la gestión y seguridad de la información y contenido digital.

A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 24) con los datos descriptivos de la hipótesis 1.1.4.

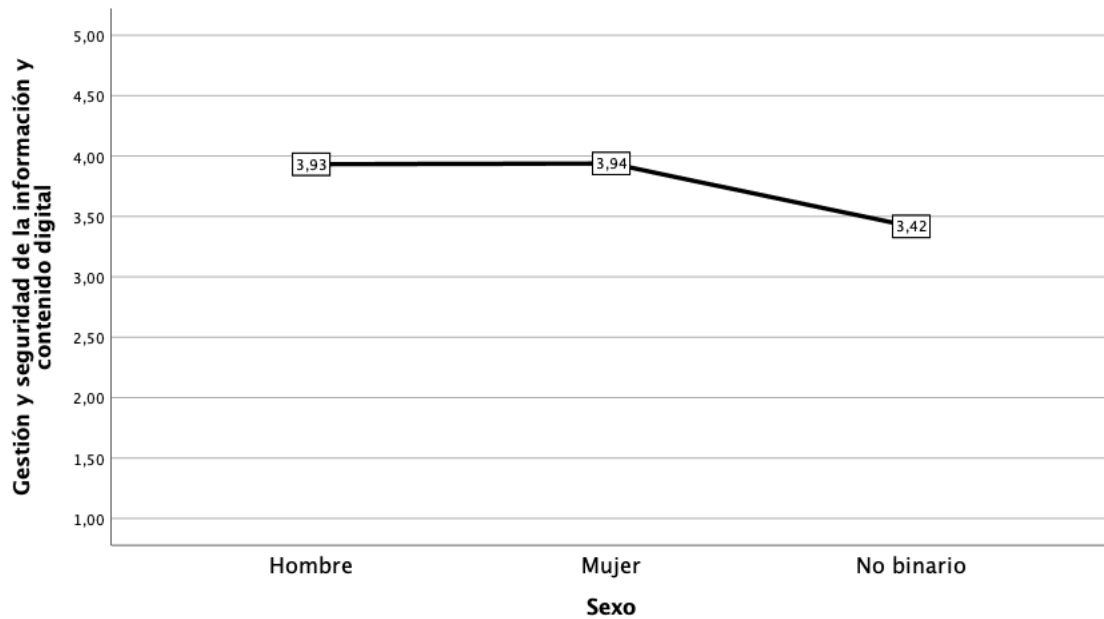
Tabla 24: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.4.

Estadística descriptiva: CD_GSICD						
Sexo	Edad	Nivel educativo	Media	Des. típica	N	
Hombre	16 - 19	E. Primaria	4,83333	.	1	
		E.S.O.	4,12963	,654990	9	
		FP. Media	2,33333	.	1	
		Bachillerato	3,90942	,678330	46	
	20 - 24	FP. Media	4,50000	.	1	
		FP. Superior	3,91667	,623610	8	
		Bachillerato	4,06897	,559048	29	
		Grado	4,32222	,702791	15	
		Máster	3,66667	.	1	
	25 - 29	FP. Media	4,33333	.	1	
		FP. Superior	3,33333	.	1	
		Grado	4,13889	,797196	12	
		Máster	4,14286	,339233	7	
	30 - 35	FP. Media	3,83333	.	1	
		FP. Superior	4,25000	,353553	2	
		Bachillerato	3,25000	,824958	2	
		Grado	3,53333	1,174970	5	
		Máster	4,28571	,678467	7	
	Mujer	16 - 19	E. Primaria	4,00000	.	1
			E.S.O.	3,89744	,728197	13
FP. Media			3,50000	.	1	
FP. Superior			3,83333	.	1	
Bachillerato			3,97368	,628549	114	
Grado			3,54167	,629153	4	
20 - 24		E. Primaria	3,33333	,000000	2	
		E.S.O.	4,33333	,000000	2	
		FP. Media	4,38889	,419435	3	
		FP. Superior	3,91111	,704030	30	
		Bachillerato	4,02857	,688631	70	
		Grado	4,16667	,567424	45	
		Máster	3,64583	,663310	8	
25 - 29		E.S.O.	4,83333	.	1	
		FP. Superior	3,95833	1,299420	8	
		Bachillerato	2,66667	.	1	
		Grado	3,83333	,739119	25	
		Máster	3,92308	,823878	13	
		Doctorado	3,50000	1,649916	2	
30 - 35		FP. Superior	3,75000	,824958	2	
		Bachillerato	4,16667	,942809	2	
		Grado	4,56667	,386501	10	
		Máster	3,92754	,779838	23	
		Doctorado	4,83333	,000000	2	
No binario		16 - 19	Grado	4,66667	.	1
		20 - 24	Bachillerato	2,16667	.	1



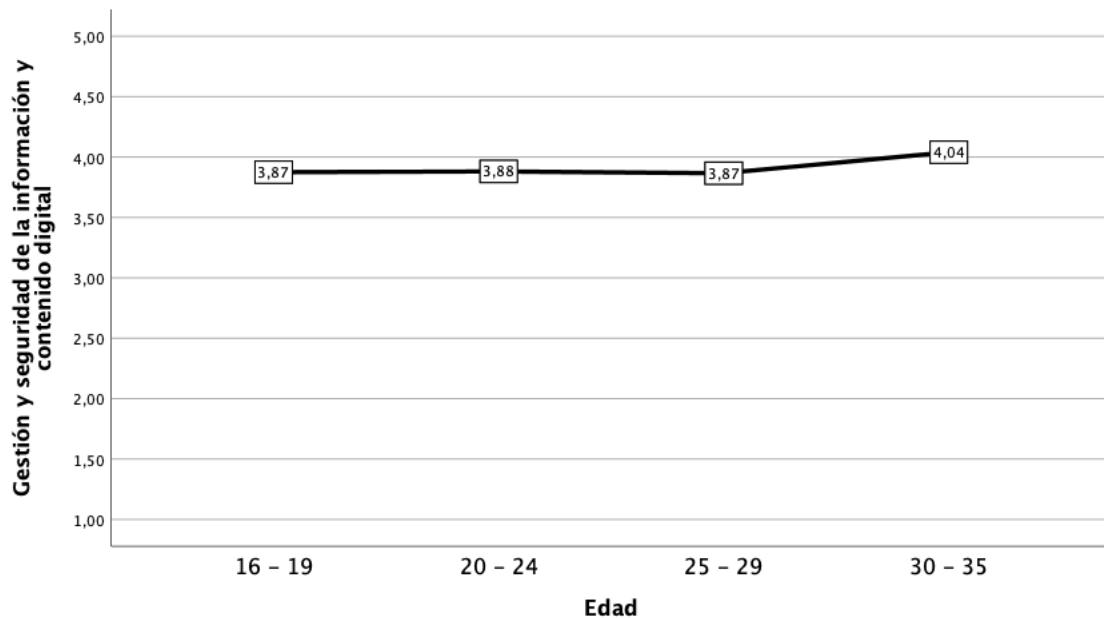
Por otro lado, se muestran los gráficos de resultados según el sexo, edad y nivel educativo de las personas participantes.

Gráfico 25: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.4.



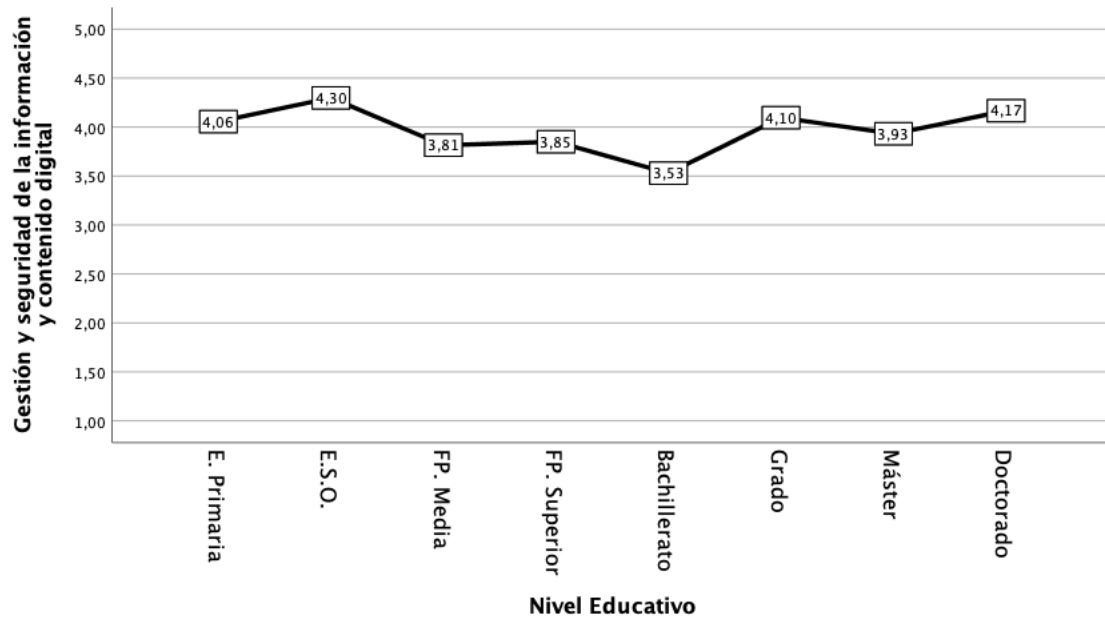
En el gráfico anterior (Gráfico 25), se observa que la puntuación entre hombres y mujeres es prácticamente igual y las personas no binarias puntúan más bajo en cuanto a esta sub-dimensión.

Gráfico 25: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.4.



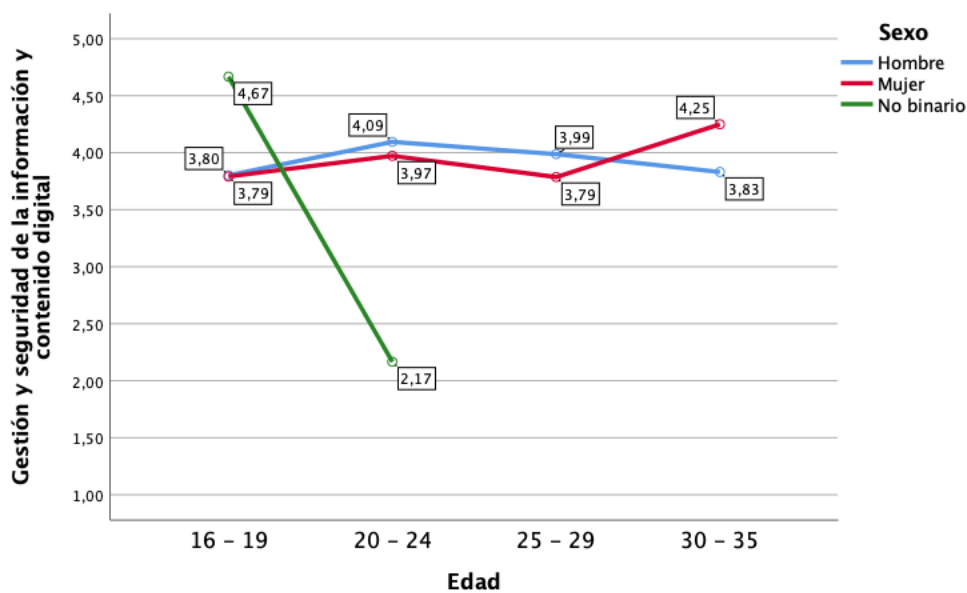
En el gráfico anterior (Gráfico 26), se observa que las puntuaciones de los grupos de edad 16-19, 20-24 y 25-29 son prácticamente iguales y existe una puntuación mayor en aquellas personas de 30-35 años.

Gráfico 26: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.4.



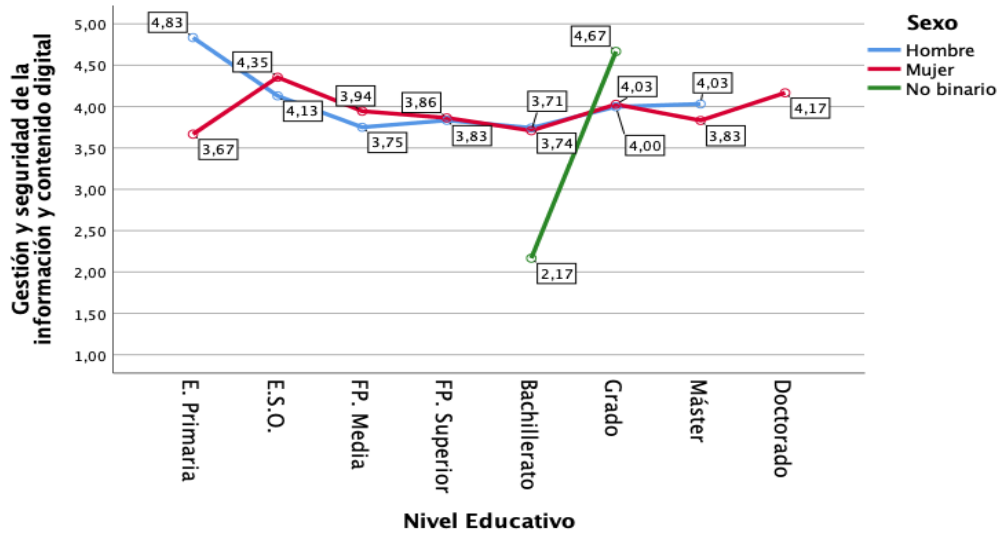
En el gráfico anterior (Gráfico 27), se observa que los niveles educativos de E.S.O., Grado y Doctorado puntúan mejor en esta sub-dimensión y aquellos con estudios de bachillerato, menos que el resto de los grupos.

Gráfico 27: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.4.



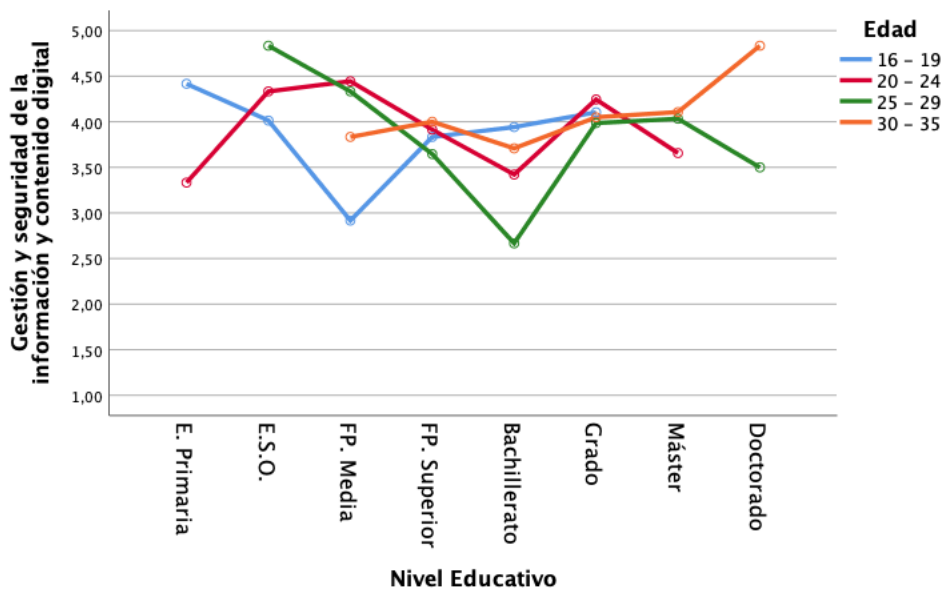
En el gráfico anterior (Gráfico 28) observamos una mayor puntuación en los hombres hasta llegar al intervalo de edad 30-35, cuando las mujeres obtienen la mayor puntuación de todos los otros casos. Mientras que las personas no binarias de 16 a 19 obtienen mayores resultados que aquellas de 20 a 24 años.

Gráfico 28: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.4.



En el gráfico anterior (Gráfico 28), se observa que hay una tendencia similar entre hombres y mujeres a partir de los estudios de E.S.O hasta los estudios de máster cuando los hombres puntúan más en niveles de Máster cuanto a la gestión y seguridad de la información y contenido digital. Las personas no binarias con estudios de Grado obtienen mayor puntuaciones que aquellas con estudios de bachillerato.

Gráfico 29: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.4.



En el gráfico anterior (Gráfico 29), se observa una tendencia similar en los conjuntos de datos. En todos los grupos de edad (exceptuando las personas de 16-19) hay un decremento hasta los niveles de bachillerato e incremento al observar las puntuaciones de grado. Las personas de 30-35 años con estudios de doctorado obtienen mayor puntuación en esta sub-dimensión.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial. Para ello, se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 25: MGL de la hipótesis 1.1.4.

Tests of Between-Subjects Effects: CD_GSIC_Media

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	27,886 ^a	43	,649	1,392	,055
Intercept	468,443	1	468,443	1005,527	,000
Sexo	,397	2	,199	,427	,653
Edad	2,649	3	,883	1,895	,129
NivelEducativo	4,589	7	,656	1,407	,200
Sexo * Edad	,846	3	,282	,606	,612
Sexo * NivelEducativo	2,508	6	,418	,897	,497
Edad * NivelEducativo	10,371	15	,691	1,484	,106
Sexo * Edad * NivelEducativo	4,879	6	,813	1,745	,109
Error	228,275	490	,466		
Total	8786,833	534			
Corrected Total	256,161	533			

a. R Squared = ,109 (Adjusted R Squared = ,031).

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico usando el Modelo Lineal General Univariado. No se hallan diferencias estadísticamente significativas ni interacción entre la sub-dimensión: *Gestión y seguridad de la información y contenidos digitales* y las variables: sexo, edad y nivel educativo. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

H.1.1.5.: Los hombres con edades comprendidas entre los 25 – 29 años con estudios de grado tendrán mayor competencia en la *ética y responsabilidad digital*.

A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 26) con los datos descriptivos de la hipótesis 1.1.5.

Tabla 26: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.15.

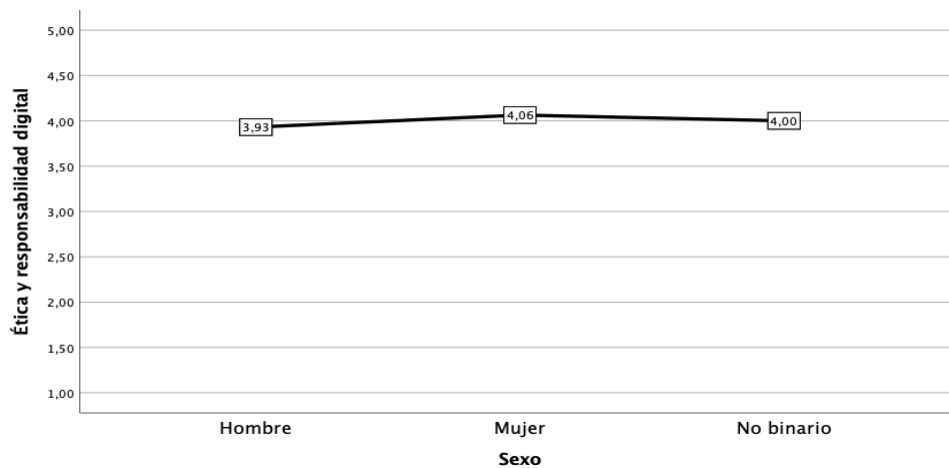
Estadística descriptiva: CD_ERD					
Sexo	Edad	Nivel educativo	Media	Des. típica	N
Hombre	16 - 19	E. Primaria	4,80000	.	1
		E.S.O.	3,64444	,870504	9
		FP. Media	3,40000	.	1
		Bachillerato	3,82609	,583642	46
	20 - 24	FP. Media	3,60000	.	1
		FP. Superior	3,72500	,894028	8
		Bachillerato	3,87586	,769812	29
		Grado	4,06667	,527347	15
	25 - 29	Máster	3,20000	.	1
		FP. Media	4,80000	.	1
		FP. Superior	4,40000	.	1
		Grado	4,11667	,521943	12
	30 - 35	Máster	4,22857	,811817	7
		FP. Media	4,20000	.	1
		FP. Superior	4,70000	,424264	2
		Bachillerato	2,70000	,141421	2
Mujer	16 - 19	Grado	3,44000	1,194990	5
		Máster	4,02857	,696932	7
		Bachillerato	3,97719	,637894	114
		FP. Superior	3,80000	.	1
		FP. Media	3,40000	.	1
		E.S.O.	4,04615	,703107	13



20 - 24	E. Primaria	4,10000	1,272792	2	
	E.S.O.	4,50000	,707107	2	
	FP. Media	3,60000	1,039230	3	
	FP. Superior	3,98667	,674528	30	
	Bachillerato	4,01714	,639513	70	
	Grado	4,19111	,645200	45	
	Máster	3,97500	,599404	8	
	25 - 29	E.S.O.	4,40000	.	1
FP. Superior		3,45000	1,083645	8	
Bachillerato		4,40000	.	1	
Grado		4,17600	,530157	25	
Máster		4,18462	,918192	13	
Doctorado		4,10000	1,272792	2	
30 - 35	FP. Superior	4,40000	,282843	2	
	Bachillerato	4,30000	,989949	2	
	Grado	4,20000	,718022	10	
	Máster	4,23478	,697143	23	
	Doctorado	4,70000	,424264	2	
No binario	16 - 19	Grado	3,20000	.	1
	20 - 24	Bachillerato	4,80000	.	1

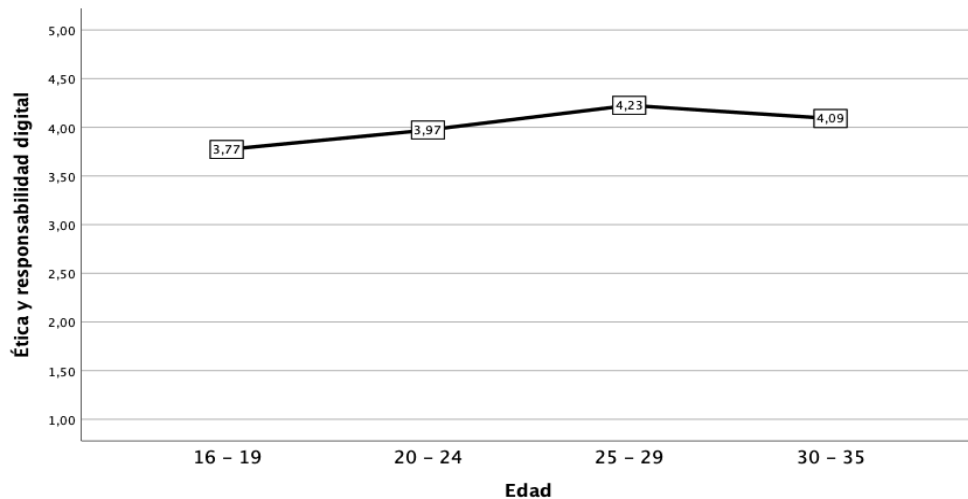
Por otro lado, se muestran los gráficos de resultados según el sexo, edad y nivel educativo de las personas participantes.

Gráfico 30: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.5.



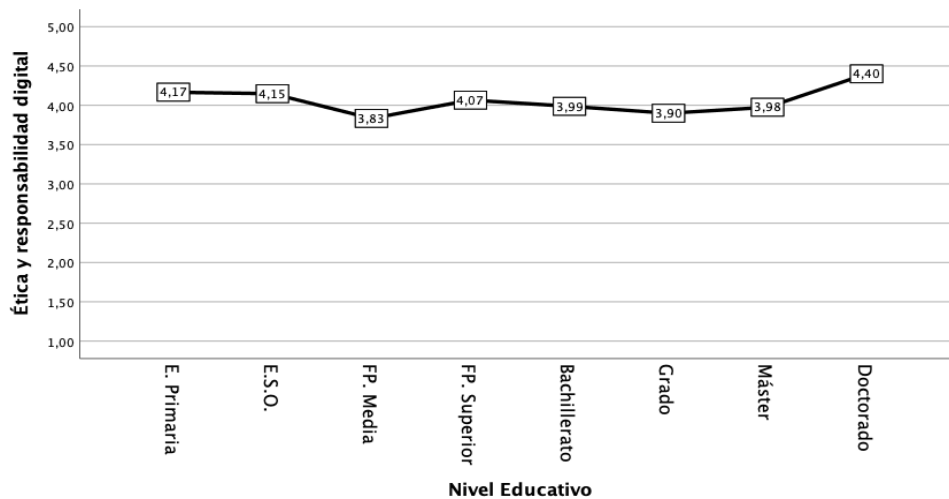
En el gráfico anterior (Gráfico 30), se observa que las mujeres tienen mayor puntuación que los hombres y el resto de los casos en relación con la ética y responsabilidad digital.

Gráfico 31: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.5.



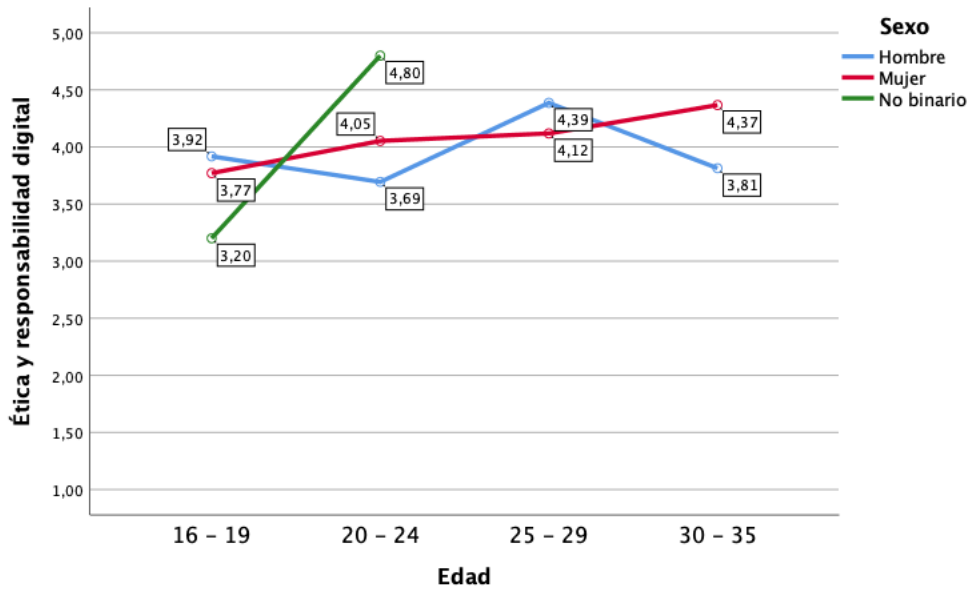
En el gráfico anterior (Gráfico 31), se observa una tendencia positiva en cuanto al nivel de competencia y los grupos de edad, exceptuando las personas de 30 a 35 años que obtienen una puntuación menor que el grupo de 25 a 29 años.

Gráfico 32: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.5.



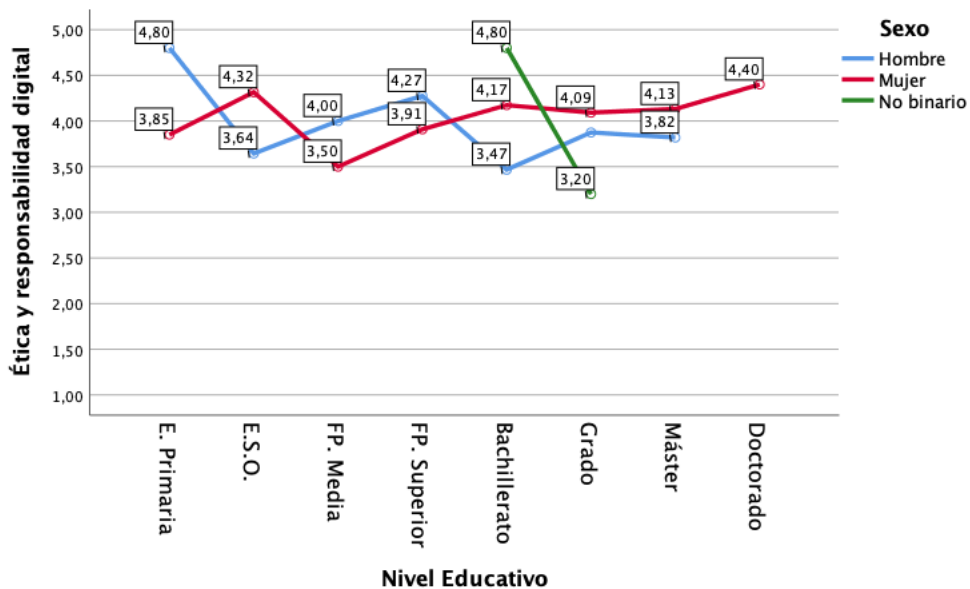
En el gráfico anterior (Gráfico 32), se observa que las personas con estudios de FP. Media obtienen la puntuación más baja y las personas con estudios con Doctorado obtienen la mayor puntuación. En términos generales se observa una disminución ligera de la competencia desde los estudios de E. Primaria hasta los de Grado.

Gráfico 33: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.5.



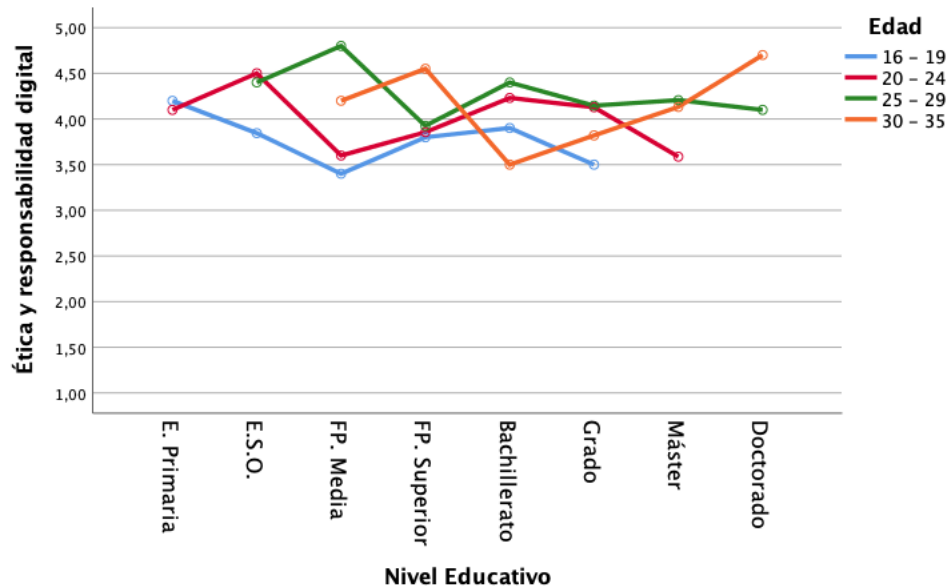
En el gráfico anterior (Gráfico 33), se observa que existe una tendencia positiva en las puntuaciones de las mujeres y a medida que incrementa la edad, mayor puntuación obtienen en esta sub-dimensión. Lo mismo se puede decir para el grupo de personas no binarias, aunque no se obtienen más datos por la limitada representatividad de este colectivo en la muestra. Por último, se observan puntuaciones mayores en los hombres en los intervalos de edad de 16-19 y 25-29 y un decremento en los intervalos restantes.

Gráfico 34: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.5.



En el gráfico anterior (Gráfico 34), se observa que los hombres con estudios de E. Primaria obtienen mayor puntuación que el resto de los grupos, aunque las mujeres con titulación de la Educación Secundaria puntúan más alto que su homólogo masculino. La tendencia entre ambos sexos es similar en estudios de FP Medio y Superior, favoreciendo a los hombres y a partir del Bachillerato las mujeres puntúan por encima de los hombres en todos los casos.

Gráfico 35: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.1.5.



En el gráfico anterior (Gráfico 35), se observa que en términos generales las puntuaciones más altas se encuentran en los niveles educativos iniciales y a partir de los estudios de bachillerato las personas de 30 a 35 años siguen una tendencia positiva que el resto de los grupos de edad.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial. Para ello, se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 27: MGL de la hipótesis 1.1.5.

Tests of Between-Subjects Effects: CD_ERD_Media					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	24,626 ^a	43	,573	1,234	,153
Intercept	512,740	1	512,740	1104,640	,000
Sexo	,141	2	,070	,152	,859
Edad	1,444	3	,481	1,037	,376
NivelEducativo	1,399	7	,200	,431	,883
Sexo * Edad	2,112	3	,704	1,517	,209
Sexo * NivelEducativo	3,240	6	,540	1,163	,325
Edad * NivelEducativo	6,007	15	,400	,863	,607
Sexo * Edad * NivelEducativo	3,467	6	,578	1,245	,282
Error	227,443	490	,464		
Total	8815,280	534			
Corrected Total	252,069	533			

a. R Squared = ,098 (Adjusted R Squared = ,019).

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico del Modelo Lineal General Univariado. No se hallan diferencias estadísticamente significativas ni interacción entre las variables en esta sub-dimensión: *ética y responsabilidad digital*. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

H1.2.1. Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayor comportamientos y actitudes sociopolíticas.

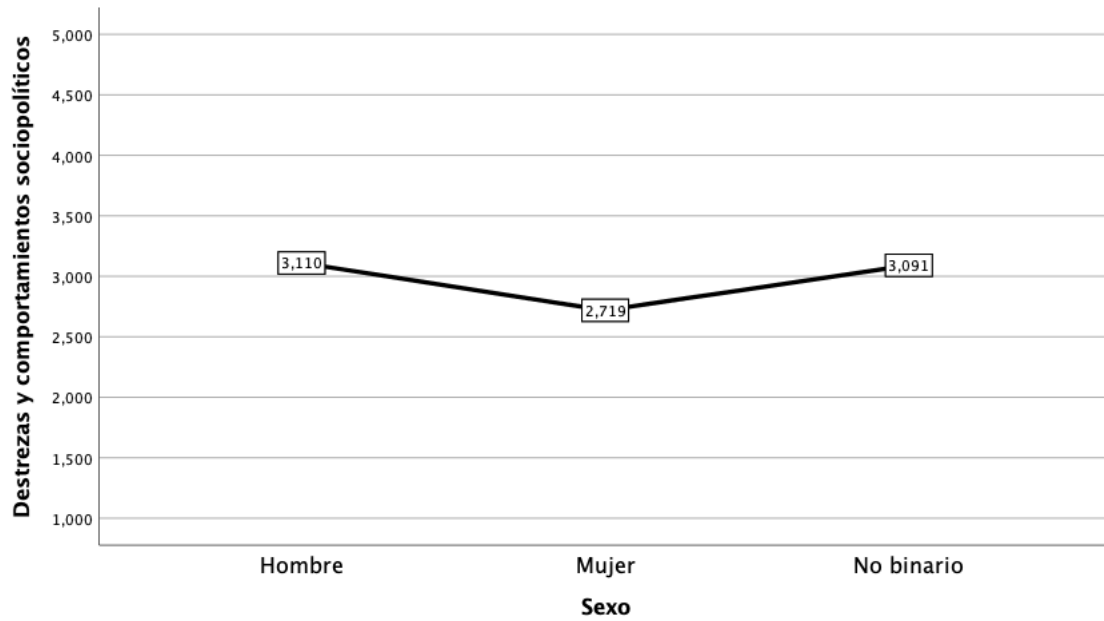
A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 28) con los datos descriptivos de la hipótesis 1.2.1.

Tabla 28: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.1.

Estadística descriptiva: CSC_DCSP						
Sexo	Edad	Nivel educativo	Media	Des. típica	N	
Hombre	16 - 19	E. Primaria	3,00000	.	1	
		E.S.O.	3,56566	1,294280	9	
		FP. Media	3,09091	.	1	
		Bachillerato	3,03557	,752950	46	
	20 - 24	FP. Media	2,27273	.	1	
		FP. Superior	2,47727	,590659	8	
		Bachillerato	3,34483	,930710	29	
		Grado	3,47879	,818518	15	
	25 - 29	Máster	3,18182	.	1	
		FP. Media	4,09091	.	1	
		FP. Superior	4,09091	.	1	
		Grado	3,65909	,878087	12	
	30 - 35	Máster	3,77922	,747553	7	
		FP. Media	2,00000	.	1	
		FP. Superior	2,50000	,578542	2	
		Bachillerato	2,59091	,449977	2	
	Mujer	16 - 19	Grado	2,60000	,809550	5
			Máster	3,22078	,717466	7
			E. Primaria	1,90909	.	1
			E.S.O.	2,81818	,899188	13
FP. Media			1,63636	.	1	
20 - 24		FP. Superior	3,27273	.	1	
		Bachillerato	2,82137	,852968	114	
		Grado	2,75000	,562242	4	
		E. Primaria	1,77273	,321412	2	
		E.S.O.	3,45455	,257130	2	
25 - 29		FP. Media	2,18182	,721569	3	
		FP. Superior	2,56970	,788899	30	
		Bachillerato	2,88182	,727824	70	
		Grado	3,09495	,733177	45	
		Máster	2,84091	,572387	8	
30 - 35		E.S.O.	2,81818	.	1	
		FP. Superior	2,97727	,734943	8	
		Bachillerato	1,54545	.	1	
		Grado	2,69091	,969579	25	
		Máster	2,86014	,643483	13	
No binario	16 - 19	Doctorado	2,95455	1,349931	2	
		FP. Superior	3,31818	,964237	2	
	20 - 24	Bachillerato	3,22727	1,735626	2	
		Grado	2,90000	,988873	10	
		Máster	3,08696	,820235	23	
		Doctorado	2,86364	,707107	2	

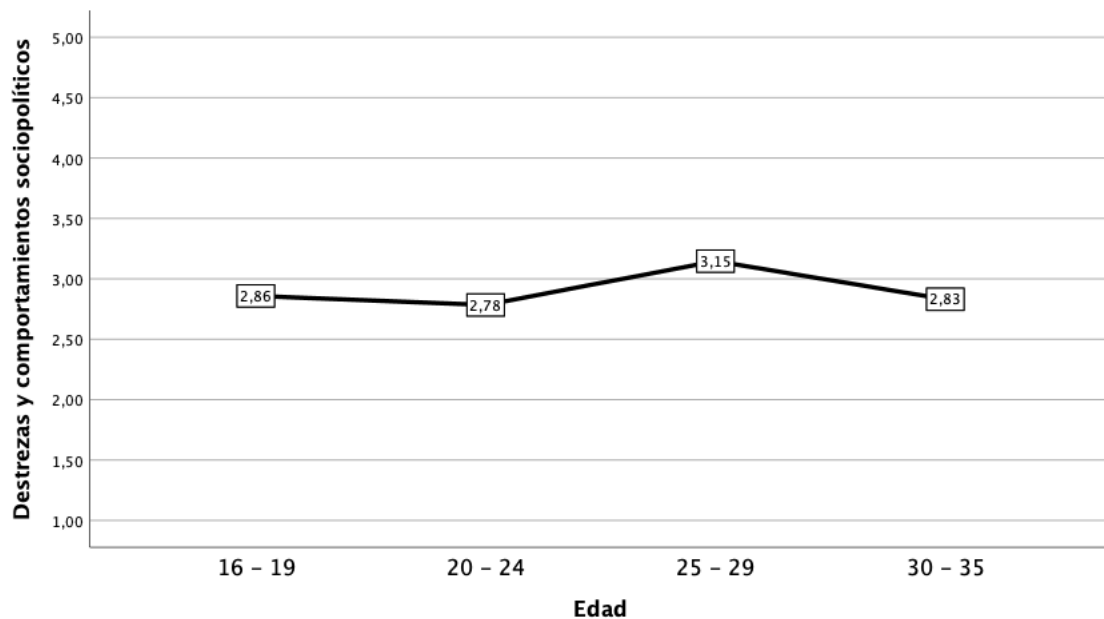
Por otro lado, se muestran los gráficos de resultados según el sexo, edad y nivel educativo de las personas participantes.

Gráfico 36: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.1.



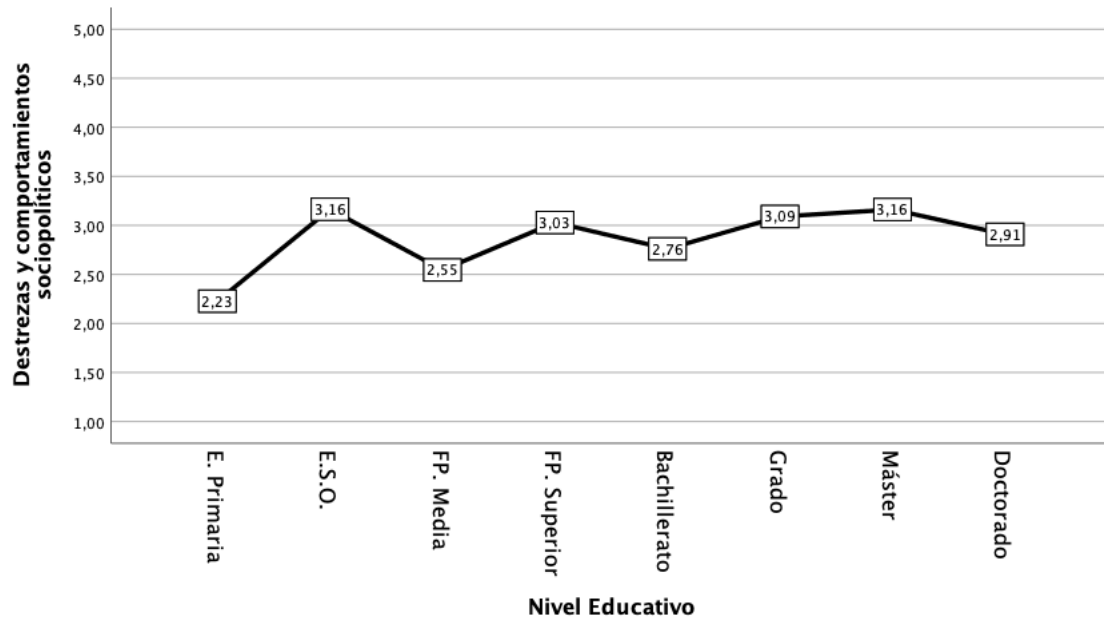
En el gráfico anterior (Gráfico 36), se observa que los hombres obtienen mayor puntuación en relación con las destrezas y comportamientos sociopolíticos y las mujeres la puntuación más baja.

Gráfico 37: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.1.



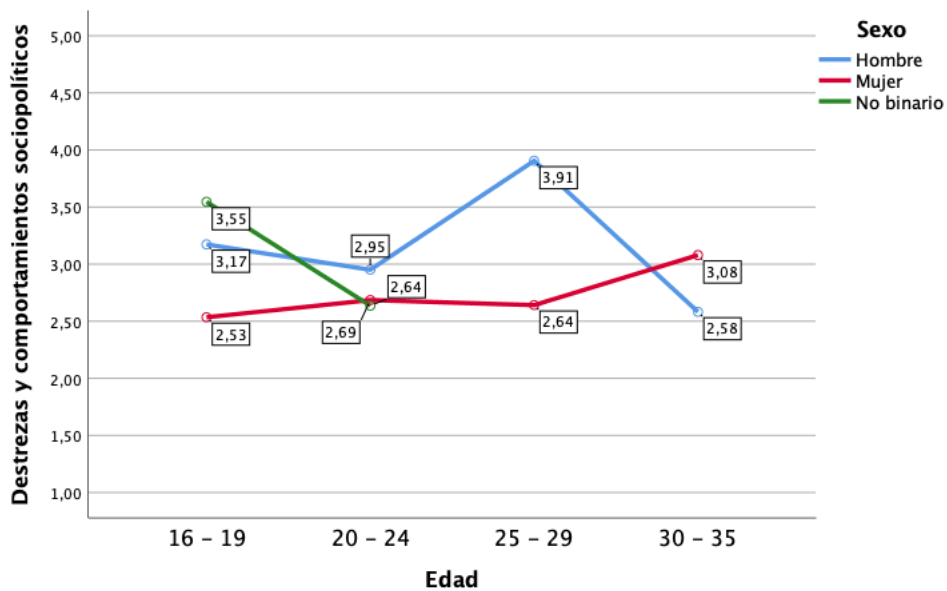
En el gráfico anterior (Gráfico 37), se observa que el grupo de 25-29 años obtienen mayor puntuación que el resto de los grupos de edad. Por otro lado, el grupo de 20-24 años obtienen resultados ligeramente inferiores al resto de los grupos.

Gráfico 38: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.1.



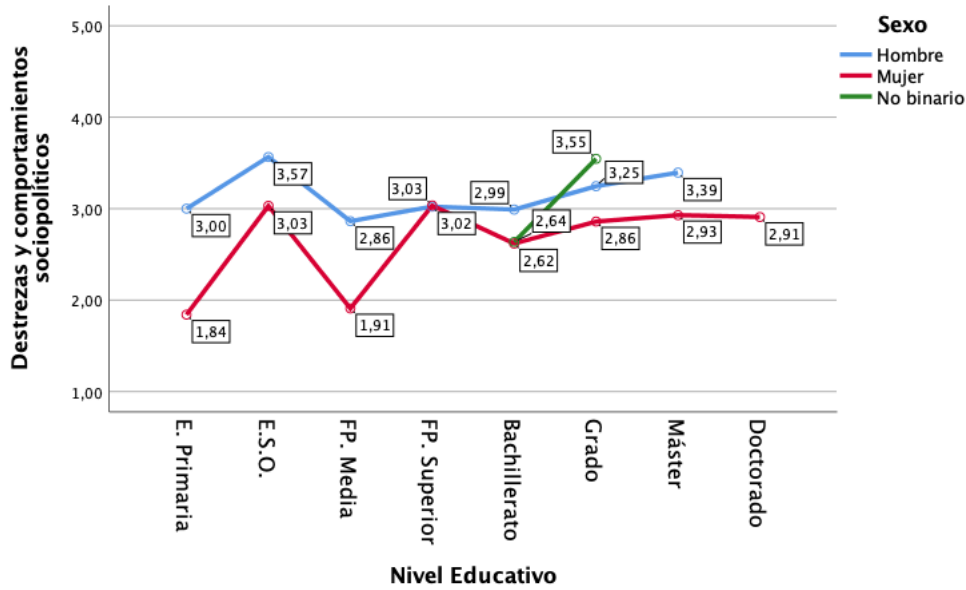
En el gráfico anterior (Gráfico 38), se observa que las personas con estudios de E. Primaria son los que puntúan menos en cuanto a las destrezas y comportamientos sociopolíticos y tanto las personas con titulación de E.S.O y Máster son los que mayormente puntúan en esta sub-dimensión.

Gráfico 39: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.1.



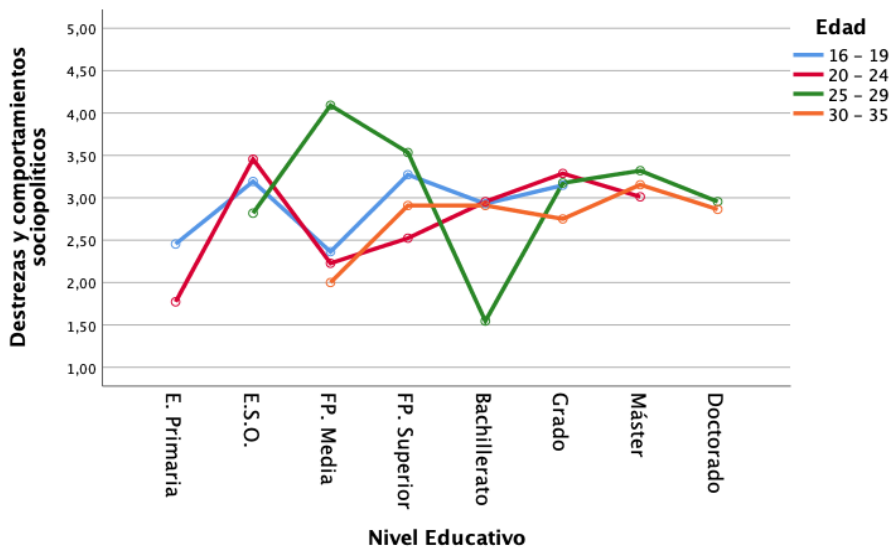
En el gráfico anterior (Gráfico 39), se observa que las mujeres siguen una tendencia positiva en los diferentes grupos de edad (exceptuando un decremento ligero en el intervalo 25-29 años) y puntúan por debajo de sus homólogos masculinos en todos los grupos de edad salvo en el intervalo 30-35 años. Por otro lado, los hombres puntúan más alto que el resto de los grupos en el intervalo 25-29 años y más bajo en el intervalo 30-35.

Gráfico 40: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.1.



En el gráfico anterior (Gráfico 40), se observa que una tendencia positiva en los hombres a partir de los estudios de FP. Media; además, los hombres puntúan más alto que las mujeres en todos los niveles educativos, salvo el FP. Superior donde obtienen la misma puntuación. La progresión de los hombres y mujeres es similar.

Gráfico 41: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.1.



En el gráfico anterior (Gráfico 41), se observa que hay una tendencia similar entre las personas con edades comprendidas entre los 16-19, y 20-24. Las personas de 25-29 años con estudios de FP. Media obtienen la mayor puntuación en esta sub-dimensión y aquellos de 25-29 con estudios de Bachillerato, la menor.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial. Para ello, se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 29: MLG de la hipótesis 1.2.1.

Tests of Between-Subjects Effects: CSC_DCSP_Media					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.

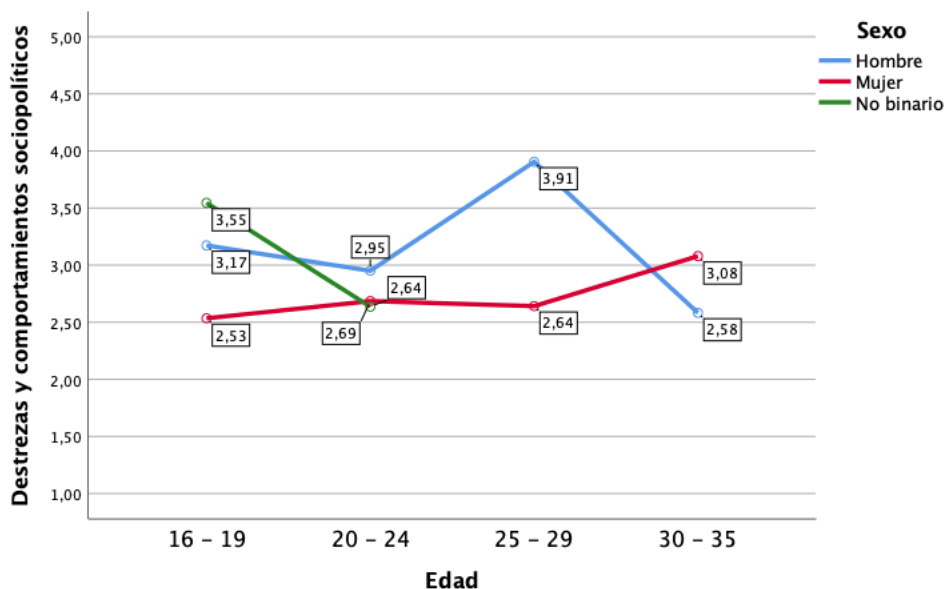


Corrected Model	51,996 ^a	43	1,209	1,802	,002
Intercept	264,528	1	264,528	394,134	,000
Sexo	3,640	2	1,820	2,712	,067
Edad	1,424	3	,475	,707	,548
Nivel Educativo	5,796	7	,828	1,234	,282
Sexo * Edad	6,749	3	2,250	3,352	,019
Sexo * Nivel Educativo	,914	6	,152	,227	,968
Edad * Nivel Educativo	9,489	15	,633	,943	,516
Sexo * Edad * Nivel Educativo	1,752	6	,292	,435	,855
Error	328,870	490	,671		
Total	5032,132	534			
Corrected Total	380,866	533			

a. R Squared = ,137 (Adjusted R Squared = ,061).

Como se observa en la tabla anterior (Tabla 29), no se hallan diferencias significativas entre los efectos principales; aunque, sí se observan diferencias significativas en la interacción de las variables sexo y edad ($p=.019$) en esta subdimensión: *Destrezas y comportamientos sociopolíticos*.

Gráfico 42: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.1.



Observando nuevamente el gráfico se observa una tendencia positiva en cuanto a las destrezas y comportamientos sociopolíticos, en las mujeres, presentando la mayor puntuación en el grupo de edad: 30-35. Sin embargo, los hombres presentan mayor puntuación que las mujeres en todas las edades, salvo en el grupo 30-35. Las mayores puntuaciones en cuanto a las destrezas y comportamientos sociopolíticos se observan en los hombres de 25-29 años y las puntuaciones inferiores, en las mujeres de 16-19 años.

Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

H1.2.2. Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayor empatía digital.

A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 30) con los datos descriptivos de la hipótesis 1.2.2.

Tabla 30: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.2.

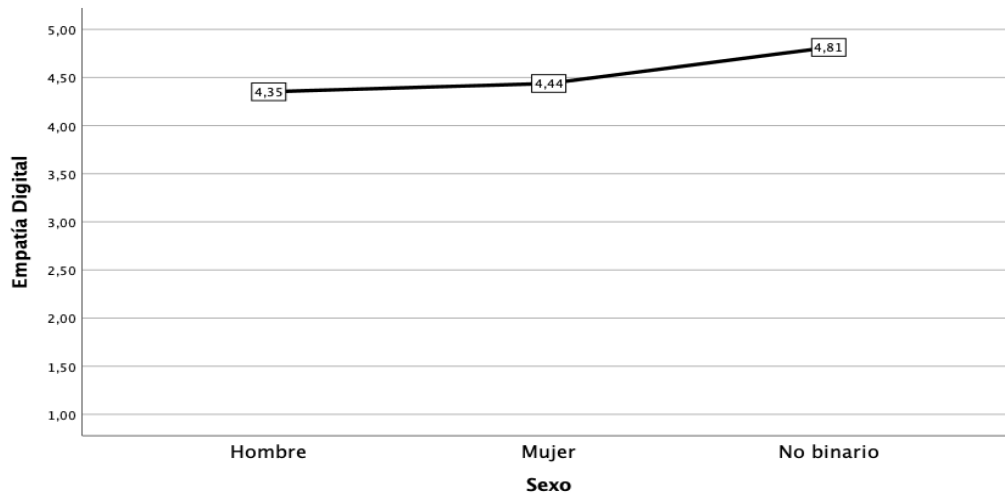
Estadística descriptiva: CSC_ED					
Sexo	Edad	Nivel educativo	Media	Des. típica	N



Hombre	16 - 19	E. Primaria	4,62500	.	1	
		E.S.O.	4,44444	,488585	9	
		FP. Media	3,87500	.	1	
		Bachillerato	4,25815	,570333	46	
	20 - 24	FP. Media	4,00000	.	1	
		FP. Superior	4,45313	,481522	8	
		Bachillerato	4,34052	,477036	29	
		Grado	4,46667	,421166	15	
		Máster	4,50000	.	1	
	25 - 29	FP. Media	4,75000	.	1	
		FP. Superior	5,00000	.	1	
		Grado	4,00000	,657129	12	
		Máster	4,42857	,321594	7	
	30 - 35	FP. Media	4,00000	.	1	
		FP. Superior	4,31250	,972272	2	
		Bachillerato	3,87500	,883883	2	
Grado		4,67500	,370810	5		
Máster		4,32143	,611765	7		
Mujer	16 - 19	E. Primaria	3,62500	.	1	
		E.S.O.	4,33654	,548161	13	
		FP. Media	5,00000	.	1	
		FP. Superior	4,37500	.	1	
		Bachillerato	4,49013	,432740	114	
		Grado	4,68750	,260208	4	
	20 - 24	E. Primaria	4,25000	,883883	2	
		E.S.O.	4,50000	,000000	2	
		FP. Media	3,83333	,577350	3	
		FP. Superior	4,53333	,404625	30	
		Bachillerato	4,47857	,459881	70	
		Grado	4,46111	,370064	45	
		Máster	4,20313	,467409	8	
		25 - 29	E.S.O.	4,62500	.	1
	FP. Superior		4,48438	,430103	8	
	Bachillerato		4,50000	.	1	
	Grado		4,41000	,368909	25	
	Máster		4,53846	,495775	13	
	Doctorado		4,25000	,883883	2	
	30 - 35	FP. Superior	4,25000	,353553	2	
		Bachillerato	4,81250	,265165	2	
		Grado	4,66250	,294922	10	
		Máster	4,44565	,583663	23	
		Doctorado	4,75000	,176777	2	
	No binario	16 - 19	Grado	4,62500	.	1
		20 - 24	Bachillerato	5,00000	.	1

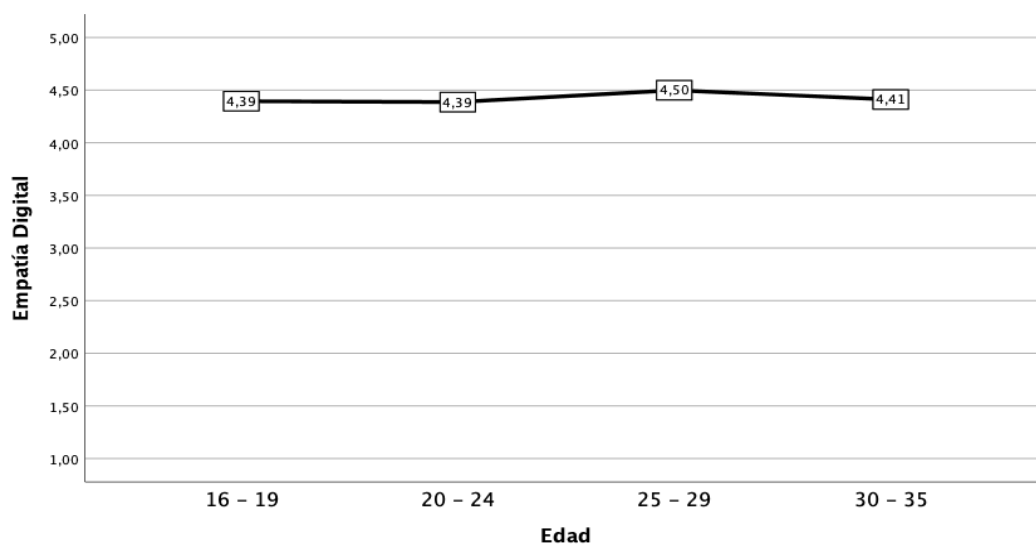
Por otro lado, se muestran los gráficos de resultados según el sexo, edad y nivel educativo de las personas participantes.

Gráfico 43: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.2.



En el gráfico anterior (Gráfico 43), se observa que las mujeres obtienen mayor puntuación que los hombres y las personas binarias obtienen mayor puntuación; aunque el suponen una representación limitada de la muestra.

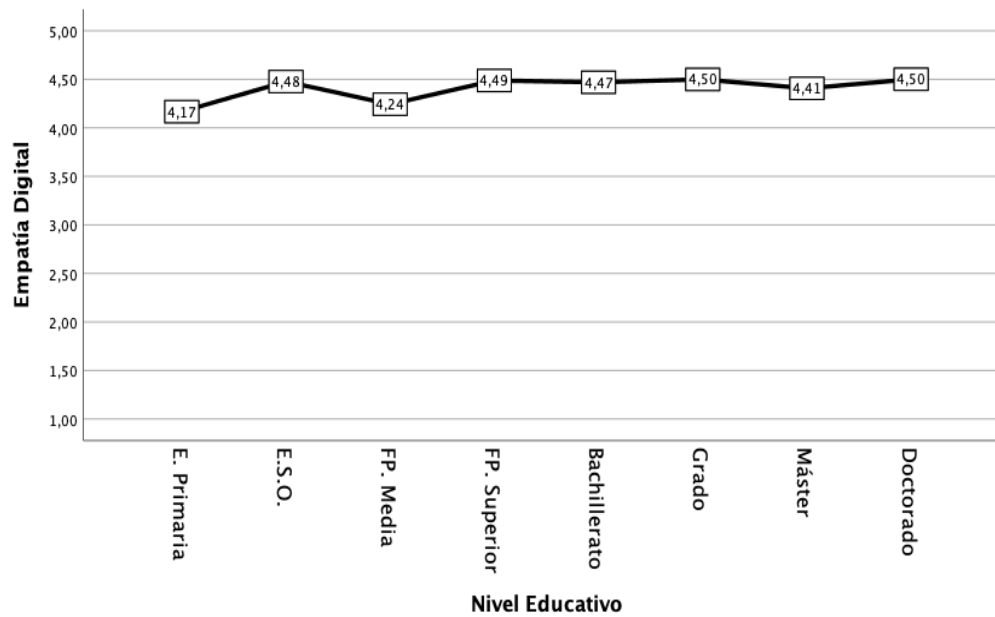
Gráfico 44: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.2.



En el gráfico anterior (Gráfico 44), se observa que las

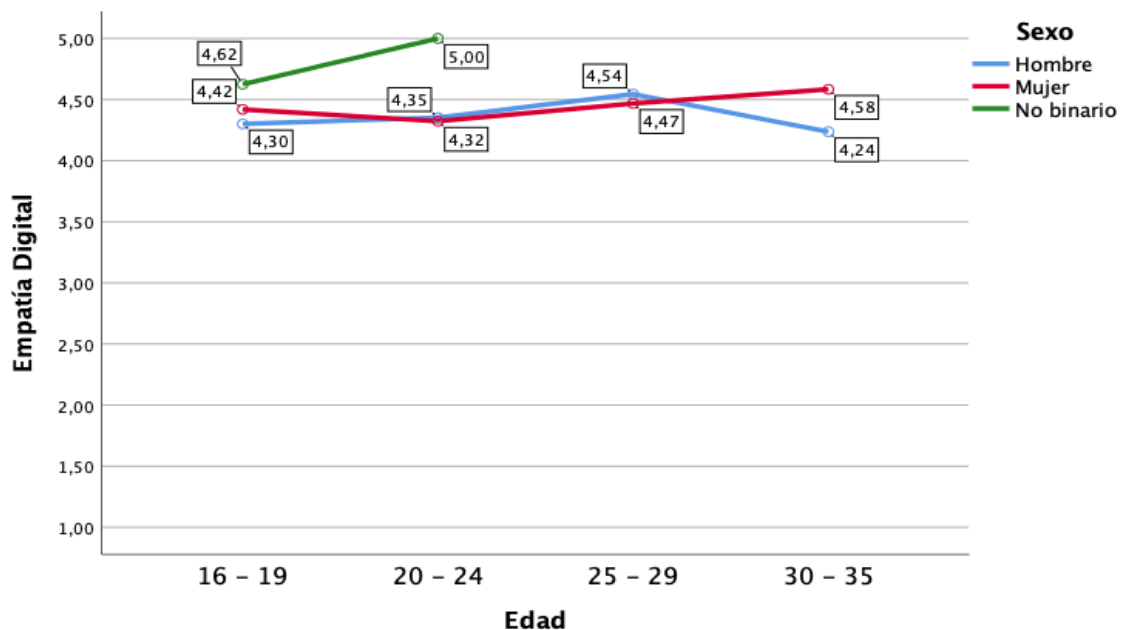
puntuaciones de los grupos de edad son muy similares. El grupo de edad 25-29 ha obtenido una puntuación ligeramente mayor que el resto de los grupos de edad.

Gráfico 45: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.2.



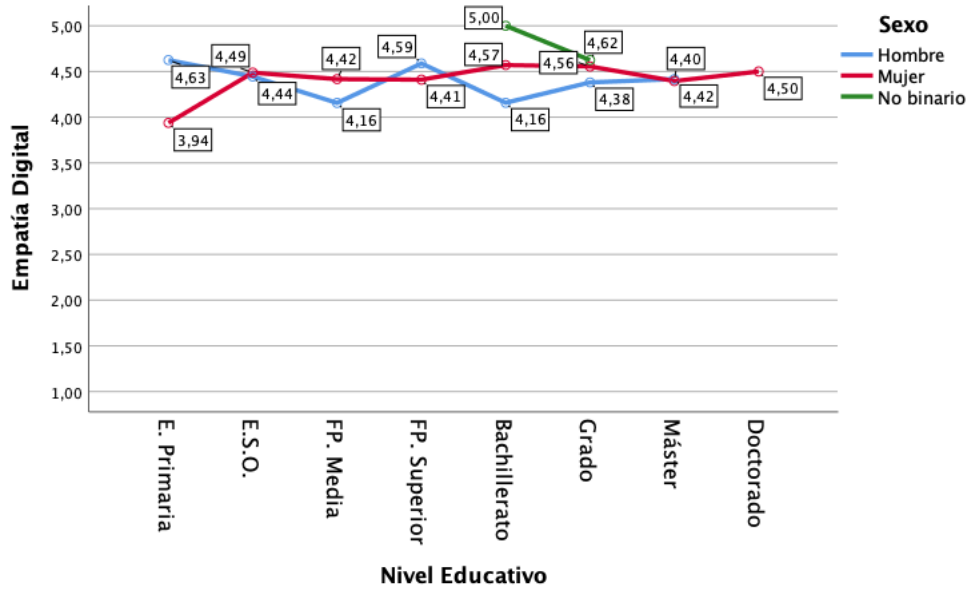
En el gráfico anterior (Gráfico 45), se observa que las puntuaciones son similares en todos los niveles educativos. Las personas con estudios de E. Primaria y FP. Media presentan menor competencia en cuanto a esta sub-dimensión y personas con estudios de Grado y Doctorado tienen mayor puntuación.

Gráfico 46: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.2.



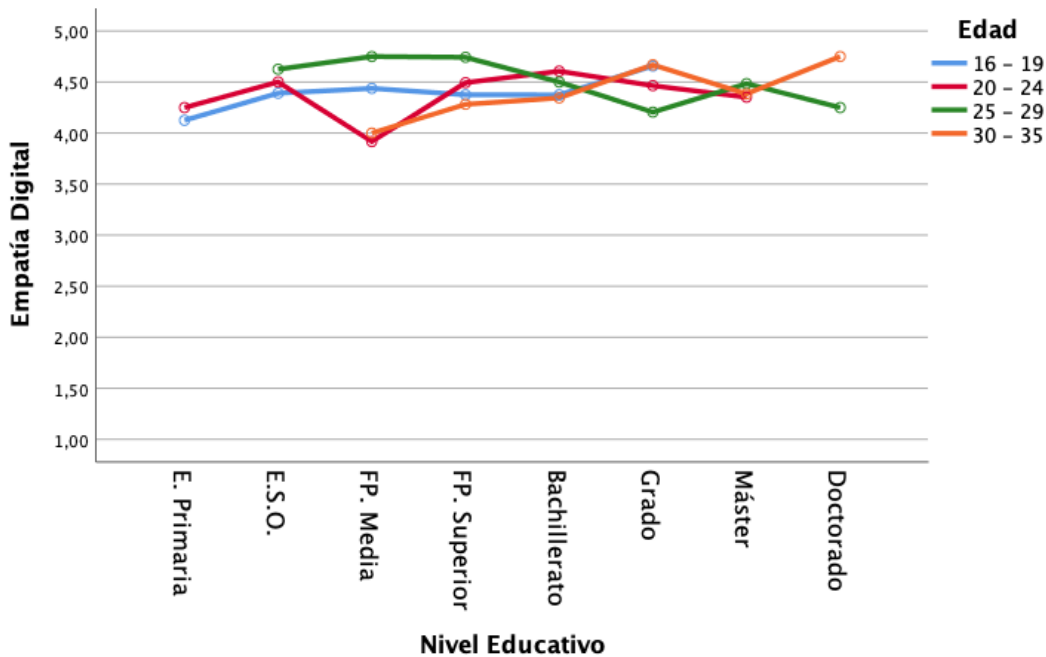
En el gráfico anterior (Gráfico 46), se observa, en el caso de las mujeres, una tendencia positiva a partir de los 20-24 años. Por otro lado, las puntuaciones de los hombres van incrementando a medida que avanzan los intervalos de edad hasta los 30-35 cuando disminuye. Las personas no binarias presentan una tendencia positiva en los dos grupos donde están representadas, pero al igual que los casos anteriores, presenta una representación limitada de la muestra.

Gráfico 47: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.2.



En el gráfico anterior (Gráfico 47), se observa que las mujeres con estudios de educación primaria obtienen las puntuaciones más bajas en cuanto a empatía digital y las personas no binarias con estudios de Bachillerato y Grado tienen las puntuaciones mayores.

Gráfico 48: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.2.



En el gráfico anterior (Gráfico 48), se observa que las personas de 25-29 años con estudios de FP Media y las personas de 30-35 años con estudios de Doctorado tienen la mayor puntuación en empatía digital. Por otro lado, las personas de 30-35 y de 20-24 con estudios de FP. Media tienen los resultados más bajos.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial. Para ello, se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

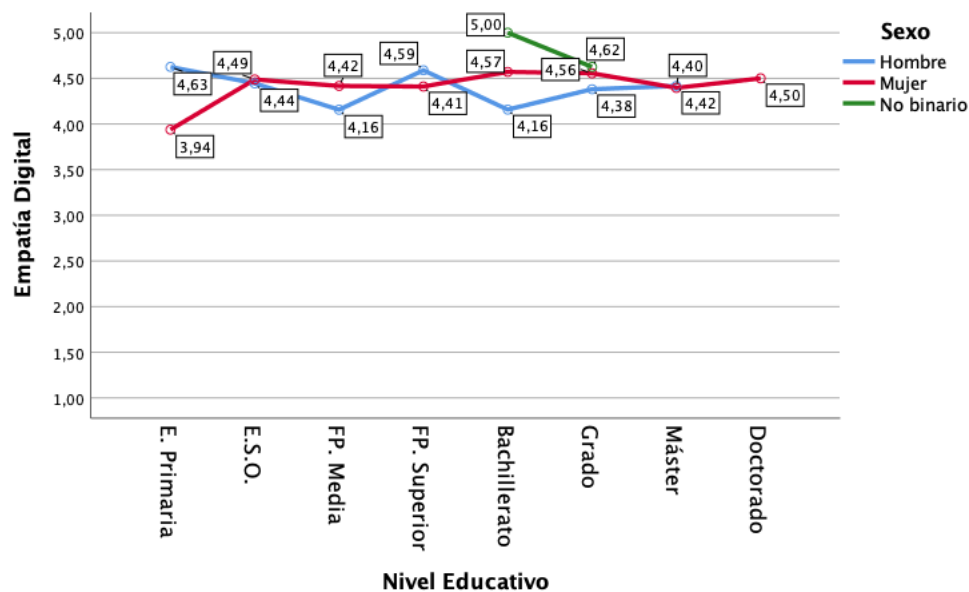
Tabla 30: MGL de la hipótesis 1.2.2.

Tests of Between-Subjects Effects: CSC_ED_Media					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	11,626 ^a	43	,270	1,238	,150
Intercept	624,781	1	624,781	2860,416	,000
Sexo	,184	2	,092	,422	,656
Edad	,184	3	,061	,281	,839
Nivel Educativo	,362	7	,052	,237	,976
Sexo * Edad	,699	3	,233	1,067	,363
Sexo * Nivel Educativo	2,821	6	,470	2,152	,046
Edad * Nivel Educativo	4,434	15	,296	1,353	,166
Sexo * Edad * Nivel Educativo	1,759	6	,293	1,342	,237
Error	107,027	490	,218		
Total	10600,609	534			
Corrected Total	118,653	533			

a. R Squared = ,098 (Adjusted R Squared = ,019).

Como se observa en la tabla anterior (Tabla 30), no se hallan diferencias significativas entre los efectos principales; aunque, sí se observan diferencias significativas en la interacción de las variables sexo y nivel educativo ($p=.046$) en esta sub-dimensión: *empatía digital*.

Gráfico 49: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.2.



Observando el gráfico nuevamente, cabe señalar que en la mayoría de los casos las mujeres presentan mayores puntuaciones de empatía digital que los hombres. Las mujeres se encuentran representadas en todos los niveles educativos; sin embargo, no se obtienen datos sobre hombres con estudios doctorales. Por otro lado, las personas no binarias obtienen mayores puntuaciones que el resto de los sexos e donde están representadas, pero al igual que los casos anteriores, cabe subrayar la posible sobre-representación de este colectivo en la muestra. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

H1.2.3. Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayor implicación socio-digital.

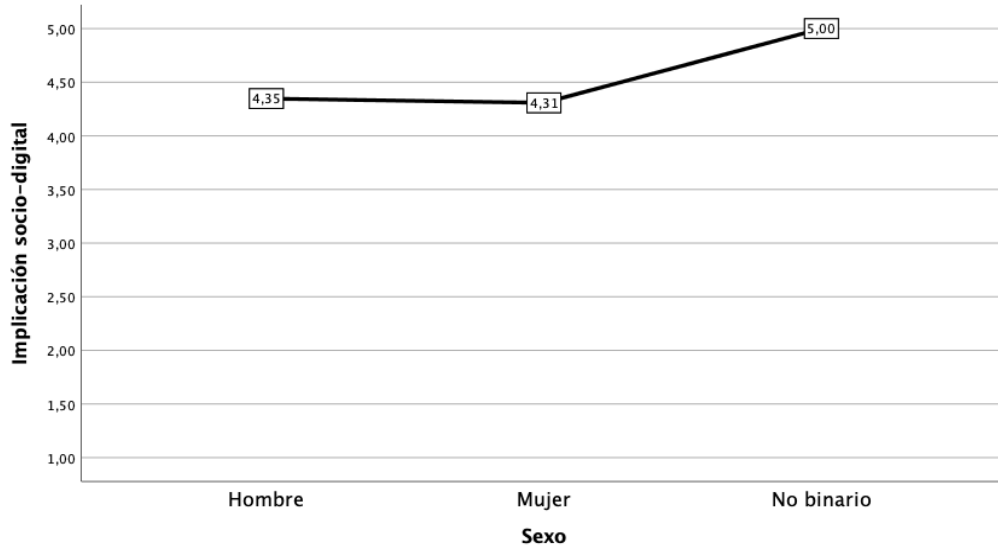
A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 31) con los datos descriptivos de la hipótesis 1.2.3.

Tabla 31: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.3.

Estadística descriptiva: CSC_ISD						
Sexo	Edad	Nivel educativo	Media	Des. típica	N	
Hombre	16 - 19	E. Primaria	4,60000	.	1	
		E.S.O.	4,44444	,527046	9	
		FP. Media	3,60000	.	1	
		Bachillerato	3,94348	,656811	46	
	20 - 24	FP. Media	5,00000	.	1	
		FP. Superior	3,87500	,511999	8	
		Bachillerato	4,35862	,532861	29	
		Grado	4,44000	,676968	15	
		Máster	4,80000	.	1	
	25 - 29	FP. Media	5,00000	.	1	
		FP. Superior	4,80000	.	1	
		Grado	4,25000	,615704	12	
		Máster	4,42857	,482059	7	
	30 - 35	FP. Media	3,80000	.	1	
		FP. Superior	4,10000	,989949	2	
		Bachillerato	4,10000	,424264	2	
		Grado	4,48000	,501996	5	
		Máster	4,22857	,706433	7	
	Mujer	16 - 19	E. Primaria	3,80000	.	1
			E.S.O.	4,30769	,557467	13
FP. Media			4,40000	.	1	
FP. Superior			3,80000	.	1	
Bachillerato			4,31404	,529464	114	
Grado			4,70000	,258199	4	
20 - 24		E. Primaria	3,90000	1,555635	2	
		E.S.O.	4,50000	,141421	2	
		FP. Media	4,13333	,757188	3	
		FP. Superior	4,40000	,481377	30	
		Bachillerato	4,24571	,572988	70	
		Grado	4,44444	,438777	45	
		Máster	3,87500	,554849	8	
25 - 29		E.S.O.	4,40000	.	1	
		FP. Superior	4,35000	,573212	8	
		Bachillerato	4,60000	.	1	
		Grado	4,24000	,535413	25	
		Máster	4,52308	,486747	13	
30 - 35		Doctorado	4,10000	,424264	2	
		FP. Superior	4,20000	,565685	2	
		Bachillerato	4,50000	,424264	2	
		Grado	4,56000	,450185	10	
		Máster	4,40000	,674200	23	
No binario		16 - 19	Grado	5,00000	.	1
		20 - 24	Bachillerato	5,00000	.	1

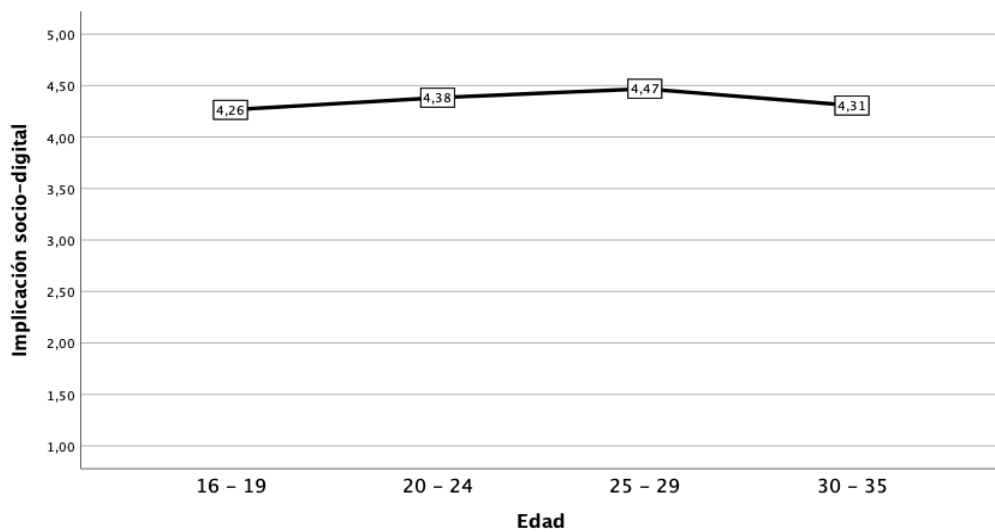
Por otro lado, se muestran los gráficos de resultados según el sexo, edad y nivel educativo de las participantes.

Gráfico 50: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.3.



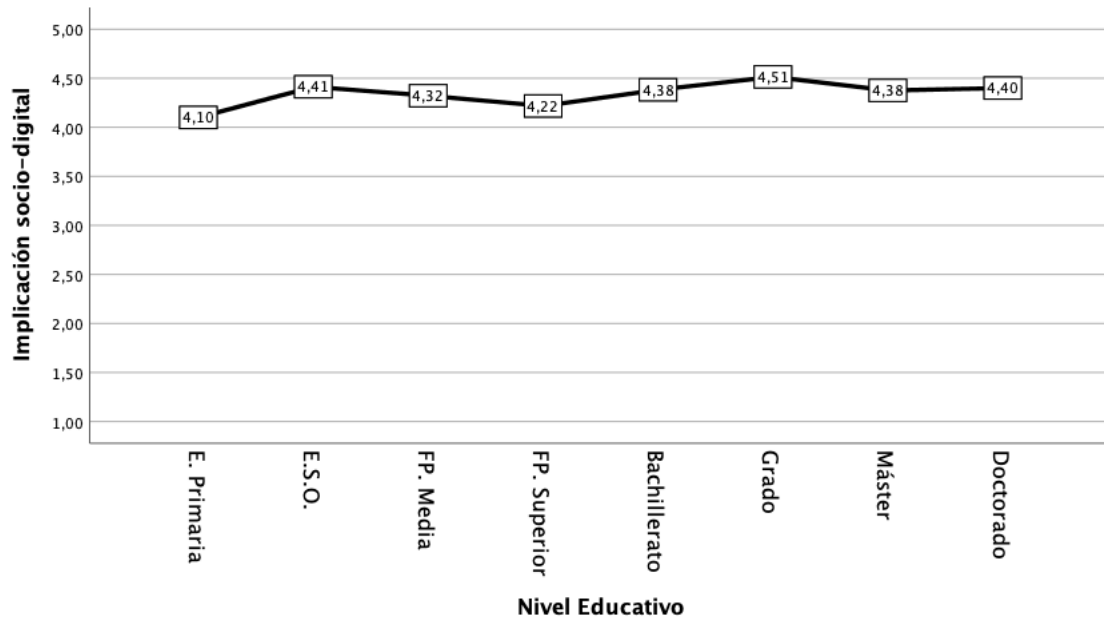
En el gráfico anterior (Gráfico 50), se observa que las personas no binarias obtienen mayor puntuación en la sub-dimensión de implicación socio-digital, aunque como ya se ha comentado anteriormente, la representatividad de este colectivo, en la muestra, es limitada. Los hombres tienen la siguiente puntuación más alta seguida, por último, por las mujeres.

Gráfico 51: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.3.



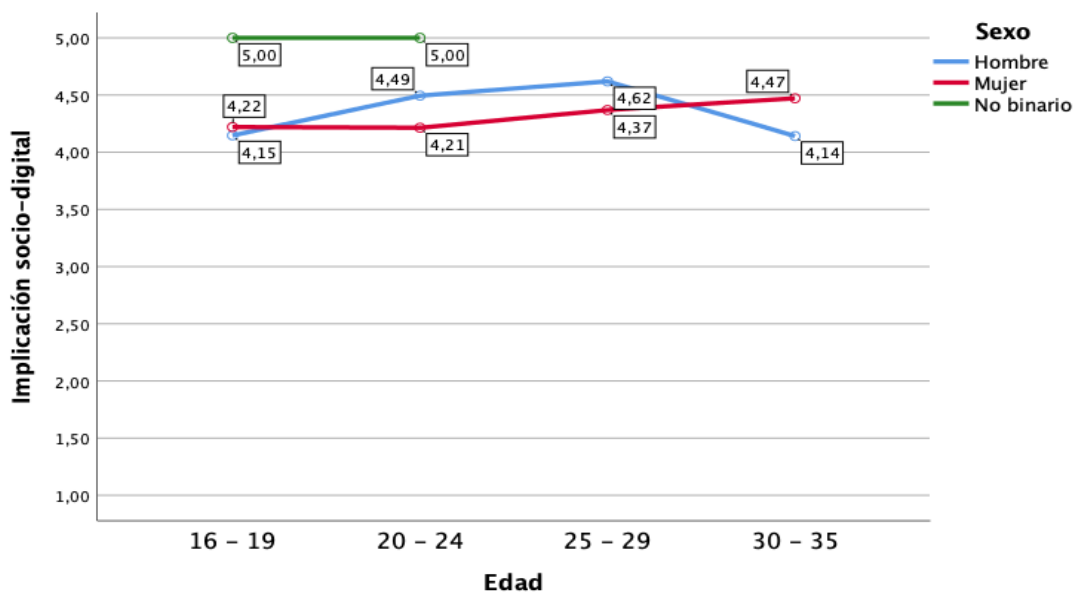
En el gráfico anterior (Gráfico 51), se observa que existe una tendencia positiva y creciente entre los intervalos de edad; salvo, en el último grupo 30-35 años que obtienen una puntuación más baja.

Gráfico 52: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.3.



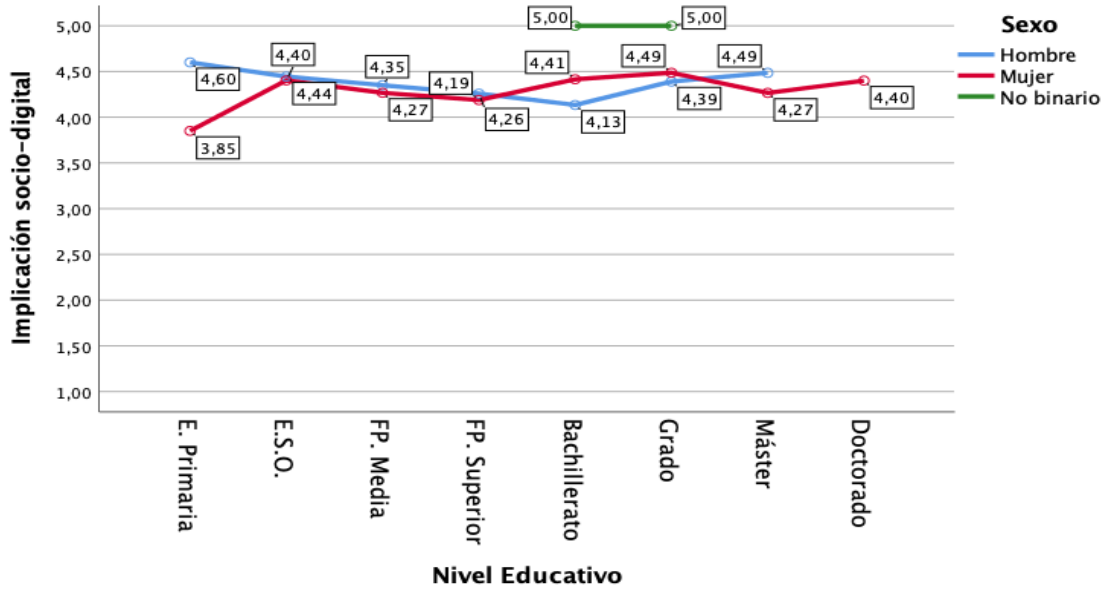
En el gráfico anterior (Gráfico 52), se observa que las personas con estudios de Grado tienen la mayor puntuación y las personas con estudios de Ed. Primaria obtienen la menor puntuación en esta sub-dimensión.

Gráfico 53: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.3.



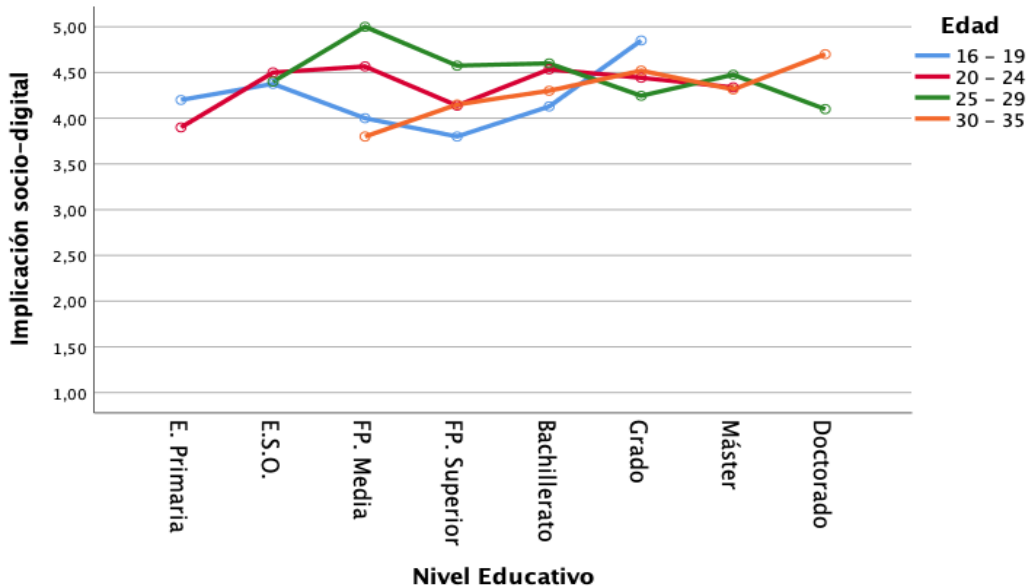
En el gráfico anterior (Gráfico 53), se observa que las personas no binarias obtienen la mayor puntuación, aunque dadas las características de la muestra, la representación de estas personas es limitada. Generalmente, las mujeres obtienen mejores puntuaciones en los grupos de edad mayores. Mientras que los hombres obtienen mayor puntuación en el intervalo 25-29 años y las puntuaciones más bajas en el grupo 30-35 años.

Gráfico 54: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.3.



En el gráfico anterior (Gráfico 54), se observa que los hombres tienen a obtener mayores puntuaciones que las mujeres en todas las dimensiones, exceptuando en Bachillerato y Grado. Los hombres con estudios de Ed. Primaria obtienen mayor puntuación en los grupos de su sexo y en el caso de las mujeres, las de Grado.

Gráfico 55: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.3.



En el gráfico anterior (Gráfico 55), se observa que el comportamiento de los datos en los diferentes niveles educativos es similar hasta los niveles de Bachillerato. En términos generales, el intervalo con mayor puntuación es de 25-29 años.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial. Para ello, se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 32: MGL de la hipótesis 1.2.3.

Tests of Between-Subjects Effects: CSC_ISD_Media					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	18,476 ^a	43	,430	1,381	,059
Intercept	618,281	1	618,281	1987,082	,000
Sexo	,779	2	,390	1,253	,287
Edad	1,337	3	,446	1,432	,233
NivelEducativo	1,126	7	,161	,517	,822
Sexo * Edad	1,603	3	,534	1,718	,162
Sexo * Nivel Educativo	2,537	6	,423	1,359	,229
Edad * Nivel Educativo	3,845	15	,256	,824	,651
Sexo * Edad * Nivel Educativo	2,278	6	,380	1,220	,294
Error	152,464	490	,311		
Total	10041,160	534			
Corrected Total	170,940	533			

a. R Squared = ,108 (Adjusted R Squared = ,030).

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico del Modelo Lineal General Univariado. Los resultados señalan que no se hallan diferencias significativas ni interacción entre la subdimensión: *Implicación socio-digital* y las variables: sexo, edad y nivel educativo. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

H1.2.4. Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayor pensamiento crítico.

A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 33) con los datos descriptivos de la hipótesis 1.2.4.

Tabla 33: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.4.

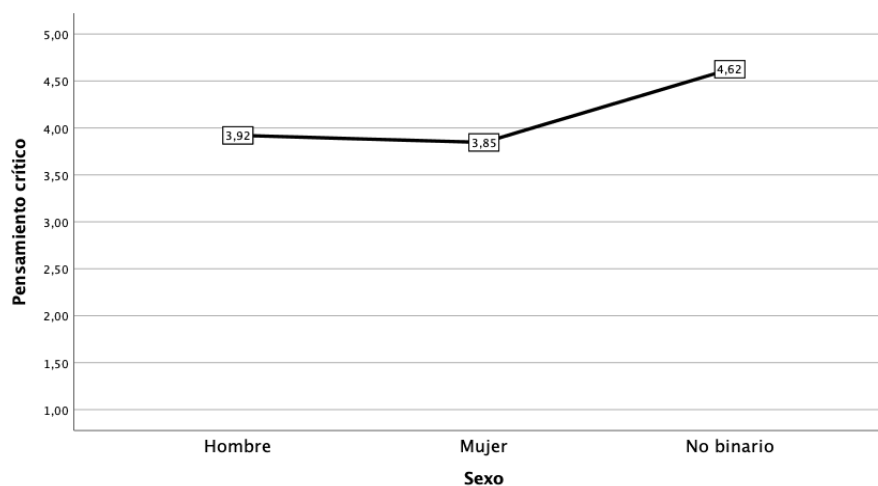
Sexo	Edad	Estadística descriptiva: CSC_PC			
		Nivel educativo	Media	Des. típica	N
Hombre	16 - 19	E. Primaria	4,00000	.	1
		E.S.O.	4,00000	,866025	9
		FP. Media	3,50000	.	1
		Bachillerato	3,57065	,670122	46
	20 - 24	FP. Media	3,75000	.	1
		FP. Superior	3,75000	,668153	8
		Bachillerato	4,05172	,819351	29
		Grado	4,21667	,712557	15
	25 - 29	Máster	4,25000	.	1
		FP. Media	4,25000	.	1
		FP. Superior	3,50000	.	1
		Grado	4,18750	,575296	12
	30 - 35	Máster	4,03571	,755929	7
		FP. Media	4,00000	.	1
		FP. Superior	4,00000	1,414214	2
		Bachillerato	3,12500	,883883	2
Mujer	16 - 19	Grado	4,00000	1,045825	5
		Máster	4,39286	,318105	7
		Bachillerato	3,80482	,720864	114
		FP. Superior	3,75000	.	1
		FP. Media	4,25000	.	1
		E.S.O.	4,13462	,536340	13
		E. Primaria	2,25000	.	1
		Grado	3,93750	,515388	4



20 - 24	E. Primaria	3,12500	,530330	2	
	E.S.O.	3,00000	,000000	2	
	FP. Media	3,25000	1,145644	3	
	FP. Superior	4,00833	,821278	30	
	Bachillerato	3,83214	,600002	70	
	Grado	4,23333	,596867	45	
	Máster	3,81250	,842509	8	
25 - 29	E.S.O.	4,00000	.	1	
	FP. Superior	4,50000	,694365	8	
	Bachillerato	3,00000	.	1	
	Grado	4,02000	,641125	25	
	Máster	4,19231	,811081	13	
	Doctorado	4,37500	,883883	2	
30 - 35	FP. Superior	3,37500	,883883	2	
	Bachillerato	4,25000	,000000	2	
	Grado	4,35000	,428174	10	
	Máster	4,21739	,645370	23	
	Doctorado	4,62500	,176777	2	
No binario	16 - 19	Grado	4,25000	.	1
	20 - 24	Bachillerato	5,00000	.	1

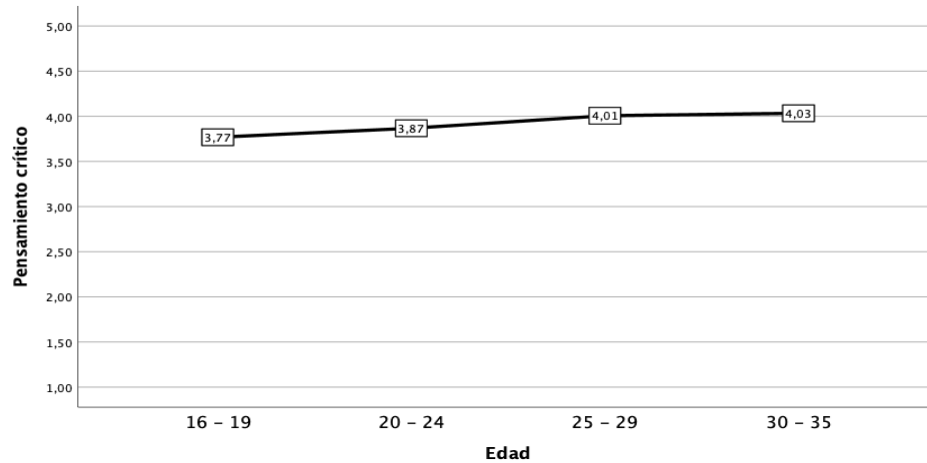
Por otro lado, se muestran los gráficos de resultados según el sexo, edad y nivel educativo de personas participantes.

Gráfico 56: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.4.



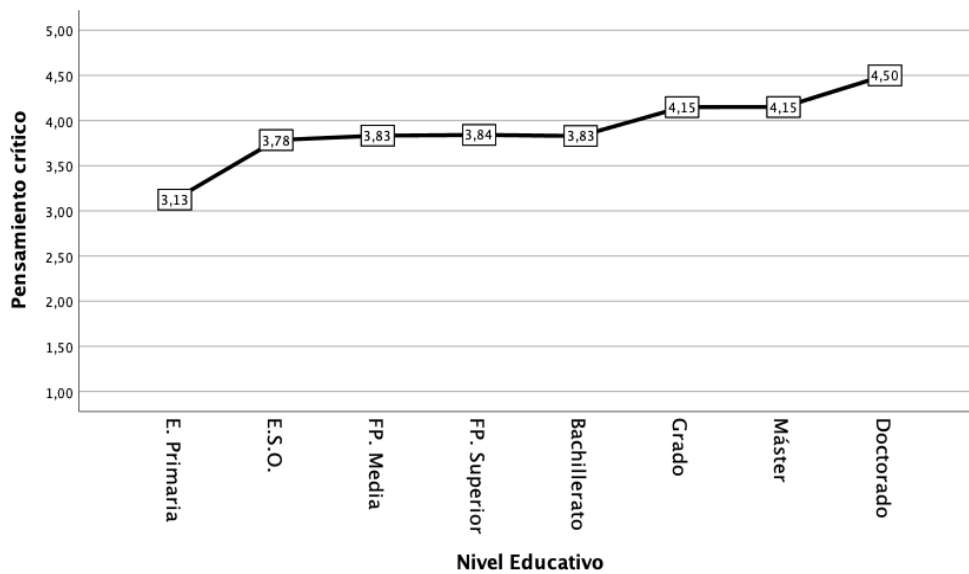
En el gráfico anterior (Gráfico 56), se observa que las personas no binarias obtienen mayor puntuación; aunque como ya se ha comentado, la representatividad de este colectivo es limitada. Los hombres consiguen la puntuación más alta que las mujeres en esta sub-dimensión.

Gráfico 57: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.4.



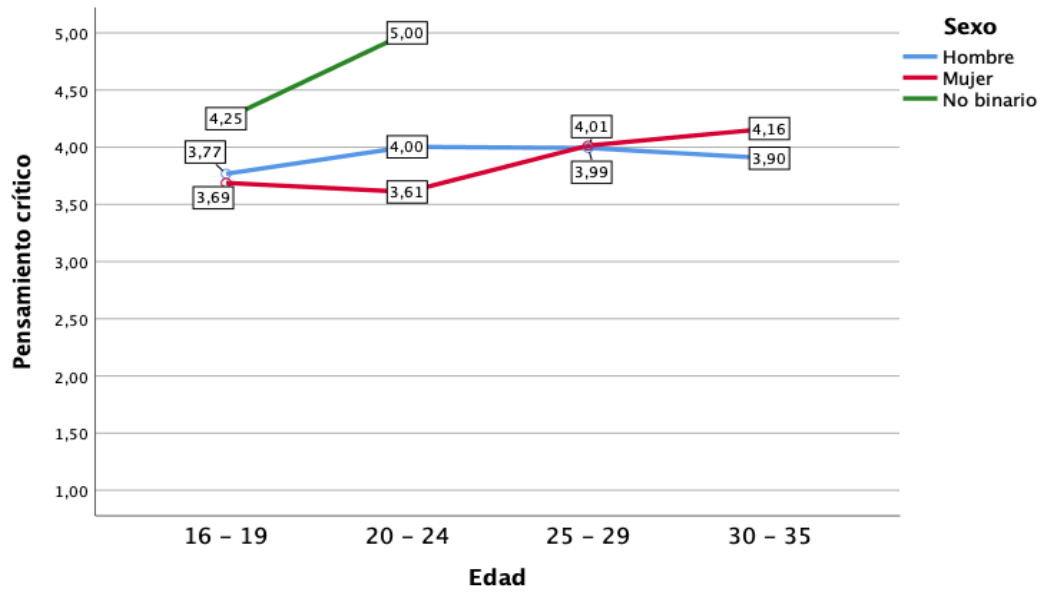
En el gráfico anterior (Gráfico 57), se observa que los niveles de pensamiento crítico aumentan con la edad de las personas participantes.

Gráfico 58: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.4.



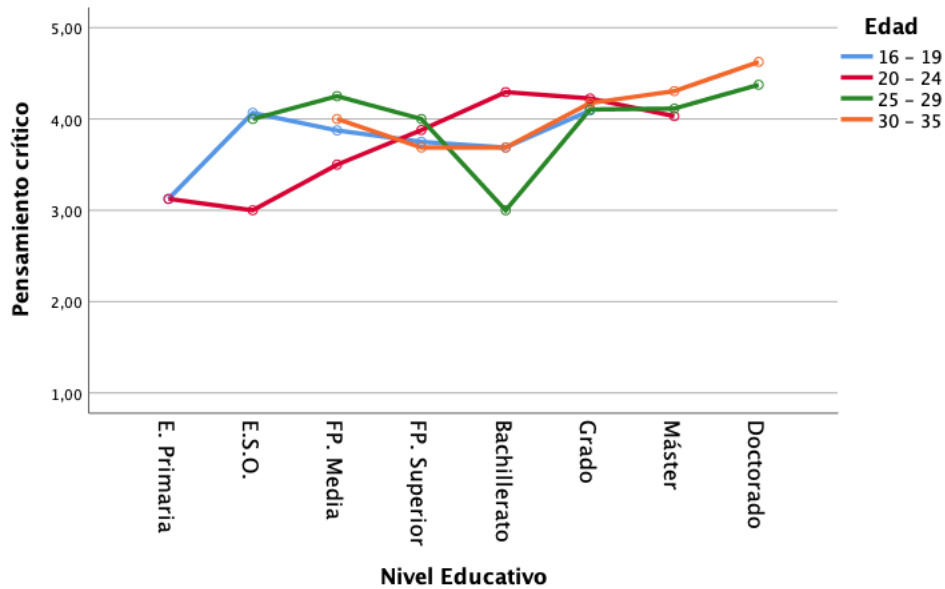
En el gráfico anterior (Gráfico 57), se observa que, en términos generales, aumenta la puntuación en pensamiento crítico a medida que se progresa por los niveles educativos. Se observa puntuaciones iguales entre FP. Media y Bachillerato y así mismo entre las personas con estudios de Grado y Máster. Las personas con mayor puntuación son aquellos que tienen estudios de Doctorado.

Gráfico 58: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.4.



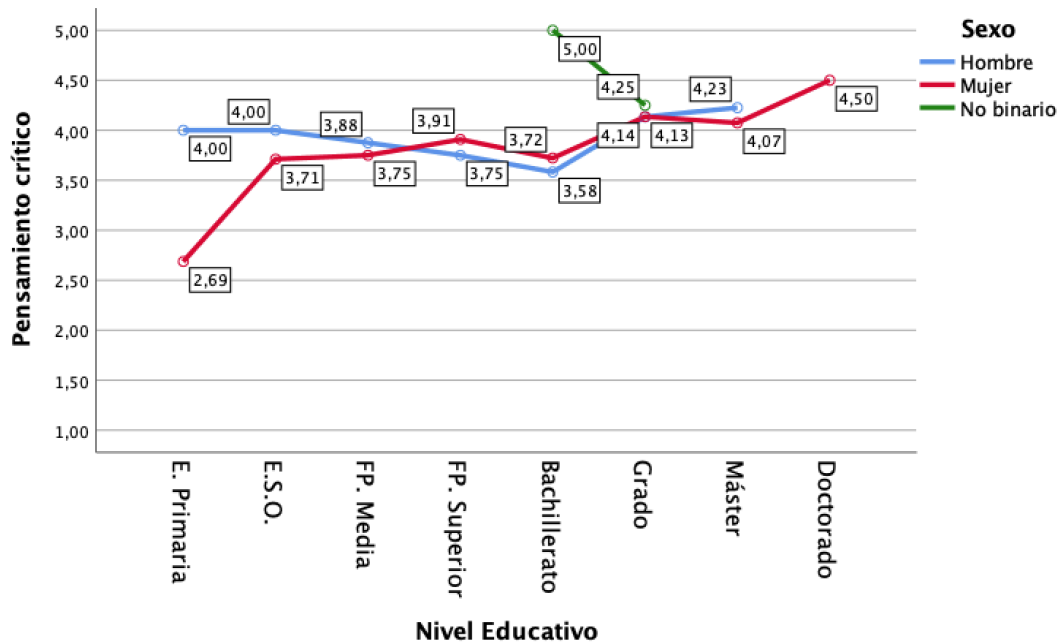
En el gráfico anterior (Gráfico 58), se observa que las mujeres de grupos de edad menores de 25-29 años tienen puntuación más bajas que los hombres; y a partir de los 25 y 29 años se observan la inversa.

Gráfico 59: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.4.



En el gráfico anterior (Gráfico 59), se observa que en términos generales a medida que avanza la edad de los participantes, también aumenta la puntuación del pensamiento crítico.

Gráfico 60: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.4.



En el gráfico anterior (Gráfico 60), se observa que, en términos generales, la tendencia de las puntuaciones de los hombres y mujeres es similar; ambos casos tienden a puntuaciones más altas en niveles educativos superiores, pero sufren una bajada en Bachillerato.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial. Para ello, se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 34: MGL de la hipótesis 1.2.4.

Tests of Between-Subjects Effects: CSC_PC_Media					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	38,537 ^a	43	,896	1,872	,001
Intercept	502,126	1	502,126	1049,079	,000
Sexo	,902	2	,451	,943	,390
Edad	,246	3	,082	,172	,916
NivelEducativo	5,043	7	,720	1,505	,163
Sexo * Edad	1,484	3	,495	1,034	,377
Sexo * Nivel Educativo	3,489	6	,582	1,215	,297
Edad * Nivel Educativo	5,877	15	,392	,819	,657
Sexo * Edad * Nivel Educativo	4,041	6	,673	1,407	,210
Error	234,531	490	,479		
Total	8592,563	534			
Corrected Total	273,068	533			

a. R Squared = ,141 (Adjusted R Squared = ,066).

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico del Modelo Lineal General Univariado. Los resultados señalan que no existen diferencias significativas ni interacción entre la subdimensión: *Pensamiento crítico* y las variables: sexo, edad y nivel educativo. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

H1.2.5. Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayores actitudes democráticas.

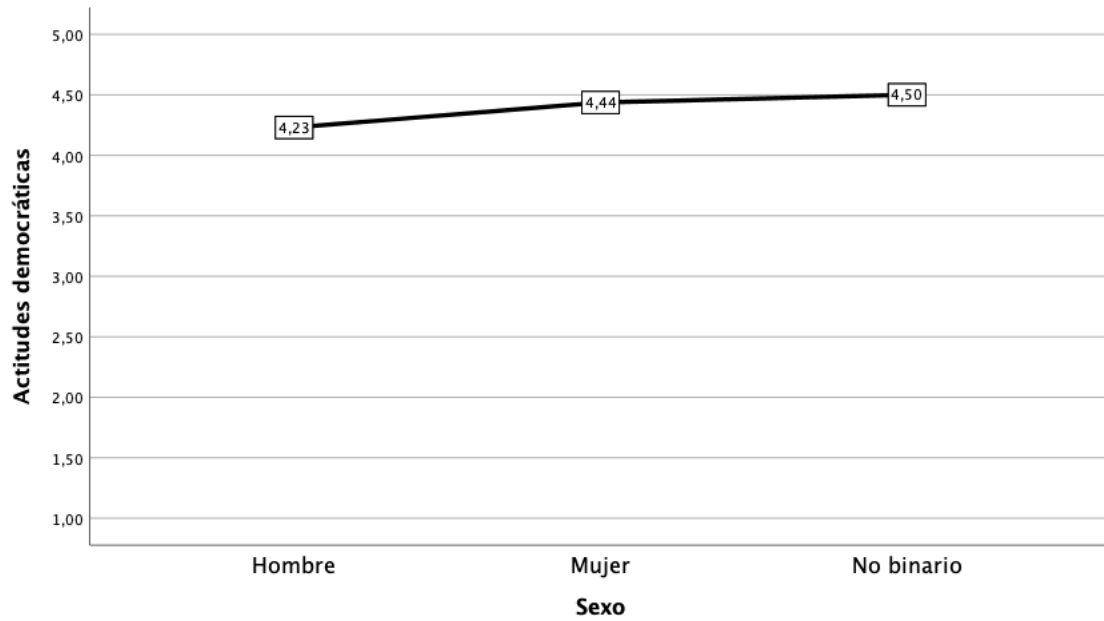
A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 35) con los datos descriptivos de la hipótesis 1.2.5.

Tabla 35: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.5.

Estadística descriptiva: CSC_AD						
Sexo	Edad	Nivel educativo	Media	Des. típica	N	
Hombre	16 - 19	E. Primaria	4,00000	.	1	
		E.S.O.	4,22222	,763763	9	
		FP. Media	3,00000	.	1	
		Bachillerato	4,14493	,676418	46	
	20 - 24	FP. Media	4,33333	.	1	
		FP. Superior	4,29167	,452068	8	
		Bachillerato	4,13793	,748105	29	
		Grado	4,44444	,612912	15	
		Máster	4,00000	.	1	
	25 - 29	FP. Media	4,66667	.	1	
		FP. Superior	4,00000	.	1	
		Grado	4,38889	,488935	12	
		Máster	4,38095	,524531	7	
	30 - 35	FP. Media	4,00000	.	1	
		FP. Superior	4,83333	,235702	2	
		Bachillerato	4,50000	,707107	2	
		Grado	4,46667	,836660	5	
		Máster	4,33333	,793492	7	
	Mujer	16 - 19	E. Primaria	3,66667	.	1
			E.S.O.	4,66667	,304290	13
FP. Media			3,66667	.	1	
FP. Superior			4,00000	.	1	
Bachillerato			4,36257	,605711	114	
Grado			4,58333	,833333	4	
20 - 24		E. Primaria	4,16667	1,178511	2	
		E.S.O.	4,66667	,000000	2	
		FP. Media	4,66667	,577350	3	
		FP. Superior	4,48889	,515903	30	
		Bachillerato	4,38571	,549149	70	
		Grado	4,63704	,437060	45	
		Máster	4,41667	,610750	8	
25 - 29		E.S.O.	3,66667	.	1	
		FP. Superior	4,75000	,496016	8	
		Bachillerato	4,33333	.	1	
		Grado	4,45333	,551765	25	
		Máster	4,82051	,258750	13	
		Doctorado	4,50000	,707107	2	
30 - 35		FP. Superior	5,00000	,000000	2	
		Bachillerato	4,33333	,000000	2	
		Grado	4,73333	,438854	10	
		Máster	4,50725	,642514	23	
		Doctorado	5,00000	,000000	2	
No binario		16 - 19	Grado	4,00000	.	1
		20 - 24	Bachillerato	5,00000	.	1

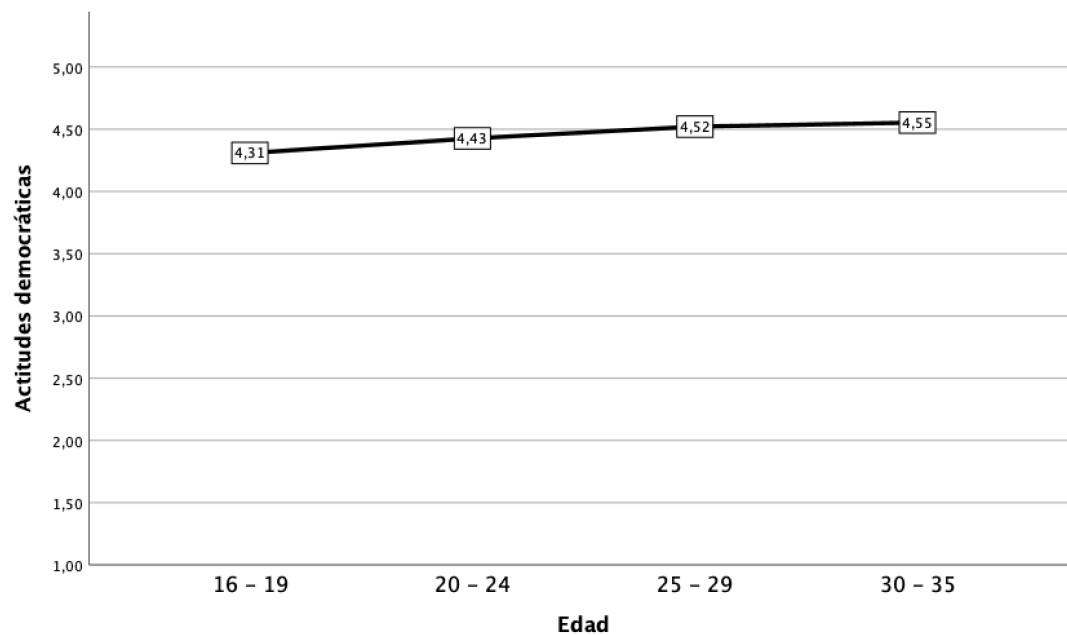
Por otro lado, se muestran los gráficos de resultados según el sexo, edad y nivel de estudios.

Gráfico 61: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.5.



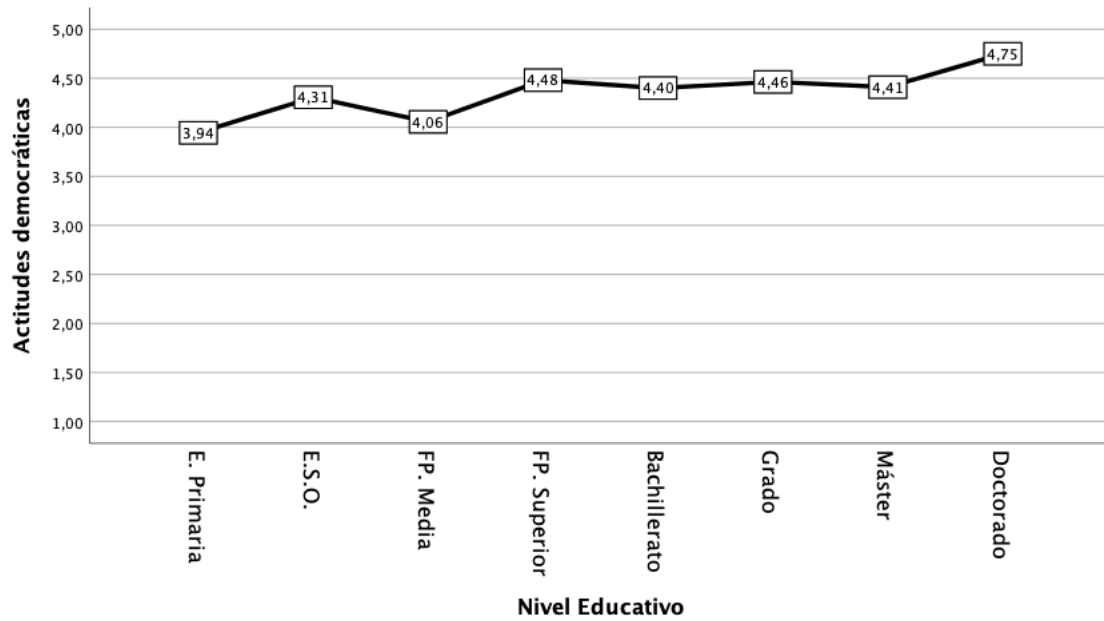
En el gráfico anterior (Gráfico 61), se observa que las personas no binarias obtienen mayor puntuación que el resto de los grupos; aunque dadas las características de la muestra, la representatividad de este colectivo es limitada. Se observa que las mujeres obtienen mayores puntuaciones en cuanto a actitudes democráticas que los hombres.

Gráfico 62: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.5.



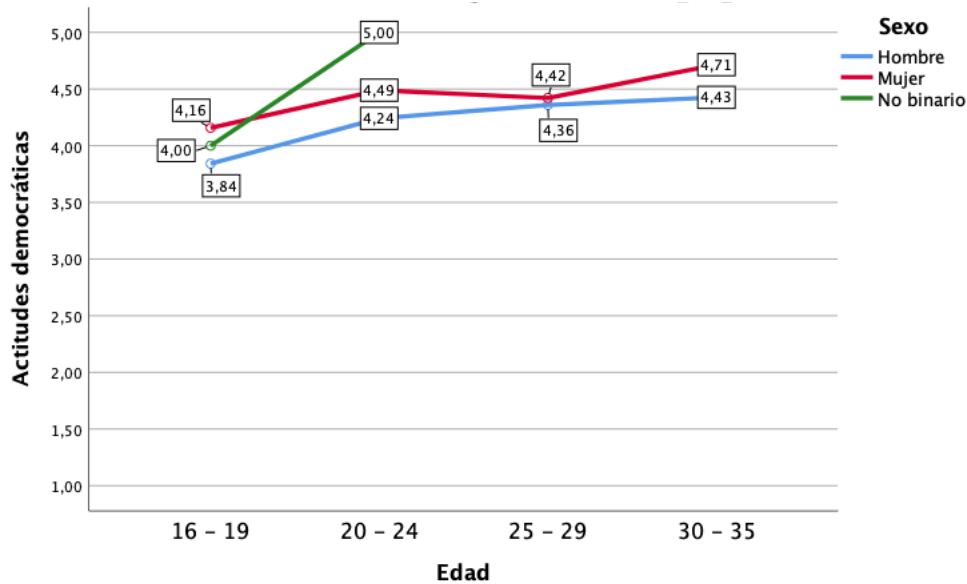
En el gráfico anterior (Gráfico 62), se observa que a medida que avanza la edad, también aumenta la puntuación de la sub-dimensión. La puntuación más baja se halla en el intervalo 16-19 años y la más alta, 30-35 años.

Gráfico 63: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.5.



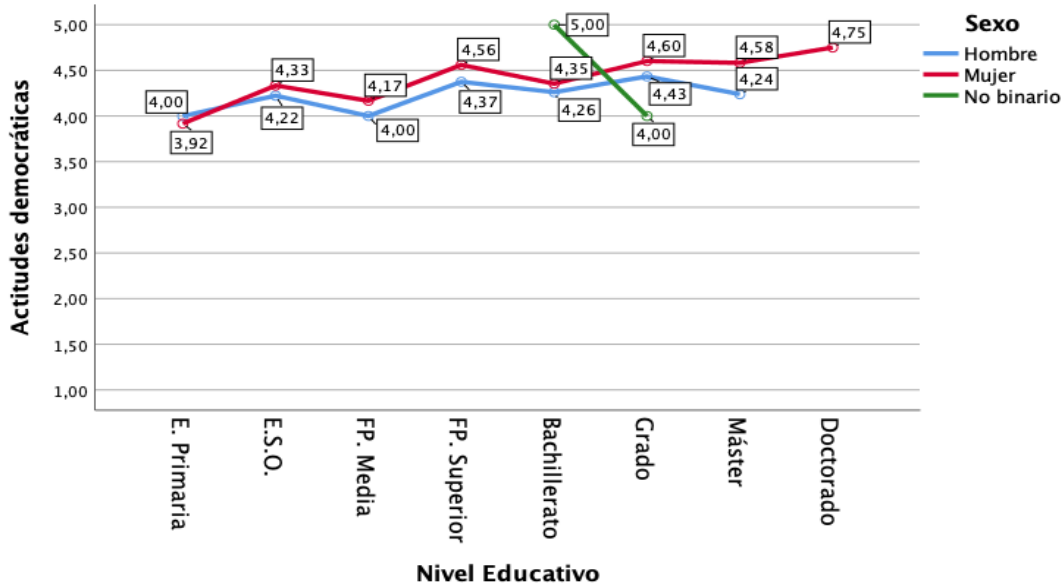
En el gráfico anterior (Gráfico 63), se observan mayores puntuaciones a medida que se avanza por los niveles educativos; los estudios de Grado y Doctorado obtienen la mayor puntuación y la Ed. Primaria, E.S.O y FP. Media obtienen las puntuaciones más bajas.

Gráfico 64: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.5.



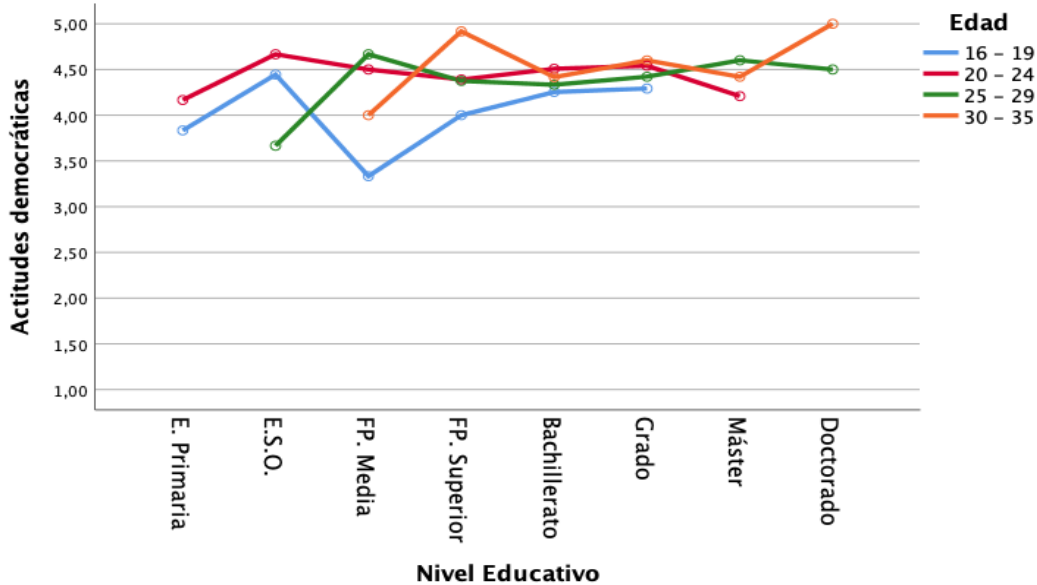
En el gráfico anterior (Gráfico 64), se observa que las mujeres en todas los grupos de edad, obtienen mayor puntuación en la sub-dimensión.

Gráfico 65: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.5.



En el gráfico anterior (Gráfico 65), se observa que la tendencia de los datos es similar tanto en hombres y mujeres. Las mujeres (exceptuando en la E. Primaria), obtienen mejores resultados que los hombres.

Gráfico 66: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.5.



En el gráfico anterior (Gráfico 66), se observa que las puntuaciones aumentan con los niveles educativos y los grupos de edades sean más elevadas.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial. Para ello, se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 36: MGL de la hipótesis 1.2.5.

Tests of Between-Subjects Effects: CSC_AD_Media					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	21,424a	43	,498	1,467	,032



Intercept	591,221	1	591,221	1740,678	,000
Sexo	1,146	2	,573	1,687	,186
Edad	1,940	3	,647	1,904	,128
NivelEducativo	1,187	7	,170	,499	,835
Sexo * Edad	,298	3	,099	,293	,831
Sexo * Nivel Educativo	,693	6	,116	,340	,916
Edad * Nivel Educativo	5,988	15	,399	1,175	,287
Sexo * Edad * Nivel Educativo	,662	6	,110	,325	,924
Error	166,428	490	,340		
Total	10573,667	534			
Corrected Total	187,852	533			

a. R Squared = ,114 (Adjusted R Squared = ,036)

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico del Modelo Lineal General Univariado. Los resultados señalan que no existen diferencias significativas entre la sub-dimensión y las variables: sexo, edad y nivel educativo. Por lo tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula.

H1.2.6. Las mujeres con edades comprendidas entre los 30-35 años y con estudios de grado tendrán mayor comportamiento prosocial.

A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 37) con los datos descriptivos de la hipótesis 1.2.6.

Tabla 37: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.6.

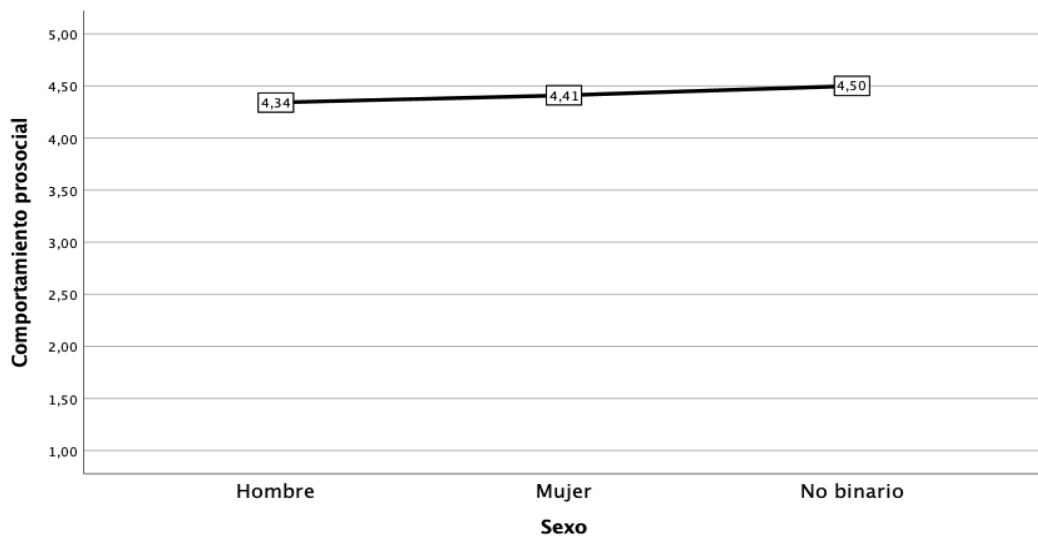
CSC_CPS					
Sexo	Edad	Nivel educativo	Media	Des. típica	N
Hombre	16 - 19	E. Primaria	4,33333	.	1
		E.S.O.	4,25926	,618640	9
		FP. Media	3,33333	.	1
		Bachillerato	4,15217	,619464	46
	20 - 24	FP. Media	4,66667	.	1
		FP. Superior	4,16667	,590937	8
		Bachillerato	4,19540	,587686	29
		Grado	4,46667	,531545	15
		Máster	4,33333	.	1
	25 - 29	FP. Media	4,33333	.	1
		FP. Superior	5,00000	.	1
		Grado	4,33333	,568535	12
		Máster	4,47619	,377964	7
	30 - 35	FP. Media	3,66667	.	1
		FP. Superior	4,83333	,235702	2
		Bachillerato	4,83333	,235702	2
Grado		4,46667	,605530	5	
Máster		4,28571	1,061595	7	
Mujer	16 - 19	E. Primaria	4,00000	.	1
		E.S.O.	4,30769	,600332	13
		FP. Media	5,00000	.	1
		FP. Superior	4,00000	.	1
		Bachillerato	4,44152	,510452	114
		Grado	4,83333	,192450	4
	20 - 24	E. Primaria	4,16667	1,178511	2
		E.S.O.	4,83333	,235702	2
		FP. Media	4,11111	,693889	3
		FP. Superior	4,30000	,569668	30



		Bachillerato	4,35714	,502238	70
		Grado	4,51852	,411670	45
		Máster	4,37500	,415474	8
25 - 29		E.S.O.	3,66667	.	1
		FP. Superior	4,79167	,353553	8
		Bachillerato	3,66667	.	1
		Grado	4,41333	,618241	25
		Máster	4,25641	,493548	13
30 - 35		Doctorado	4,66667	,471405	2
		FP. Superior	5,00000	,000000	2
		Bachillerato	5,00000	,000000	2
		Grado	4,50000	,549972	10
		Máster	4,46377	,509893	23
No binario	16 - 19	Doctorado	4,16667	,235702	2
		Grado	4,00000	.	1
	20 - 24	Bachillerato	5,00000	.	1

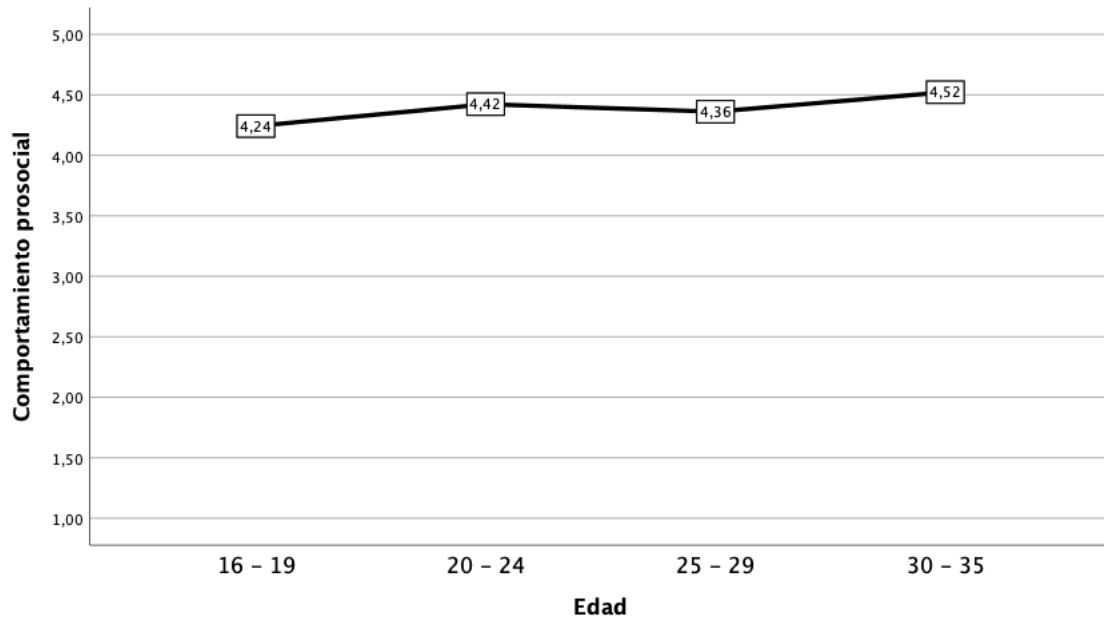
Por otro lado, se muestran los gráficos de resultados según el sexo, edad y nivel de estudios.

Gráfico 67: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.6.



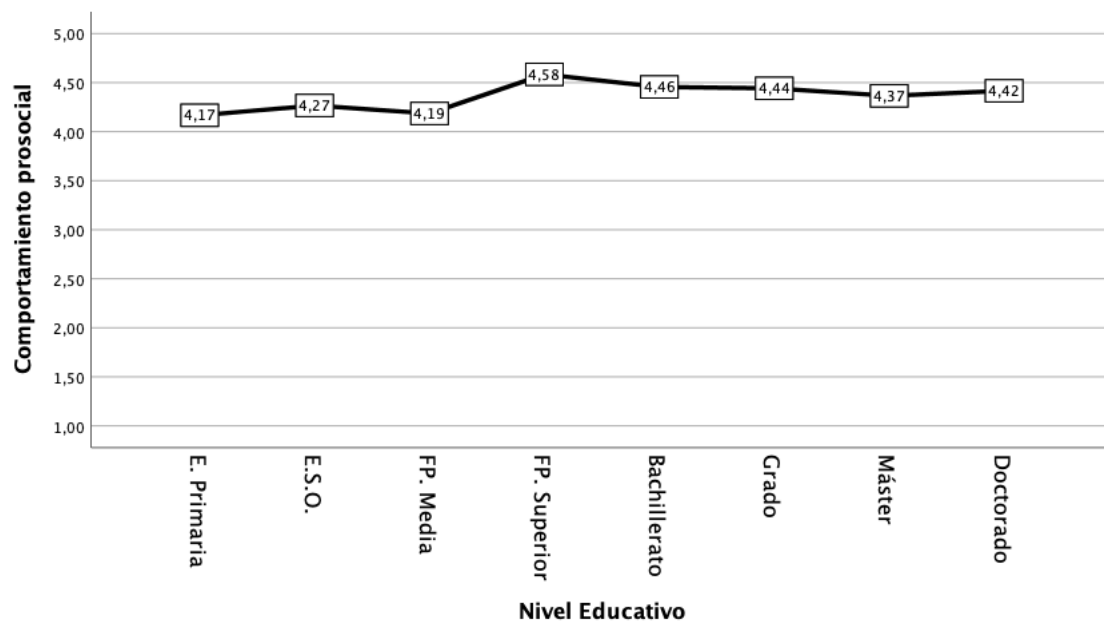
En el gráfico anterior (Gráfico 67), se observa que las personas no binarias obtienen mayor puntuación que el resto de los grupos; aunque dadas las características de la muestra, la representatividad de este colectivo es limitada. Se observa que las mujeres obtienen mayores puntuaciones en cuanto a actitudes democráticas que los hombres.

Gráfico 67: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.6.



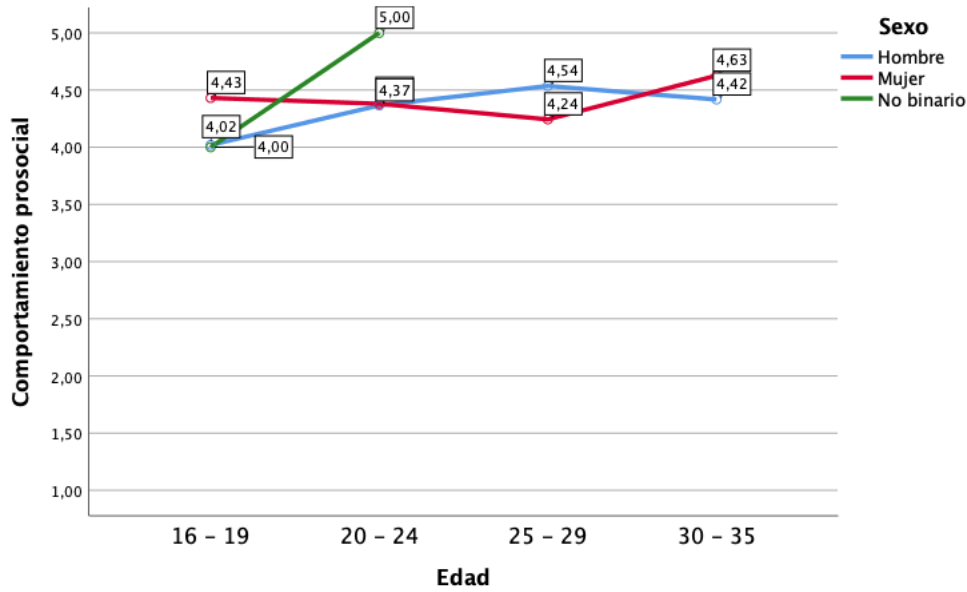
En el gráfico anterior (Gráfico 67), se observa que en términos generales a medida que avanza la edad, también aumenta la puntuación de la sub-dimensión. La puntuación más baja se halla en el intervalo 16-19 años y la más alta, 30-35 años.

Gráfico 68: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.6.



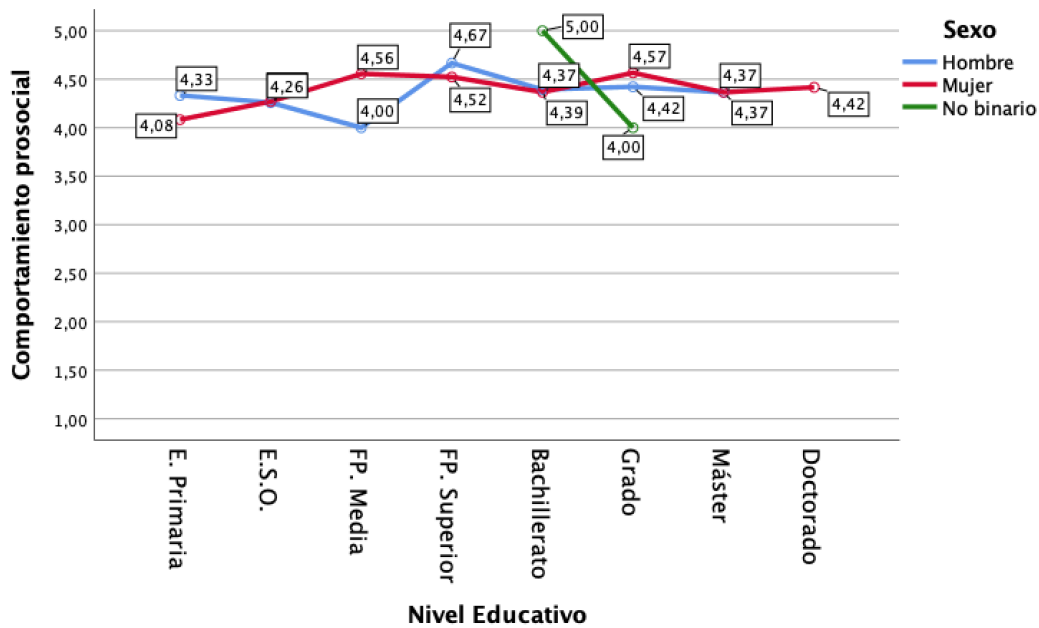
En el gráfico anterior (Gráfico 68), se observa que los estudios de E. Primaria a FP. Media tienen puntuaciones más bajas que el resto de los niveles educativos, cuando se trata de comportamiento prosocial. Las puntuaciones más altas se encuentran en los niveles educativos de FP. Superior y Bachillerato.

Gráfico 69: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.6.



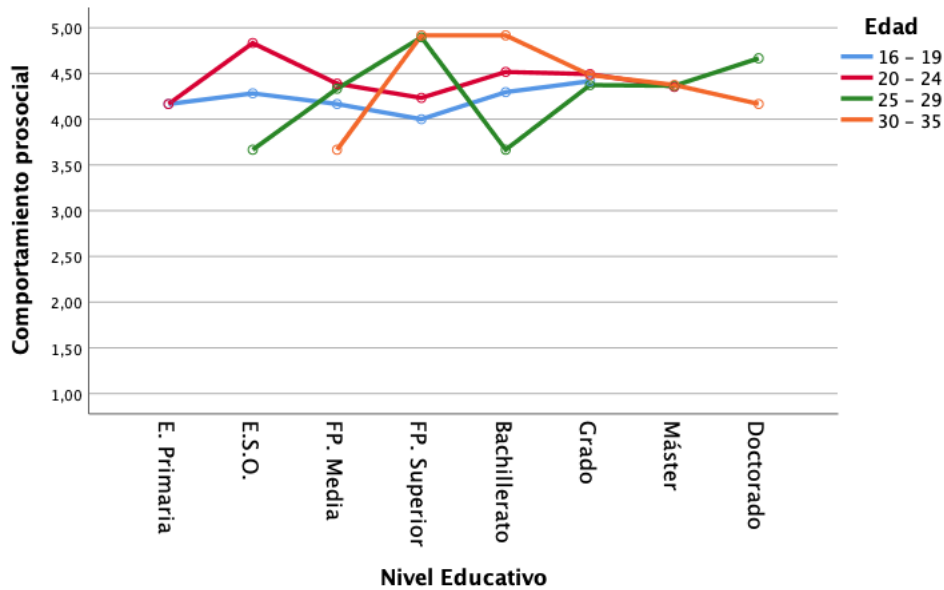
En el gráfico anterior (Gráfico 69), se observa que las puntuaciones de los hombres aumentan con la edad, hasta el intervalo 30-35 cuando disminuyen. Por otro lado, las puntuaciones de las mujeres empiezan a incrementarse a partir de los 25-29 años.

Gráfico 70: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.6.



En el gráfico anterior (Gráfico 70), se observa que las puntuaciones más bajas son en hombres de FP. Media y las más altas en personas no binarias de Bachillerato y en hombres de FP. Superior.

Gráfico 71: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.2.6.



En el gráfico anterior (Gráfico 71), se observa que la tendencia de los grupos de 16-19 y 20-24 años es similar. Se observa que las personas de 25-29 tienen puntuaciones más bajas en los niveles de E.S.O. y Bachillerato y las más altas en Doctorado. Finalmente, las personas de 30-35 años tienen mayor puntuación en FP. Superior y Bachillerato.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial. Para ello, se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 38: MGL de la hipótesis 1.2.6.

Tests of Between-Subjects Effects: CSC_cPS_Media					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	16,107 ^a	43	,375	1,287	,111
Intercept	598,148	1	598,148	2055,180	,000
Sexo	,085	2	,043	,147	,864
Edad	,754	3	,251	,864	,460
NivelEducativo	,703	7	,100	,345	,933
Sexo * Edad	1,758	3	,586	2,014	,111
Sexo * Nivel Educativo	1,734	6	,289	,993	,429
Edad * Nivel Educativo	7,234	15	,482	1,657	,056
Sexo * Edad * Nivel Educativo	1,594	6	,266	,913	,485
Error	142,612	490	,291		
Total	10403,889	534			
Corrected Total	158,718	533			

a. R Squared = ,101 (Adjusted R Squared = ,023)

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico del Modelo Lineal General Univariado. Los resultados señalan que no existen diferencias significativas ni interacción entre la subdimensión: *comportamiento prosocial* y las variables: sexo, edad y nivel educativo; aunque, cabe destacar que el análisis de interacción entre edad y nivel educativo ($p=.056$) está muy próximo a la significación estadística. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

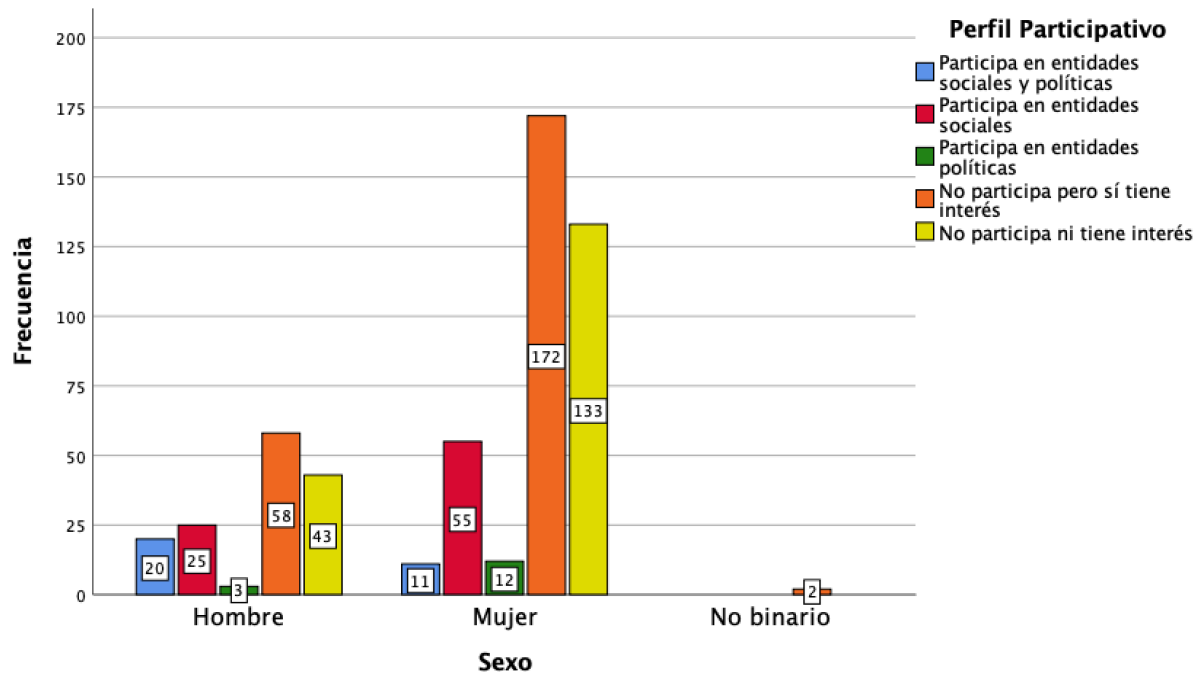
H1.3.1. El perfil participativo depende del sexo, edad y nivel educativo de las personas participantes.



A continuación, se presenta los datos descriptivos de la hipótesis 1.3.1.

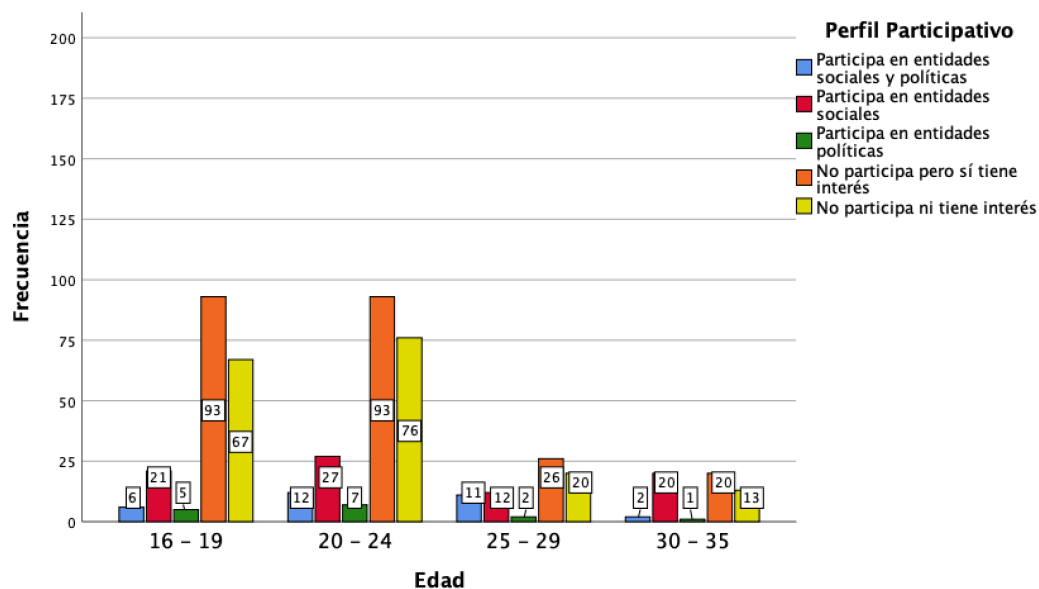
En el siguiente gráfico, se observa la frecuencia del perfil participativo relacionado con la variable sexo.

Gráfico 72: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.3.1.



En el gráfico anterior, se observa una mayor tendencia de las mujeres a participar en entidades sociales y en entidades políticas; así como en los perfiles de no participación. En cambio, se observa que los hombres tienen mayor participación en entidades sociales y políticas.

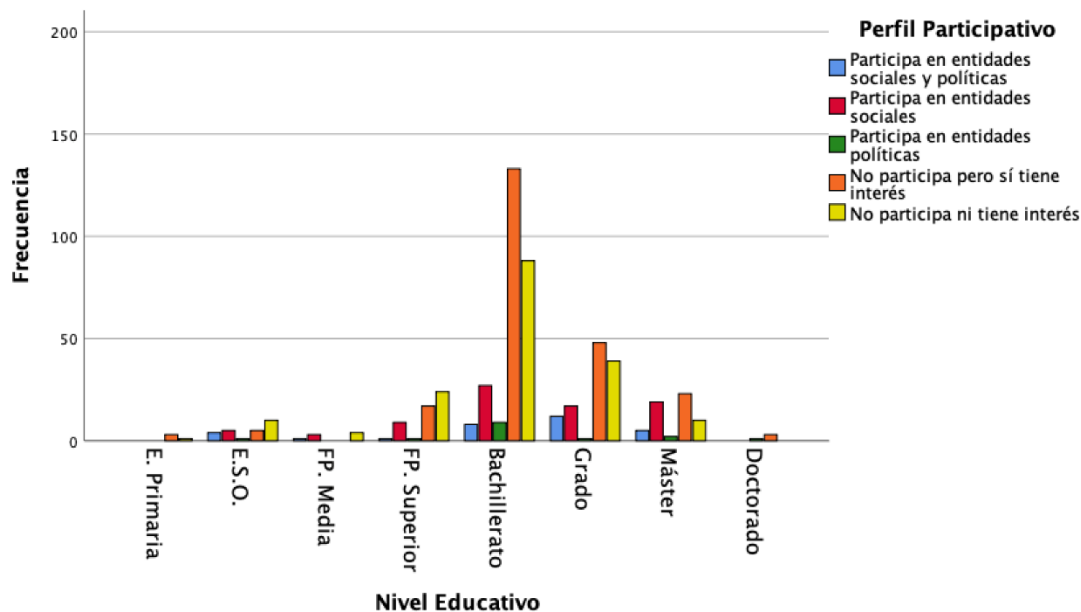
Gráfico 73: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.3.1.



En el gráfico anterior, se observa una tendencia similar en cuanto a la participación en entidades sociales, destacándose las personas de 20-24 años. En cuanto a la participación en entidades políticas, se observa mayor

participación en los grupos 16-19 y 20-24 años. Por otro lado, en cuanto a la participación en entidades políticas y sociales se observa mayores niveles de participación entre las personas de 20-24 años. Finalmente, cabe destacar que los perfiles de no participación dominan en casi todos los grupos de edad.

Gráfico 74: Estadística descriptiva de la hipótesis 1.3.1.



En el gráfico anterior, se observa que los perfiles de participación (social, política y social y política) aparecen; aunque en menor medida, durante los estudios de E.S.O., consolidándose mayormente durante Bachillerato y los estudios superiores de Grado y Máster. Se observa una mayor frecuencia de respuestas sobre los perfiles no participativos en los niveles educativos de Bachillerato y Grado.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial. Para ello, se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Chi-cuadrado.

Tabla 39: Prueba Chi cuadrado de la hipótesis 1.3.1.

Chi-squared statistical test			
	Sexo	Edad	Nivel Educativo
Chi-squared	414,843*	149,640*	331,037*
df	2	3	4
Sig.	.000	.000	.000

Los resultados de la prueba Chi-cuadrado señalan una dependencia entre el perfil participativo de las personas participantes y las variables sociodemográficas: sexo ($p=.000$), edad ($p=.000$), y nivel educativo ($p=.000$). Por consiguiente, se procede a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo.

A.2.1.1.2. Resultados sobre el conjunto de hipótesis 2

NOTA: Antes de contrastar estadísticamente las siguientes hipótesis, se han realizado los análisis necesarios para decidir si corresponde usar una prueba estadística paramétrica o no paramétrica (Cubo *et al.*, 2011). Se confirman para cada una de las hipótesis, que las variables son cuantitativas continuas (VCC). Se utilizan las pruebas de Kolmogorov- Smirnov o Shapiro-Wilk para contrastar la distribución normal de las series de datos, Rachas para contrastar la aleatoriedad de las distribuciones, y Levene para confirmar la igualdad de las varianzas entre las series de datos.

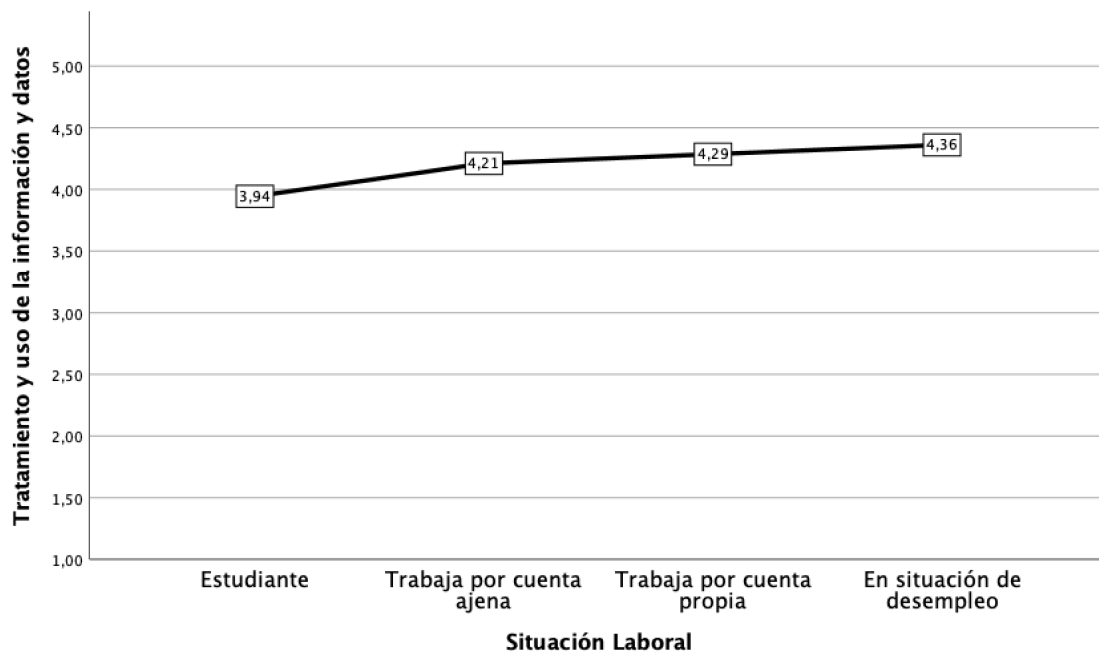
2.1.1. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en **tratamiento y uso de la información y datos** que las personas que trabajan por cuenta ajena.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.1.1.

Tabla 40: Datos descriptivos para la hipótesis 2.1.1.

		N	Media	Des. típica
CD_TUID	Estudiante	434	3,94371	,572567
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,21053	,659199
	Trabaja por cuenta propia	5	4,28571	,515079
	En situación de desempleo	19	4,36090	,481797
	Total	534	3,99973	,592967

Gráfico 75: Datos descriptivos para la hipótesis 2.1.1.



Los resultados señalan que las personas en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en tratamiento y uso de la información y datos que las personas que trabajan por cuenta propia. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta ajena. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor competencia que las personas que trabajan por cuenta ajena en cuanto al tratamiento y uso de la información y datos, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 76: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.1.1.

	VCC	K-S /S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaAjena CD_TUID	SÍ	$p= .012$	$p= .752$	$p= .475$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
SL_CuentaPropia CD_TUID	SÍ	$p= .920$	$p= .913$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 77: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 2.1.1.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_TUID	
U Mann-Whitney	189,000
Wilcoxon W	3115,000
Z	-,020
Sig. asin.	,984

Los resultados de la prueba U Mann-Whitney no señalan diferencias significativas entre los grupos de cuenta ajena y cuenta propia con respecto con la sub-dimensión *tratamiento y uso de la información y datos* ($p=.984$). Por consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo; ya que, a pesar de señalar mayor competencia en las personas que trabajan por cuenta propia que por aquellas que trabajan por cuenta ajena, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas.

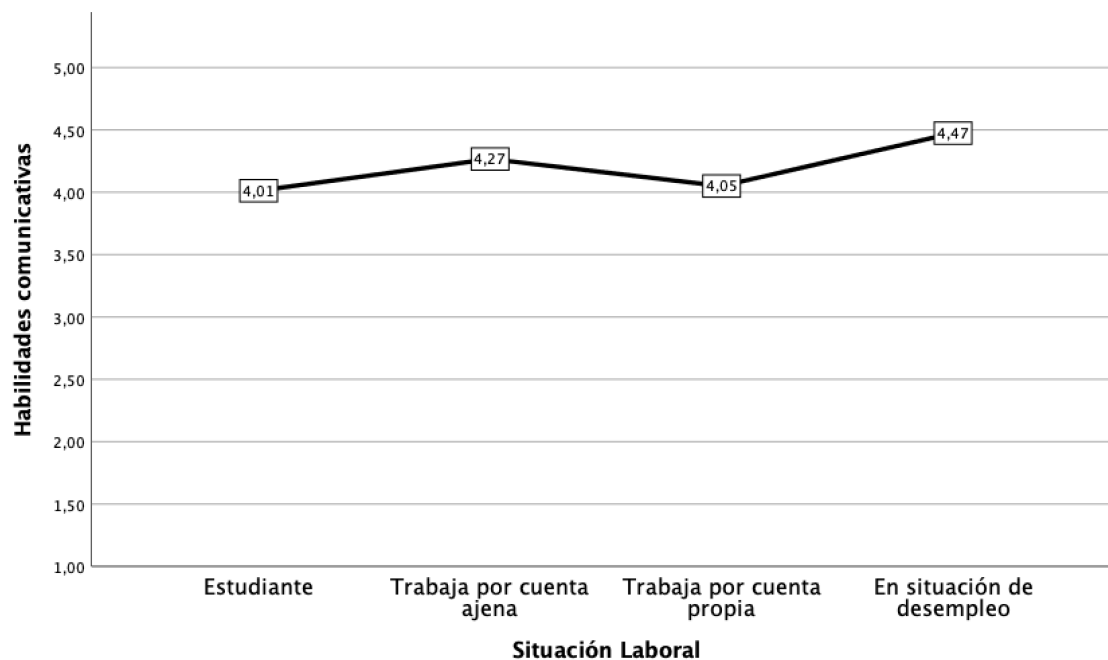
2.1.2. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en **habilidades comunicativas** que las personas que trabajan por cuenta ajena

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.1.2.

Tabla 78: Datos descriptivos para la hipótesis 2.1.2.

		N	Media	Des. típica
CD_HC	Estudiante	434	4,0121	,67430
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,2664	,70514
	Trabaja por cuenta propia	5	4,0500	,69372
	En situación de desempleo	19	4,4737	,54578
	Total	534	4,0651	,68339

Gráfico 78: Datos descriptivos para la hipótesis 2.1.2.



Los resultados señalan que las personas en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en habilidades comunicativas que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta propia. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor competencia que las personas que trabajan por cuenta ajena en cuanto a las habilidades comunicativas, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 40: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.1.2.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaAjena CD_HC	SÍ	$p = .000$	$p = .367$	$p = .905$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
SL_CuentaPropia CD_HC	SÍ	$p = .656$	$p = .230$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 41: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 2.1.2.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_HC	
U Mann-Whitney	141,000
Wilcoxon W	156,000
Z	-,973
Sig. asin.	,330

Los resultados de la prueba U Mann-Whitney indican que no se observan diferencias significativas entre personas que trabajan por cuenta ajena y por cuenta propia con respecto con la sub-dimensión *habilidades comunicativas* ($p = .330$). Por consecuencia, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo ya que, a pesar de señalar mayor competencia en las personas que trabajan por cuenta propia que por aquellas que trabajan por cuenta ajena, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas.

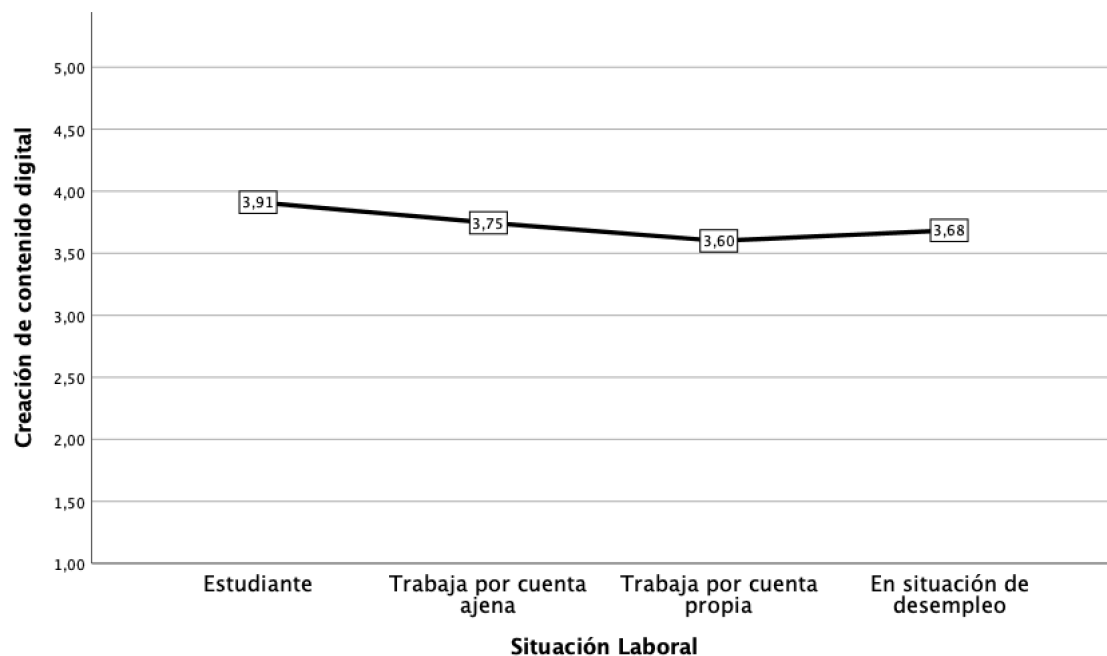
2.1.3. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en creación de contenido digital que las personas que trabajan por cuenta ajena.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.1.3.

Tabla 42: Datos descriptivos para la hipótesis 2.1.3.

		N	Media	Des. típica
CD_CCD	Estudiante	434	3,91091	,927580
	Trabaja por cuenta ajena	76	3,74561	1,058116
	Trabaja por cuenta propia	5	3,60000	1,479489
	En situación de desempleo	19	3,68421	,905904
	Total	534	3,87640	,951895

Gráfico 79: Datos descriptivos para la hipótesis 2.1.3.



Los resultados señalan que los estudiantes tienen mayor nivel de competencia en creación de contenido digital que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta propia. Finalmente, las personas que están en situación de desempleo demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 43: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.1.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaAjena CD_CCD	SÍ	$p = .000$	$p = .822$	$p = .303$	Prueba no paramétrica:
SL_CuentaPropia CD_CCD	SÍ	$p = .535$	$p = .913$		U Mann-Whitney

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 44: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 2.1.3.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_CCD	
U Mann-Whitney	141,000

Wilcoxon W	156,000
Z	-,973
Sig. asin.	,330

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre personas que trabajan a cuenta propia y por cuenta ajena con respecto con la sub-dimensión *creación de contenido digital* ($p=.330$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo ya que los resultados no son estadísticamente significativos.

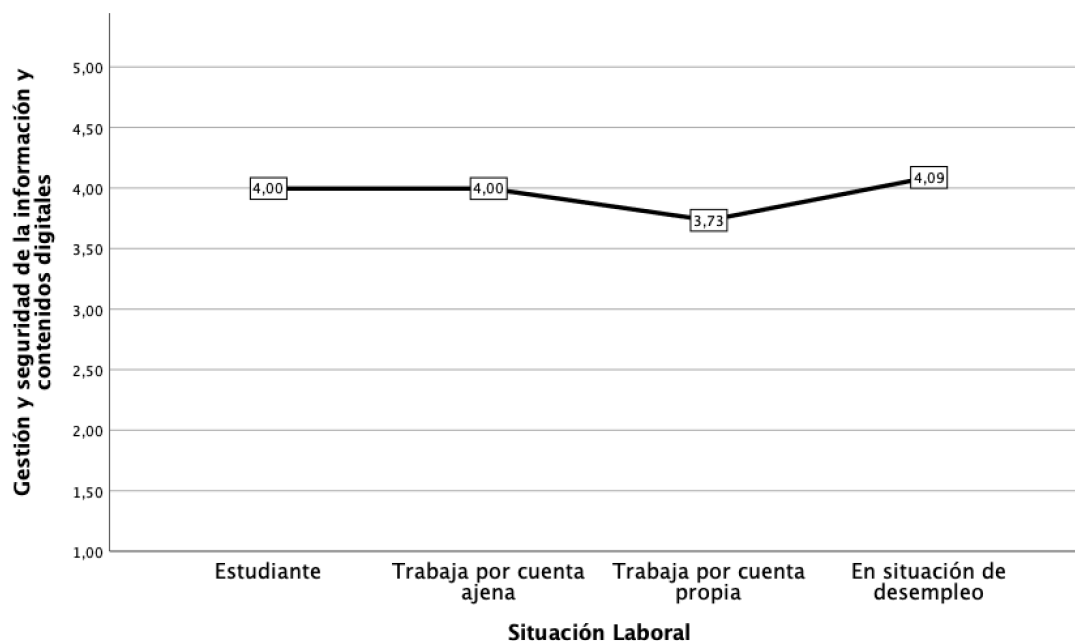
2.1.4. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en *gestión y seguridad de la información y contenidos digitales* que las personas que trabajan por cuenta ajena.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.1.4.

Tabla 45: Datos descriptivos para la hipótesis 2.1.4.

		N	Media	Des. típica
CD_GSIC	Estudiante	434	3,99616	,680749
	Trabaja por cuenta ajena	76	3,99561	,762051
	Trabaja por cuenta propia	5	3,73333	,829993
	En situación de desempleo	19	4,08772	,694708
	Total	534	3,99688	,693255

Gráfico 80: Datos descriptivos para la hipótesis 2.1.4.



Los resultados señalan que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en gestión y seguridad de la información y contenidos digitales que los estudiantes. También, se afirma que los estudiantes tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta ajena. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 46: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.1.4.

VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
-----	-----------	--------	--------	--------



SL_CuentaAjena CD_GSIC	SÍ	$p= .007$	$p= .305$	$p= .555$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
SL_CuentaPropia CD_GSIC	SÍ	$p= .006$	$p= .326$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 47: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 2.1.4.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_GSIC	
U Mann-Whitney	158,500
Wilcoxon W	173,500
Z	-,621
Sig. asin.	,535

Los resultados de la prueba U Mann-Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre los grupos de cuenta ajena y cuenta propia con respecto con la sub-dimensión *Gestión y seguridad de la información y contenidos digitales* ($p=.535$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo ya que no se encuentran diferencias significativas.

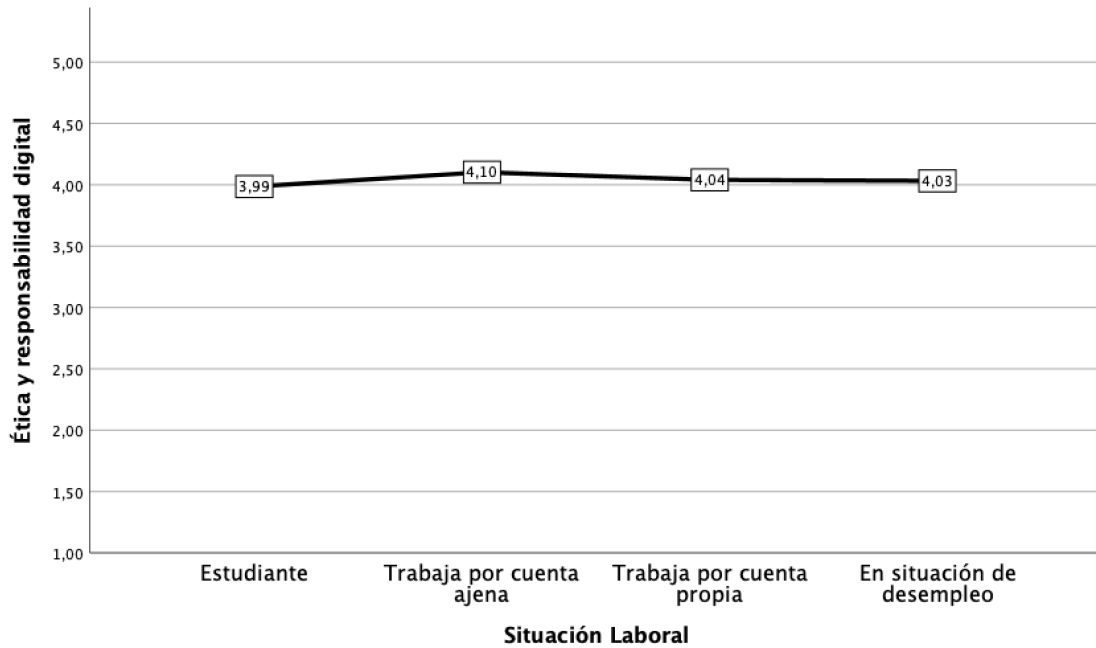
2.1.5. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia ética y responsabilidad digital que las personas que trabajan por cuenta ajena.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.1.5.

Tabla 48: Datos descriptivos para la hipótesis 2.1.5.

		N	Media	Des. típica
CD_ERD	Estudiante	434	3,98571	,675044
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,10263	,768370
	Trabaja por cuenta propia	5	4,04000	,931665
	En situación de desempleo	19	4,03158	,582192
	Total	534	4,00449	,687696

Gráfico 81: Datos descriptivos para la hipótesis 2.1.5.



Los resultados señalan que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor nivel de competencia en ética y responsabilidad digital que las personas que trabajan por cuenta propia. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que están en situación de desempleo. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 49: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.1.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaAjena CD_ERD	Sí	$p= .000$	$p= .032$	$p= .500$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
SL_CuentaPropia CD_ERD	Sí	$p= .619$	$p= 1.00$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y aleatoriedad, y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 50: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 2.1.5.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_ERD	
U Mann-Whitney	186,500
Wilcoxon W	201,500
Z	-,069
Sig. asin.	,945

Los resultados de la prueba U Mann-Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre las personas que trabajan a cuenta propia y por cuenta ajena con respecto con la sub-dimensión ética y responsabilidad digital ($p=.945$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo ya que los resultados no son estadísticamente significativos.

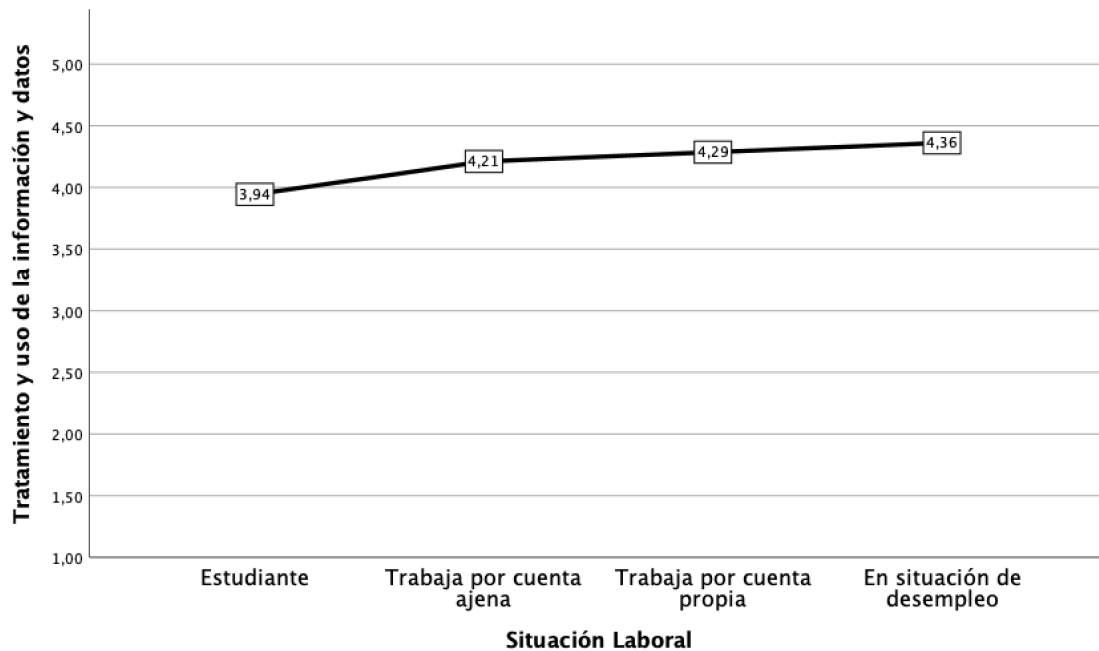
2.2.1. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en **tratamiento y uso de la información y datos** que estudiantes.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.2.1.

Tabla 49: Datos descriptivos para la hipótesis 2.2.1.

		N	Media	Des. típica
CD_TUID	Estudiante	434	3,94371	,572567
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,21053	,659199
	Trabaja por cuenta propia	5	4,28571	,515079
	En situación de desempleo	19	4,36090	,481797
	Total	534	3,99973	,592967

Gráfico 82: Datos descriptivos para la hipótesis 2.2.1.



Los resultados señalan que las personas en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en tratamiento y uso de la información y datos que las personas que trabajan por cuenta propia. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta ajena. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia que los estudiantes en cuanto al tratamiento y uso de la información y datos, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 50: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.2.1.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaAjena CD_TUID	SÍ	$p = .012$	$p = .752$	$p = .530$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_Estudiantes CD_TUID	SÍ	$p = .000$	$p = .848$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 51: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.2.1.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_TUID	
U Mann-Whitney	11586,500
Wilcoxon W	105981,500
Z	-4,151

Sig. asin. ,000

Los resultados de la prueba U Mann Whitney indican que se observan diferencias significativas entre los grupos de la situación laboral con respecto con la sub-dimensión *tratamiento y uso de la información y datos* ($p=.000$). Observando la tendencia de los datos, se denota mayor competencia en las personas por cuenta ajena que los estudiantes. Por consecuencia, se procede a rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

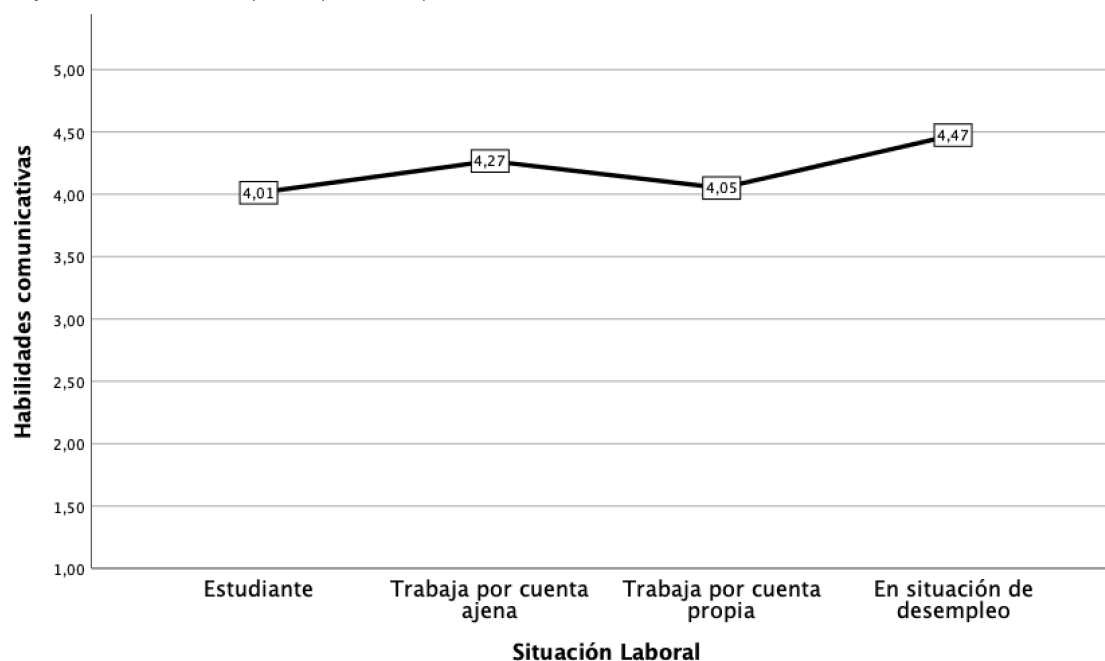
2.2.2. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en habilidades comunicativas que estudiantes.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.2.2.

Tabla 52: Datos descriptivos para la hipótesis 2.2.2.

		N	Media	Des. típica
CD_HC	Estudiante	434	4,0121	,67430
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,2664	,70514
	Trabaja por cuenta propia	5	4,0500	,69372
	En situación de desempleo	19	4,4737	,54578
	Total	534	4,0651	,68339

Gráfico 83: Datos descriptivos para la hipótesis 2.2.2.



Los resultados señalan que las personas en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en habilidades comunicativas que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta propia. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia que los estudiantes en cuanto las habilidades comunicativas, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 53: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.2.2.

H.2.2.2.	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaAjena CD_HC	SÍ	$p= .000$	$p= .635$	$p= .814$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_Estudiantes CD_HC	SÍ	$p= .000$	$p= .367$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 54: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.2.2.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_TUID	
U Mann-Whitney	12402,500
Wilcoxon W	106797,500
Z	-3,477
Sig. asin.	,001

Los resultados de la prueba U Mann Whitney indican que se observan diferencias significativas entre las personas que trabajan por cuenta ajena y estudiantes con respecto con la sub-dimensión *habilidades comunicativas* ($p=.001$). Se denotan mayores niveles de competencia en personas por cuenta ajena que en los estudiantes. Por consecuencia, se procede a rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

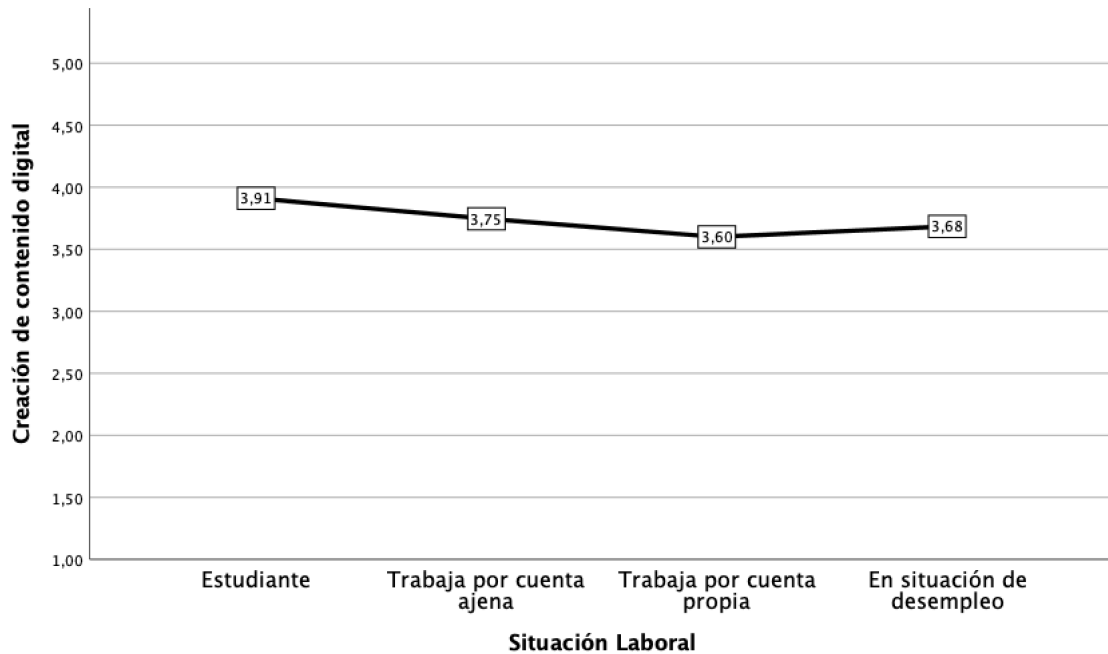
2.2.3. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia creación de contenido digital que estudiantes.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.2.3.

Tabla 55: Datos descriptivos para la hipótesis 2.2.3.

		N	Media	Des. típica
CD_CCD	Estudiante	434	3,91091	,927580
	Trabaja por cuenta ajena	76	3,74561	1,058116
	Trabaja por cuenta propia	5	3,60000	1,479489
	En situación de desempleo	19	3,68421	,905904
	Total	534	3,87640	,951895

Gráfico 84: Datos descriptivos para la hipótesis 2.2.3.



Los resultados señalan que los estudiantes tienen mayor nivel de competencia en creación de contenido digital que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta propia. Finalmente, las personas que están en situación de desempleo demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 56: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.2.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaAjena CD_CCD	SÍ	$p= .000$	$p= .822$	$p= .326$	Prueba no paramétrica:
SL_Estudiantes CD_CCD	SÍ	$p= .000$	$p= .037$		U Mann Whitney

No se cumplen los requisitos de normalidad y aleatoriedad, y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 57: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.2.3.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_CCD	
U Mann-Whitney	15333,000
Wilcoxon W	18259,000
Z	-,987
Sig. asin.	,324

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre personas que trabajan por cuenta ajena y estudiantes con respecto con la sub-dimensión *creación de contenido digital* ($p=.324$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

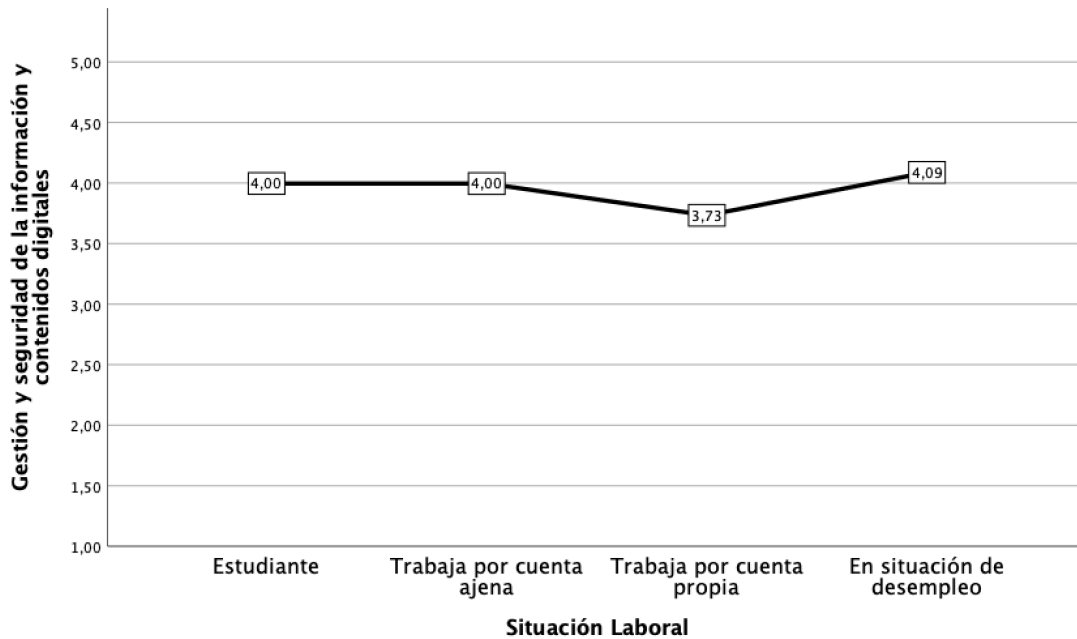
2.2.4. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en el **gestión y seguridad de la información y contenidos digitales** que estudiantes.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.2.4.

Tabla 58: Datos descriptivos para la hipótesis 2.2.4.

		N	Media	Des. típica
CD_GSIC	Estudiante	434	3,99616	,680749
	Trabaja por cuenta ajena	76	3,99561	,762051
	Trabaja por cuenta propia	5	3,73333	,829993
	En situación de desempleo	19	4,08772	,694708
	Total	534	3,99688	,693255

Gráfico 85: Datos descriptivos para la hipótesis 2.2.4.



Los resultados señalan que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en gestión y seguridad de la información y contenidos digitales que los estudiantes. También, se afirma que los estudiantes tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta ajena. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 58: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.2.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaAjena CD_GSIC	Sí	$p = .007$	$p = .305$	$p = .327$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_Estudiantes CD_GSIC	Sí	$p = .000$	$p = .477$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 59: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.2.4.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_GSIC	
U Mann-Whitney	160066,500
Wilcoxon W	110461,500
Z	-,360
Sig. asin.	,719

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre las personas que trabajan por cuenta ajena y estudiantes con respecto con la sub-dimensión *gestión y seguridad de la información y contenidos digitales* ($p=.719$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo, ya que no se encuentran diferencias significativas.

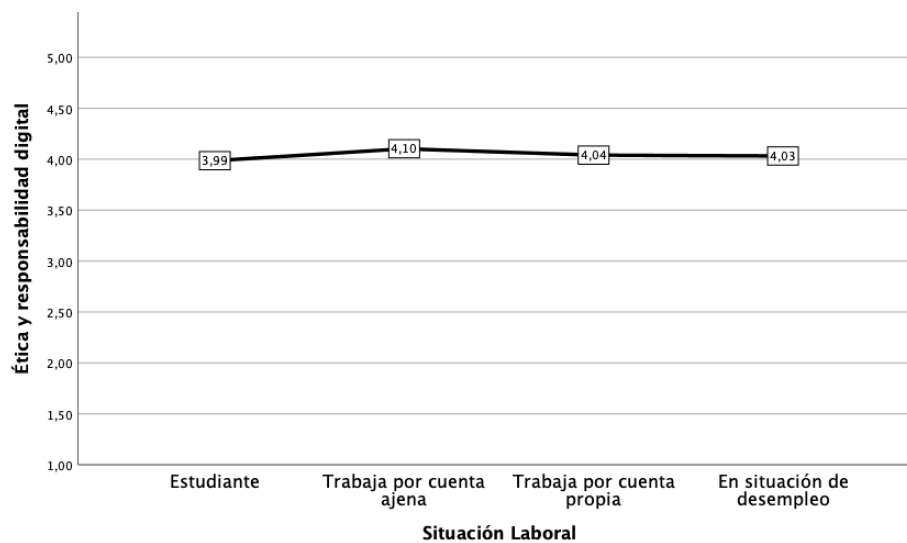
2.2.5. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en ética y responsabilidad digital que estudiantes.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.2.5.

Tabla 60: Datos descriptivos para la hipótesis 2.2.5.

		N	Media	Des. típica
CD_ERD	Estudiante	434	3,98571	,675044
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,10263	,768370
	Trabaja por cuenta propia	5	4,04000	,931665
	En situación de desempleo	19	4,03158	,582192
	Total	534	4,00449	,687696

Gráfico 86: Datos descriptivos para la hipótesis 2.2.5.



Los resultados señalan que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor nivel de competencia en ética y responsabilidad digital que las personas que trabajan por cuenta propia. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que están en situación de desempleo. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia que los estudiantes en cuanto la ética y responsabilidad digital, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 61: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.2.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaAjena CD_ERD	SÍ	$p=.000$	$p=.032$	$p=.250$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_Estudiante CD_ERD	SÍ	$p=.000$	$p=.245$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y aleatoriedad, y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 62: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.2.5.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_ERD	
U Mann-Whitney	14322,000
Wilcoxon W	108717,000
Z	-1,838
Sig. asin.	,066

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre las personas que trabajan por cuenta ajena y estudiantes con respecto con la sub-dimensión ética y responsabilidad digital ($p=.066$). Por consiguiente, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo ya que a pesar de señalar mayor competencia en las personas que trabajan por cuenta ajena que por los estudiantes y observar que los resultados estadísticos están próximos a la significación estadística.

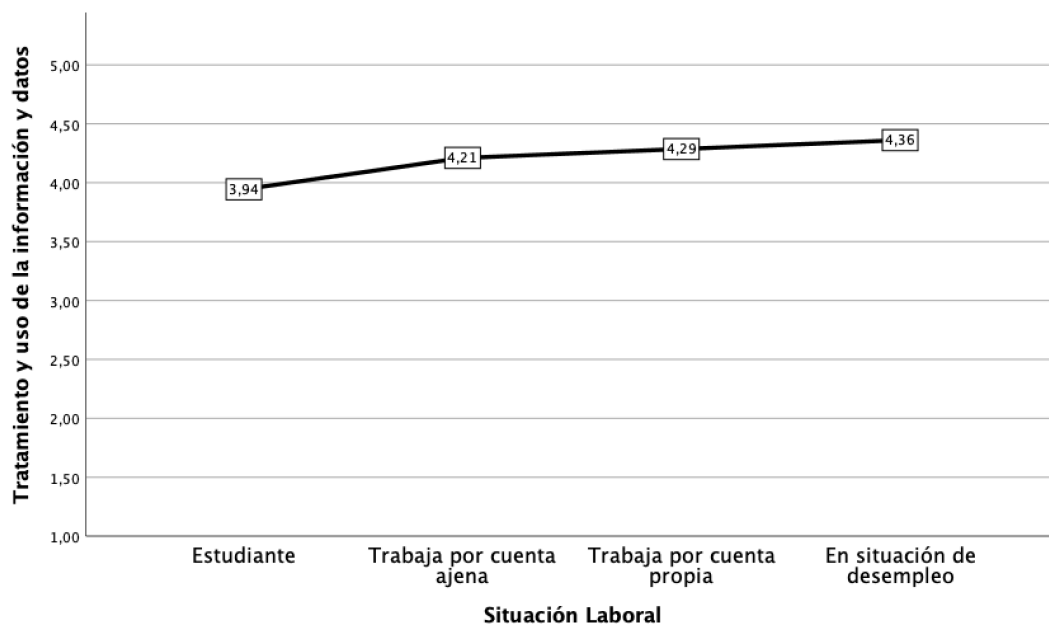
2.3.1. Los estudiantes tendrán mayor competencia en **tratamiento y uso de la información** que las personas en situación de desempleo.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.3.1.

Tabla 63: Datos descriptivos para la hipótesis 2.3.1.

		N	Media	Des. típica
CD_TUID	Estudiante	434	3,94371	,572567
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,21053	,659199
	Trabaja por cuenta propia	5	4,28571	,515079
	En situación de desempleo	19	4,36090	,481797
	Total	534	3,99973	,592967

Gráfico 87: Datos descriptivos para la hipótesis 2.3.1.



Los resultados señalan que las personas en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en tratamiento y uso de la información y datos que las personas que trabajan por cuenta propia. También, se afirma

que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta ajena. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 64: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.3.1.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiantes CD_TUID	SÍ	$p = .000$	$p = .848$	$p = .469$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_Desempleo CD_TUID	SÍ	$p = .216$	$p = .350$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 65: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.3.1.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_TUID	
U Mann-Whitney	2423,000
Wilcoxon W	96818,000
Z	-3,052
Sig. asin.	,002

Los resultados de la prueba U Mann Whitney indican que se observan diferencias significativas entre los grupos de la situación laboral con respecto con la sub-dimensión *tratamiento y uso de la información y datos* ($p = .002$), indicando mayor nivel de competencia en las personas en situación de desempleo. Por consecuencia, se acepta la hipótesis nula y rechaza la hipótesis trabajo.

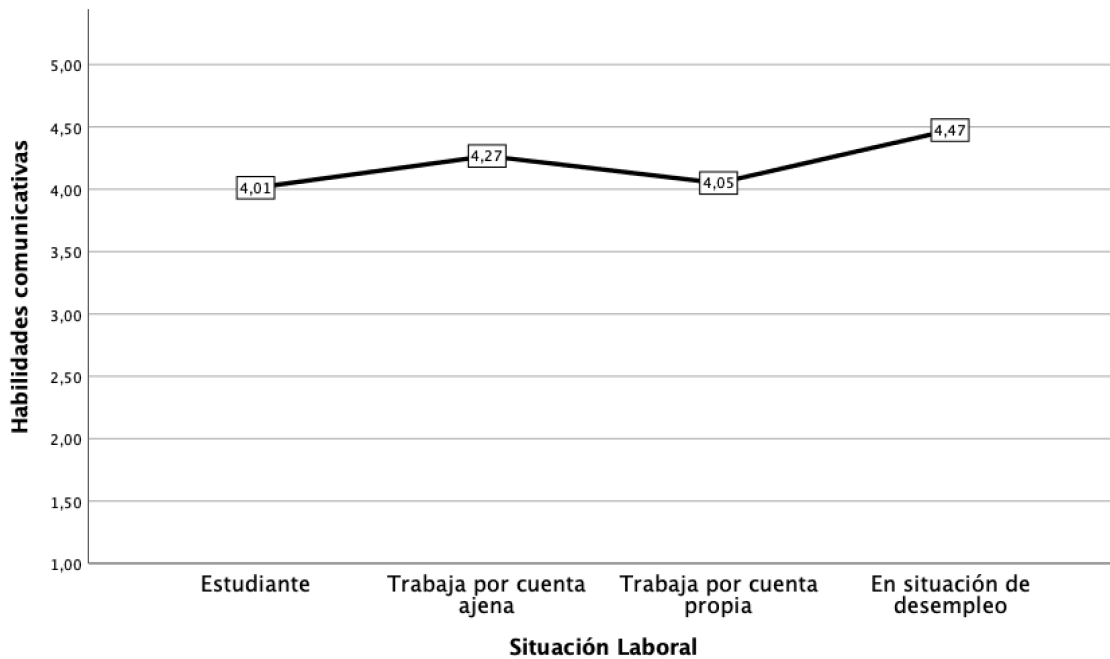
2.3.2. Los estudiantes tendrán mayor competencia en habilidades comunicativas que las personas en situación de desempleo.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.3.2.

Tabla 66: Datos descriptivos para la hipótesis 2.3.2.

		N	Media	Des. típica
CD_HC	Estudiante	434	4,0121	,67430
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,2664	,70514
	Trabaja por cuenta propia	5	4,0500	,69372
	En situación de desempleo	19	4,4737	,54578
	Total	534	4,0651	,68339

Gráfico 88: Datos descriptivos para la hipótesis 2.3.2.



Los resultados señalan que las personas en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en habilidades comunicativas que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta propia. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 67: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.3.2.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiantes CD_HC	SÍ	$p= .000$	$p= .635$	$p= .488$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_Desempleo CD_HC	SÍ	$p= .011$	$p= .398$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 68: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.3.2.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_HC	
U Mann-Whitney	2456,000
Wilcoxon W	96851,000
Z	-3,006
Sig. asin.	,003

Los resultados de la prueba U Mann Whitney indican que existen diferencias significativas entre los estudiantes y las personas en situación de desempleo con respecto con la sub-dimensión *habilidades comunicativas* ($p=.003$), denotando mayor competencia en las personas en situación de desempleo. Por consecuencia, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

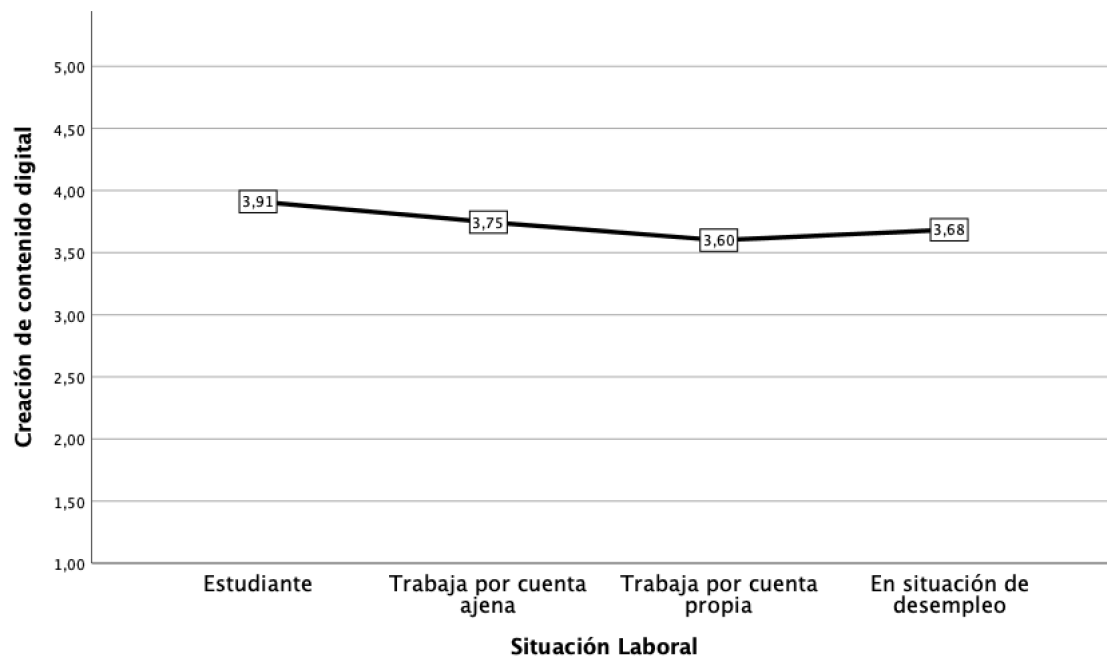
2.3.3. Los estudiantes tendrán mayor competencia en la creación de contenido digital que las personas en situación de desempleo.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.3.3.

Tabla 69: Datos descriptivos para la hipótesis 2.3.3.

		N	Media	Des. típica
CD_CCD	Estudiante	434	3,91091	,927580
	Trabaja por cuenta ajena	76	3,74561	1,058116
	Trabaja por cuenta propia	5	3,60000	1,479489
	En situación de desempleo	19	3,68421	,905904
	Total	534	3,87640	,951895

Gráfico 89: Datos descriptivos para la hipótesis 2.3.3.



Los resultados señalan que los estudiantes tienen mayor nivel de competencia en creación de contenido digital que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta propia. Finalmente, las personas que están en situación de desempleo demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que los estudiantes tienen mayor competencia que las personas que están en situación de desempleo en cuanto a la creación de contenido digital, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 70: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.3.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiantes CD_CCD	SÍ	$p = .000$	$p = .037$	$p = .492$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_Desempleo CD_CCD	SÍ	$p = .189$	$p = .477$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y aleatoriedad, y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 71: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.3.3.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_CCD	
U Mann-Whitney	3479,000
Wilcoxon W	3669,000
Z	-1,164

Sig. asin. ,245

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre los estudiantes y personas en situación de desempleo con respecto a la sub-dimensión *creación de contenido digital* ($p=.245$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo; ya que a pesar de observar mayor competencia en los estudiantes que por las personas en situación de desempleo, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas.

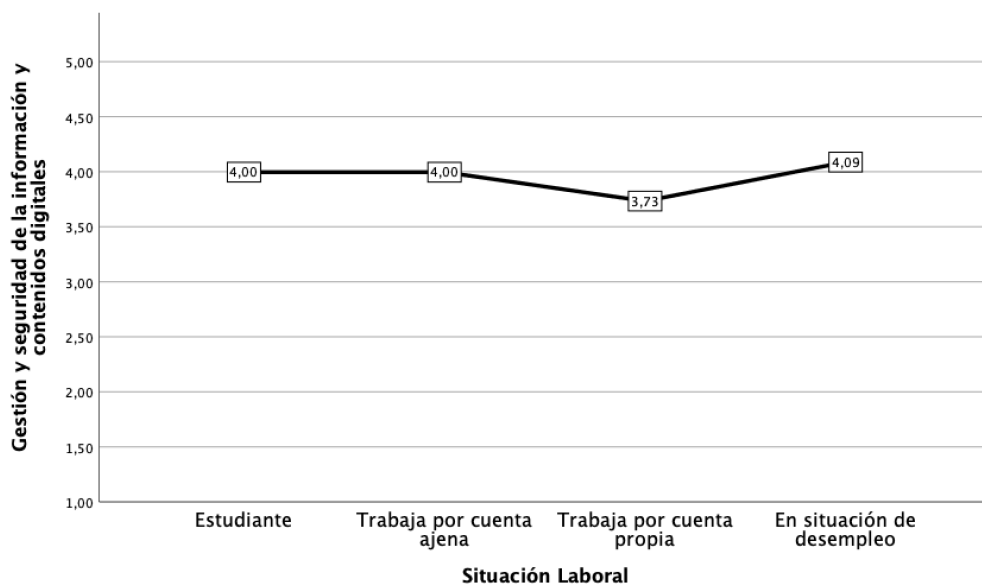
2.3.4. Los estudiantes tendrán mayor competencia en gestión y seguridad de la información y contenidos digitales que las personas en situación de desempleo.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.3.4.

Tabla 72: Datos descriptivos para la hipótesis 2.3.4.

		N	Media	Des. típica
CD_GSIC	Estudiante	434	3,99616	,680749
	Trabaja por cuenta ajena	76	3,99561	,762051
	Trabaja por cuenta propia	5	3,73333	,829993
	En situación de desempleo	19	4,08772	,694708
	Total	534	3,99688	,693255

Gráfico 90: Datos descriptivos para la hipótesis 2.3.4.



Los resultados señalan que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en gestión y seguridad de la información y contenidos digitales que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que los estudiantes. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 73: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.3.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiantes CD_GSIC	SÍ	$p=.000$	$p=.477$	$p=.567$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_Desempleo CD_GSIC	SÍ	$p=.040$	$p=.494$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 74: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.3.4.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_GISC	
U Mann-Whitney	3756,000
Wilcoxon W	98151,000
Z	-,659
Sig. asin.	,510

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre estudiantes y personas en situación de desempleo con respecto con la sub-dimensión *gestión y seguridad de la información y contenidos digitales* ($p=.510$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis nula ya que no se encuentran diferencias significativas.

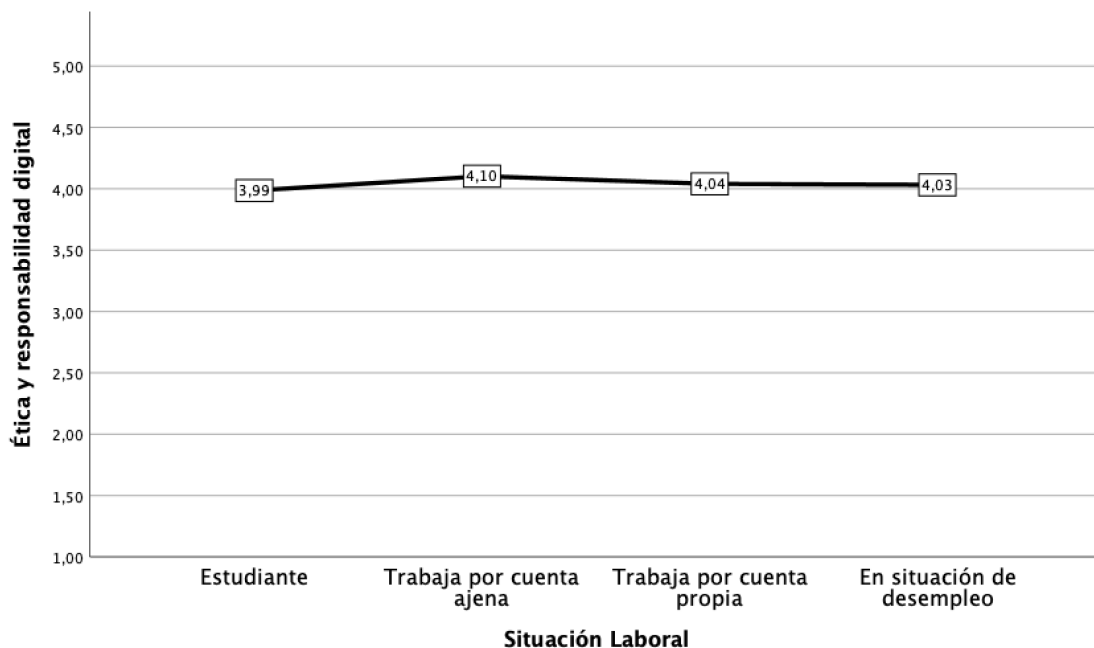
2.3.5. Los estudiantes tendrán mayor competencia en ética y responsabilidad digital que las personas en situación de desempleo.

A continuación, se presenta los datos descriptivos correspondientes a la hipótesis 2.3.5.

Tabla 75: Datos descriptivos para la hipótesis 2.3.5.

		N	Media	Des. típica
CD_ERD	Estudiante	434	3,98571	,675044
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,10263	,768370
	Trabaja por cuenta propia	5	4,04000	,931665
	En situación de desempleo	19	4,03158	,582192
	Total	534	4,00449	,687696

Gráfico 91: Datos descriptivos para la hipótesis 2.3.5.



Los resultados señalan que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor nivel de competencia en ética y responsabilidad digital que las personas que trabajan por cuenta propia. También, se afirma que las

personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que están en situación de desempleo. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 76: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.3.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiantes CD_ERD	SÍ	$p= .000$	$p= .245$	$p= .413$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_Desempleo CD_ERD	SÍ	$p= .146$	$p= .1990$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 77: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.3.5.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_ERD	
U Mann-Whitney	3997,000
Wilcoxon W	98392,000
Z	-,227
Sig. asin.	,821

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre estudiantes y personas en situación de desempleo con respecto con la sub-dimensión ética y responsabilidad digital ($p=.821$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo; ya que los resultados no son estadísticamente significativos.

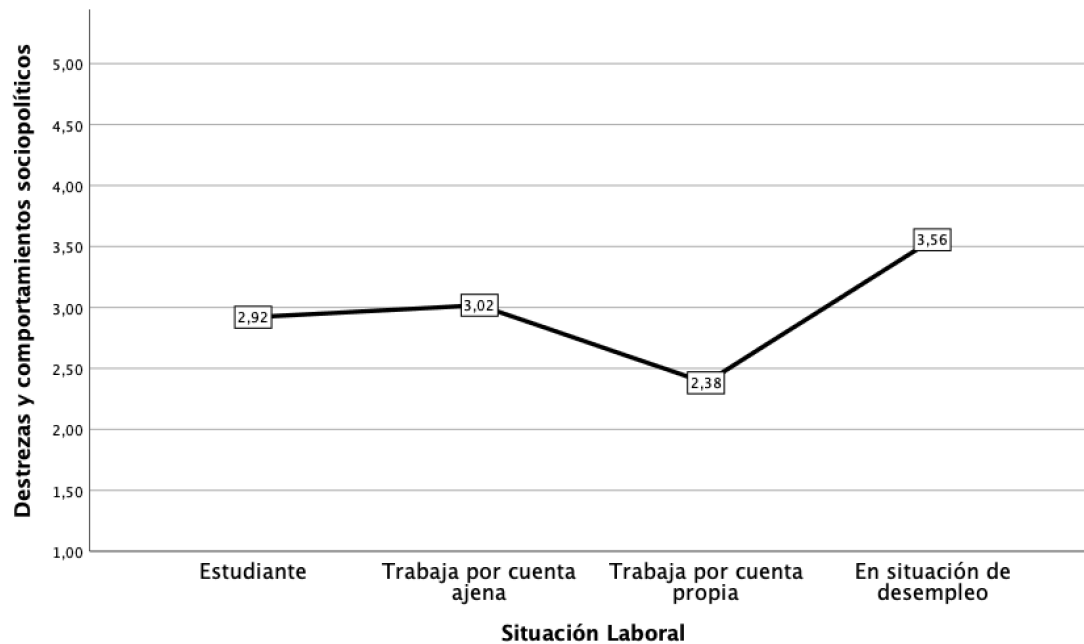
2.4.1. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en destrezas y comportamientos sociopolíticos que las personas que trabajan por cuenta ajena.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.4.1.

Tabla 78: Datos descriptivos para la hipótesis 2.4.1.

		N	Media	Desv. típica
CSC_DCSP	Estudiante	434	2,91977	,840710
	Trabaja por cuenta ajena	76	3,01794	,858985
	Trabaja por cuenta propia	5	2,38182	,561874
	En situación de desempleo	19	3,55502	,703458
	Total	534	2,95131	,845323

Gráfico 92: Datos descriptivos para la hipótesis 2.4.1.



Los resultados señalan que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en destrezas y comportamientos sociopolíticos que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que los estudiantes. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 76: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.4.1.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaPropia CSC_DCSP	Sí	$p= .403$	$p= .326$	$p= .292$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_CuentaAjena CSC_DCSO	Sí	$p= .020$	$p= .164$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 77: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.4.1.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_ERD	
U Mann-Whitney	102,500
Wilcoxon W	117,500
Z	-1,719
Sig. asin.	,086

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre personas que trabajan a cuenta propia y por cuenta ajena con respecto con la sub-dimensión destrezas y comportamientos sociopolíticos ($p=.086$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo; ya que los resultados no son estadísticamente significativos.

2.4.2. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en **empatía digital** que las personas que trabajan por cuenta ajena.

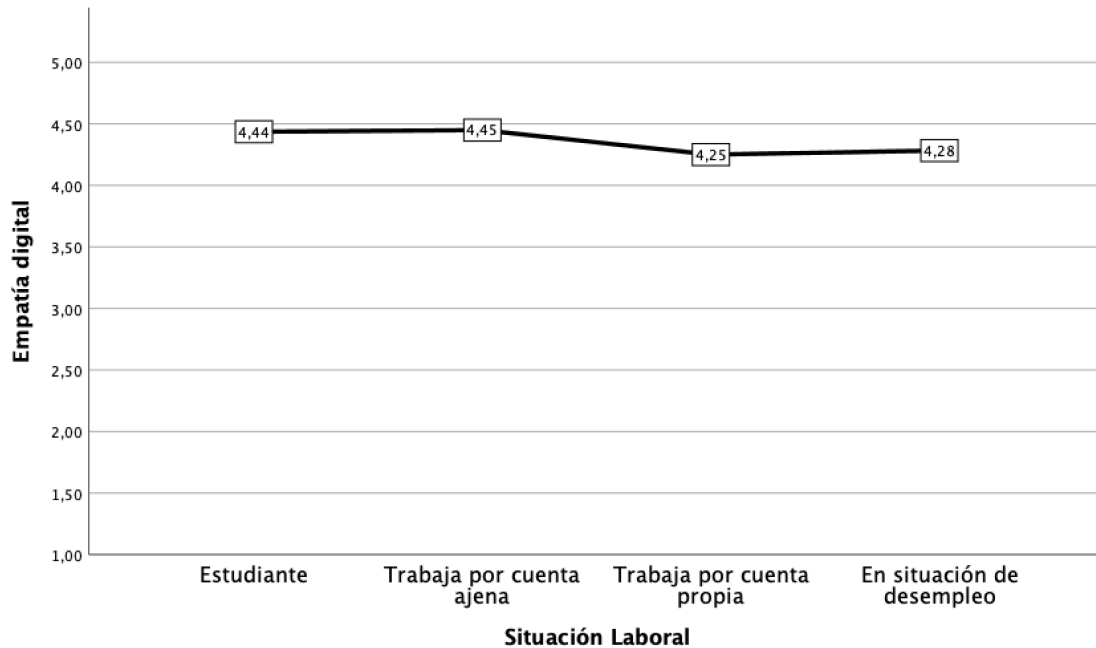
A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.4.2.

Tabla 78: Datos descriptivos para la hipótesis 2.4.2.

	N	Media	Desv. Típica
--	---	-------	--------------

CSC_ED				
	Estudiante	434	4,43577	,468109
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,44901	,477484
	Trabaja por cuenta propia	5	4,25000	,459279
	En situación de desempleo	19	4,28289	,538197
	Total	534	4,43048	,471820

Gráfico 93: Datos descriptivos para la hipótesis 2.4.2.



Los resultados señalan que los estudiantes tienen mayor nivel de competencia empatía digital que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que están en situación de desempleo. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 79: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.4.2.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaPropia CSC_ED	Sí	$p= .303$	$p= .230$	$p= .456$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
SL_CuentaAjena CSC_ED	Sí	$p= .003$	$p= .118$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 80: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.4.2.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_ED	
U Mann-Whitney	139,000
Wilcoxon W	154,000
Z	-1,006
Sig. asin.	,314

Los resultados de la prueba U Mann-Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre las personas que trabajan por cuenta ajena y por cuenta con respecto con la sub-dimensión empatía digital ($p=.314$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo ya que los resultados no son estadísticamente significativos.

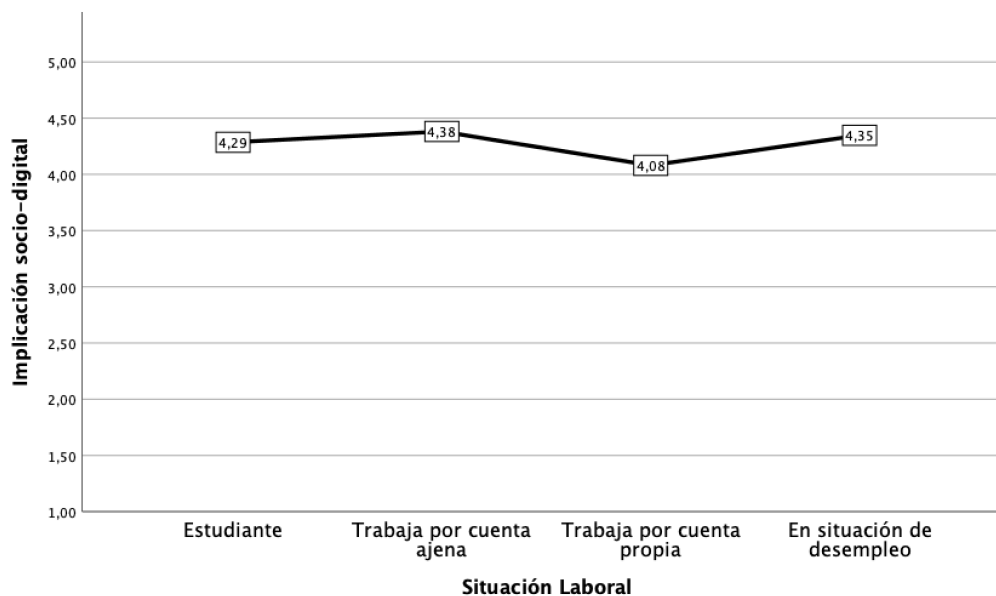
2.4.3. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en la implicación socio-digital que las personas que trabajan por cuenta ajena.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.4.3.

Tabla 81: Datos descriptivos para la hipótesis 2.4.3.

		N	Media	Dev. típica
CSC_ISD	Estudiante	434	4,28525	,567816
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,38158	,566795
	Trabaja por cuenta propia	5	4,08000	,460435
	En situación de desempleo	19	4,34737	,553141
	Total	534	4,29925	,566315

Gráfico 94: Datos descriptivos para la hipótesis 2.4.3.



Los resultados señalan que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor nivel de competencia en cuanto a la *implicación socio-digital* que las personas que están en situación de desempleo. También, se afirma que las personas que en situación de desempleo tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que los estudiantes. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 82: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.4.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaPropia CSC_ISD	SÍ	$p = .685$	$p = .230$	$p = .354$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_CuentaAjena CSC_ISD	SÍ	$p = .000$	$p = .127$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 83: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.4.3.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_ISD	
U Mann-Whitney	120,000

Wilcoxon W	135,000
Z	-1,387
Sig. asin.	,165

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre las personas que trabajan por cuenta ajena y por cuenta propia con respecto con la sub-dimensión *implicación socio-digital* ($p=.165$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo ya que los resultados no son estadísticamente significativos.

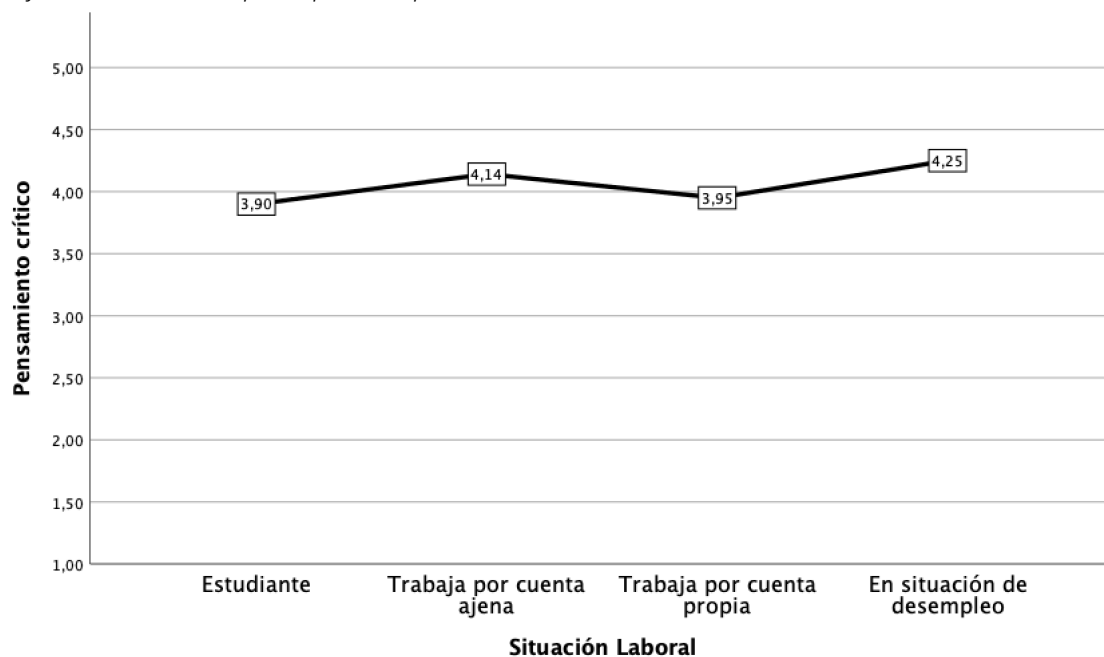
2.4.4. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en pensamiento crítico que las personas que trabajan por cuenta ajena.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.4.4.

Tabla 84: Datos descriptivos para la hipótesis 2.4.4.

		N	Media	Desv. típica
CSC_PC	Estudiante	434	3,89977	,720477
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,14145	,689608
	Trabaja por cuenta propia	5	3,95000	,622495
	En situación de desempleo	19	4,25000	,552771
	Total	534	3,94710	,715767

Gráfico 95: Datos descriptivos para la hipótesis 2.4.4.



Los resultados señalan que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en cuanto al *pensamiento crítico* que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que los estudiantes. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 85: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.4.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaPropia	SÍ	$p= .090$	$p= .326$	$p= .510$	Prueba no paramétrica:

CSC_PC				U Mann Whitney
SL_CuentaAjena	SÍ	$p= .003$	$p= .302$	
CSC_PC				

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 86: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.4.4.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_PC	
U Mann-Whitney	146,500
Wilcoxon W	161,500
Z	-,861
Sig. Asin.	,389

Los resultados de la prueba U Mann Whitney no señalan diferencias significativas entre las personas que trabajan por cuenta ajena y propia con respecto con esta sub-dimensión: *pensamiento crítico* ($p=.389$). Por consiguiente, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

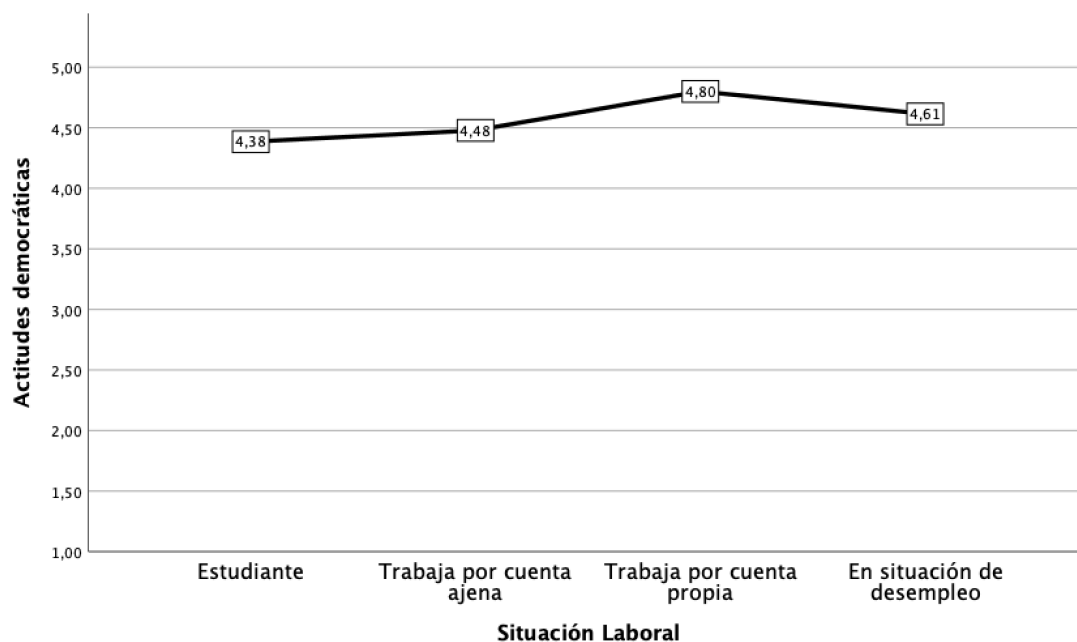
2.4.5. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en actitudes democráticas que las personas que trabajan por cuenta ajena.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.4.5.

Tabla 87: Datos descriptivos para la hipótesis 2.4.5.

		N	Media	Desv. Típica
CSC_AD	Estudiante	434	4,38479	,597372
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,47807	,611823
	Trabaja por cuenta propia	5	4,80000	,298142
	En situación de desempleo	19	4,61404	,389098
	Total	534	4,41011	,593669

Gráfico 96: Datos descriptivos para la hipótesis 2.4.5.



Los resultados señalan que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor nivel de competencia en cuanto a las *actitudes democráticas* que las personas que están en situación de desempleo. También, se afirma que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta ajena. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor competencia que las personas que trabajan por cuenta ajena en cuanto a las *actitudes democráticas*, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 88: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.4.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaPropia CSC_AD	SÍ	$p= .046$	$p= .326$	$p= .070$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_CuentaAjena CSC_AD	SÍ	$p= .000$	$p= .945$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 89: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.4.5.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_AD	
U Mann-Whitney	138,000
Wilcoxon W	3064,000
Z	-1,074
Sig. asin.	,283

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre las personas que trabajan por cuenta ajena y por cuenta propia con respecto con esta sub-dimensión ($p=.283$). Por consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo, ya que, a pesar de hallar mayor competencia en las personas que trabajan por cuenta propia que por aquellas que trabajan por cuenta ajena, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas.

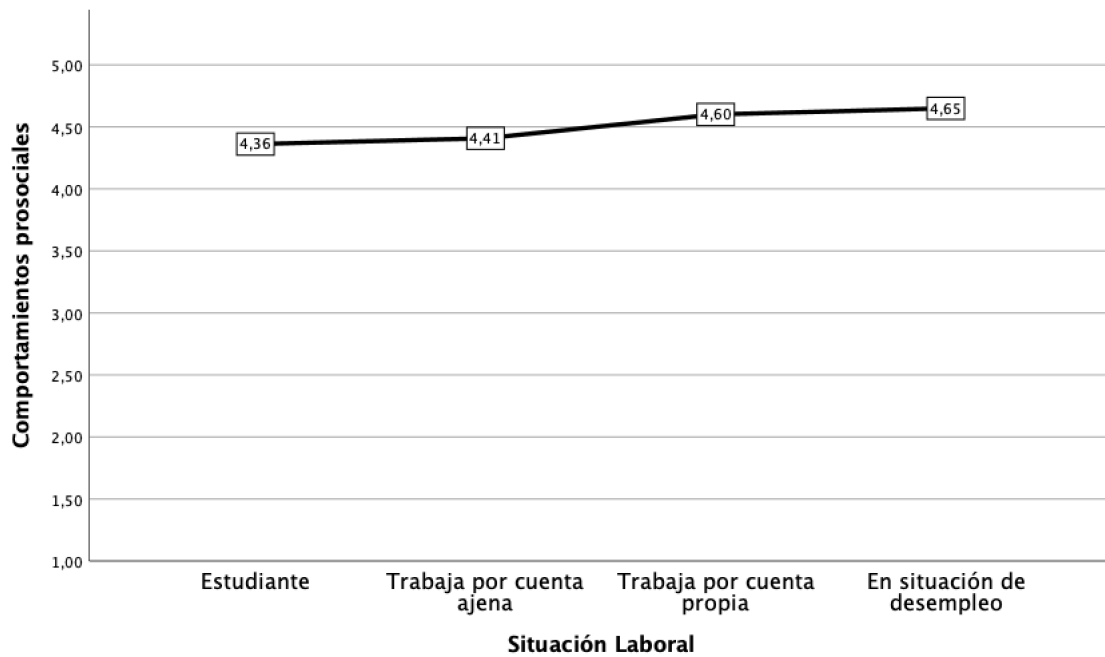
2.4.6. Las personas que trabajan por cuenta propia tendrán mayor competencia en comportamientos prosociales que las personas que trabajan por cuenta ajena.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.4.6.

Tabla 90: Datos descriptivos para la hipótesis 2.4.6.

		N	Media	Desv. típica
CSC_CPS	Estudiante	434	4,36098	,549106
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,40789	,551358
	Trabaja por cuenta propia	5	4,60000	,434613
	En situación de desempleo	19	4,64912	,392423
	Total	534	4,38015	,545695

Gráfico 96: Datos descriptivos para la hipótesis 2.4.6.



Los resultados señalan que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en cuanto a los *comportamientos prosociales* que las personas que trabajan por cuenta propia. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta ajena. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor competencia que las personas que trabajan por cuenta ajena en cuanto a las *actitudes prosociales*, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 91: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.4.6.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaPropia CSC_CPS	SÍ	$p = .421$	$p = .326$	$p = .635$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_CuentaAjena CSC_CPS	SÍ	$p = .000$	$p = .956$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 92: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 2.4.6.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_CPS	
U Mann-Whitney	156,000
Wilcoxon W	3082,000
Z	-,686
Sig. asin.	,493

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre las personas que trabajan por cuenta ajena y por cuenta propia con respecto con esta sub-dimensión ($p = .493$). Por consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo, ya que, a pesar de hallar mayor competencia en las personas que trabajan por cuenta propia que por aquellas que trabajan por cuenta ajena, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas.

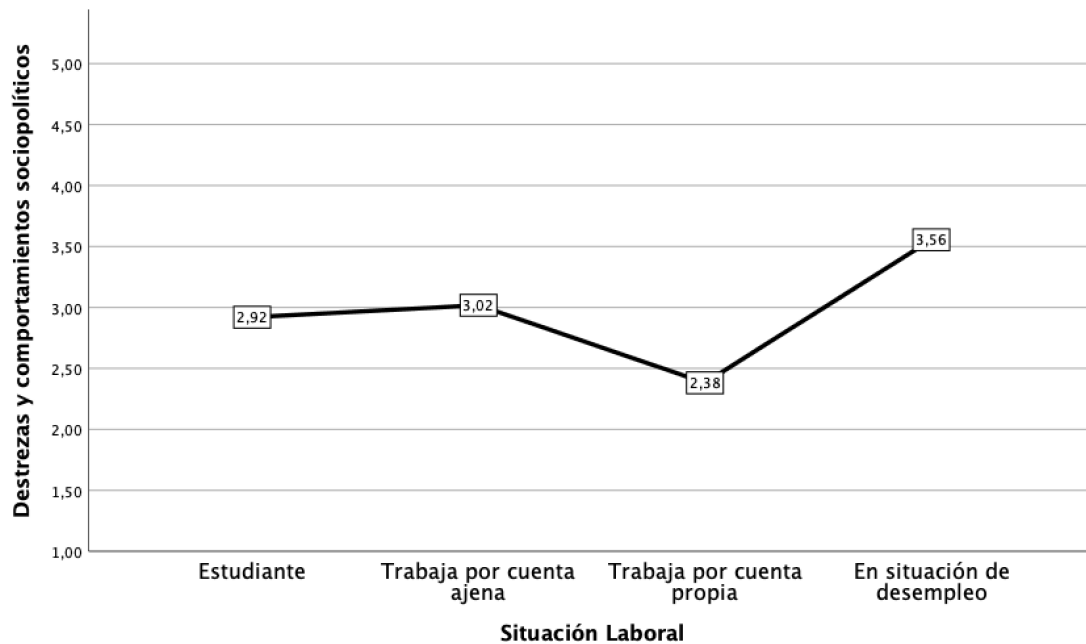
2.5.1. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en destrezas y comportamientos sociopolíticos que estudiantes.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.5.1.

Tabla 93: Datos descriptivos para la hipótesis 2.5.1.

		N	Media	Desv. típica
CSC_DCSP	Estudiante	434	2,91977	,840710
	Trabaja por cuenta ajena	76	3,01794	,858985
	Trabaja por cuenta propia	5	2,38182	,561874
	En situación de desempleo	19	3,55502	,703458
	Total	534	2,95131	,845323

Gráfico 96: Datos descriptivos para la hipótesis 2.5.1.



Los resultados señalan que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en destrezas y comportamientos sociopolíticos que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que los estudiantes. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia que los estudiantes en cuanto a las destrezas y comportamientos sociopolíticos, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 97: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.5.1.

H.2.5.1.	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_CuentaAjena CSC_DCSP	Sí	$p = .020$	$p = .164$	$p = .886$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
SL_Estudiante CSC_DCSP	Sí	$p = .000$	$p = .589$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 98: Prueba U – Mann Whitney para la hipótesis 2.4.6.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_DCSP	
U Mann-Whitney	13204,000

Wilcoxon W	107599,000
Z	-2,789
Sig. asin.	,005

Los resultados señalan diferencias significativas entre estudiantes y entre personas que trabajan por cuenta ajena ($p=.005$), destacando mayores niveles de competencia en las personas que trabajan por cuenta ajena. Por consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

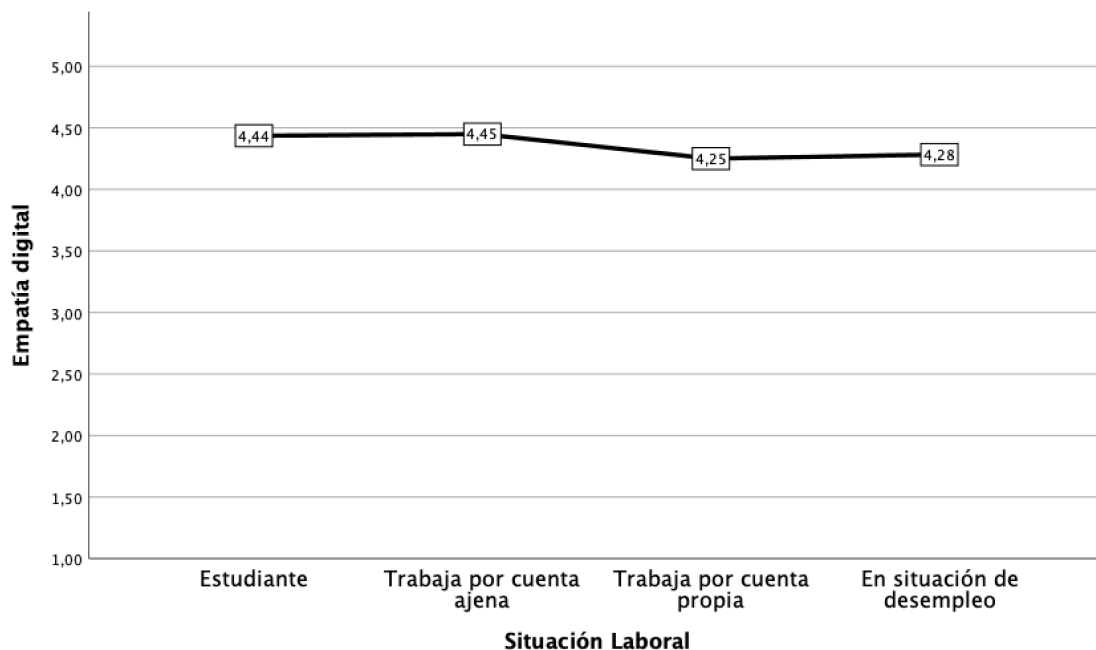
2.5.2. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en empatía digital que estudiantes.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.5.2.

Tabla 99: Datos descriptivos para la hipótesis 2.5.2.

		N	Media	Desv. Típica
CSC_ED	Estudiante	434	4,43577	,468109
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,44901	,477484
	Trabaja por cuenta propia	5	4,25000	,459279
	En situación de desempleo	19	4,28289	,538197
	Total	534	4,43048	,471820

Gráfico 97: Datos descriptivos para la hipótesis 2.5.2.



Los resultados señalan que los estudiantes tienen mayor nivel de competencia empatía digital que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que están en situación de desempleo. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia que los estudiantes en cuanto a empatía digital, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 100: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.5.2.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiantes CSC_ED	SÍ	$p= .000$	$p= .348$	$p= .531$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_CuentaAjena CSC_ED	SÍ	$p= .003$	$p= .118$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 101: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.5.2.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_ED	
U Mann-Whitney	16095,000
Wilcoxon W	110490,000
Z	-,337
Sig. asin.	,736

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre las personas que trabajan por cuenta ajena y estudiantes con respecto con la sub-dimensión empatía digital ($p=.736$). Por consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo; ya que, a pesar de hallar mayor competencia en las personas que trabajan por cuenta ajena que por estudiantes, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas.

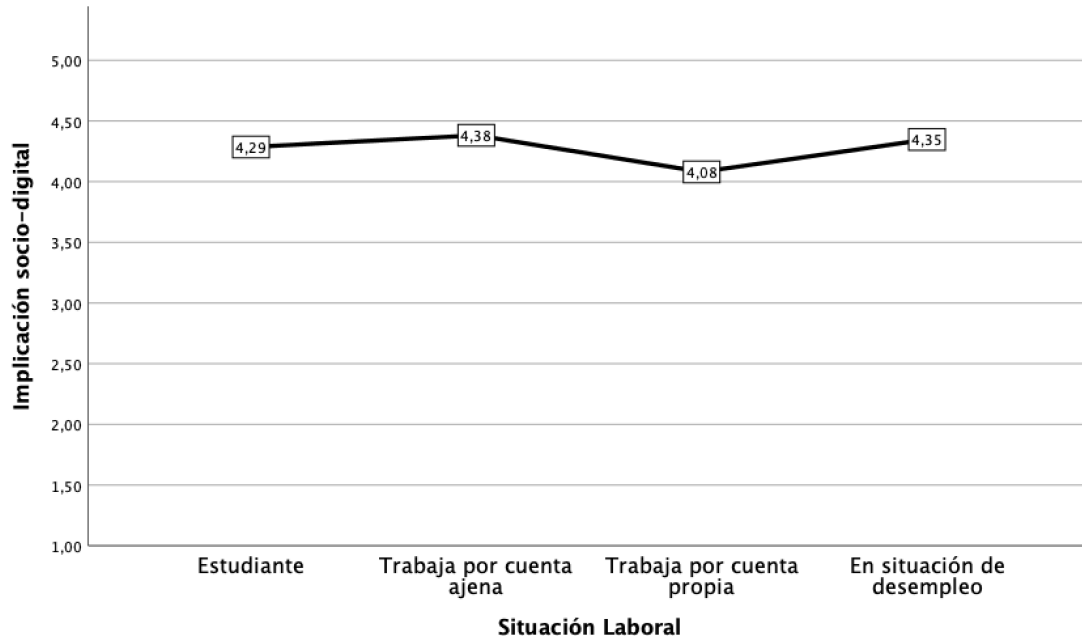
2.5.3. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en implicación socio-digital que estudiantes.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.5.3.

Tabla 102: Datos descriptivos para la hipótesis 2.5.3.

		N	Media	Desv. típica
CSC_ISD	Estudiante	434	4,28525	,567816
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,38158	,566795
	Trabaja por cuenta propia	5	4,08000	,460435
	En situación de desempleo	19	4,34737	,553141
	Total	534	4,29925	,566315

Gráfico 98: Datos descriptivos para la hipótesis 2.5.3.



Los resultados señalan que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor nivel de competencia en cuanto a la *implicación socio-digital* que las personas que están en situación de desempleo. También, se afirma que las personas que en situación de desempleo tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que los estudiantes. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia que los estudiantes en cuanto a la implicación socio-digital, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 103: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.5.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiantes CSC_ISD	SÍ	$p= .000$	$p= .304$	$p= .959$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_CuentaAjena CSC_ISD	SÍ	$p= .000$	$p= .127$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 104: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.5.3.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_ISD	
U Mann-Whitney	14739,500
Wilcoxon W	109134,5000
Z	-1,490
Sig. asin.	,136

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre las personas que trabajan por cuenta ajena y estudiantes con respecto con esta sub-dimensión ($p=.136$). Por consecuencia se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo; ya que, a pesar de hallar mayor competencia en las personas que trabajan por cuenta ajena que por estudiantes, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas.

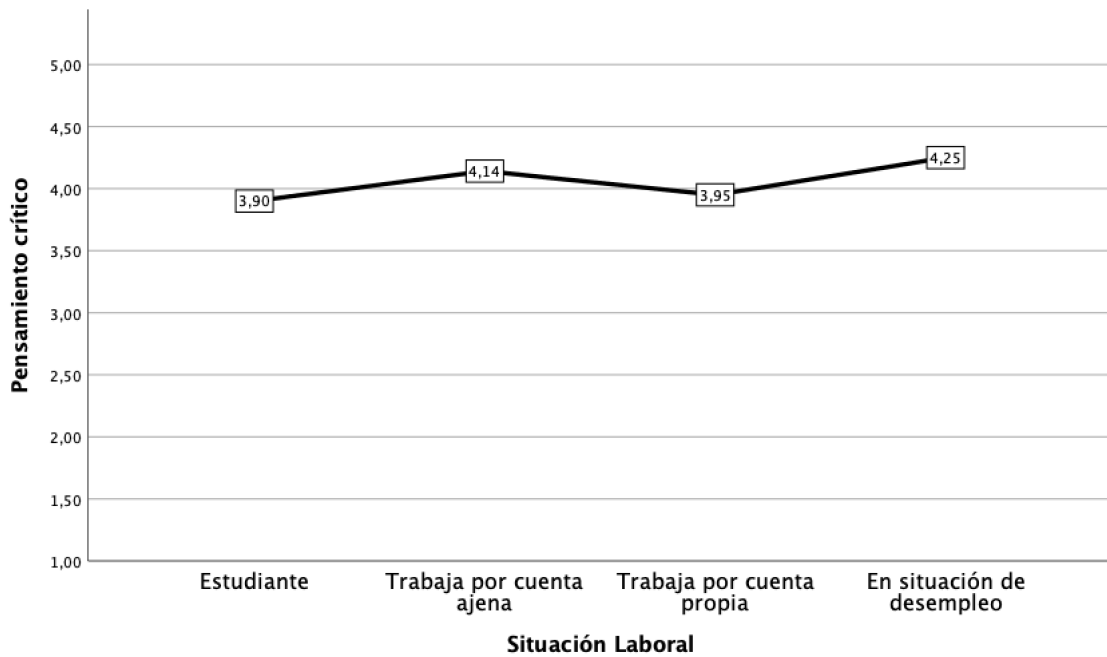
2.5.4. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en pensamiento crítico que estudiantes.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.5.4.

Tabla 105: Datos descriptivos para la hipótesis 2.5.4.

		N	Media	Desv. típica
CSC_PC	Estudiante	434	3,89977	,720477
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,14145	,689608
	Trabaja por cuenta propia	5	3,95000	,622495
	En situación de desempleo	19	4,25000	,552771
	Total	534	3,94710	,715767

Gráfico 99: Datos descriptivos para la hipótesis 2.5.4.



Los resultados señalan que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en cuanto al *pensamiento crítico* que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que los estudiantes. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia que los estudiantes en cuanto a pensamiento crítico, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 106: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.5.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiantes CSC_PC	SÍ	$p = .000$	$p = .941$	$p = .459$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_CuentaAjena CSC_PC	SÍ	$p = .003$	$p = .302$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y aleatoriedad, y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 107: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.5.4.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_PC	
U Mann-Whitney	13204,000
Wilcoxon W	107599,000

Z	-2,789
Sig. asin.	,005

Los resultados señalan diferencias significativas entre estudiantes y personas que trabajan por cuenta ajena ($p=.005$), denotando mayores niveles de competencia en las personas que trabajan por cuenta ajena. Por consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

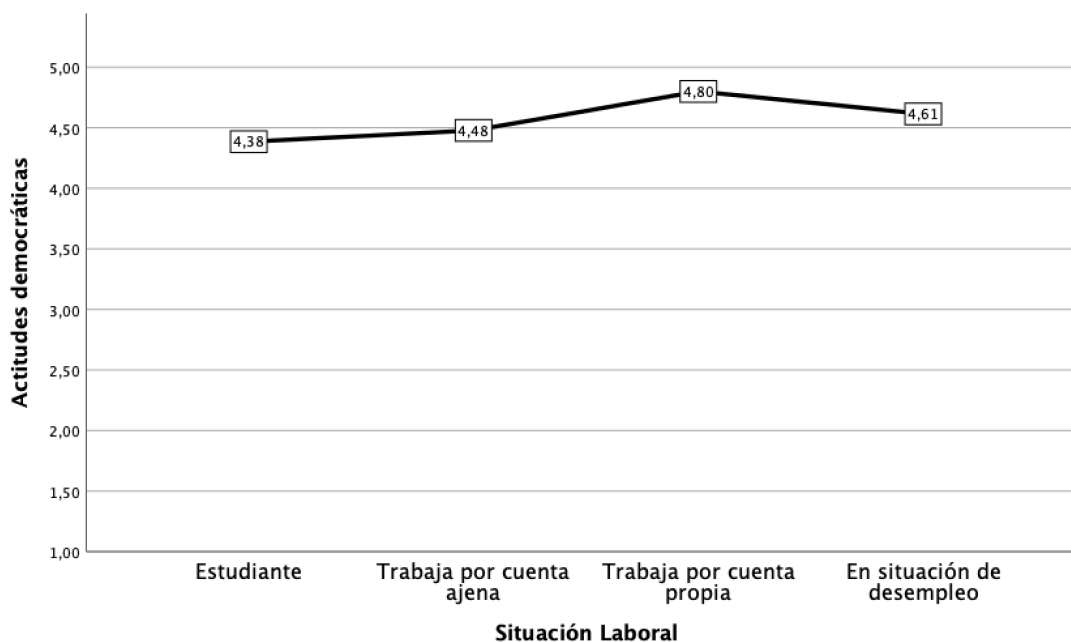
2.5.5. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en actitudes democráticas que estudiantes.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.5.5.

Tabla 108: Datos descriptivos para la hipótesis 2.5.5.

		N	Media	Desv. típica
CSC_AD	Estudiante	434	4,38479	,597372
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,47807	,611823
	Trabaja por cuenta propia	5	4,80000	,298142
	En situación de desempleo	19	4,61404	,389098
	Total	534	4,41011	,593669

Gráfico 100: Datos descriptivos para la hipótesis 2.5.5.



Los resultados señalan que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor nivel de competencia en cuanto al *actitudes democráticas* que las personas que están en situación de desempleo. También, se afirma que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta ajena. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia que los estudiantes en cuanto a actitudes democráticas, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 109: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.5.5.

VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
-----	-----------	--------	--------	--------

SL_Estudiantes CSC_AD	SÍ	$p= .000$	$p= .180$	$p= .522$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_CuentaAjena CSC_AD	SÍ	$p= .000$	$p= .945$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 110: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.5.5.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_AD	
U Mann-Whitney	14646,500
Wilcoxon W	109041,500
Z	-1,598
Sig. asin.	,110

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre las personas que trabajan por cuenta ajena y estudiantes con respecto con esta sub-dimensión ($p=.110$). Por consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo; ya que, a pesar de hallar mayor competencia en las personas que trabajan por cuenta ajena que por estudiantes, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas.

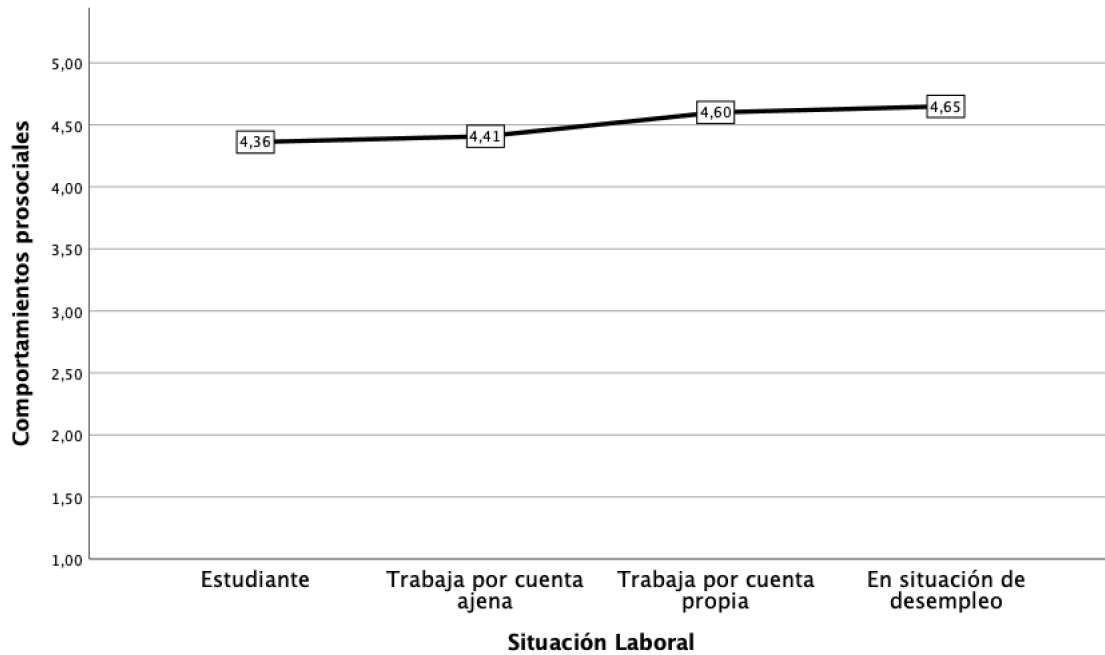
2.5.6. Las personas que trabajan por cuenta ajena tendrán mayor competencia en comportamientos prosociales que estudiantes.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.5.6.

Tabla 111: Datos descriptivos para la hipótesis 2.5.6.

		N	Media	Desv. típica
CSC_CPS	Estudiante	434	4,36098	,549106
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,40789	,551358
	Trabaja por cuenta propia	5	4,60000	,434613
	En situación de desempleo	19	4,64912	,392423
	Total	534	4,38015	,545695

Gráfico 101: Datos descriptivos para la hipótesis 2.5.6.



Los resultados señalan que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en cuanto al *comportamientos prosociales* que las personas que trabajan por cuenta propia. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta ajena. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia que los estudiantes en cuanto a comportamientos prosociales, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 112: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.5.6.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiantes CSC_CPS	Sí	$p = .000$	$p = .278$	$p = .652$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_CuentaAjena CSC_CPS	Sí	$p = .000$	$p = .956$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 113: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.5.6.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_CPS	
U Mann-Whitney	15572,000
Wilcoxon W	109967,000
Z	-,793
Sig. asin.	,428

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre las personas que trabajan por cuenta ajena y estudiantes con respecto con esta sub-dimensión *comportamientos prosociales* ($p = .428$). Por consecuencia, se acepta la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo; ya que, a pesar de hallar mayor competencia en las personas que trabajan por cuenta ajena que por estudiantes, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas.

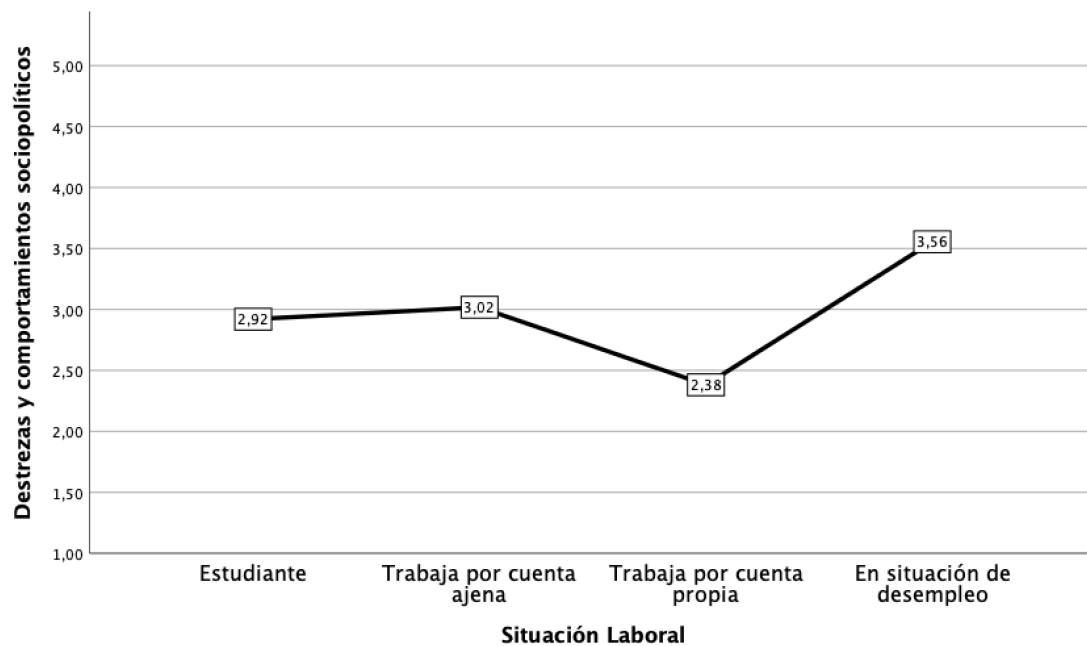
2.6.1. Los estudiantes tendrán mayor competencia en destrezas y comportamientos sociopolíticos que las personas en situación de desempleo.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.6.1.

Tabla 114: Datos descriptivos para la hipótesis 2.6.1.

		N	Media	Desv. típica
CSC_DCSP	Estudiante	434	2,91977	,840710
	Trabaja por cuenta ajena	76	3,01794	,858985
	Trabaja por cuenta propia	5	2,38182	,561874
	En situación de desempleo	19	3,55502	,703458
	Total	534	2,95131	,845323

Gráfico 102: Datos descriptivos para la hipótesis 2.6.1.



Los resultados señalan que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en destrezas y comportamientos sociopolíticos que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que los estudiantes. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 115: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.6.1.

H.2.5.1.	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiante CSC_DCSP	Sí	$p = .000$	$p = .589$	$p = .383$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
SL_Desempleo CSC_DCSP	Sí	$p = .471$	$p = .645$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 116: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 2.6.1.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_DCSP	
U Mann-Whitney	2283,000
Wilcoxon W	96678,000
Z	-3,296

Sig. asin. ,001

Los resultados señalan diferencias significativas entre estudiantes y personas en situación de desempleo ($p=.001$), denotando mayor competencia en personas en situación de desempleo. Por consecuencia, se rechaza la hipótesis nula, se rechaza la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis alternativa.

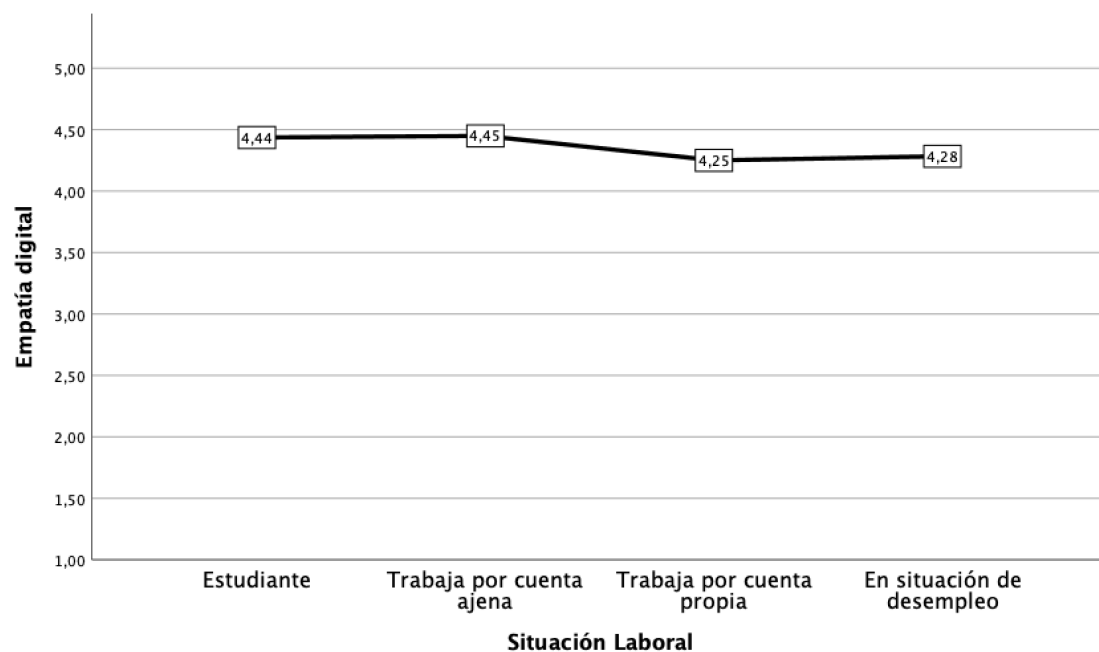
2.6.2. Los estudiantes tendrán mayor competencia en empatía digital que las personas en situación de desempleo

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.6.2.

Tabla 117: Datos descriptivos para la hipótesis 2.6.2.

		N	Media	Dev. Típica
CSC_ED	Estudiante	434	4,43577	,468109
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,44901	,477484
	Trabaja por cuenta propia	5	4,25000	,459279
	En situación de desempleo	19	4,28289	,538197
	Total	534	4,43048	,471820

Gráfico 103: Datos descriptivos para la hipótesis 2.6.2.



Los resultados señalan que los estudiantes tienen mayor nivel de competencia empatía digital que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que están en situación de desempleo. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que los estudiantes tienen mayor competencia que las personas en situación de desempleo en cuanto a la empatía digital, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 118: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.6.2.

VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
-----	-----------	--------	--------	--------

SL_Estudiante CSC_ED	SÍ	$p= .000$	$p= .348$	$p= .336$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_Desempleo CSC_ED	SÍ	$p= .106$	$p= .711$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 119: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 2.6.2.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_ED	
U Mann-Whitney	3443,000
Wilcoxon W	3633,000
Z	-1,223
Sig. asin.	,221

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre estudiantes y personas en situación de desempleo con respecto con esta sub-dimensión ($p=.221$). Por consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo; ya que, a pesar de hallar mayor competencia en los estudiantes que aquellas personas que están en situación de desempleo, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas.

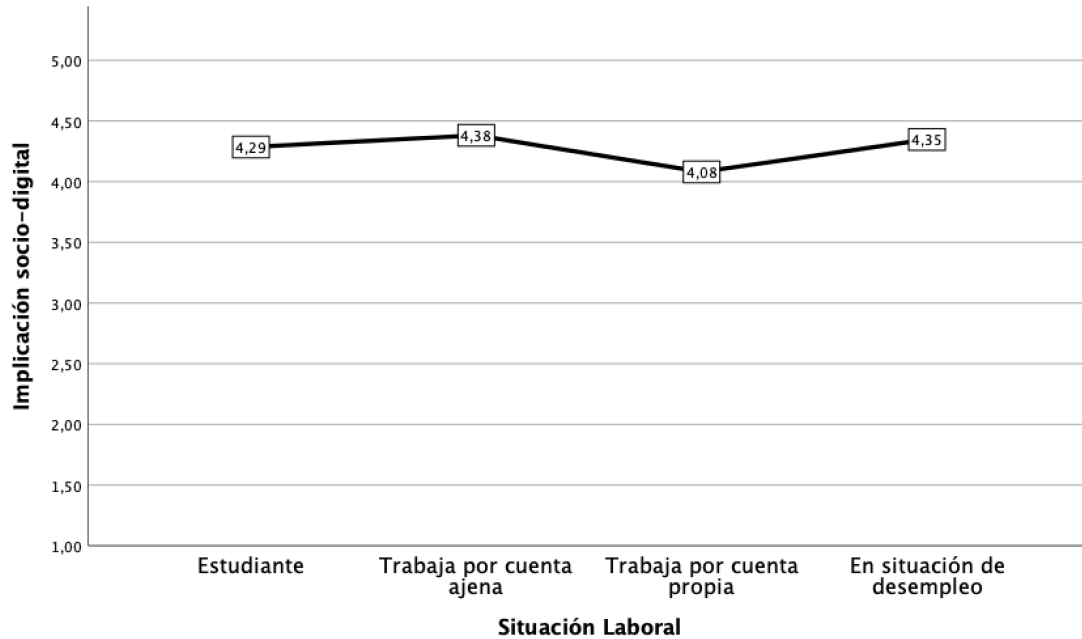
2.6.3. Los estudiantes tendrán mayor competencia en implicación socio-digital que las personas en situación de desempleo

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.6.3.

Tabla 120: Datos descriptivos para la hipótesis 2.6.3.

		N	Media	Desv. típica
CSC_ISD	Estudiante	434	4,28525	,567816
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,38158	,566795
	Trabaja por cuenta propia	5	4,08000	,460435
	En situación de desempleo	19	4,34737	,553141
	Total	534	4,29925	,566315

Gráfico 104: Datos descriptivos para la hipótesis 2.6.3.



Los resultados señalan que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor nivel de competencia en cuanto a la *implicación socio-digital* que las personas que están en situación de desempleo. También, se afirma que las personas que en situación de desempleo tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que los estudiantes. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 121: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.6.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiante CSC_ISD	SÍ	$p= .000$	$p= .304$	$p= .688$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_Desempleo CSC_ISD	SÍ	$p= .005$	$p= .337$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 122: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.6.3.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_ISD	
U Mann-Whitney	3941,500
Wilcoxon W	98336,5000
Z	-,327
Sig. asin.	,743

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre estudiantes y personas en situación de desempleo con respecto con esta sub-dimensión ($p=.743$). Por consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo; ya que los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas.

2.6.4. Los estudiantes tendrán mayor competencia en pensamiento crítico que las personas en situación de desempleo.

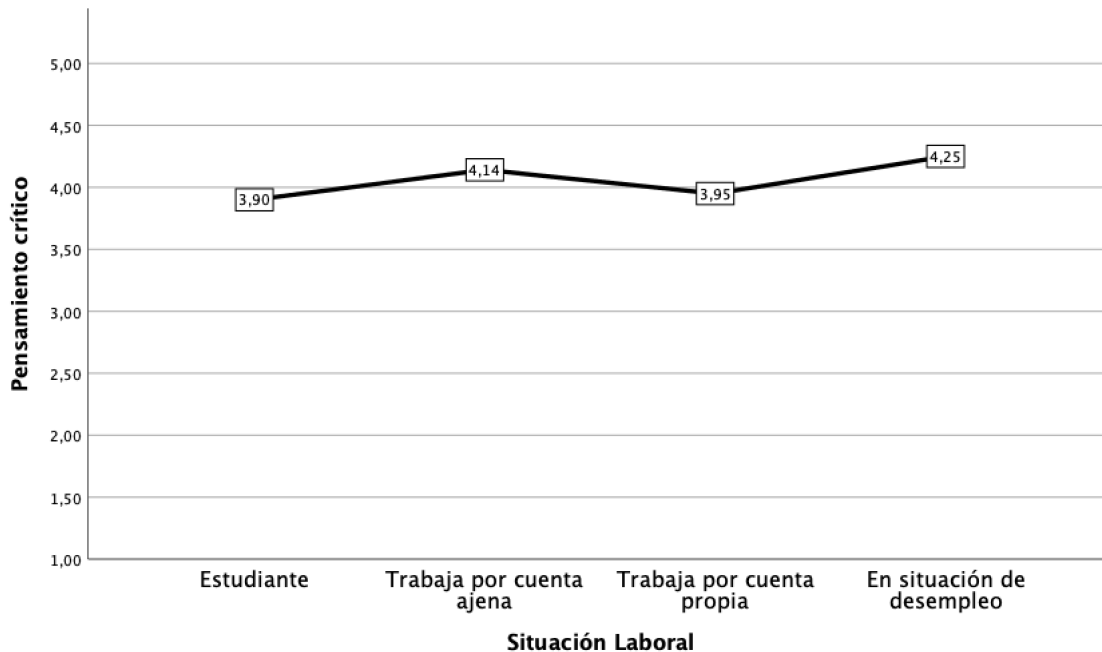
A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.6.4.

Tabla 123: Datos descriptivos para la hipótesis 2.6.4.

N	Media	Desv. típica
---	-------	--------------

CSC_PC	Estudiante	434	3,89977	,720477
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,14145	,689608
	Trabaja por cuenta propia	5	3,95000	,622495
	En situación de desempleo	19	4,25000	,552771
	Total	534	3,94710	,715767

Gráfico 105: Datos descriptivos para la hipótesis 2.6.4.



Los resultados señalan que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en cuanto al *pensamiento crítico* que las personas que trabajan por cuenta ajena. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta ajena tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que los estudiantes. Finalmente, las personas que trabajan por cuenta propia demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 124: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.6.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiantes CSC_PC	Sí	$p= .000$	$p= .941$	$p= .007$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_Desempleo CSC_PC	Sí	$p= .005$	$p= .483$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 125: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.6.4.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_PC	
U Mann-Whitney	2862,000
Wilcoxon W	97257,000
Z	-2,270
Sig. asin.	,023

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan diferencias significativas entre los grupos de la situación laboral con respecto con esta sub-dimensión ($p=.023$), señalando mayores niveles de competencia en personas

en situación de desempleo con respecto a la sub-dimensión: *Pensamiento crítico*. Por consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis alternativa.

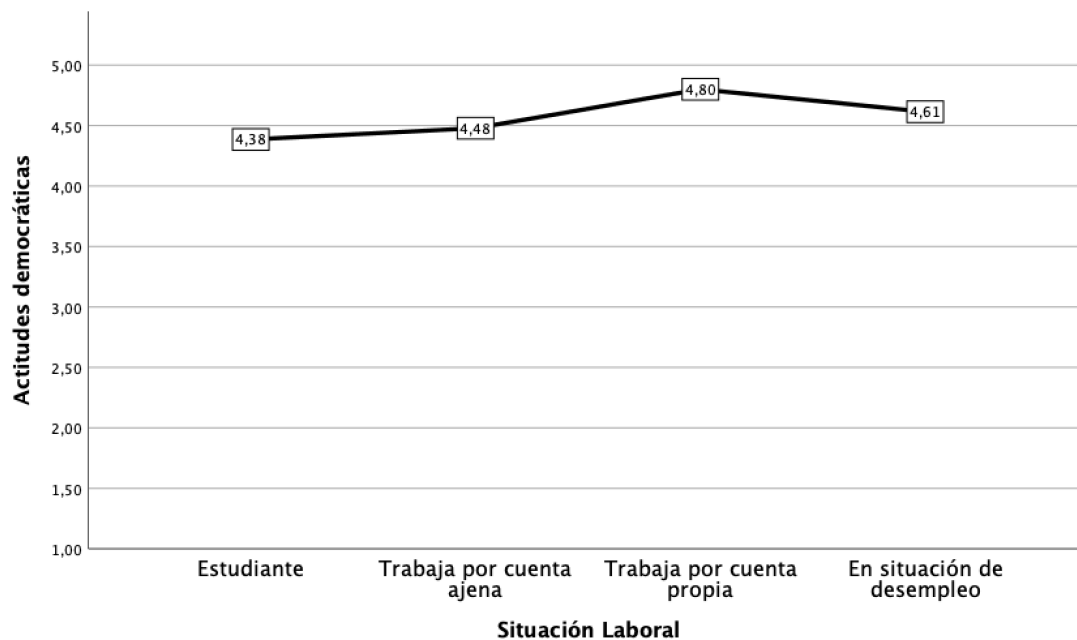
2.6.5. Los estudiantes tendrán mayor competencia en actitudes democráticas que las personas en situación de desempleo.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.6.5.

Tabla 126: Datos descriptivos para la hipótesis 2.6.5.

		N	Media	Desv. típica
CSC_AD	Estudiante	434	4,38479	,597372
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,47807	,611823
	Trabaja por cuenta propia	5	4,80000	,298142
	En situación de desempleo	19	4,61404	,389098
	Total	534	4,41011	,593669

Gráfico 105: Datos descriptivos para la hipótesis 2.6.5.



Los resultados señalan que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor nivel de competencia en cuanto al *actitudes democráticas* que las personas que están en situación de desempleo. También, se afirma que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta ajena. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Tabla 127: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.6.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiante CSC_AD	Sí	$p = .000$	$p = .180$	$p = .015$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
SL_Desempleo CSC_AD	Sí	$p = .004$	$p = .935$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 128: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 2.6.5.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_AD	
U Mann-Whitney	3339,000
Wilcoxon W	97734,000
Z	-1,438
Sig. asin.	,150

Los resultados de la prueba U Mann-Whitney señalan que no existen diferencias significativas entre los estudiantes y personas en situación de desempleo con respecto a esta sub-dimensión: *actitudes democráticas* ($p=.150$). Por consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo; ya que los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas.

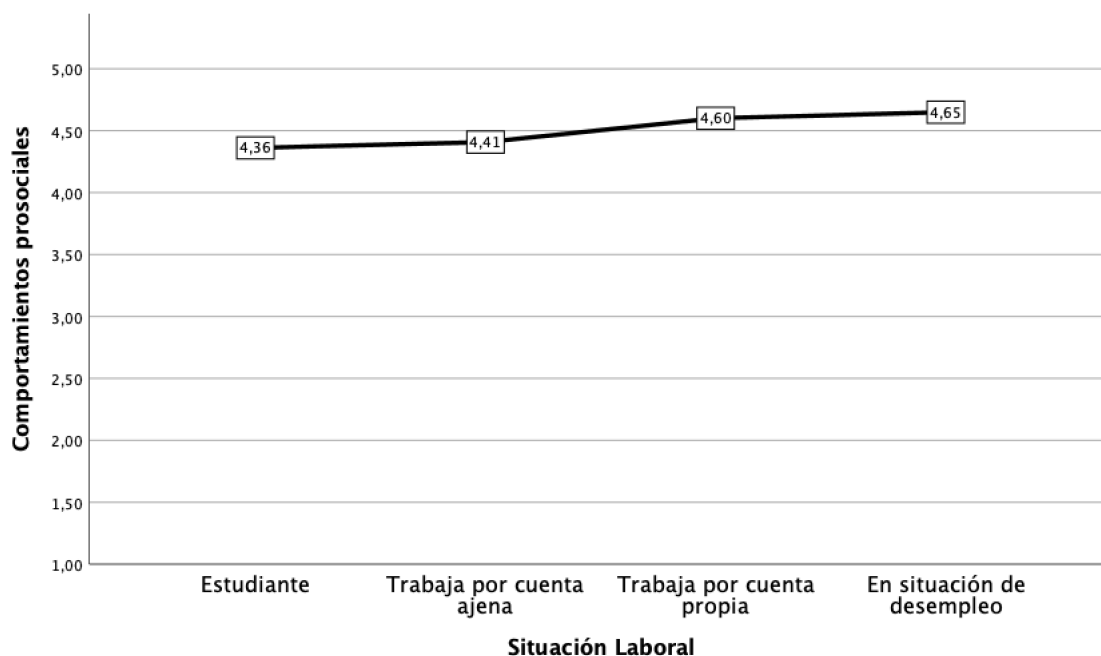
2.6.6. Los estudiantes tendrán mayor competencia en comportamientos prosociales que las personas en situación de desempleo.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de la hipótesis 2.6.6.

Tabla 129: Datos descriptivos para la hipótesis 2.6.6.

		N	Media	Desv. típica
CSC_CPS	Estudiante	434	4,36098	,549106
	Trabaja por cuenta ajena	76	4,40789	,551358
	Trabaja por cuenta propia	5	4,60000	,434613
	En situación de desempleo	19	4,64912	,392423
	Total	534	4,38015	,545695

Gráfico 106: Datos descriptivos para la hipótesis 2.6.6.



Los resultados señalan que las personas que están en situación de desempleo tienen mayor nivel de competencia en cuanto al *comportamientos prosociales* que las personas que trabajan por cuenta propia. También, se afirma que las personas que trabajan por cuenta propia tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que trabajan por cuenta ajena. Finalmente, los estudiantes demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Antes de contrastar estadísticamente la hipótesis, se realizan los análisis necesarios para decidir si corresponde usar una prueba estadística paramétrica o no paramétrica (Cubo *et al.*, 2011). En primer lugar, se confirman que las variables son cuantitativas continuas (VCC). Se utilizan las pruebas de Kolmogorov- Smirnov o Shapiro-Wilk para contrastar la distribución normal de las series de datos, Rachas para contrastar la aleatoriedad de las distribuciones, y Levene para confirmar la igualdad de las varianzas entre las series de datos.

Tabla 130: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 2.6.6.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
SL_Estudiante CSC_CPS	Sí	$p= .000$	$p= .278$	$p= .008$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
SL_Desempleo CSC_CPS	Sí	$p= .000$	$p= 1.00$		

No se cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U – Mann Whitney.

Tabla 131: Prueba U Mann Whitney para la hipótesis 2.6.6.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_CPS	
U Mann-Whitney	2833,500
Wilcoxon W	97228,500
Z	-2,358
Sig. asin.	,018

Los resultados de la prueba U Mann Whitney señalan diferencias significativas entre estudiantes y personas en situación de desempleo con respecto con esta sub-dimensión ($p=.018$), señalando mayores niveles de competencia en personas en situación de desempleo con respecto a la sub-dimensión: *comportamiento prosociales*. Por consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis alternativa.

A.2.1.1.3. Resultados sobre el conjunto de hipótesis 3

NOTA: Antes de contrastar estadísticamente las siguientes hipótesis, se han realizado los análisis necesarios para decidir si corresponde usar una prueba estadística paramétrica o no paramétrica (Cubo *et al.*, 2011). Se confirman para cada una de las hipótesis, que las variables son cuantitativas continuas (VCC). Se utilizan las pruebas de Kolmogorov- Smirnov o Shapiro-Wilk para contrastar la distribución normal de las series de datos, *Rachas* para contrastar la aleatoriedad de las distribuciones, y *Levene* para confirmar la igualdad de las varianzas entre las series de datos.

Por otro lado, debido a la configuración y diseño de la variable sociodemográfica acerca de la orientación sexual en el instrumento de recogida de datos, se tiene que analizar conjuntamente con la variable: *sexo*. Aunque, a efectos del contraste de la hipótesis no supone una dificultad ni alteración del modelo de análisis, bien es cierto que limita la interpretación de los resultados y en la discusión.

H3.1.1. Los hombres heterosexuales tendrán mayor competencia en el tratamiento y uso de la información y datos.

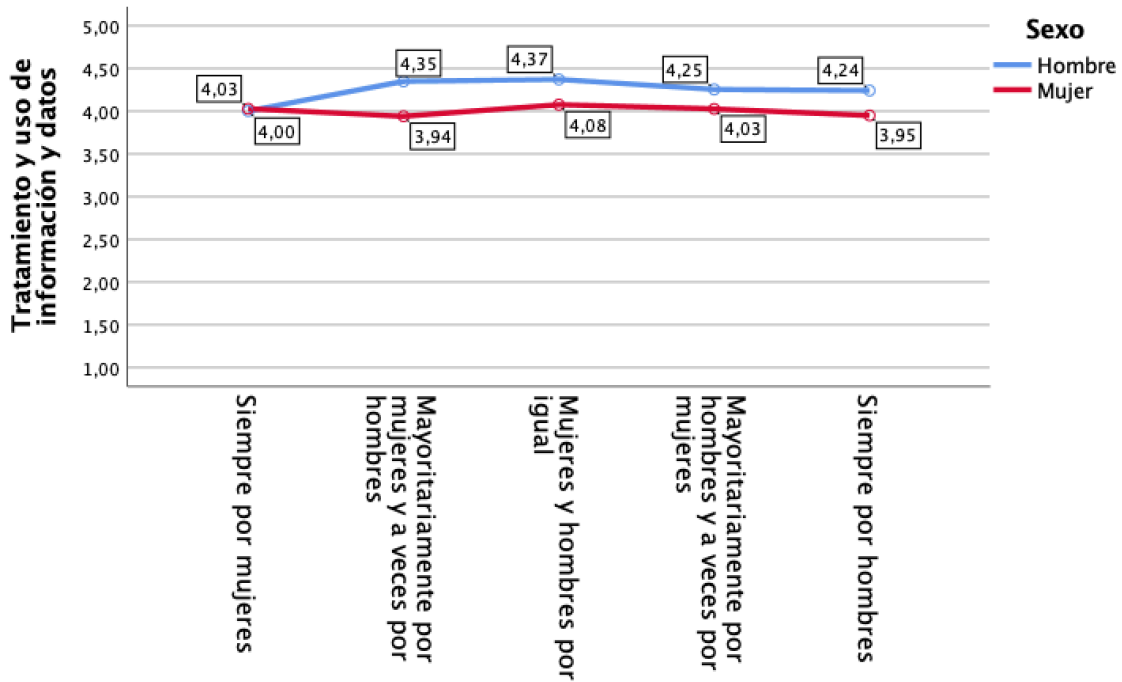
A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 132) con los datos descriptivos de la hipótesis 3.1.1.

Tabla 132: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.1.1.

Estadística descriptiva: CD_TUID				
Sexo	Orientación Sexual	N	Media	Des. típica
Hombre	Siempre por mujeres	106	4,00135	,660269
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	9	4,34921	,619048
	Mujeres y hombres por igual	5	4,37143	,435656
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	9	4,25397	,699044
	Siempre por hombres	16	4,24107	,605460
Mujer	Siempre por mujeres	5	4,02857	,156492
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	12	3,94048	,457704
	Mujeres y hombres por igual	15	4,07619	,598508
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	71	4,02616	,581197
	Siempre por hombres	272	3,94905	,556230

Por otro lado, se muestra el siguiente gráfico con los datos descriptivos de sexo y orientación sexual en relación con la sub-dimensión de tratamiento y uso de la información y datos.

Gráfico 107: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.1.1.



Se observa que los hombres que sienten atracción física y/o amorosa por mujeres y hombres por igual tienen mayor competencia en el tratamiento y uso de información y datos. Mientras que las mujeres que sienten atracción física y/o amorosa mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres tienen menos competencia en esta subdimensión. Seguido por los hombres con diferentes grados de bisexualidad, los hombres homosexuales y finalmente por los hombres heterosexuales. Por otro lado, se observa que en todos los casos los hombres con cualquier orientación sexual puntúan más alto que las mujeres.

Se procede al análisis inferencial, para ello se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 132: Prueba MLG Univariado de la hipótesis 3.1.1.

Tests of Between-Subjects Effects: CD_TUID					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4,186a	9	,465	1,364	,202
Intercept	1972,961	1	1972,961	5785,611	,000
Orientación Sexual	,431	4	,108	,316	,867
Sexo	1,661	1	1,661	4,871	,028
Sexo * Orientación Sexual	,534	4	,134	,392	,815
Error	173,916	510	,341		
Total	8496,959	520			
Corrected Total	178,102	519			

a. R Squared = ,024 (Adjusted R Squared = ,006)

Se observan diferencias significativas en el efecto principal, sexo ($p=.028$), favoreciendo a los hombres que han demostrado mayor competencia en tratamiento y uso de información y datos. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H3.1.2. Los hombres heterosexuales tendrán mayor habilidades comunicativas.

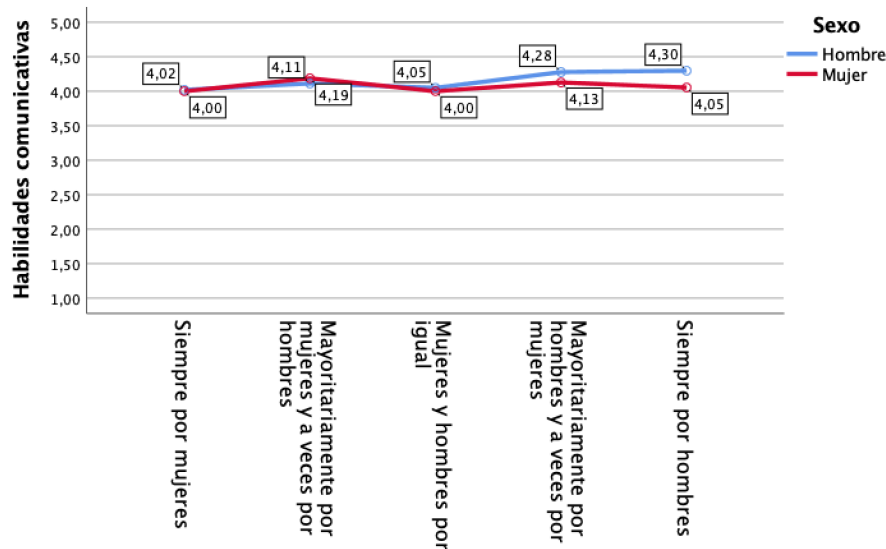
A continuación, se presenta la siguiente tabla (XXX) con los datos descriptivos de la hipótesis 3.1.2.

Tabla 133: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.1.2.

Estadística descriptiva: CD_HC				
Sexo	Orientación Sexual	N	Media	Des. típica
Hombre	Siempre por mujeres	106	4,0189	,68461
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	9	4,1111	,73006
	Mujeres y hombres por igual	5	4,0500	,54199
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	9	4,2778	,55120
	Siempre por hombres	16	4,2969	,48493
Mujer	Siempre por mujeres	5	4,0000	,61237
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	12	4,1875	,64071
	Mujeres y hombres por igual	15	4,0000	,89143
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	71	4,1268	,74866
	Siempre por hombres	272	4,0542	,65955

Por otro lado, se muestra el siguiente gráfico con los datos descriptivos de sexo y orientación sexual en relación con la sub-dimensión de habilidades comunicativas

Gráfico 108: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.1.2.



En la tabla y gráfico anterior, se observa que los hombres homosexuales muestran mayor competencia en la subdimensión de habilidades comunicativas; seguido por, los hombres que sienten atracción física y amorosa mayoritariamente por hombre y a veces por mujeres. Los perfiles que muestran menor competencia son las mujeres lesbianas y aquellas que sienten atracción por hombres y mujeres por igual y los hombre heterosexuales.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial, para ello se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 134: Prueba MLG Univariado de la hipótesis 3.1.2.

Tests of Between-Subjects Effects: CD_HC					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,067a	9	,230	,499	,876
Intercept	1962,034	1	1962,034	4260,362	,000
Orientación Sexual	,726	4	,181	,394	,813
Sexo	,173	1	,173	,376	,540
Sexo * Orientación Sexual	,497	4	,124	,270	,897
Error	234,871	510	,461		
Total	8851,500	520			



Corrected Total	236,938	519
------------------------	---------	-----

a. R Squared = ,009 (Adjusted R Squared = -,009)

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico usando el Modelo Lineal General Univariado. Los resultados señalan que no existen diferencias significativas entre la sub-dimensión: habilidades comunicativas y las variables: sexo y orientación sexual. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H3.1.3. Los hombres heterosexuales tendrán mayor competencia en la creación de contenidos digitales.

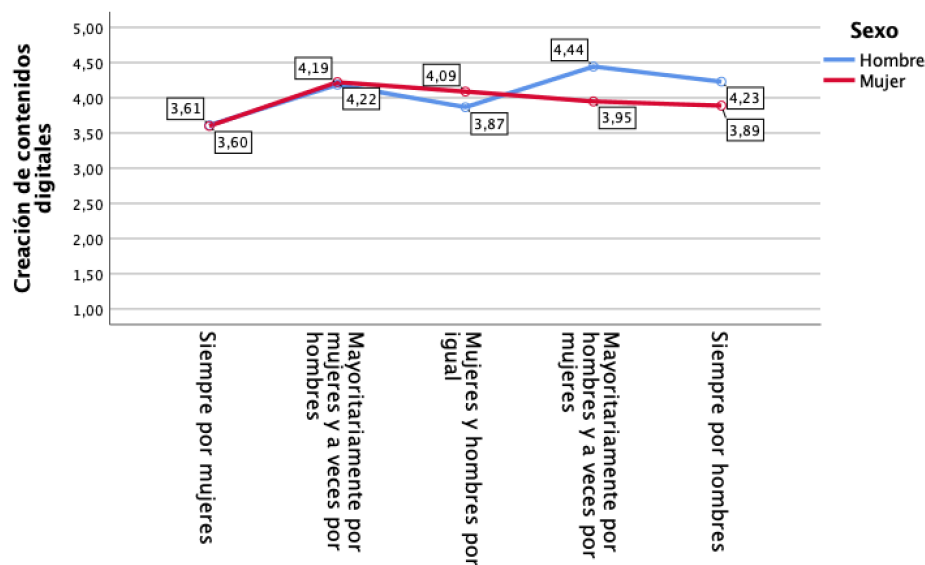
A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 135) con los datos descriptivos de la hipótesis 3.1.3.

Tabla 135: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.1.3.

Estadística descriptiva: CD_CCD				
Sexo	Orientación Sexual	N	Media	Des. típica
Hombre	Siempre por mujeres	106	3,61006	1,060570
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	9	4,18519	1,081551
	Mujeres y hombres por igual	5	3,86667	,767391
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	9	4,44444	,527046
	Siempre por hombres	16	4,22917	,652275
Mujer	Siempre por mujeres	5	3,60000	1,622755
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	12	4,22222	,686572
	Mujeres y hombres por igual	15	4,08889	1,157904
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	71	3,94836	,993068
	Siempre por hombres	272	3,88848	,885526

Por otro lado, se muestra el siguiente gráfico con los datos descriptivos de sexo y orientación sexual en relación con la sub-dimensión de creación de contenidos digitales.

Gráfico 108: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.1.3.



En el gráfico anterior se observa, en cuanto a los hombres, que los que sienten atracción física y/o amorosa mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres obtienen mayor puntuación en la subdimensión creación de contenidos digitales junto con los hombres homosexuales. Los hombres heterosexuales obtienen la menor puntuación de los participantes masculinos. Sin embargo, en el caso de las mujeres, observamos que las mujeres

homosexuales y heterosexuales obtienen las puntuaciones más bajas y los perfiles de bisexualidad obtienen las puntuaciones más altas de las participantes femeninas.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial, para ello se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 136: Prueba MLG Univariado de la hipótesis 3.1.3.

Tests of Between-Subjects Effects: CD_CCD					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	16,174a	9	1,797	2,017	,036
Intercept	1864,083	1	1864,083	2091,938	,000
Orientación Sexual	5,025	4	1,256	1,410	,229
Sexo	,401	1	,401	,450	,503
Sexo * Orientación Sexual	2,112	4	,528	,593	,668
Error	454,450	510	,891		
Total	8281,333	520			
Corrected Total	470,625	519			

a. R Squared = ,034 (Adjusted R Squared = ,017)

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico usando el Modelo Lineal General Univariado. Los resultados señalan que no existen diferencias significativas entre la sub-dimensión: creación de contenido digital y las variables: sexo y orientación sexual. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H3.1.4. Los hombres heterosexuales tendrán mayor competencia en la gestión y seguridad de la información y contenido digital.

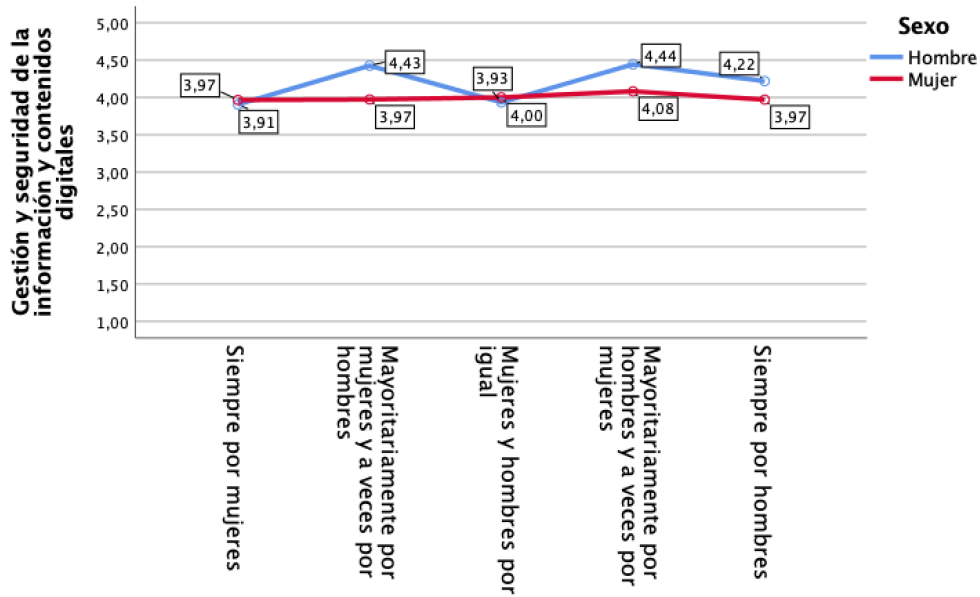
A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 137) con los datos descriptivos de la hipótesis 3.1.4.

Tabla 137: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.1.4.

Estadística descriptiva: CD_GSCID				
Sexo	Orientación Sexual	N	Media	Des. típica
Hombre	Siempre por mujeres	106	3,90566	,695419
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	9	4,42593	,745873
	Mujeres y hombres por igual	5	3,93333	,804501
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	9	4,44444	,440959
	Siempre por hombres	16	4,21875	,454275
Mujer	Siempre por mujeres	5	3,96667	,491596
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	12	3,97222	,549717
	Mujeres y hombres por igual	15	4,00000	,726483
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	71	4,08216	,743156
	Siempre por hombres	272	3,97059	,673818

Por otro lado, se muestra el siguiente gráfico con los datos descriptivos de sexo y orientación sexual en relación con la sub-dimensión de gestión y seguridad de la información y contenidos digitales.

Gráfico 109: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.1.4.



En el gráfico anterior, se observa que las puntuaciones más altas en cuanto a la gestión y seguridad de la información y contenidos digitales se obtienen por parte de los hombres que sienten atracción física y/o amorosa mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres; y aquellos que sienten mayoritariamente por mujeres y a veces por mujeres y los hombres homosexuales. También, se observa que las puntuaciones en todas los perfiles de orientación sexual entre las participantes mujeres, son similares; siendo ligeramente mayores entre los perfiles bisexuales.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial, para ello se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 138: Prueba MLG Univariado de la hipótesis 3.1.4.

Tests of Between-Subjects Effects: CD_GSICD					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,866a	9	,652	1,409	,181
Intercept	1942,676	1	1942,676	4200,807	,000
Orientación Sexual	1,813	4	,453	,980	,418
Sexo	1,017	1	1,017	2,200	,139
Sexo * Orientación Sexual	1,137	4	,284	,614	,652
Error	235,851	510	,462		
Total	8548,389	520			
Corrected Total	241,717	519			

a. R Squared = ,024 (Adjusted R Squared = ,007)

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico usando el Modelo Lineal General Univariado. Los resultados señalan que no existen diferencias significativas entre la sub-dimensión: gestión y seguridad de la información y contenidos digitales y las variables: sexo y orientación sexual. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H3.1.5. Los hombres heterosexuales tendrán mayor competencia en la ética y responsabilidad digital.

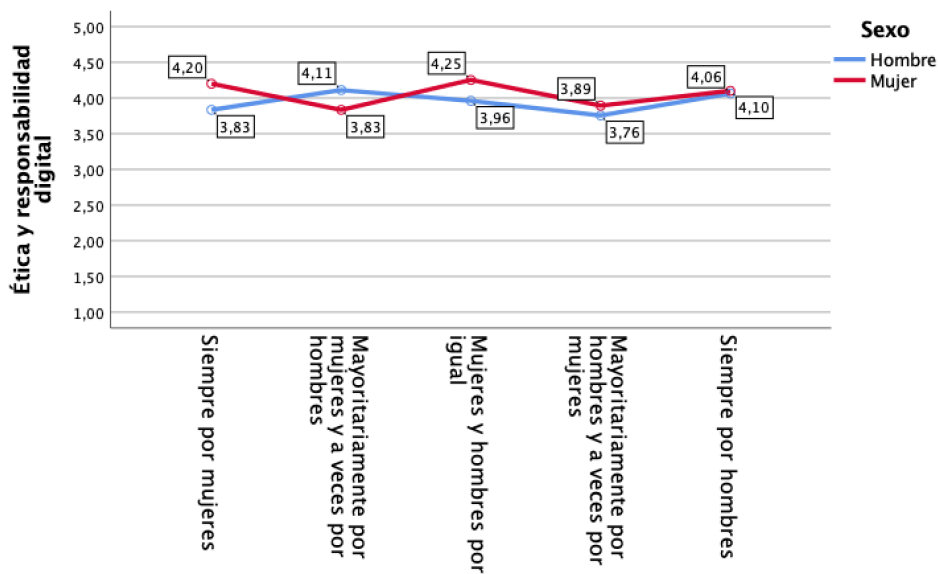
A continuación, se presenta la siguiente tabla (XXX) con los datos descriptivos de la hipótesis 3.1.5.

Tabla 139: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.1.5.

Estadística descriptiva: CD_ERD				
Sexo	Orientación Sexual	N	Media	Des. típica
Hombre	Siempre por mujeres	106	3,83396	,707765
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	9	4,11111	,609189
	Mujeres y hombres por igual	5	3,96000	,384708
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	9	3,75556	1,076001
	Siempre por hombres	16	4,06250	,627030
Mujer	Siempre por mujeres	5	4,20000	,469042
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	12	3,83333	,503322
	Mujeres y hombres por igual	15	4,25333	,468838
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	71	3,89296	,689373
	Siempre por hombres	272	4,10000	,670298

Por otro lado, se muestra el siguiente gráfico con los datos descriptivos de sexo y orientación sexual en relación con la sub-dimensión de ética y responsabilidad digital.

Gráfico 110: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.1.5.



En el gráfico anterior, se observa que las mujeres que sienten atracción física y/o amorosa por mujeres y hombres por igual y las mujeres lesbianas obtienen las puntuaciones más altas en la subdimensión ética y responsabilidad digital. Por otro lado, los perfiles con la puntuación más bajas son los hombres que sienten atracción mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres y los hombres heterosexuales.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial, para ello se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 140: Prueba MLG Univariado de la hipótesis 3.1.5.

Tests of Between-Subjects Effects: CD_ERD					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	8,634a	9	,959	2,099	,028
Intercept	1856,582	1	1856,582	4062,216	,000
Orientación Sexual	1,575	4	,394	,862	,487



Sexo	,359	1	,359	,786	,376
Sexo * Orientación Sexual	1,273	4	,318	,696	,595
Error	233,089	510	,457		
Total	8596,960	520			
Corrected Total	241,723	519			

a. R Squared = ,036 (Adjusted R Squared = ,019)

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico usando el Modelo Lineal General Univariado. Los resultados señalan que no existen diferencias significativas entre la sub-dimensión: Ética y responsabilidad digital y las variables: sexo y orientación sexual. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H3.2.1. Las mujeres heterosexuales tendrán mayor competencia en destrezas y comportamientos sociopolíticos.

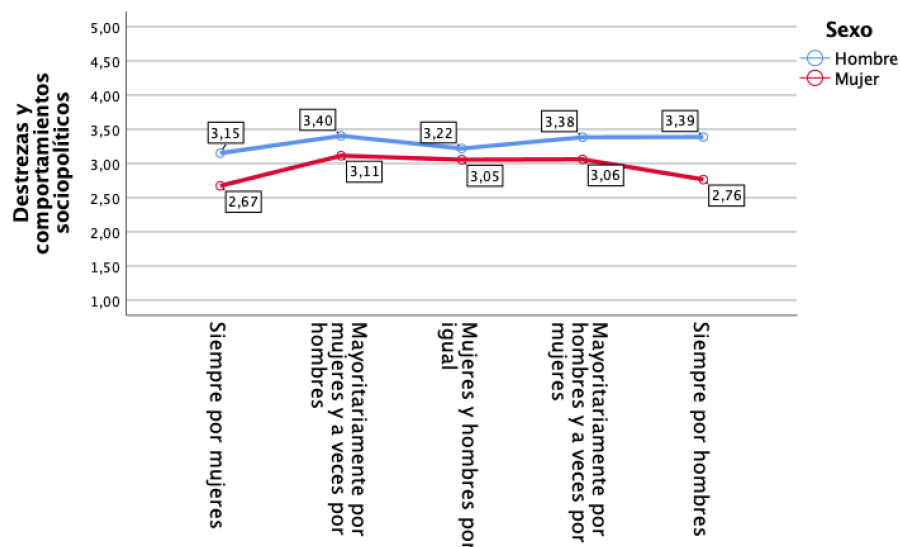
A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 141) con los datos descriptivos de la hipótesis 3.2.1.

Tabla 141: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.2.1.

Estadística descriptiva: CSC_DCSC				
Sexo	Orientación Sexual	N	Media	Des. típica
Hombre	Siempre por mujeres	106	3,15094	,885573
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	9	3,40404	,835809
	Mujeres y hombres por igual	5	3,21818	,846968
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	9	3,38384	,969342
	Siempre por hombres	16	3,38636	,754418
Mujer	Siempre por mujeres	5	2,67273	,717549
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	12	3,11364	,941668
	Mujeres y hombres por igual	15	3,05455	,579867
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	71	3,06018	,806254
	Siempre por hombres	272	2,76471	,800984

Por otro lado, se muestra el siguiente gráfico con los datos descriptivos de sexo y orientación sexual en relación con la sub-dimensión de destrezas y comportamientos sociopolíticos.

Gráfico 111: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.2.1.



En el gráfico anterior, se observa que, en todos los perfiles de orientación sexual, los hombres obtienen mayor puntuación en cuanto a las destrezas y comportamientos sociopolíticos. Por otro lado, los hombres que sienten

atracción mayoritariamente hacia mujeres y a veces por hombres, junto con los hombres homosexuales obtienen mayor puntuación. Mientras que las mujeres heterosexuales y homosexuales obtienen las puntuaciones más bajas.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial, para ello se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 142: Prueba MLG Univariado de la hipótesis 3.2.1.

Tests of Between-Subjects Effects: CSC_DCSP					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22,291a	9	2,477	3,685	,000
Intercept	1130,053	1	1130,053	1681,486	,000
Orientación Sexual	1,680	4	,420	,625	,645
Sexo	4,090	1	4,090	6,086	,014
Sexo * Orientación Sexual	1,014	4	,254	,377	,825
Error	342,749	510	,672		
Total	4873,727	520			
Corrected Total	365,039	519			

a. R Squared = ,061 (Adjusted R Squared = ,044)

Se observan diferencias significativas en el efecto principal, sexo ($p=.014$), favoreciendo a los hombres que han demostrado mayor competencia en las destrezas y comportamientos sociopolíticos. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H3.2.2. Las mujeres heterosexuales tendrán mayor competencia en empatía digital.

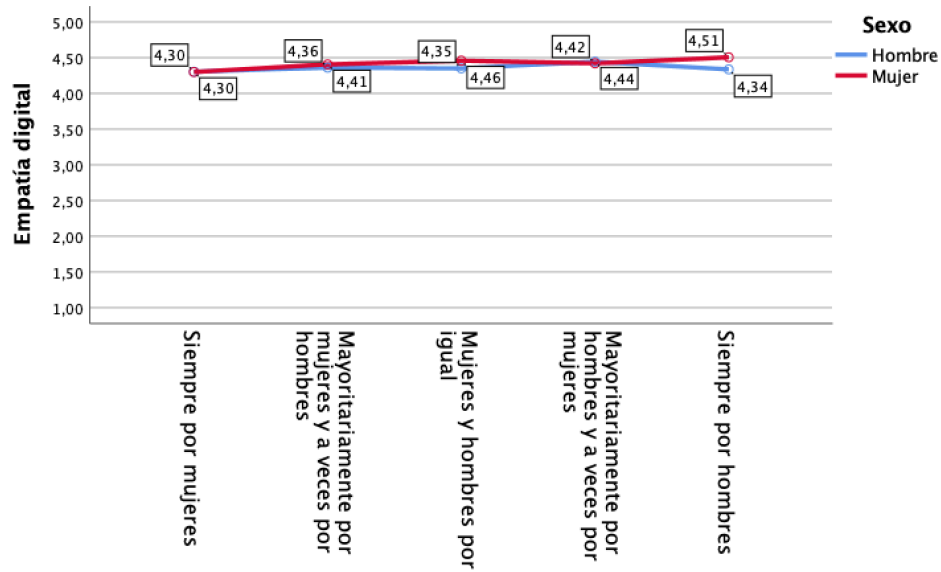
A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 143) con los datos descriptivos de la hipótesis 3.2.2.

Tabla 143: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.2.2.

Estadística descriptiva: CSC_ED				
Sexo	Orientación Sexual	N	Media	Des. típica
Hombre	Siempre por mujeres	106	4,30307	,537008
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	9	4,36111	,452616
	Mujeres y hombres por igual	5	4,35000	,346861
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	9	4,44444	,701870
	Siempre por hombres	16	4,33594	,527807
Mujer	Siempre por mujeres	5	4,30000	,360122
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	12	4,40625	,446339
	Mujeres y hombres por igual	15	4,45833	,606267
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	71	4,42077	,412007
	Siempre por hombres	272	4,50506	,420759

Por otro lado, se muestra el siguiente gráficos con los datos descriptivos de sexo y orientación sexual en relación con la sub-dimensión de empatía digital.

Gráfico 112: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.2.2.



En el gráfico anterior, se observa que las mujeres heterosexuales obtienen mayor puntuación en empatía digital, junto con los hombres que sienten atracción por mujeres y hombres por igual. Mientras que las mujeres lesbianas y hombres heterosexuales obtienen las puntuaciones más bajas.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial, para ello se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 144: Prueba MLG Univariado de la hipótesis 3.2.2.

Tests of Between-Subjects Effects: CSC_ED					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,545a	9	,394	1,856	,056
Intercept	2234,427	1	2234,427	10528,517	,000
Orientación Sexual	,250	4	,063	,295	,881
Sexo	,102	1	,102	,479	,489
Sexo * Orientación Sexual	,248	4	,062	,292	,883
Error	108,235	510	,212		
Total	10346,875	520			
Corrected Total	111,781	519			

a. R Squared = ,032 (Adjusted R Squared = ,015)

No se hallan diferencias estadísticamente significativas. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H3.2.3. Las mujeres heterosexuales tendrán mayor competencia en implicación socio-digital.

A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 145) con los datos descriptivos de la hipótesis 3.2.3.

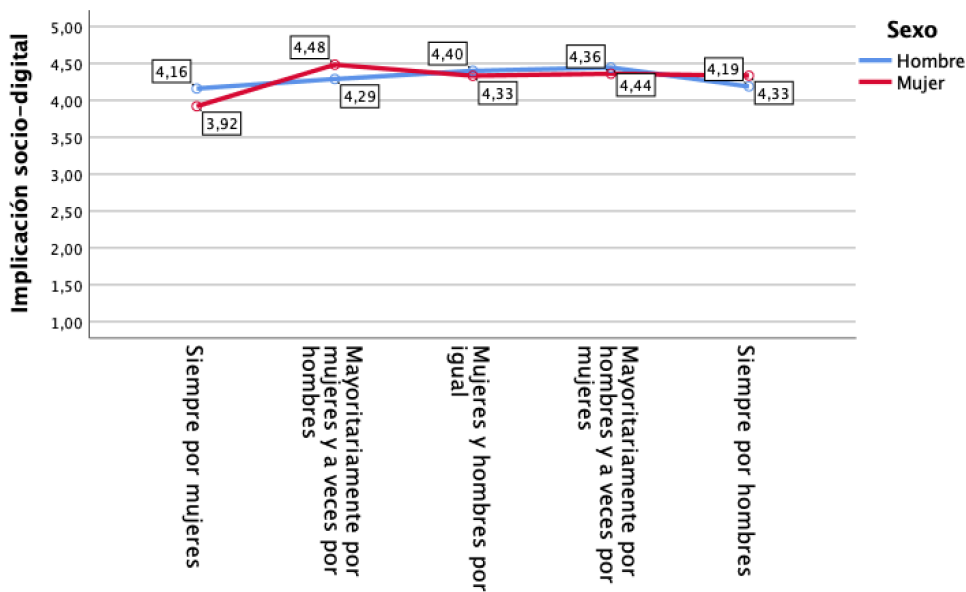
Tabla 145: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.2.3.

Estadística descriptiva: CSC_ISD				
Sexo	Orientación Sexual	N	Media	Des. típica
Hombre	Siempre por mujeres	106	4,16038	,603747
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	9	4,28889	,819214
	Mujeres y hombres por igual	5	4,40000	,547723

	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	9	4,44444	,646357
Mujer	Siempre por hombres	16	4,18750	,706045
	Siempre por mujeres	5	3,92000	,363318
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	12	4,48333	,462863
	Mujeres y hombres por igual	15	4,33333	,739369
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	71	4,36056	,477637
	Siempre por hombres	272	4,33456	,530387

Por otro lado, se muestra el siguiente gráfico con los datos descriptivos de sexo y orientación sexual en relación con la sub-dimensión de implicación socio-digital.

Gráfico 113: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.2.3.



Se observa en el gráfico, que las mujeres lesbianas y los hombres heterosexuales obtienen la puntuación más baja en cuanto a la implicación socio-digital mientras que las mujeres que sienten atracción mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres, y los hombres que sienten atracción por hombres y a veces por mujeres obtienen las puntuaciones más altas.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial, para ello se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 146: Prueba MLG Univariado de la hipótesis 3.2.3.

Tests of Between-Subjects Effects: CSC_ISD					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4,235a	9	,471	1,515	,139
Intercept	2136,546	1	2136,546	6878,816	,000
Orientación Sexual	1,925	4	,481	1,549	,187
Sexo	,003	1	,003	,009	,924
Sexo * Orientación Sexual	,834	4	,208	,671	,612
Error	158,405	510	,311		
Total	9774,000	520			
Corrected Total	162,640	519			

a. R Squared = ,026 (Adjusted R Squared = ,009)

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico usando el Modelo Lineal General Univariado. Los resultados señalan que no existen diferencias significativas entre la sub-dimensión: implicación socio-digital y las variables: sexo y orientación sexual. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H3.2.4. Las mujeres heterosexuales tendrán mayor competencia en pensamiento crítico.

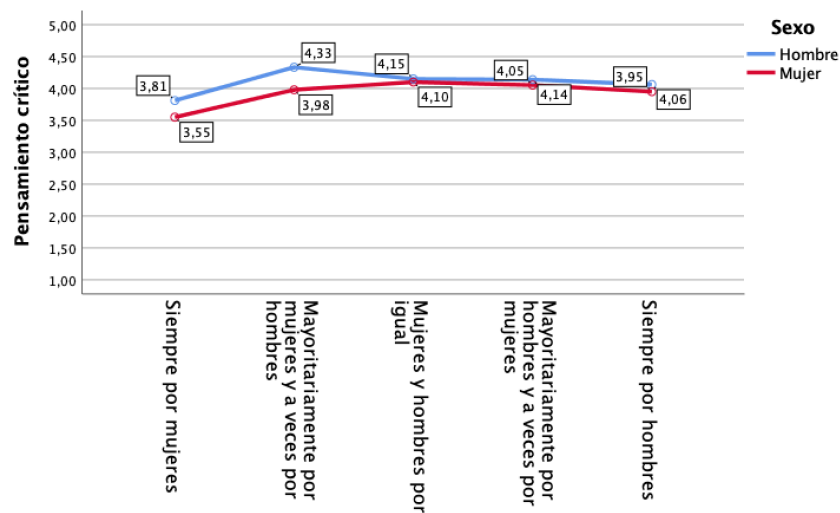
A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 147) con los datos descriptivos de la hipótesis 3.2.4.

Tabla 147: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.2.4.

Estadística descriptiva: CSC_PC				
Sexo	Orientación Sexual	N	Media	Des. típica
Hombre	Siempre por mujeres	106	3,81132	,755780
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	9	4,33333	,739510
	Mujeres y hombres por igual	5	4,15000	,223607
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	9	4,13889	,771677
	Siempre por hombres	16	4,06250	,588076
Mujer	Siempre por mujeres	5	3,55000	,715891
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	12	3,97917	,643661
	Mujeres y hombres por igual	15	4,10000	,673477
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	71	4,05282	,612249
	Siempre por hombres	272	3,94945	,720015

Por otro lado, se muestra el siguiente gráfico con los datos descriptivos de sexo y orientación sexual en relación con la sub-dimensión de pensamiento crítico.

Gráfico 114: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.2.4.



En el gráfico anterior, se observa que los hombres obtienen puntuaciones más altas que las mujeres en cuanto al pensamiento crítico. Entre los participantes hombres, los perfiles de bisexuales obtienen mayor puntuación. En cuanto a las mujeres se observa que las que sienten atracción por mujeres y hombres y mujeres por igual, junto con las que sienten atracción mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres tienen mayor pensamiento crítico. En general las mujeres lesbianas y los hombres heterosexuales tienen las puntuaciones más bajas.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial, para ello se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 148: Prueba MLG Univariado de la hipótesis 3.2.4.

Tests of Between-Subjects Effects: CSC_PC					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,981a	9	,665	1,333	,217
Intercept	1868,178	1	1868,178	3748,233	,000
Orientación Sexual	2,940	4	,735	1,475	,209
Sexo	,867	1	,867	1,740	,188
Sexo * Orientación Sexual	,364	4	,091	,182	,947
Error	254,192	510	,498		
Total	8381,375	520			
Corrected Total	260,173	519			

a. R Squared = ,023 (Adjusted R Squared = ,006)

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico usando el Modelo Lineal General Univariado. Los resultados señalan que no existen diferencias significativas entre la sub-dimensión: pensamiento crítico y las variables: sexo y orientación sexual. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H3.2.5. Las mujeres heterosexuales tendrán mayor competencia en actitudes democráticas.

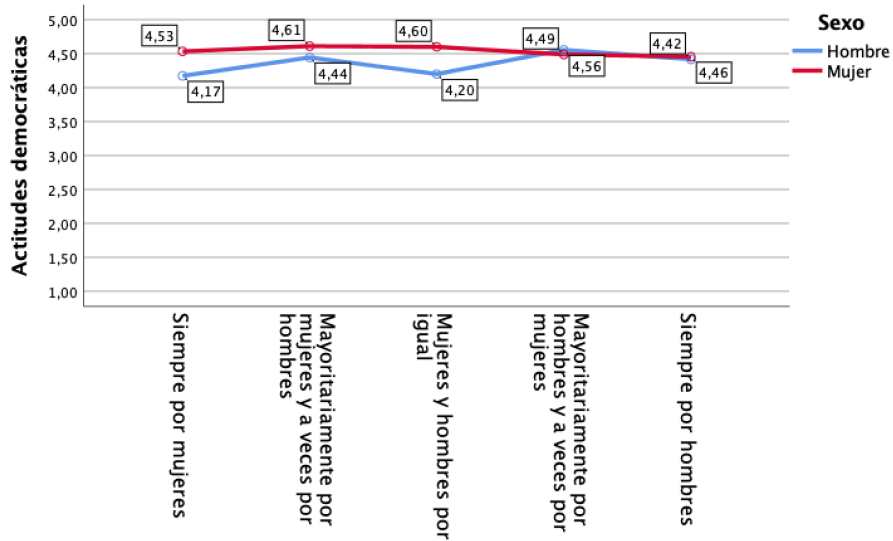
A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 149) con los datos descriptivos de la hipótesis 3.2.5.

Tabla 149: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.2.5.

Estadística descriptiva: CSC_AD				
Sexo	Orientación Sexual	N	Media	Des. típica
Hombre	Siempre por mujeres	106	4,17296	,679606
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	9	4,44444	,687184
	Mujeres y hombres por igual	5	4,20000	,605530
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	9	4,55556	,552771
	Siempre por hombres	16	4,41667	,537484
Mujer	Siempre por mujeres	5	4,53333	,557773
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	12	4,61111	,445705
	Mujeres y hombres por igual	15	4,60000	,491192
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	71	4,48826	,525028
	Siempre por hombres	272	4,45588	,576012

Por otro lado, se muestra el siguiente gráfico con los datos descriptivos de sexo y orientación sexual en relación con la sub-dimensión de actitudes democráticas.

Gráfico 115: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.2.5.



En el gráfico, se muestra que, en términos generales, las mujeres tienen mayor competencia en cuanto a las actitudes democráticas. Las mujeres que sienten atracción mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres obtienen las puntuaciones más altas. Mientras que los hombres heterosexuales y aquellos que sienten atracción hacia mujeres y hombres por igual manifiestan menores actitudes democráticas.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial, para ello se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 150: Prueba MLG Univariado de la hipótesis 3.2.5.

Tests of Between-Subjects Effects: CD_AD					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	8,489a	9	,943	2,725	,004
Intercept	2295,245	1	2295,245	6630,792	,000
Orientación Sexual	,516	4	,129	,373	,828
Sexo	,938	1	,938	2,709	,100
Sexo * Orientación Sexual	,958	4	,239	,692	,598
Error	176,536	510	,346		
Total	10293,333	520			
Corrected Total	185,025	519			

a. R Squared = ,046 (Adjusted R Squared = ,029)

En la tabla anterior, se muestran los resultados del análisis inferencial y el contraste estadístico usando el Modelo Lineal General Univariado. Los resultados señalan que no existen diferencias significativas entre la sub-dimensión: actitudes democráticas y las variables: sexo y orientación sexual. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H3.2.6. Las mujeres heterosexuales tendrán mayor competencia en comportamiento prosocial.

A continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 151) con los datos descriptivos de la hipótesis 3.2.6.

Tabla 151: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.2.6.

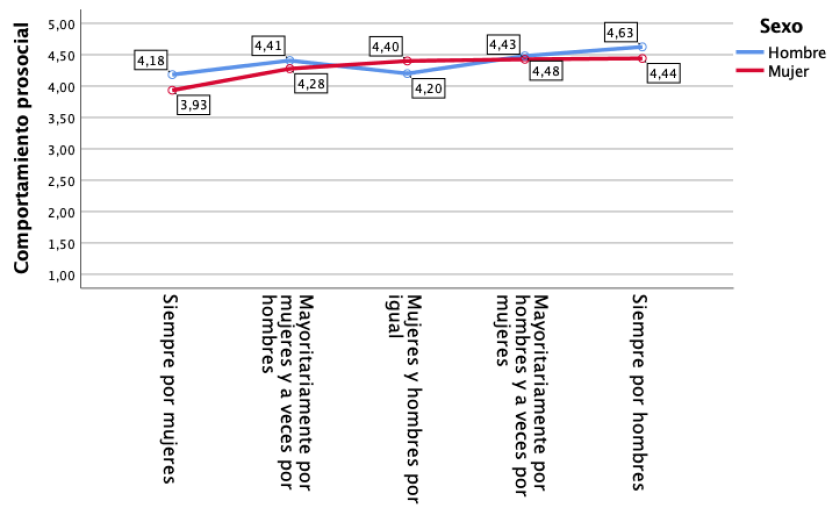
Estadística descriptiva: CSC_CPS				
Sexo	Orientación Sexual	N	Media	Des. típica
Hombre	Siempre por mujeres	106	4,18239	,625950
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	9	4,40741	,464811
	Mujeres y hombres por igual	5	4,20000	,691215



	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	9	4,48148	,668977
Mujer	Siempre por hombres	16	4,62500	,401386
	Siempre por mujeres	5	3,93333	,924962
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	12	4,27778	,547415
	Mujeres y hombres por igual	15	4,40000	,522509
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	71	4,42723	,523065
	Siempre por hombres	272	4,44118	,503994

Por otro lado, se muestra el siguiente gráfico con los datos descriptivos de sexo y orientación sexual en relación con la sub-dimensión de comportamiento prosocial.

Gráfico 116: Estadística descriptiva de la hipótesis 3.2.6.



En el gráfico anterior se observa que, en términos generales, los hombres tienen mayor competencia en comportamientos prosociales que las mujeres. Las puntuaciones más altas se informan por los hombres homosexuales y los hombres que sienten mayor atracción por hombres y a veces por mujeres. Mientras que las puntuaciones más bajas se observan en mujeres lesbianas y hombres heterosexuales.

Tras el análisis descriptivo, se procede al análisis inferencial, para ello se ha contrastado la hipótesis de trabajo, aplicando la prueba estadística: Modelo Lineal General Univariado.

Tabla 152: Prueba MLG Univariado de la hipótesis 3.2.6.

Tests of Between-Subjects Effects: CD_CPS					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7,666a	9	,852	2,910	,002
Intercept	2182,878	1	2182,878	7456,281	,000
Orientación Sexual	3,616	4	,904	3,088	,016
Sexo	,202	1	,202	,688	,407
Sexo * Orientación Sexual	,560	4	,140	,478	,752
Error	149,306	510	,293		
Total	10133,444	520			
Corrected Total	156,972	519			

a. R Squared = ,049 (Adjusted R Squared = ,032)

En la tabla anterior (XX), se observan diferencias significativas en la variable: orientación sexual ($p=.016$). A continuación, se aplica la prueba post hoc para determinar entre qué valores del efecto principal se encuentra la significación estadística.

Tabla 153: Prueba post hoc de la hipótesis 3.2.6.

Multiple Comparisons: CSC_CPS							
(I)	(J) Orientación Sexual		Mean	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
Orientación sexual			Difference			Lower Bound	Upper Bound
Siempre por mujeres	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres		-,16216	,128757	,208	-,41512	,09080
	Mujeres y hombres por igual		-,17883	,131436	,174	-,43705	,07939
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres		-,26216*	,079353	,001	-,41806	-,10626
	Siempre por hombres		-,28022*	,060448	,000	-,39898	-,16146
Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	Siempre por mujeres		,16216	,128757	,208	-,09080	,41512
	Mujeres y hombres por igual		-,01667	,169052	,922	-,34879	,31546
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres		-,10000	,132666	,451	-,36064	,16064
	Siempre por hombres		-,11806	,122300	,335	-,35833	,12222
Mujeres y hombres por igual	Siempre por mujeres		,17883	,131436	,174	-,07939	,43705
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres		,01667	,169052	,922	-,31546	,34879
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres		-,08333	,135268	,538	-,34908	,18242
	Siempre por hombres		-,10139	,125117	,418	-,34720	,14442
Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	Siempre por mujeres		,26216*	,079353	,001	,10626	,41806
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres		,10000	,132666	,451	-,16064	,36064
	Mujeres y hombres por igual		,08333	,135268	,538	-,18242	,34908
	Siempre por hombres		-,01806	,068381	,792	-,15240	,11629
Siempre por hombres	Siempre por mujeres		,28022*	,060448	,000	,16146	,39898
	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres		,11806	,122300	,335	-,12222	,35833
	Mujeres y hombres por igual		,10139	,125117	,418	-,14442	,34720
	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres		,01806	,068381	,792	-,11629	,15240

En la tabla anterior (Table XX), se observan diferencias significativas entre diferentes valores de la variable: Orientación Sexual. Dicha significación estadística se encuentra entre aquellas personas que siempre sienten atracción por mujeres y las personas que sienten atracción mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres ($p=.001$), y las personas que sienten atracción, siempre por hombres ($p=.000$)

En conclusión, y teniendo en cuenta el gráfico de efectos principales, se observa mayor competencia en comportamiento prosocial entre hombres homosexuales y además se hallan diferencias significativas entre diferentes valores de orientación sexual. Por tanto, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

A.2.1.1.4. Resultados sobre el conjunto de hipótesis 4

NOTA: Antes de contrastar estadísticamente las siguientes hipótesis, se han realizado los análisis necesarios para decidir si corresponde usar una prueba estadística paramétrica o no paramétrica (Cubo *et al.*, 2011). Se confirman para cada una de las hipótesis, que las variables son cuantitativas continuas (VCC). Se utilizan las pruebas de Kolmogorov- Smirnov o Shapiro-Wilk para contrastar la distribución normal de las series de datos, *Rachas* para contrastar la aleatoriedad de las distribuciones, y *Levene* para confirmar la igualdad de las varianzas entre las series de datos.

Por otro lado, se presenta la categorización de las variables de este conjunto de hipótesis:

Tabla 154: Categorización de las variables de las hipótesis 4.

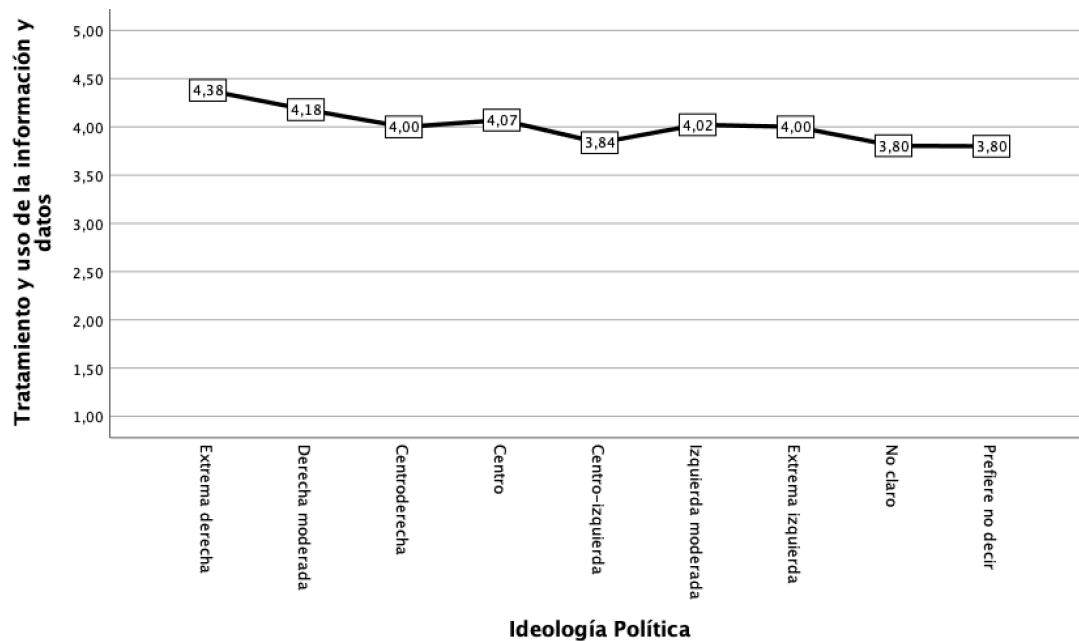
Tabla de categorización de las variables	
Valor de la variable	categorización y término usado en el conjunto de las hipótesis 4
Extrema Derecha	Ideologías extremas
Extrema Izquierda	
Derecha Moderada	Ideologías moderadas
Izquierda Moderada	
Centroderecha	ideologías centrales
Centro	
Centroizquierda	

H4.1.1. Las personas que se posicionan en las ideologías extremas tendrán mayor competencia en el tratamiento y uso de la información y datos que el resto de las ideologías políticas.

Tabla 155: Datos descriptivos para la hipótesis 4.1.1.

		N	Media	Desv. Típica
CD_TUID	Extrema Derecha	29	4,37931	499673
	Derecha Moderada	92	4,17857	,519037
	Centroderecha	111	4,00000	,583954
	Centro	75	4,07048	,524298
	Centroizquierda	62	3,83641	,711633
	Izquierda Moderada	32	4,02232	,420209
	Extrema Izquierda	14	4,00000	,827320
	No lo tengo claro	82	3,80488	,597514
Prefiero no decirlo		37	3,79923	,529685

Gráfico 117: Datos descriptivos para la hipótesis 4.1.1.



Los resultados señalan que la mayoría de los participantes de la muestra se identifican con ideologías moderadas y centrales. A la vez, se observa que unas 82 personas no tienen claro su ideología política. En cuanto al tratamiento y uso de información y datos se observa que las personas con una ideología de extrema derecha tienen mayor competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados parcialmente confirman la hipótesis de trabajo y se procede al análisis inferencial.

Tabla 156: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 4.1.1.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Ext.Izquierda CD_TUID	SÍ	$p= .257$	$p= .571$	$p= .059$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Mod.Izquierda CD_TUID	SÍ	$p= .145$	$p= .018$		
Cent.Izquierda CD_TUID	SÍ	$p= .195$	$p= .073$		
Centro CD_TUID	SÍ	$p= .200$	$p= .533$		
Cent.Derecha CD_TUID	SÍ	$p= .001$	$p= .109$		
Mod.Derecha CD_TUID	SÍ	$p= .148$	$p= .039$		
Ext.Derecha CD_TUID	SÍ	$p= .021$	$p= .386$		

Los resultados no cumplen los requisitos de normalidad y aleatoriedad y, se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 157: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 4.1.1.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CD_TUID	
H de Kruskal-Wallis	41,449
gl	8
Sig. asin.	,000

Los resultados de la prueba *H de Kruskal-Wallis* señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores de ideología política con respecto con esta subdimensión ($p=.000$). Por consiguiente, se procede al análisis *post hoc* para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 158: Análisis *post hoc* para la hipótesis 4.1.1.

Multiple Comparisons (LSD): CD_TUID						
(I) Ideología Política	(J) Ideología Política	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Extrema derecha	Derecha moderada	,200739	,122475	,102	-,03986	,44134
	Centroderecha	,379310*	,119936	,002	,14370	,61492
	Centro	,308834*	,125757	,014	,06178	,55588
	Centroizquierda	,542905*	,129382	,000	,28874	,79707
	Izquierda moderada	,356989*	,147447	,016	,06733	,64665
	Extrema izquierda	,379310*	,187162	,043	,01163	,74699
	No tengo claro la ideología	,574432*	,124252	,000	,33034	,81852
	Prefiero no decir la ideología	,580083*	,142632	,000	,29988	,86028
Derecha moderada	Extrema derecha	-,200739	,122475	,102	-,44134	,03986
	Centroderecha	,178571*	,081085	,028	,01928	,33786
	Centro	,108095	,089471	,228	-,06767	,28386
	Centroizquierda	,342166*	,094497	,000	,15653	,52780
	Izquierda moderada	,156250	,118029	,186	-,07562	,38812
	Extrema izquierda	,178571	,164984	,280	-,14554	,50268
	No tengo claro la ideología	,373693*	,087341	,000	,20211	,54527
	Prefiero no decir la ideología	,379344*	,111956	,001	,15941	,59928
Centroderecha	Extrema derecha	-,379310*	,119936	,002	-,61492	-,14370
	Derecha moderada	-,178571*	,081085	,028	-,33786	-,01928
	Centro	-,070476	,085963	,413	-,23935	,09840
	Centroizquierda	,163594	,091183	,073	-,01553	,34272
	Izquierda moderada	-,022321	,115393	,847	-,24901	,20437
	Extrema izquierda	,000000	,163108	1,000	-,32042	,32042
	No tengo claro la ideología	,195122*	,083745	,020	,03061	,35964
	Prefiero no decir la ideología	,200772	,109173	,066	-,01370	,41524
Centro	Extrema derecha	-,308834*	,125757	,014	-,55588	-,06178
	Derecha moderada	-,108095	,089471	,228	-,28386	,06767
	Centroderecha	,070476	,085963	,413	-,09840	,23935
	Centroizquierda	,234071*	,098714	,018	,04015	,42799
	Izquierda moderada	,048155	,121432	,692	-,19040	,28671
	Extrema izquierda	,070476	,167435	,674	-,25845	,39940
	No tengo claro la ideología	,265598*	,091888	,004	,08508	,44611
	Prefiero no decir la ideología	,271248*	,115538	,019	,04428	,49822
Centroizquierda	Extrema derecha	-,542905*	,129382	,000	-,79707	-,28874
	Derecha moderada	-,342166*	,094497	,000	-,52780	-,15653
	Centroderecha	-,163594	,091183	,073	-,34272	,01553
	Centro	-,234071*	,098714	,018	-,42799	-,04015
	Izquierda moderada	-,185916	,125181	,138	-,43183	,06000
	Extrema izquierda	-,163594	,170174	,337	-,49790	,17071
	No tengo claro la ideología	,031527	,096789	,745	-,15861	,22167
	Prefiero no decir la ideología	,037178	,119472	,756	-,19752	,27188
Izquierda moderada	Extrema derecha	-,356989*	,147447	,016	-,64665	-,06733
	Derecha moderada	-,156250	,118029	,186	-,38812	,07562

	Centroderecha	,022321	,115393	,847	-,20437	,24901
	Centro	-,048155	,121432	,692	-,28671	,19040
	Centroizquierda	,185916	,125181	,138	-,06000	,43183
	Extrema izquierda	,022321	,184283	,904	-,33970	,38434
	No tengo claro la ideología	,217443	,119872	,070	-,01804	,45293
	Prefiero no decir la ideología	,223094	,138834	,109	-,04964	,49583
Extrema izquierda	Extrema derecha	-,379310*	,187162	,043	-,74699	-,01163
	Derecha moderada	-,178571	,164984	,280	-,50268	,14554
	Centroderecha	,000000	,163108	1,000	-,32042	,32042
	Centro	-,070476	,167435	,674	-,39940	,25845
	Centroizquierda	,163594	,170174	,337	-,17071	,49790
	Izquierda moderada	-,022321	,184283	,904	-,38434	,33970
	No tengo claro la ideología	,195122	,166307	,241	-,13159	,52183
	Prefiero no decir la ideología	,200772	,180454	,266	-,15373	,55527
No tengo claro la ideología	Extrema derecha	-,574432*	,124252	,000	-,81852	-,33034
	Derecha moderada	-,373693*	,087341	,000	-,54527	-,20211
	Centroderecha	-,195122*	,083745	,020	-,35964	-,03061
	Centro	-,265598*	,091888	,004	-,44611	-,08508
	Centroizquierda	-,031527	,096789	,745	-,22167	,15861
	Izquierda moderada	-,217443	,119872	,070	-,45293	,01804
	Extrema izquierda	-,195122	,166307	,241	-,52183	,13159
	Prefiero no decir la ideología	,005650	,113897	,960	-,21810	,22940
Prefiero no decir la ideología	Extrema derecha	-,580083*	,142632	,000	-,86028	-,29988
	Derecha moderada	-,379344*	,111956	,001	-,59928	-,15941
	Centroderecha	-,200772	,109173	,066	-,41524	,01370
	Centro	-,271248*	,115538	,019	-,49822	-,04428
	Centroizquierda	-,037178	,119472	,756	-,27188	,19752
	Izquierda moderada	-,223094	,138834	,109	-,49583	,04964
	Extrema izquierda	-,200772	,180454	,266	-,55527	,15373
	No tengo claro la ideología	-,005650	,113897	,960	-,22940	,21810

Los resultados de la prueba post hoc revelan diferencias significativas entre las personas con una ideología de extrema derecha y las personas de centroderecha ($p=.002$), centro ($p=.014$), centroizquierda ($p=.000$), izquierda moderada ($p=.016$), extrema izquierda ($p=.043$), las personas quienes no tienen claro cuál es su ideología ($p=.000$) y las persona que prefieren no decirlo ($p=.000$). Se observa mayor nivel de competencia en las personas que se identifican con una ideología de extrema derecha, como marca la tendencia de los datos. Por otro lado, se hallan diferencias entre las personas de la derecha moderada con las que están vinculadas con el centroderecha ($p=.028$), centroizquierda ($p=.000$), las personas que no tienen claro cuál es su ideología ($p=.001$) y quienes prefieren no decirlo ($p=.000$), denotando mayor competencia en las personas de la derecha moderada. También, se observan diferencias entre personas de centroderecha con las aquellos que no tienen claro su ideología ($p=.020$), favoreciendo las personas de la centroderecha. Por último, se hallan diferencias entre las personas del centro con aquellas del centroizquierda ($p=.018$), las personas quienes no tienen claro cuál es su ideología ($p=.004$) y las persona que prefieren no decirlo ($p=.019$), favoreciendo en todos los casos a las personas con una ideología de centro.

Por consecuencia, se rechaza parcialmente la hipótesis nula y se acepta parcialmente la hipótesis de trabajo.

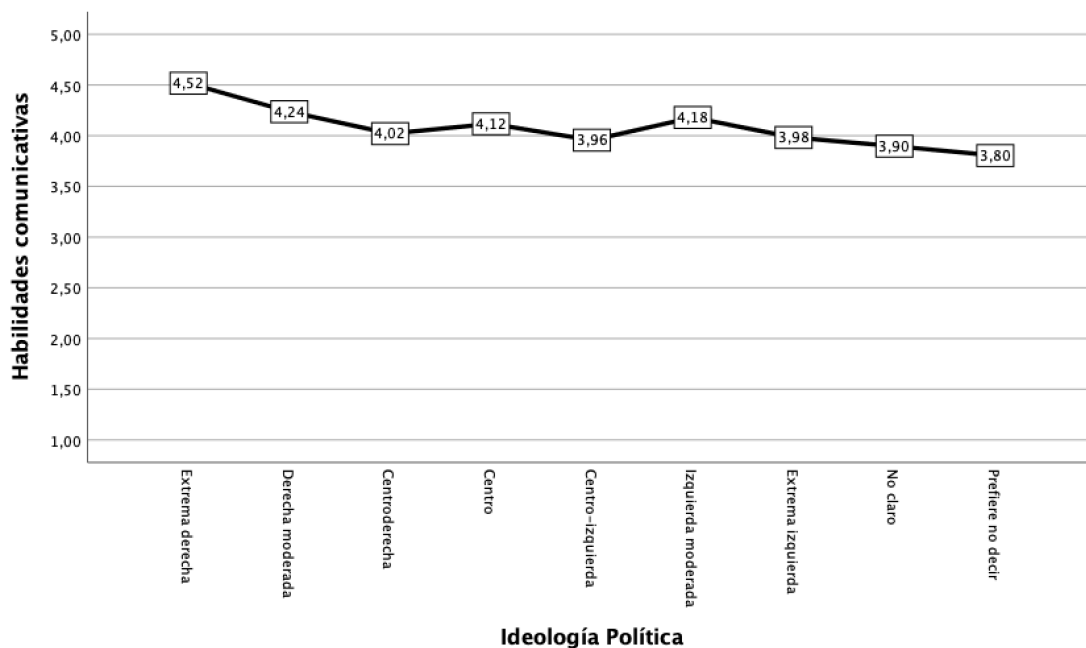
H4.1.2. Las personas que se posicionan en las ideologías extremas tendrán mayor competencia en habilidades comunicativas que el resto de las ideologías políticas.

Tabla 159: Datos descriptivos para la hipótesis 4.1.2.

	N	Media	Desv. Típica
--	---	-------	--------------

CD_HC				
	Extrema Derecha	29	4,5172	,50414
	Derecha Moderada	92	4,2364	,63046
	Centroderecha	111	4,0203	,67431
	Centro	75	4,1167	,56851
	Centroizquierda	62	3,9556	,84267
	Izquierda Moderada	32	4,1797	,65450
	Extrema Izquierda	14	3,9821	,85183
	No lo tengo claro	82	3,8963	,64184
	Prefiero no decirlo	37	3,8041	,69005

Gráfico 118: Datos descriptivos para la hipótesis 4.1.2.



Los resultados señalan que la mayoría de los participantes de la muestra se identifican con ideologías moderadas y centrales. En cuanto a las habilidades comunicativas, se observa que las personas con una ideología de extrema derecha tienen mayor competencia en esta subdimensión.

Inicialmente, los resultados parcialmente confirman la hipótesis de trabajo y se procede al análisis inferencial.

Tabla160 : Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 4.1.2.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Ext.Izquierda CD_HC	SÍ	$p= .022$	$p= .854$	$p= .117$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Mod.Izquierda CD_HC	SÍ	$p= .010$	$p= .171$		
Cent.Izquierda CD_HC	SÍ	$p= .001$	$p= .797$		
Centro CD_HC	SÍ	$p= .019$	$p= .296$		
Cent.Derecha CD_HC	SÍ	$p= .006$	$p= .498$		
Mod.Derecha CD_HC	SÍ	$p= .001$	$p= .787$		
Ext.Derecha	SÍ	$p= .001$	$p= .995$		

CD_HC

Los resultados no cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*.

Tabla 161: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 4.1.2.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CD_HC	
H de Kruskal-Wallis	36,558
gl	8
Sig. asin.	,000

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores de ideología política con respecto con esta subdimensión ($p=.000$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 162: Análisis post hoc para la hipótesis 4.1.2.

Multiple Comparisons: CD_HC						
(I) Ideología Política	(J) Ideología Política	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Extrema derecha	Derecha moderada	,28083*	,14210	,049	,0017	,5600
	Centroderecha	,49697*	,13916	,000	,2236	,7703
	Centro	,40057*	,14591	,006	,1139	,6872
	Centroizquierda	,56160*	,15012	,000	,2667	,8565
	Izquierda moderada	,33755*	,17108	,049	,0015	,6736
	Extrema izquierda	,53510*	,21716	,014	,1085	,9617
	No tengo claro la ideología	,62090*	,14417	,000	,3377	,9041
	Prefiero no decir la ideología	,71319*	,16549	,000	,3881	1,0383
Derecha moderada	Extrema derecha	-,28083*	,14210	,049	-,5600	-,0017
	Centroderecha	,21614*	,09408	,022	,0313	,4010
	Centro	,11975	,10381	,249	-,0842	,3237
	Centroizquierda	,28077*	,10964	,011	,0654	,4962
	Izquierda moderada	,05673	,13695	,679	-,2123	,3258
	Extrema izquierda	,25427	,19143	,185	-,1218	,6303
	No tengo claro la ideología	,34007*	,10134	,001	,1410	,5392
	Prefiero no decir la ideología	,43236*	,12990	,001	,1772	,6875
Centroderecha	Extrema derecha	-,49697*	,13916	,000	-,7703	-,2236
	Derecha moderada	-,21614*	,09408	,022	-,4010	-,0313
	Centro	-,09640	,09974	,334	-,2923	,0995
	Centroizquierda	,06463	,10580	,542	-,1432	,2725
	Izquierda moderada	-,15942	,13389	,234	-,4224	,1036
	Extrema izquierda	,03813	,18925	,840	-,3337	,4099
	No tengo claro la ideología	,12393	,09717	,203	-,0670	,3148
	Prefiero no decir la ideología	,21622	,12667	,088	-,0326	,4651
Centro	Extrema derecha	-,40057*	,14591	,006	-,6872	-,1139
	Derecha moderada	-,11975	,10381	,249	-,3237	,0842
	Centroderecha	,09640	,09974	,334	-,0995	,2923
	Centroizquierda	,16102	,11454	,160	-,0640	,3860
	Izquierda moderada	-,06302	,14089	,655	-,3398	,2138
	Extrema izquierda	,13452	,19427	,489	-,2471	,5162
	No tengo claro la ideología	,22033*	,10661	,039	,0109	,4298
	Prefiero no decir la ideología					

	Prefiero no decir la ideología	,31261*	,13405	,020	,0493	,5760
Centroizquierda	Extrema derecha	-,56160*	,15012	,000	-,8565	-,2667
	Derecha moderada	-,28077*	,10964	,011	-,4962	-,0654
	Centroderecha	-,06463	,10580	,542	-,2725	,1432
	Centro	-,16102	,11454	,160	-,3860	,0640
	Izquierda moderada	-,22404	,14524	,124	-,5094	,0613
	Extrema izquierda	-,02650	,19745	,893	-,4144	,3614
	No tengo claro la ideología	,05930	,11230	,598	-,1613	,2799
	Prefiero no decir la ideología	,15159	,13862	,275	-,1207	,4239
Izquierda moderada	Extrema derecha	-,33755*	,17108	,049	-,6736	-,0015
	Derecha moderada	-,05673	,13695	,679	-,3258	,2123
	Centroderecha	,15942	,13389	,234	-,1036	,4224
	Centro	,06302	,14089	,655	-,2138	,3398
	Centroizquierda	,22404	,14524	,124	-,0613	,5094
	Extrema izquierda	,19754	,21382	,356	-,2225	,6176
	No tengo claro la ideología	,28335*	,13908	,042	,0101	,5566
	Prefiero no decir la ideología	,37563*	,16108	,020	,0592	,6921
Extrema izquierda	Extrema derecha	-,53510*	,21716	,014	-,9617	-,1085
	Derecha moderada	-,25427	,19143	,185	-,6303	,1218
	Centroderecha	-,03813	,18925	,840	-,4099	,3337
	Centro	-,13452	,19427	,489	-,5162	,2471
	Centroizquierda	,02650	,19745	,893	-,3614	,4144
	Izquierda moderada	-,19754	,21382	,356	-,6176	,2225
	No tengo claro la ideología	,08580	,19296	,657	-,2933	,4649
	Prefiero no decir la ideología	,17809	,20938	,395	-,2332	,5894
No tengo claro la ideología	Extrema derecha	-,62090*	,14417	,000	-,9041	-,3377
	Derecha moderada	-,34007*	,10134	,001	-,5392	-,1410
	Centroderecha	-,12393	,09717	,203	-,3148	,0670
	Centro	-,22033*	,10661	,039	-,4298	-,0109
	Centroizquierda	-,05930	,11230	,598	-,2799	,1613
	Izquierda moderada	-,28335*	,13908	,042	-,5566	-,0101
	Extrema izquierda	-,08580	,19296	,657	-,4649	,2933
	Prefiero no decir la ideología	,09229	,13215	,485	-,1673	,3519
Prefiero no decir la ideología	Extrema derecha	-,71319*	,16549	,000	-1,0383	-,3881
	Derecha moderada	-,43236*	,12990	,001	-,6875	-,1772
	Centroderecha	-,21622	,12667	,088	-,4651	,0326
	Centro	-,31261*	,13405	,020	-,5760	-,0493
	Centroizquierda	-,15159	,13862	,275	-,4239	,1207
	Izquierda moderada	-,37563*	,16108	,020	-,6921	-,0592
	Extrema izquierda	-,17809	,20938	,395	-,5894	,2332
	No tengo claro la ideología	-,09229	,13215	,485	-,3519	,1673

Los resultados de la prueba post hoc señalan diferencias significativas entre las personas con una ideología de extrema derecha y todos los otros valores: derecha moderada ($p=.049$), centroderecha ($p=.000$), centro ($p=.006$), centroizquierda ($p=.000$), izquierda moderada ($p=.046$), extrema izquierda ($p=.014$), las personas quienes no tienen claro cuál es su ideología ($p=.000$) y las persona que prefieren no decirlo ($p=.000$), siendo las personas de extrema derecha, en todos los casos, los que demuestran mejor competencia. en todos los casos a las personas con una ideología de extrema derecha. Por otro lado, se hallan diferencias entre las personas de la derecha moderada con las personas de centroderecha ($p=.022$), centroizquierda ($p=.011$), las personas quienes no tienen claro cuál es su ideología ($p=.001$) y las persona que prefieren no decirlo ($p=.001$), favoreciendo a las personas de la derecha moderada. También, se observan diferencias entre personas de centro con las aquellos que no tienen claro su ideología ($p=.039$) y los que prefieren no decirlo ($p=.020$) favoreciendo las personas del centro. Por último,



se hallan diferencias entre las personas de la izquierda moderada con aquellas que no tienen claro cuál es su ideología ($p=.042$) y las persona que prefieren no decirlo ($p=.020$), favoreciendo la izquierda moderada.

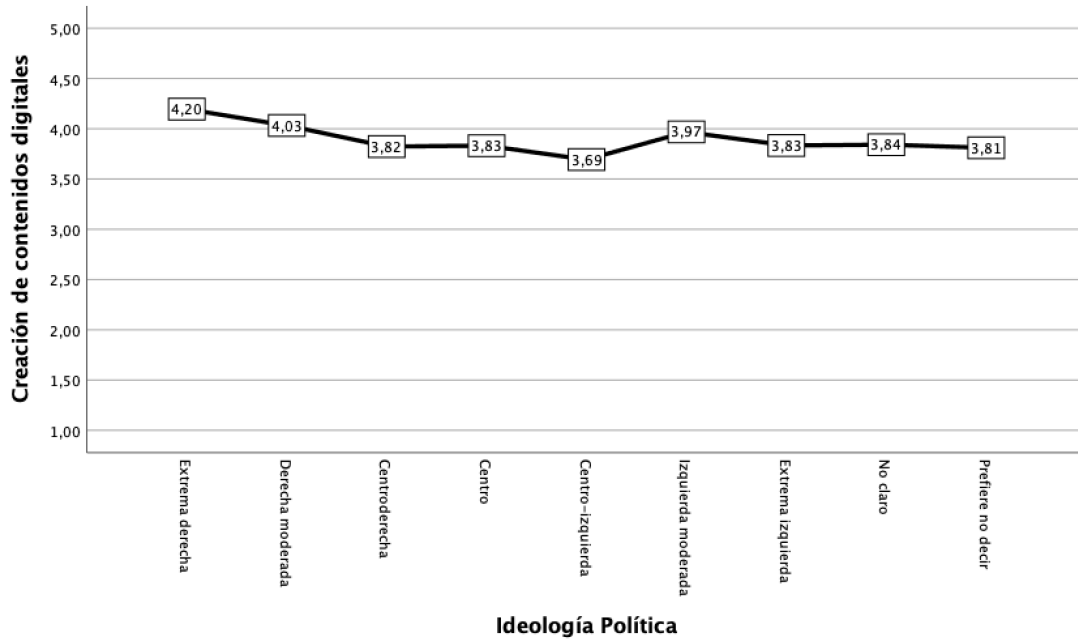
Por consecuencia, se rechaza parcialmente la hipótesis nula y se acepta parcialmente a la hipótesis de trabajo.

H4.1.3. Las personas que se posicionan en las ideologías extremas tendrán mayor competencia en creación de contenidos digitales que el resto de las ideologías políticas.

Tabla163 : Datos descriptivos para la hipótesis 4.1.3.

		N	Media	Desv. Típica
CD_CCD	Extrema Derecha	29	4,19540	,973935
	Derecha Moderada	92	4,03261	,960845
	Centroderecha	111	3,82282	,911010
	Centro	75	3,83111	1,03450
	Centroizquierda	62	3,69355	,981242
	Izquierda Moderada	32	3,96875	,843951
	Extrema Izquierda	14	3,83333	,903460
	No lo tengo claro	82	3,84146	,947491
	Prefiero no decirlo	37	3,81081	,904517

Gráfico 119: Datos descriptivos para la hipótesis 4.1.3.



Los resultados señalan que la mayoría de los participantes de la muestra se identifican con ideologías moderadas y centrales. Se observa que unas 82 personas no tienen claro su ideología política. En cuanto a la creación de contenidos digitales se observa que las personas con una ideología de extrema derecha tienen mayor competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados parcialmente confirman la hipótesis de trabajo y se procede al análisis inferencial.

Tabla 164: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 4.1.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Ext.Izquierda	SÍ	$p= .317$	$p= .781$	$p= .660$	Prueba no paramétrica:

CD_CCD				H Kruskal-Wallis
Mod.Izquierda CD_CCD	SÍ	$p= .017$	$p= .692$	
Cent.Izquierda CD_CCD	SÍ	$p= .021$	$p= .124$	
Centro CD_CCD	SÍ	$p= .000$	$p= .968$	
Cent.Derecha CD_CCD	SÍ	$p= .000$	$p= .297$	
Mod.Derecha CD_CCD	SÍ	$p= .000$	$p= .232$	
Ext.Derecha CD_CCD	SÍ	$p= .000$	$p= 1.00$	

Los resultados no cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*.

Tabla 165: Prueba *H de Kruskal-Wallis* para la hipótesis 4.1.3.

Estadísticos de prueba <i>H de Kruskal-Wallis</i> : CD_CCD	
H de Kruskal-Wallis	11,652
gl	8
Sig. asin.	,167

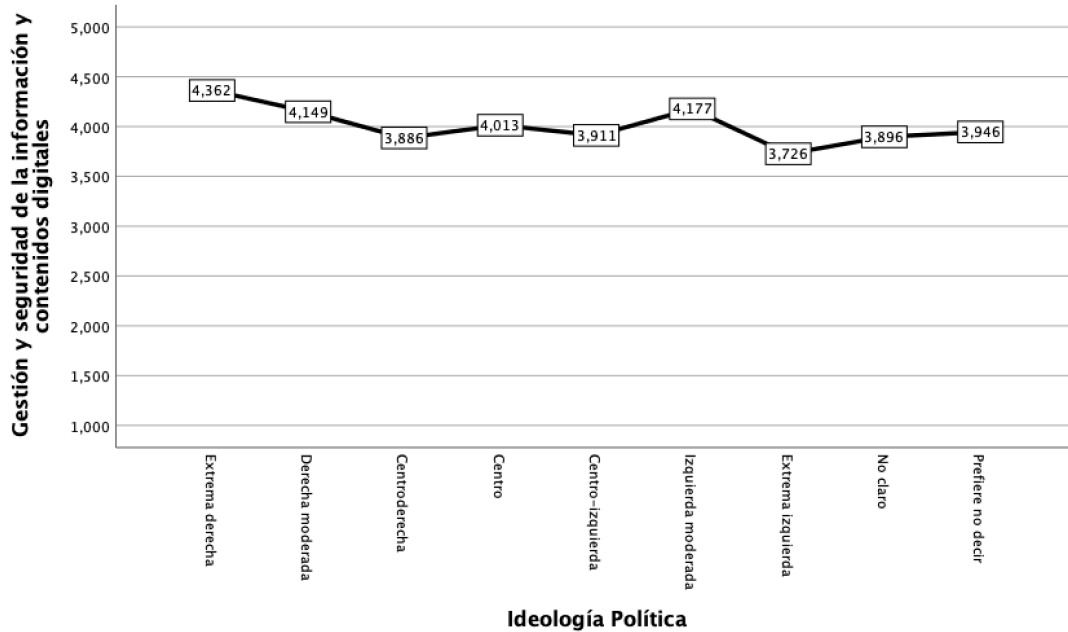
Los resultados de la prueba *H de Kruskal-Wallis* señalan que no existen diferencias significativas entre los grupos de ideología política con esta sub-dimensión ($p=.167$). Por consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

H4.1.4. Las personas que se posicionan en las ideologías extremas tendrán mayor competencia en gestión y seguridad de la información y contenido digital que el resto de las ideologías políticas.

Tabla 166: Datos descriptivos para la hipótesis 4.1.4.

		N	Media	Desv. Típica
CD_GSICD	Extrema derecha	29	4,36207	,540188
	Derecha moderada	92	4,14855	,589104
	Centroderecha	111	3,88589	,759779
	Centro	75	4,01333	,694119
	Centroizquierda	62	3,91129	,732238
	Izquierda moderada	32	4,17708	,520094
	Extrema izquierda	14	3,72619	,812843
	No tengo claro la ideología	82	3,89634	,731254
	Prefiero no decir la ideología	37	3,94595	,611179

Gráfico 120: Datos descriptivos para la hipótesis 4.1.4.



Los resultados señalan que la mayoría de los participantes de la muestra se identifican con ideologías moderadas y centrales. Se observa que unas 82 personas no tienen claro su ideología política. En cuanto a la gestión y seguridad de la información y contenido digital, se observa que las personas con una ideología de extrema derecha, seguida por las personas de extrema izquierda tienen mayor competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados confirman la hipótesis de trabajo y se procede al análisis inferencial.

Tabla 167: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 4.1.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Ext.Izquierda CD_GSIC	Sí	$p= .461$	$p= .839$	$p= .092$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Mod.Izquierda CD_GSIC	Sí	$p= .261$	$p= .648$		
Cent.Izquierda CD_GSIC	Sí	$p= .012$	$p= .564$		
Centro CD_GSIC	Sí	$p= .002$	$p= .610$		
Cent.Derecha CD_GSIC	Sí	$p= .001$	$p= .868$		
Mod.Derecha CD_GSIC	Sí	$p= .011$	$p= .435$		
Ext.Derecha CD_GSIC	Sí	$p= .005$	$p= .316$		

Los resultados no cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica *H* de Kruskal-Wallis.

Tabla 168: Prueba *H* de Kruskal-Wallis para la hipótesis 4.1.4.

Estadísticos de prueba <i>H</i> de Kruskal-Wallis: CD_GSIC	
H de Kruskal-Wallis	20,981
gl	8
Sig. asin.	,007

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores de ideología política con respecto con esta sub-dimensión ($p=.007$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 169: Análisis post hoc para la hipótesis 4.1.4.

Multiple Comparisons: CD_GDISC						
(I) Ideología Política	(J) Ideología Política	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Extrema derecha	Derecha moderada	,213518	,145583	,143	-,07248	,49951
	Centroderecha	,476183*	,142565	,001	,19611	,75625
	Centro	,348736*	,149485	,020	,05507	,64240
	Centroizquierda	,450779*	,153793	,004	,14865	,75290
	Izquierda moderada	,184986	,175267	,292	-,15933	,52930
	Extrema izquierda	,635878*	,222475	,004	,19883	1,07293
	No tengo claro la ideología	,465728*	,147695	,002	,17558	,75587
	Prefiero no decir la ideología	,416123*	,169544	,014	,08306	,74919
Derecha moderada	Extrema derecha	-,213518	,145583	,143	-,49951	,07248
	Centroderecha	,262665*	,096383	,007	,07332	,45201
	Centro	,135217	,106351	,204	-,07371	,34414
	Centroizquierda	,237260*	,112326	,035	,01660	,45792
	Izquierda moderada	-,028533	,140298	,839	-,30415	,24708
	Extrema izquierda	,422360*	,196112	,032	,03710	,80762
	No tengo claro la ideología	,252209*	,103821	,015	,04825	,45616
	Prefiero no decir la ideología	,202605	,133079	,129	-,05883	,46404
Centroderecha	Extrema derecha	-,476183*	,142565	,001	-,75625	-,19611
	Derecha moderada	-,262665*	,096383	,007	-,45201	-,07332
	Centro	-,127447	,102182	,213	-,32818	,07329
	Centroizquierda	-,025404	,108387	,815	-,23833	,18752
	Izquierda moderada	-,291197*	,137164	,034	-,56066	-,02174
	Extrema izquierda	,159695	,193883	,411	-,22119	,54058
	No tengo claro la ideología	-,010456	,099545	,916	-,20601	,18510
	Prefiero no decir la ideología	-,060060	,129771	,644	-,31499	,19487
Centro	Extrema derecha	-,348736*	,149485	,020	-,64240	-,05507
	Derecha moderada	-,135217	,106351	,204	-,34414	,07371
	Centroderecha	,127447	,102182	,213	-,07329	,32818
	Centroizquierda	,102043	,117339	,385	-,12847	,33256
	Izquierda moderada	-,163750	,144343	,257	-,44731	,11981
	Extrema izquierda	,287143	,199026	,150	-,10384	,67813
	No tengo claro la ideología	,116992	,109225	,285	-,09758	,33156
	Prefiero no decir la ideología	,067387	,137337	,624	-,20241	,33718
Centroizquierda	Extrema derecha	-,450779*	,153793	,004	-,75290	-,14865
	Derecha moderada	-,237260*	,112326	,035	-,45792	-,01660
	Centroderecha	,025404	,108387	,815	-,18752	,23833
	Centro	-,102043	,117339	,385	-,33256	,12847
	Izquierda moderada	-,265793	,148800	,075	-,55811	,02652
	Extrema izquierda	,185100	,202282	,361	-,21228	,58248
	No tengo claro la ideología	,014949	,115050	,897	-,21107	,24096
	Prefiero no decir la ideología	-,034656	,142014	,807	-,31364	,24433
Izquierda moderada	Extrema derecha	-,184986	,175267	,292	-,52930	,15933
	Derecha moderada	,028533	,140298	,839	-,24708	,30415

	Centroderecha	,291197*	,137164	,034	,02174	,56066
	Centro	,163750	,144343	,257	-,11981	,44731
	Centroizquierda	,265793	,148800	,075	-,02652	,55811
	Extrema izquierda	,450893*	,219053	,040	,02056	,88122
	No tengo claro la ideología	,280742*	,142489	,049	,00082	,56066
	Prefiero no decir la ideología	,231137	,165028	,162	-,09306	,55533
Extrema izquierda	Extrema derecha	-,635878*	,222475	,004	-1,07293	-,19883
	Derecha moderada	-,422360*	,196112	,032	-,80762	-,03710
	Centroderecha	-,159695	,193883	,411	-,54058	,22119
	Centro	-,287143	,199026	,150	-,67813	,10384
	Centroizquierda	-,185100	,202282	,361	-,58248	,21228
	Izquierda moderada	-,450893*	,219053	,040	-,88122	-,02056
	No tengo claro la ideología	-,170151	,197685	,390	-,55850	,21820
	Prefiero no decir la ideología	-,219755	,214501	,306	-,64114	,20163
No tengo claro la ideología	Extrema derecha	-,465728*	,147695	,002	-,75587	-,17558
	Derecha moderada	-,252209*	,103821	,015	-,45616	-,04825
	Centroderecha	,010456	,099545	,916	-,18510	,20601
	Centro	-,116992	,109225	,285	-,33156	,09758
	Centroizquierda	-,014949	,115050	,897	-,24096	,21107
	Izquierda moderada	-,280742*	,142489	,049	-,56066	-,00082
	Extrema izquierda	,170151	,197685	,390	-,21820	,55850
	Prefiero no decir la ideología	-,049604	,135386	,714	-,31557	,21636
Prefiero no decir la ideología	Extrema derecha	-,416123*	,169544	,014	-,74919	-,08306
	Derecha moderada	-,202605	,133079	,129	-,46404	,05883
	Centroderecha	,060060	,129771	,644	-,19487	,31499
	Centro	-,067387	,137337	,624	-,33718	,20241
	Centroizquierda	,034656	,142014	,807	-,24433	,31364
	Izquierda moderada	-,231137	,165028	,162	-,55533	,09306
	Extrema izquierda	,219755	,214501	,306	-,20163	,64114
	No tengo claro la ideología	,049604	,135386	,714	-,21636	,31557

Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas con una ideología de extrema derecha y los valores: centroderecha ($p=.001$), centro ($p=.020$), centroizquierda ($p=.004$), extrema izquierda ($p=.004$), las personas quienes no tienen claro cuál es su ideología ($p=.002$) y las persona que prefieren no decirlo ($p=.014$), denotando mayor competencia en las personas con una ideología de extrema derecha. Por otro lado, se hallan diferencias entre las personas la extrema izquierda y aquellas de las ideologías moderadas (derecha $p=.032$ e izquierda $p=.040$) denotando mayor competencia en las ideologías moderadas.

Por consiguiente, se rechaza parcialmente la hipótesis nula y se acepta participialmente la hipótesis de trabajo.

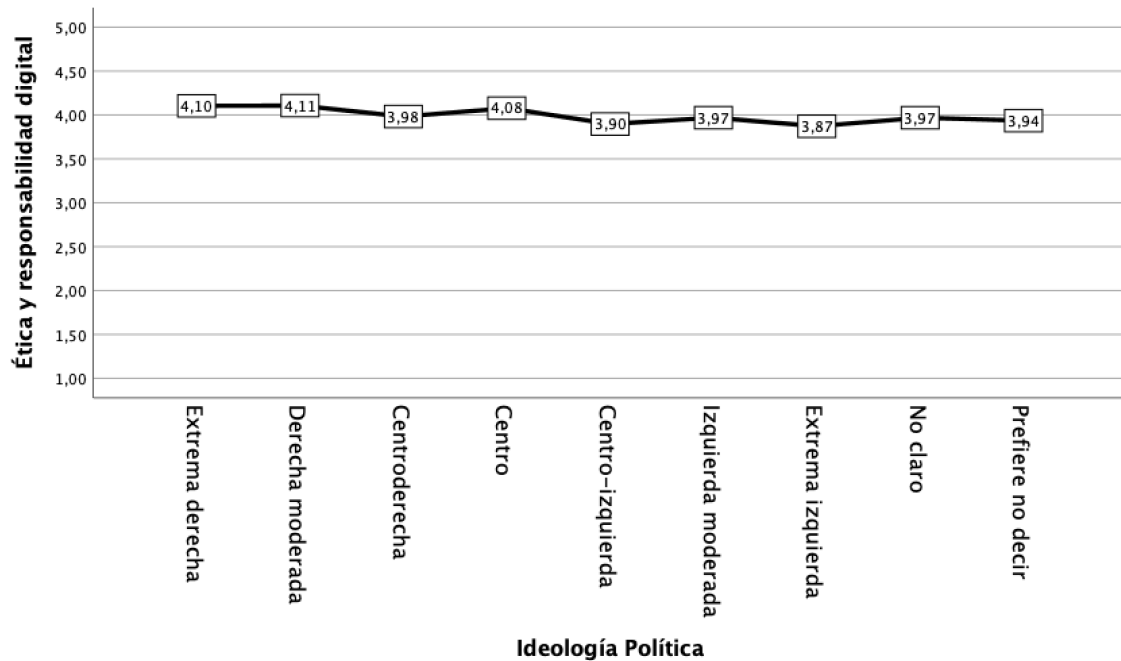
H4.1.5. Las personas que se posicionan en las ideologías extremas tendrán mayor competencia en ética y responsabilidad digital que el resto de las ideologías políticas.

Tabla 170: Datos descriptivos para la hipótesis 4.1.5.

		N	Media	Desv. Típica
CD_ERD	Extrema derecha	29	4,10345	,613237
	Derecha moderada	92	4,10652	,648549
	Centroderecha	111	3,98198	,722395
	Centro	75	4,07733	,642540
	Centroizquierda	62	3,89677	,778179

Izquierda moderada	32	3,96875	,648789
Extrema izquierda	14	3,87143	,746714
No tengo claro la ideología	82	3,96829	,667014
Prefiero no decir la ideología	37	3,93514	,727330

Gráfico 121: Datos descriptivos para la hipótesis 4.1.5.



Los resultados señalan que la mayoría de los participantes de la muestra se identifican con ideologías moderadas y centrales. Se observa que unas 82 personas no tienen claro su ideología política. En cuanto a la ética y responsabilidad digital, se observa que las personas con una ideología de derecha moderada, seguida por las personas de extrema derecha tienen mayor competencia en esta sub-dimensión.

Tabla 171: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 4.1.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Ext.Izquierda CD_ERD	SÍ	$p= .453$	$p= .965$	$p= .876$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Mod.Izquierda CD_ERD	SÍ	$p= .395$	$p= .199$		
Cent.Izquierda CD_ERD	SÍ	$p= .001$	$p= .239$		
Centro CD_ERD	SÍ	$p= .005$	$p= .737$		
Cent.Derecha CD_ERD	SÍ	$p= .000$	$p= .707$		
Mod.Derecha CD_ERD	SÍ	$p= .007$	$p= .344$		
Ext.Derecha CD_ERD	SÍ	$p= .135$	$p= .700$		

Los resultados no cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*.

Tabla 172: Prueba *H de Kruskal-Wallis* para la hipótesis 4.1.5.

Estadísticos de prueba <i>H de Kruskal-Wallis</i> : CD_ERD
--

H de Kruskal-Wallis	5,157
gl	8
Sig. asin.	,741

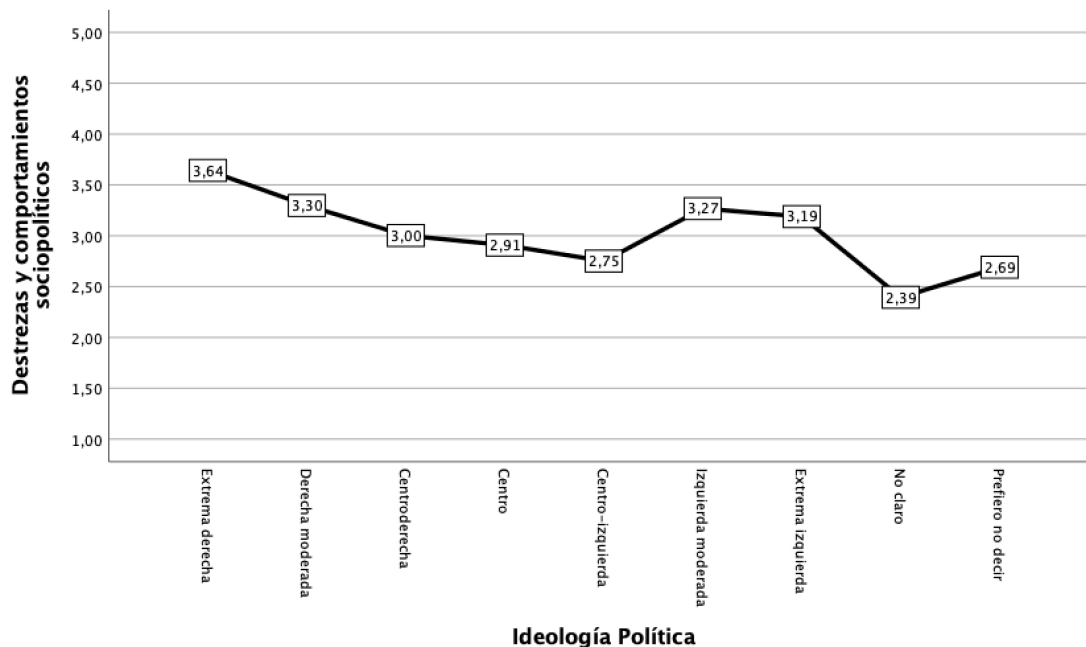
Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan que no existen diferencias significativas entre los grupos de ideología política con esta sub-dimensión ($p=.741$). Por consiguiente, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

H4.2.1. Las personas que se posicionan en las ideologías centrales tendrán mayor competencia en destrezas y comportamientos sociopolíticas que el resto de las ideologías políticas.

Tabla 173: Datos descriptivos para la hipótesis 4.2.1.

		N	Media	Desv. Típica
CSC_DCSP	Extrema derecha	29	3,64263	,964215
	Derecha moderada	92	3,29743	,789669
	Centroderecha	111	3,00246	,839972
	Centro	75	2,90788	,725965
	Centroizquierda	62	2,75073	,760410
	Izquierda moderada	32	3,26705	,824814
	Extrema izquierda	14	3,18831	,850910
	No tengo claro la ideología	82	2,39468	,655589
	Prefiero no decir la ideología	37	2,69042	,767050

Gráfico 122: Datos descriptivos para la hipótesis 4.2.1.



Los resultados señalan que la mayoría de los participantes de la muestra se identifican con ideologías moderadas y centrales. Se observa que unas 82 personas no tienen claro su ideología política. En cuanto a las destrezas y comportamientos sociopolíticos, se observa que las ideología extremas y moderadas tienen mayor competencia en esta sub-dimensión.

Tabla 174: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 4.2.1.

VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
-----	-----------	--------	--------	--------

Ext.Izquierda CSC_DCSP	SÍ	$p= .095$	$p= .513$	$p= .009$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Mod.Izquierda CSC_DCSP	SÍ	$p= .687$	$p= .590$		
Cent.Izquierda CSC_DCSP	SÍ	$p= .200$	$p= .693$		
Centro CSC_DCSP	SÍ	$p= .096$	$p= .909$		
Cent.Derecha CSC_DCSP	SÍ	$p= .058$	$p= .925$		
Mod.Derecha CSC_DCSP	SÍ	$p= .199$	$p= .214$		
Ext.Derecha CSC_DCSP	SÍ	$p= .181$	$p= .953$		

Los resultados no cumplen los requisitos de homogeneidad en las varianzas y se procede a aplicar la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*.

Tabla 175: Prueba *H de Kruskal-Wallis* para la hipótesis 4.2.1.

Estadísticos de prueba <i>H de Kruskal-Wallis</i> : CSC_DCSP	
H de Kruskal-Wallis	32,676
gl	8
Sig. asin.	,000

Los resultados de la prueba *H de Kruskal-Wallis* señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores de ideología política con respecto con esta sub-dimensión ($p=.000$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 176: Análisis post hoc para la hipótesis 4.2.1.

Multiple Comparisons: CSC_DCSP						
(I) Ideología Política	(J) Ideología Política	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Extrema derecha	Derecha moderada	,345202*	,166563	,039	,01799	,67241
	Centroderecha	,640176*	,163111	,000	,31975	,96061
	Centro	,734754*	,171028	,000	,39877	1,07074
	Centroizquierda	,891900*	,175956	,000	,54624	1,23757
	Izquierda moderada	,375588	,200526	,062	-,01834	,76952
	Extrema izquierda	,454322	,254537	,075	-,04571	,95436
	No tengo claro la ideología	1,247955*	,168980	,000	,91600	1,57991
	Prefiero no decir la ideología	,952216*	,193977	,000	,57115	1,33328
Derecha moderada	Extrema derecha	-,345202*	,166563	,039	-,67241	-,01799
	Centroderecha	,294974*	,110274	,008	,07834	,51161
	Centro	,389552*	,121678	,001	,15052	,62859
	Centroizquierda	,546698*	,128514	,000	,29423	,79916
	Izquierda moderada	,030385	,160517	,850	-,28495	,34572
	Extrema izquierda	,109119	,224375	,627	-,33166	,54990
	No tengo claro la ideología	,902752*	,118783	,000	,66940	1,13610
	Prefiero no decir la ideología	,607013*	,152258	,000	,30790	,90612
Centroderecha	Extrema derecha	-,640176*	,163111	,000	-,96061	-,31975
	Derecha moderada	-,294974*	,110274	,008	-,51161	-,07834
	Centro	,094578	,116908	,419	-,13509	,32424
	Centroizquierda	,251724*	,124007	,043	,00811	,49533
	Izquierda moderada	-,264588	,156932	,092	-,57288	,04370



	Extrema izquierda	-,185855	,221824	,402	-,62163	,24992
	No tengo claro la ideología	,607779*	,113891	,000	,38404	,83152
	Prefiero no decir la ideología	,312039*	,148473	,036	,02037	,60371
Centro	Extrema derecha	-,734754*	,171028	,000	-1,07074	-,39877
	Derecha moderada	-,389552*	,121678	,001	-,62859	-,15052
	Centroderecha	-,094578	,116908	,419	-,32424	,13509
	Centroizquierda	,157146	,134250	,242	-,10659	,42088
	Izquierda moderada	-,359167*	,165145	,030	-,68359	-,03474
	Extrema izquierda	-,280433	,227709	,219	-,72776	,16690
	No tengo claro la ideología	,513200*	,124966	,000	,26771	,75869
	Prefiero no decir la ideología	,217461	,157129	,167	-,09122	,52614
Centroizquierda	Extrema derecha	-,891900*	,175956	,000	-1,23757	-,54624
	Derecha moderada	-,546698*	,128514	,000	-,79916	-,29423
	Centroderecha	-,251724*	,124007	,043	-,49533	-,00811
	Centro	-,157146	,134250	,242	-,42088	,10659
	Izquierda moderada	-,516312*	,170244	,003	-,85076	-,18187
	Extrema izquierda	-,437579	,231433	,059	-,89223	,01707
	No tengo claro la ideología	,356055*	,131631	,007	,09747	,61464
	Prefiero no decir la ideología	,060315	,162480	,711	-,25888	,37951
Izquierda moderada	Extrema derecha	-,375588	,200526	,062	-,76952	,01834
	Derecha moderada	-,030385	,160517	,850	-,34572	,28495
	Centroderecha	,264588	,156932	,092	-,04370	,57288
	Centro	,359167*	,165145	,030	,03474	,68359
	Centroizquierda	,516312*	,170244	,003	,18187	,85076
	Extrema izquierda	,078734	,250622	,754	-,41361	,57108
	No tengo claro la ideología	,872367*	,163023	,000	,55211	1,19263
	Prefiero no decir la ideología	,576628*	,188811	,002	,20571	,94755
Extrema izquierda	Extrema derecha	-,454322	,254537	,075	-,95436	,04571
	Derecha moderada	-,109119	,224375	,627	-,54990	,33166
	Centroderecha	,185855	,221824	,402	-,24992	,62163
	Centro	,280433	,227709	,219	-,16690	,72776
	Centroizquierda	,437579	,231433	,059	-,01707	,89223
	Izquierda moderada	-,078734	,250622	,754	-,57108	,41361
	No tengo claro la ideología	,793633*	,226175	,000	,34931	1,23795
	Prefiero no decir la ideología	,497894*	,245414	,043	,01578	,98001
No tengo claro la ideología	Extrema derecha	-1,247955*	,168980	,000	-1,57991	-,91600
	Derecha moderada	-,902752*	,118783	,000	-1,13610	-,66940
	Centroderecha	-,607779*	,113891	,000	-,83152	-,38404
	Centro	-,513200*	,124966	,000	-,75869	-,26771
	Centroizquierda	-,356055*	,131631	,007	-,61464	-,09747
	Izquierda moderada	-,872367*	,163023	,000	-1,19263	-,55211
	Extrema izquierda	-,793633*	,226175	,000	-1,23795	-,34931
	Prefiero no decir la ideología	-,295739	,154898	,057	-,60003	,00856
Prefiero no decir la ideología	Extrema derecha	-,952216*	,193977	,000	-1,33328	-,57115
	Derecha moderada	-,607013*	,152258	,000	-,90612	-,30790
	Centroderecha	-,312039*	,148473	,036	-,60371	-,02037
	Centro	-,217461	,157129	,167	-,52614	,09122
	Centroizquierda	-,060315	,162480	,711	-,37951	,25888
	Izquierda moderada	-,576628*	,188811	,002	-,94755	-,20571
	Extrema izquierda	-,497894*	,245414	,043	-,98001	-,01578

No tengo claro la ideología	,295739	,154898	,057	-,00856	,60003
-----------------------------	---------	---------	------	---------	--------

Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas con una ideología de extrema derecha y los valores: derecha moderada ($p=.039$), centroderecha ($p=.000$), centro ($p=.000$), centroizquierda ($p=.000$), las personas quienes no tienen claro cuál es su ideología ($p=.000$) y las persona que prefieren no decirlo ($p=.000$), favoreciendo en todos los casos a las personas con una ideología de extrema derecha. Por otro lado, se hallan diferencias entre las personas de la derecha moderada con las personas de centroderecha ($p=.008$), centro ($p=.001$), centroizquierda ($p=.000$), las personas quienes no tienen claro cuál es su ideología ($p=.000$) y aquellos que prefieren no decirlo ($p=.000$), favoreciendo a las personas de la derecha moderada. También, se observan diferencias entre personas de la centroderecha y la centroizquierda ($p=.043$), las personas que no lo tienen claro ($p=.000$) y los que prefieren no decirlo ($p=.036$). Por otro lado, se observa mayor competencia en las personas con ideología de centro y de centro izquierda en relación con las personas que no tienen claro su ideología ($p=.000$; $p=.007$, respectivamente). Además, se observan diferencias a favor de las personas de izquierda moderada con respecto a las personas de centroizquierda ($p=.030$), centro ($p=.003$), las personas que no lo tienen claro ($p=.000$) y los que prefieren no decirlo ($p=.002$). Por último, se observan diferencias entre personas de la extrema izquierda y las personas que no lo tienen claro ($p=.000$) y los que prefieren no decirlo ($p=.043$).

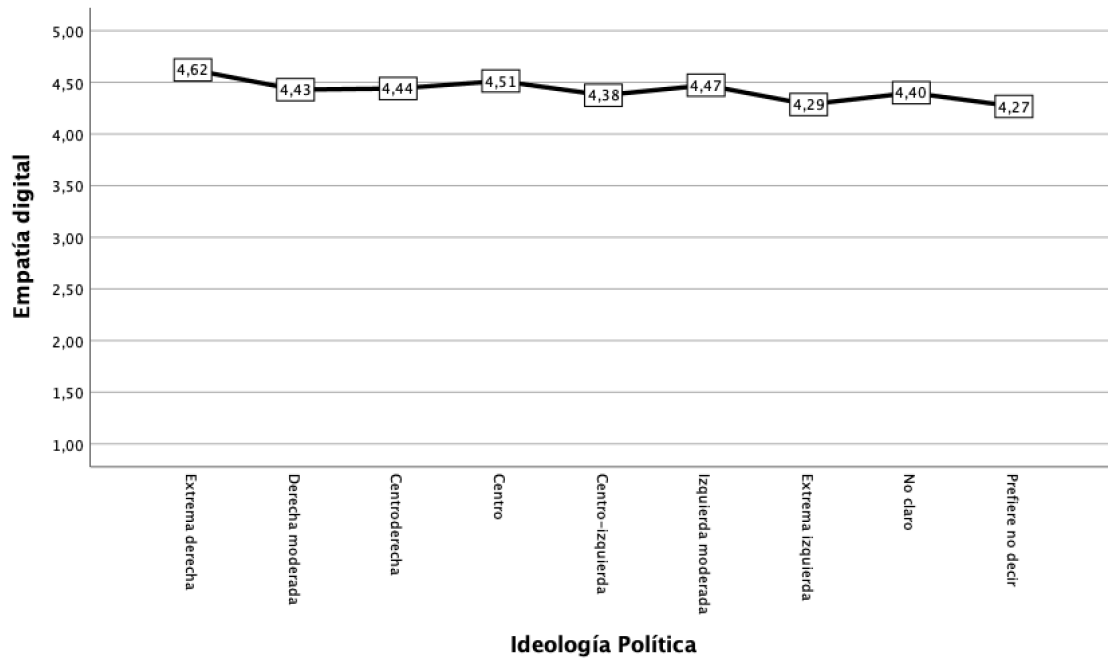
Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo; ya que la tendencia de los datos lo indica así, exceptuando en los casos de no tener claro su ideología y los que prefieren no decirlo.

H4.2.2. Las personas que se posicionan en las ideologías centrales tendrán mayor competencia en empatía digital que el resto de las ideologías políticas.

Tabla 177: Datos descriptivos para la hipótesis 4.2.2.

		N	Media	Desv. Típica
CSC_ED	Extrema derecha	29	4,62069	,461077
	Derecha moderada	92	4,42935	,496313
	Centroderecha	111	4,44032	,387975
	Centro	75	4,51333	,456084
	Centroizquierda	62	4,37500	,540852
	Izquierda moderada	32	4,47266	,455405
	Extrema izquierda	14	4,28571	,690646
	No tengo claro la ideología	82	4,39939	,443766
	Prefiero no decir la ideología	37	4,26689	,492268

Gráfico 123: Datos descriptivos para la hipótesis 4.2.2.



Los resultados señalan que la mayoría de los participantes de la muestra se identifican con ideologías moderadas y centrales. Se observa que unas 82 personas no tienen claro su ideología política. En cuanto a la empatía digital, se observa que la ideología de extrema derecha y de centro tienen mayor competencia en esta sub-dimensión.

Tabla 178: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 4.2.2.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Ext.Izquierda CSC_ED	SÍ	$p= .070$	$p= .440$	$p= .660$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Mod.Izquierda CSC_ED	SÍ	$p= .005$	$p= .564$		
Cent.Izquierda CSC_ED	SÍ	$p= .011$	$p= .333$		
Centro CSC_ED	SÍ	$p= .001$	$p= .533$		
Cent.Derecha CSC_ED	SÍ	$p= .002$	$p= .941$		
Mod.Derecha CSC_ED	SÍ	$p= .001$	$p= .171$		
Ext.Derecha CSC_ED	SÍ	$p= .000$	$p= .950$		

Los resultados no cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*.

Tabla 179: Prueba *H de Kruskal-Wallis* para la hipótesis 4.2.2.

Estadísticos de prueba <i>H de Kruskal-Wallis</i> : CSC_ED	
<i>H de Kruskal-Wallis</i>	16,528
<i>gl</i>	8
<i>Sig. asin.</i>	,035

Los resultados de la prueba *H de Kruskal-Wallis* señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores de ideología política con respecto con esta sub-dimensión ($p=.035$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 180: para la hipótesis 4.2.2.

Multiple Comparisons: CSC_ED						
(I) Ideología Política	(J) Ideología Política	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Extrema derecha	Derecha moderada	,191342	,099874	,056	-,00486	,38754
	Centroderecha	,180374	,097804	,066	-,01176	,37251
	Centro	,107356	,102551	,296	-,09410	,30882
	Centroizquierda	,245690*	,105506	,020	,03842	,45296
	Izquierda moderada	,148033	,120238	,219	-,08817	,38424
	Extrema izquierda	,334975*	,152624	,029	,03515	,63480
	No tengo claro la ideología	,221299*	,101323	,029	,02225	,42035
	Prefiero no decir la ideología	,353798*	,116312	,002	,12530	,58229
Derecha moderada	Extrema derecha	-,191342	,099874	,056	-,38754	,00486
	Centroderecha	-,010967	,066122	,868	-,14086	,11893
	Centro	-,083986	,072960	,250	-,22731	,05934
	Centroizquierda	,054348	,077059	,481	-,09703	,20573
	Izquierda moderada	-,043308	,096248	,653	-,23239	,14577
	Extrema izquierda	,143634	,134538	,286	-,12067	,40793
	No tengo claro la ideología	,029958	,071224	,674	-,10996	,16988
	Prefiero no decir la ideología	,162456	,091296	,076	-,01689	,34181
Centroderecha	Extrema derecha	-,180374	,097804	,066	-,37251	,01176
	Derecha moderada	,010967	,066122	,868	-,11893	,14086
	Centro	-,073018	,070100	,298	-,21073	,06469
	Centroizquierda	,065315	,074356	,380	-,08076	,21139
	Izquierda moderada	-,032341	,094098	,731	-,21720	,15251
	Extrema izquierda	,154601	,133009	,246	-,10669	,41590
	No tengo claro la ideología	,040925	,068291	,549	-,09323	,17508
	Prefiero no decir la ideología	,173423	,089027	,052	-,00147	,34832
Centro	Extrema derecha	-,107356	,102551	,296	-,30882	,09410
	Derecha moderada	,083986	,072960	,250	-,05934	,22731
	Centroderecha	,073018	,070100	,298	-,06469	,21073
	Centroizquierda	,138333	,080498	,086	-,01980	,29647
	Izquierda moderada	,040677	,099023	,681	-,15385	,23521
	Extrema izquierda	,227619	,136537	,096	-,04061	,49585
	No tengo claro la ideología	,113943	,074931	,129	-,03326	,26115
	Prefiero no decir la ideología	,246441*	,094217	,009	,06135	,43153
Centroizquierda	Extrema derecha	-,245690*	,105506	,020	-,45296	-,03842
	Derecha moderada	-,054348	,077059	,481	-,20573	,09703
	Centroderecha	-,065315	,074356	,380	-,21139	,08076
	Centro	-,138333	,080498	,086	-,29647	,01980
	Izquierda moderada	-,097656	,102081	,339	-,29819	,10288
	Extrema izquierda	,089286	,138771	,520	-,18333	,36190
	No tengo claro la ideología	-,024390	,078928	,757	-,17944	,13066
	Prefiero no decir la ideología	,108108	,097425	,268	-,08328	,29950
Izquierda moderada	Extrema derecha	-,148033	,120238	,219	-,38424	,08817
	Derecha moderada	,043308	,096248	,653	-,14577	,23239
	Centroderecha	,032341	,094098	,731	-,15251	,21720
	Centro	-,040677	,099023	,681	-,23521	,15385
	Centroizquierda	,097656	,102081	,339	-,10288	,29819
	Extrema izquierda	,186942	,150276	,214	-,10827	,48216

	No tengo claro la ideología	,073266	,097751	,454	-,11877	,26530
	Prefiero no decir la ideología	,205764	,113214	,070	-,01664	,42817
Extrema izquierda	Extrema derecha	-,334975*	,152624	,029	-,63480	-,03515
	Derecha moderada	-,143634	,134538	,286	-,40793	,12067
	Centroderecha	-,154601	,133009	,246	-,41590	,10669
	Centro	-,227619	,136537	,096	-,49585	,04061
	Centroizquierda	-,089286	,138771	,520	-,36190	,18333
	Izquierda moderada	-,186942	,150276	,214	-,48216	,10827
	No tengo claro la ideología	-,113676	,135617	,402	-,38010	,15274
	Prefiero no decir la ideología	,018822	,147154	,898	-,27026	,30790
No tengo claro la ideología	Extrema derecha	-,221299*	,101323	,029	-,42035	-,02225
	Derecha moderada	-,029958	,071224	,674	-,16988	,10996
	Centroderecha	-,040925	,068291	,549	-,17508	,09323
	Centro	-,113943	,074931	,129	-,26115	,03326
	Centroizquierda	,024390	,078928	,757	-,13066	,17944
	Izquierda moderada	-,073266	,097751	,454	-,26530	,11877
	Extrema izquierda	,113676	,135617	,402	-,15274	,38010
	Prefiero no decir la ideología	,132498	,092879	,154	-,04996	,31496
Prefiero no decir la ideología	Extrema derecha	-,353798*	,116312	,002	-,58229	-,12530
	Derecha moderada	-,162456	,091296	,076	-,34181	,01689
	Centroderecha	-,173423	,089027	,052	-,34832	,00147
	Centro	-,246441*	,094217	,009	-,43153	-,06135
	Centroizquierda	-,108108	,097425	,268	-,29950	,08328
	Izquierda moderada	-,205764	,113214	,070	-,42817	,01664
	Extrema izquierda	-,018822	,147154	,898	-,30790	,27026
	No tengo claro la ideología	-,132498	,092879	,154	-,31496	,04996

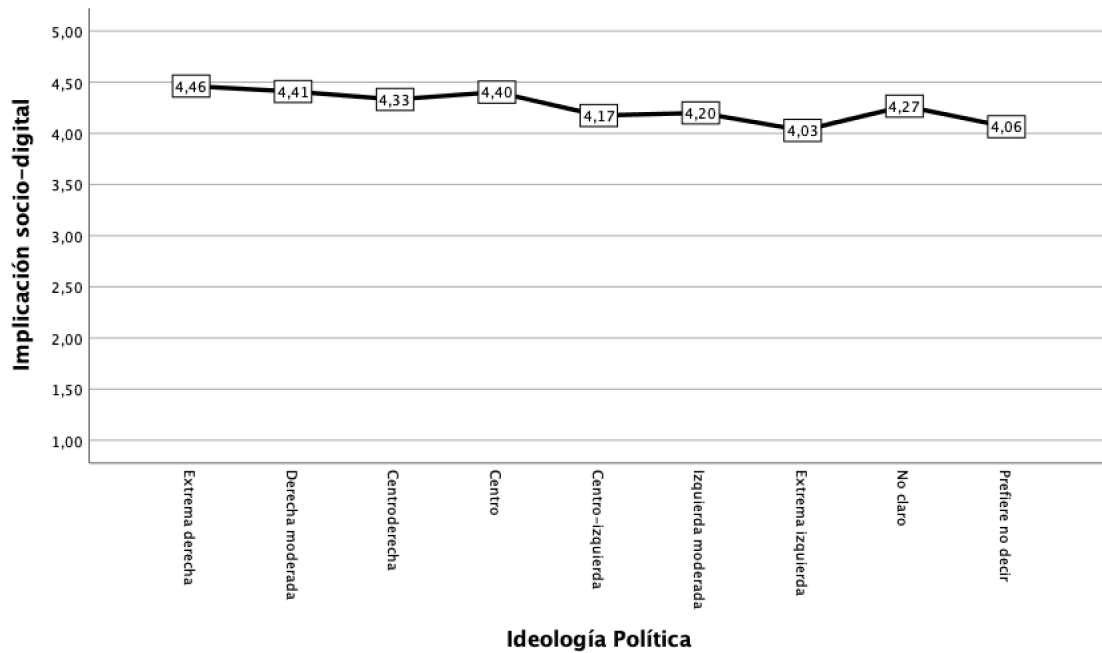
Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas con una ideología de extrema derecha y los valores: centroizquierda ($p=.020$), extrema izquierda ($p=.029$), las personas quienes no tienen claro cuál es su ideología ($p=.029$) y las persona que prefieren no decirlo ($p=.002$), favoreciendo a las personas con una ideología de extrema derecha. Por último, se observa mayor competencia en las personas con ideología de centro en relación con las personas que no tienen claro su ideología ($p=.009$). Por consiguiente, con respecto a esta hipótesis, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

H4.2.3. Las personas que se posicionan en las ideologías centrales tendrán mayor competencia en implicación socio-digital que el resto de las ideologías políticas.

Tabla 181: Datos descriptivos para la hipótesis 4.2.3.

		N	Media	Desv. Típica
CSC_ISD	Extrema derecha	29	4,46207	,507384
	Derecha moderada	92	4,40870	,508316
	Centroderecha	111	4,33153	,509899
	Centro	75	4,40267	,542759
	Centroizquierda	62	4,17419	,674096
	Izquierda moderada	32	4,20000	,554163
	Extrema izquierda	14	4,02857	,768043
	No tengo claro la ideología	82	4,26585	,540740
Prefiero no decir la ideología	37	4,06486	,623706	

Gráfico 124: Datos descriptivos para la hipótesis 4.2.3.



Los resultados señalan que la mayoría de los participantes de la muestra se identifican con ideologías moderadas y centrales. Se observa que unas 82 personas no tienen claro su ideología política. En cuanto a la empatía digital, se observa que la ideología de extrema derecha y de centro tienen mayor competencia en esta sub-dimensión.

Tabla 183: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 4.2.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Ext.Izquierda CSC_ISD	Sí	$p= .050$	$p= .350$	$p= .156$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Mod.Izquierda CSC_ISD	Sí	$p= .194$	$p= .727$		
Cent.Izquierda CSC_ISD	Sí	$p= .009$	$p= .798$		
Centro CSC_ISD	Sí	$p= .000$	$p= .728$		
Cent.Derecha CSC_ISD	Sí	$p= .000$	$p= .446$		
Mod.Derecha CSC_ISD	Sí	$p= .000$	$p= .296$		
Ext.Derecha CSC_ISD	Sí	$p= .001$	$p= .824$		

Los resultados no cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*.

Tabla 184: Prueba *H de Kruskal-Wallis* para la hipótesis 4.2.3.

Estadísticos de prueba <i>H de Kruskal-Wallis</i> : CSC_ISD	
<i>H de Kruskal-Wallis</i>	18,991
gl	8
Sig. asin.	,015

Los resultados de la prueba *H de Kruskal-Wallis* señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores de ideología política con respecto con esta sub-dimensión ($p=.015$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 185: Análisis post hoc para la hipótesis 4.2.3.

Multiple Comparisons: CSC_ISD						
(I) Ideología Política	(J) Ideología Política	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Extrema derecha	Derecha moderada	,053373	,118923	,654	-,18025	,28700
	Centroderecha	,130537	,116458	,263	-,09824	,35932
	Centro	,059402	,122111	,627	-,18048	,29929
	Centroizquierda	,287875*	,125630	,022	,04108	,53467
	Izquierda moderada	,262069	,143172	,068	-,01919	,54333
	Extrema izquierda	,433498*	,181735	,017	,07648	,79051
	No tengo claro la ideología	,196215	,120649	,104	-,04080	,43323
	Prefiero no decir la ideología	,397204*	,138496	,004	,12513	,66928
Derecha moderada	Extrema derecha	-,053373	,118923	,654	-,28700	,18025
	Centroderecha	,077164	,078733	,328	-,07751	,23184
	Centro	,006029	,086876	,945	-,16464	,17670
	Centroizquierda	,234502*	,091757	,011	,05425	,41476
	Izquierda moderada	,208696	,114606	,069	-,01645	,43384
	Extrema izquierda	,380124*	,160200	,018	,06541	,69484
	No tengo claro la ideología	,142842	,084809	,093	-,02376	,30945
	Prefiero no decir la ideología	,343831*	,108709	,002	,13027	,55739
Centroderecha	Extrema derecha	-,130537	,116458	,263	-,35932	,09824
	Derecha moderada	-,077164	,078733	,328	-,23184	,07751
	Centro	-,071135	,083470	,394	-,23511	,09284
	Centroizquierda	,157338	,088539	,076	-,01660	,33127
	Izquierda moderada	,131532	,112046	,241	-,08858	,35165
	Extrema izquierda	,302960	,158378	,056	-,00817	,61409
	No tengo claro la ideología	,065678	,081316	,420	-,09407	,22542
	Prefiero no decir la ideología	,266667*	,106007	,012	,05842	,47492
Centro	Extrema derecha	-,059402	,122111	,627	-,29929	,18048
	Derecha moderada	-,006029	,086876	,945	-,17670	,16464
	Centroderecha	,071135	,083470	,394	-,09284	,23511
	Centroizquierda	,228473*	,095852	,017	,04017	,41677
	Izquierda moderada	,202667	,117911	,086	-,02897	,43430
	Extrema izquierda	,374095*	,162580	,022	,05471	,69348
	No tengo claro la ideología	,136813	,089223	,126	-,03847	,31209
	Prefiero no decir la ideología	,337802*	,112187	,003	,11741	,55819
Centroizquierda	Extrema derecha	-,287875*	,125630	,022	-,53467	-,04108
	Derecha moderada	-,234502*	,091757	,011	-,41476	-,05425
	Centroderecha	-,157338	,088539	,076	-,33127	,01660
	Centro	-,228473*	,095852	,017	-,41677	-,04017
	Izquierda moderada	-,025806	,121551	,832	-,26459	,21298
	Extrema izquierda	,145622	,165239	,379	-,17899	,47023
	No tengo claro la ideología	-,091660	,093982	,330	-,27629	,09297
	Prefiero no decir la ideología	,109329	,116008	,346	-,11857	,33723
Izquierda moderada	Extrema derecha	-,262069	,143172	,068	-,54333	,01919
	Derecha moderada	-,208696	,114606	,069	-,43384	,01645
	Centroderecha	-,131532	,112046	,241	-,35165	,08858
	Centro	-,202667	,117911	,086	-,43430	,02897
	Centroizquierda	,025806	,121551	,832	-,21298	,26459
	Extrema izquierda	,171429	,178940	,338	-,18010	,52295

	No tengo claro la ideología	-,065854	,116396	,572	-,29451	,16280
	Prefiero no decir la ideología	,135135	,134808	,317	-,12969	,39996
Extrema izquierda	Extrema derecha	-,433498*	,181735	,017	-,79051	-,07648
	Derecha moderada	-,380124*	,160200	,018	-,69484	-,06541
	Centroderecha	-,302960	,158378	,056	-,61409	,00817
	Centro	-,374095*	,162580	,022	-,69348	-,05471
	Centroizquierda	-,145622	,165239	,379	-,47023	,17899
	Izquierda moderada	-,171429	,178940	,338	-,52295	,18010
	No tengo claro la ideología	-,237282	,161485	,142	-,55452	,07995
	Prefiero no decir la ideología	-,036293	,175221	,836	-,38051	,30793
No tengo claro la ideología	Extrema derecha	-,196215	,120649	,104	-,43323	,04080
	Derecha moderada	-,142842	,084809	,093	-,30945	,02376
	Centroderecha	-,065678	,081316	,420	-,22542	,09407
	Centro	-,136813	,089223	,126	-,31209	,03847
	Centroizquierda	,091660	,093982	,330	-,09297	,27629
	Izquierda moderada	,065854	,116396	,572	-,16280	,29451
	Extrema izquierda	,237282	,161485	,142	-,07995	,55452
	Prefiero no decir la ideología	,200989	,110594	,070	-,01627	,41825
Prefiero no decir la ideología	Extrema derecha	-,397204*	,138496	,004	-,66928	-,12513
	Derecha moderada	-,343831*	,108709	,002	-,55739	-,13027
	Centroderecha	-,266667*	,106007	,012	-,47492	-,05842
	Centro	-,337802*	,112187	,003	-,55819	-,11741
	Centroizquierda	-,109329	,116008	,346	-,33723	,11857
	Izquierda moderada	-,135135	,134808	,317	-,39996	,12969
	Extrema izquierda	,036293	,175221	,836	-,30793	,38051
	No tengo claro la ideología	-,200989	,110594	,070	-,41825	,01627

Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas con una ideología de extrema derecha y con las personas de centroizquierda ($p=.022$), extrema izquierda ($p=.017$) y las persona que prefieren no decirlo ($p=.004$), denotando mayor competencia en las personas con una ideología de extrema derecha. Por otro lado, se hallan diferencias entre las personas de la derecha moderada y la centroizquierda ($p=.011$), la extrema izquierda ($p=.018$) y las personas que prefieren no decirlo ($p=.002$), denotando mayor competencia en todos los casos a las personas de la derecha moderada. Del mismo modo, se observa que las personas de centroderecha tienen mayor competencia que las personas que prefieren no decir su ideología ($p=.012$). Finalmente, las personas de centro tienen mayor competencia que sus homólogos de las ideologías de centroizquierda ($p=.017$), extrema izquierda ($p=.022$) y las personas que prefieren no decir su ideología ($p=.003$). Por consiguiente, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

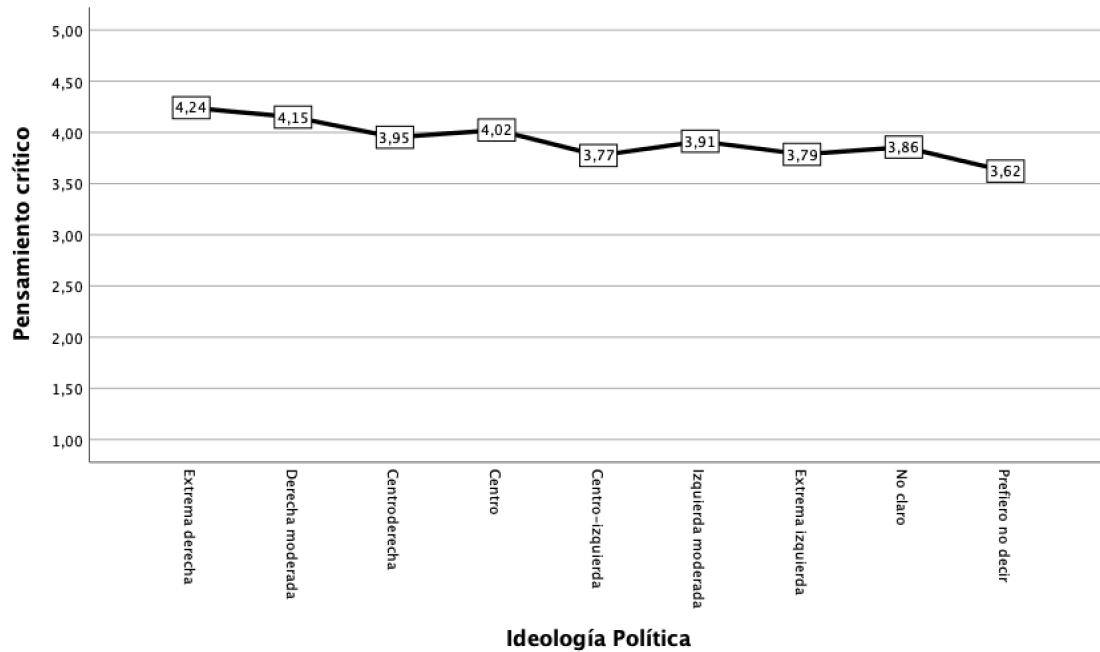
H4.2.4. Las personas que se posicionan en las ideologías centrales tendrán mayor competencia en pensamiento crítico que el resto de las ideologías políticas.

Tabla 186: Datos descriptivos para la hipótesis 4.2.4.

		N	Media	Desv. Típica
CSC_PC	Extrema derecha	29	4,24138	,695915
	Derecha moderada	92	4,14946	,686466
	Centroderecha	111	3,95270	,638280
	Centro	75	4,02333	,671793
	Centroizquierda	62	3,77419	,801778
	Izquierda moderada	32	3,91406	,763611
	Extrema izquierda	14	3,78571	,745868

No tengo claro la ideología	82	3,85671	,724388
Prefiero no decir la ideología	37	3,62162	,703714

Gráfico 125: Datos descriptivos para la hipótesis 4.2.4.



Los resultados señalan que existe una amplia parte de la muestra que se concentra en ideologías moderadas y centrales; y se observa que unas 82 personas no tienen claro su ideología política. En cuanto al pensamiento crítico, se observa que la ideología de extrema derecha y derecha moderada tienen mayor competencia en esta sub-dimensión.

Tabla 187: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 4.2.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Ext.Izquierda CSC_PC	SÍ	$p = .469$	$p = .404$	$p = .489$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Mod.Izquierda CSC_PC	SÍ	$p = .069$	$p = .442$		
Cent.Izquierda CSC_PC	SÍ	$p = .033$	$p = .206$		
Centro CSC_PC	SÍ	$p = .005$	$p = .728$		
Cent.Derecha CSC_PC	SÍ	$p = .052$	$p = .547$		
Mod.Derecha CSC_PC	SÍ	$p = .000$	$p = .728$		
Ext.Derecha CSC_PC	SÍ	$p = .004$	$p = .824$		

Los resultados no cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica *H* de Kruskal-Wallis.

Tabla 188: Prueba *H* de Kruskal-Wallis para la hipótesis 4.2.4.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CSC_	
H de Kruskal-Wallis	26,833
gl	8

Sig. asin. ,001

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores de ideología política con respecto con esta sub-dimensión ($p=.001$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 189: Análisis post hoc para la hipótesis 4.2.4.

Multiple Comparisons: CSC_PC						
(I) Ideología Política	(J) Ideología Política	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Extrema derecha	Derecha moderada	,091923	,149725	,540	-,20221	,38606
	Centroderecha	,288677*	,146622	,049	,00064	,57671
	Centro	,218046	,153738	,157	-,08397	,52006
	Centroizquierda	,467186*	,158169	,003	,15646	,77791
	Izquierda moderada	,327317	,180254	,070	-,02679	,68143
	Extrema izquierda	,455665*	,228805	,047	,00618	,90515
	No tengo claro la ideología	,384672*	,151898	,012	,08627	,68307
	Prefiero no decir la ideología	,619758*	,174368	,000	,27721	,96230
Derecha moderada	Extrema derecha	-,091923	,149725	,540	-,38606	,20221
	Centroderecha	,196754*	,099126	,048	,00202	,39149
	Centro	,126123	,109378	,249	-,08875	,34099
	Centroizquierda	,375263*	,115522	,001	,14832	,60221
	Izquierda moderada	,235394	,144290	,103	-,04806	,51885
	Extrema izquierda	,363742	,201693	,072	-,03248	,75997
	No tengo claro la ideología	,292749*	,106775	,006	,08299	,50251
	Prefiero no decir la ideología	,527835*	,136866	,000	,25896	,79671
Centroderecha	Extrema derecha	-,288677*	,146622	,049	-,57671	-,00064
	Derecha moderada	-,196754*	,099126	,048	-,39149	-,00202
	Centro	-,070631	,105090	,502	-,27708	,13582
	Centroizquierda	,178509	,111471	,110	-,04047	,39749
	Izquierda moderada	,038640	,141067	,784	-,23849	,31577
	Extrema izquierda	,166988	,199400	,403	-,22473	,55871
	No tengo claro la ideología	,095995	,102378	,349	-,10512	,29712
	Prefiero no decir la ideología	,331081*	,133464	,013	,06889	,59327
Centro	Extrema derecha	-,218046	,153738	,157	-,52006	,08397
	Derecha moderada	-,126123	,109378	,249	-,34099	,08875
	Centroderecha	,070631	,105090	,502	-,13582	,27708
	Centroizquierda	,249140*	,120678	,039	,01207	,48621
	Izquierda moderada	,109271	,148450	,462	-,18236	,40090
	Extrema izquierda	,237619	,204689	,246	-,16449	,63973
	No tengo claro la ideología	,166626	,112333	,139	-,05405	,38730
	Prefiero no decir la ideología	,401712*	,141245	,005	,12424	,67919
Centroizquierda	Extrema derecha	-,467186*	,158169	,003	-,77791	-,15646
	Derecha moderada	-,375263*	,115522	,001	-,60221	-,14832
	Centroderecha	-,178509	,111471	,110	-,39749	,04047
	Centro	-,249140*	,120678	,039	-,48621	-,01207
	Izquierda moderada	-,139869	,153034	,361	-,44050	,16077
	Extrema izquierda	-,011521	,208038	,956	-,42021	,39717
	No tengo claro la ideología	-,082514	,118324	,486	-,31496	,14993
	Prefiero no decir la ideología	,152572	,146055	,297	-,13435	,43950

Izquierda moderada	Extrema derecha	-,327317	,180254	,070	-,68143	,02679
	Derecha moderada	-,235394	,144290	,103	-,51885	,04806
	Centroderecha	-,038640	,141067	,784	-,31577	,23849
	Centro	-,109271	,148450	,462	-,40090	,18236
	Centroizquierda	,139869	,153034	,361	-,16077	,44050
	Extrema izquierda	,128348	,225286	,569	-,31423	,57092
	No tengo claro la ideología	,057355	,146543	,696	-,23053	,34524
	Prefiero no decir la ideología	,292441	,169724	,085	-,04098	,62586
Extrema izquierda	Extrema derecha	-,455665*	,228805	,047	-,90515	-,00618
	Derecha moderada	-,363742	,201693	,072	-,75997	,03248
	Centroderecha	-,166988	,199400	,403	-,55871	,22473
	Centro	-,237619	,204689	,246	-,63973	,16449
	Centroizquierda	,011521	,208038	,956	-,39717	,42021
	Izquierda moderada	-,128348	,225286	,569	-,57092	,31423
	No tengo claro la ideología	-,070993	,203310	,727	-,47039	,32841
	Prefiero no decir la ideología	,164093	,220605	,457	-,26928	,59747
No tengo claro la ideología	Extrema derecha	-,384672*	,151898	,012	-,68307	-,08627
	Derecha moderada	-,292749*	,106775	,006	-,50251	-,08299
	Centroderecha	-,095995	,102378	,349	-,29712	,10512
	Centro	-,166626	,112333	,139	-,38730	,05405
	Centroizquierda	,082514	,118324	,486	-,14993	,31496
	Izquierda moderada	-,057355	,146543	,696	-,34524	,23053
	Extrema izquierda	,070993	,203310	,727	-,32841	,47039
	Prefiero no decir la ideología	,235086	,139239	,092	-,03845	,50862
Prefiero no decir la ideología	Extrema derecha	-,619758*	,174368	,000	-,96230	-,27721
	Derecha moderada	-,527835*	,136866	,000	-,79671	-,25896
	Centroderecha	-,331081*	,133464	,013	-,59327	-,06889
	Centro	-,401712*	,141245	,005	-,67919	-,12424
	Centroizquierda	-,152572	,146055	,297	-,43950	,13435
	Izquierda moderada	-,292441	,169724	,085	-,62586	,04098
	Extrema izquierda	-,164093	,220605	,457	-,59747	,26928
	No tengo claro la ideología	-,235086	,139239	,092	-,50862	,03845

Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas con una ideología de extrema derecha y con aquellas de centroderecha ($p=.049$), centroizquierda ($p=.003$), extrema izquierda ($p=.047$), las personas que no tienen claro su ideología ($p=.012$) y las persona que prefieren no decirlo ($p=.004$), favoreciendo a las personas con una ideología de extrema derecha. Por otro lado, se hallan diferencias entre las personas de la derecha moderada y la centroderecha ($p=.048$), centroizquierda ($p=.001$), las personas que no tienen claro su ideología ($p=.006$) y las personas que prefieren no decirlo ($p=.000$), favoreciendo en todos los casos a las personas de la derecha moderada. También, se observa que las personas de centroderecha tienen mayor competencia que las personas que prefieren no decir su ideología ($p=.005$). Finalmente, las personas de centro tienen mayor competencia que sus homólogos de las ideologías de centroizquierda ($p=.039$).

Por consiguiente, teniendo en cuenta los resultados y la tendencia de los datos, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

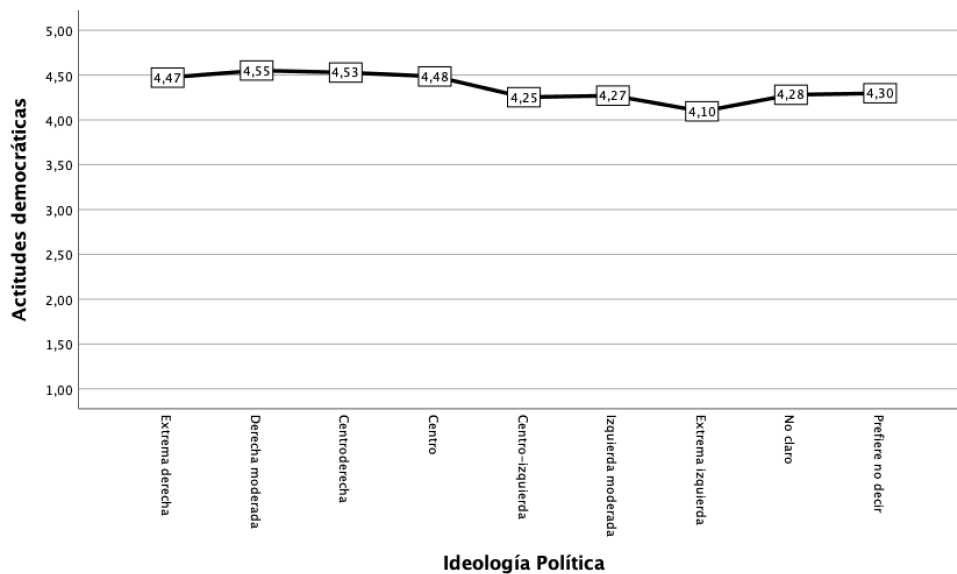
H4.2.5. Las personas que se posicionan en las ideologías centrales tendrán mayor competencia en **actitudes democráticas** que el resto de las ideologías políticas.

Tabla 190: Datos descriptivos para la hipótesis 4.2.5.

	N	Media	Desv. Típica

CSC_AD				
	Extrema derecha	29	4,47126	,523399
	Derecha moderada	92	4,55072	,512207
	Centroderecha	111	4,52853	,493326
	Centro	75	4,48444	,546057
	Centroizquierda	62	4,25269	,637863
	Izquierda moderada	32	4,27083	,663636
	Extrema izquierda	14	4,09524	,709262
	No tengo claro la ideología	82	4,28049	,653091
	Prefiero no decir la ideología	37	4,29730	,719155

Gráfico 126: Datos descriptivos para la hipótesis 4.2.5.



Los resultados señalan que existe una amplia parte de la muestra que se concentra en ideologías moderadas y centrales; y se observa que unas 82 personas no tienen claro su ideología política. En cuanto a las actitudes democráticas, se observa que la derecha moderada y el centro derecha tienen mayor competencia en esta subdimensión.

Inicialmente, los resultados del análisis descriptivos confirman la hipótesis de trabajo, estableciendo que las ideologías centrales tendrán mayor competencia en actitudes democráticas que el resto de las ideologías.

Tabla 191: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 4.2.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Ext.Izquierda CSC_AD	SÍ	$p = .137$	$p = 1.00$	$p = .005$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Mod.Izquierda CSC_AD	SÍ	$p = .002$	$p = 1.00$		
Cent.Izquierda CSC_AD	SÍ	$p = .001$	$p = .009$		
Centro CSC_AD	SÍ	$p = .000$	$p = .288$		
Cent.Derecha CSC_AD	SÍ	$p = .000$	$p = .019$		
Mod.Derecha CSC_AD	SÍ	$p = .000$	$p = .542$		
Ext.Derecha CSC_AD	SÍ	$p = .002$	$p = .659$		

Los resultados no cumplen los requisitos de normalidad se procede a aplicar la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*.

Tabla 192: Prueba *H de Kruskal-Wallis* para la hipótesis 4.2.5.

Estadísticos de prueba <i>H de Kruskal-Wallis</i> : CSC_AD	
H de Kruskal-Wallis	21,712
gl	8
Sig. asin.	,005

Los resultados de la prueba *H de Kruskal-Wallis* señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores de ideología política con respecto con esta sub-dimensión ($p=.005$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 193: Análisis post hoc para la hipótesis 4.2.5.

Multiple Comparisons: CSC_PC						
(I) Ideología Política	(J) Ideología Política	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Extrema derecha	Derecha moderada	-,079460	,124197	,523	-,32344	,16452
	Centroderecha	-,057264	,121623	,638	-,29619	,18166
	Centro	-,013180	,127526	,918	-,26370	,23734
	Centroizquierda	,218576	,131201	,096	-,03917	,47632
	Izquierda moderada	,200431	,149521	,181	-,09330	,49416
	Extrema izquierda	,376026*	,189794	,048	,00318	,74888
	No tengo claro la ideología	,190777	,125999	,131	-,05675	,43830
	Prefiero no decir la ideología	,173967	,144639	,230	-,11017	,45811
Derecha moderada	Extrema derecha	,079460	,124197	,523	-,16452	,32344
	Centroderecha	,022196	,082225	,787	-,13933	,18373
	Centro	,066280	,090729	,465	-,11196	,24452
	Centroizquierda	,298036*	,095826	,002	,10979	,48629
	Izquierda moderada	,279891*	,119689	,020	,04476	,51502
	Extrema izquierda	,455487*	,167304	,007	,12682	,78415
	No tengo claro la ideología	,270237*	,088570	,002	,09624	,44423
	Prefiero no decir la ideología	,253427*	,113530	,026	,03040	,47646
Centroderecha	Extrema derecha	,057264	,121623	,638	-,18166	,29619
	Derecha moderada	-,022196	,082225	,787	-,18373	,13933
	Centro	,044084	,087172	,613	-,12716	,21533
	Centroizquierda	,275840*	,092465	,003	,09419	,45749
	Izquierda moderada	,257695*	,117016	,028	,02782	,48757
	Extrema izquierda	,433290*	,165402	,009	,10836	,75822
	No tengo claro la ideología	,248041*	,084922	,004	,08121	,41487
	Prefiero no decir la ideología	,231231*	,110708	,037	,01375	,44872
Centro	Extrema derecha	,013180	,127526	,918	-,23734	,26370
	Derecha moderada	-,066280	,090729	,465	-,24452	,11196
	Centroderecha	-,044084	,087172	,613	-,21533	,12716
	Centroizquierda	,231756*	,100103	,021	,03511	,42841
	Izquierda moderada	,213611	,123140	,083	-,02830	,45552
	Extrema izquierda	,389206*	,169790	,022	,05565	,72276
	No tengo claro la ideología	,203957*	,093180	,029	,02090	,38701
	Prefiero no decir la ideología	,187147	,117163	,111	-,04302	,41731
Centroizquierda	Extrema derecha	-,218576	,131201	,096	-,47632	,03917
	Derecha moderada	-,298036*	,095826	,002	-,48629	-,10979

	Centroderecha	-,275840*	,092465	,003	-,45749	-,09419
	Centro	-,231756*	,100103	,021	-,42841	-,03511
	Izquierda moderada	-,018145	,126942	,886	-,26752	,23123
	Extrema izquierda	,157450	,172568	,362	-,18156	,49646
	No tengo claro la ideología	-,027800	,098150	,777	-,22061	,16502
	Prefiero no decir la ideología	-,044609	,121153	,713	-,28261	,19339
Izquierda moderada	Extrema derecha	-,200431	,149521	,181	-,49416	,09330
	Derecha moderada	-,279891*	,119689	,020	-,51502	-,04476
	Centroderecha	-,257695*	,117016	,028	-,48757	-,02782
	Centro	-,213611	,123140	,083	-,45552	,02830
	Centroizquierda	,018145	,126942	,886	-,23123	,26752
	Extrema izquierda	,175595	,186875	,348	-,19152	,54271
	No tengo claro la ideología	-,009654	,121558	,937	-,24845	,22914
	Prefiero no decir la ideología	-,026464	,140786	,851	-,30304	,25011
Extrema izquierda	Extrema derecha	-,376026*	,189794	,048	-,74888	-,00318
	Derecha moderada	-,455487*	,167304	,007	-,78415	-,12682
	Centroderecha	-,433290*	,165402	,009	-,75822	-,10836
	Centro	-,389206*	,169790	,022	-,72276	-,05565
	Centroizquierda	-,157450	,172568	,362	-,49646	,18156
	Izquierda moderada	-,175595	,186875	,348	-,54271	,19152
	No tengo claro la ideología	-,185250	,168646	,273	-,51655	,14605
	Prefiero no decir la ideología	-,202059	,182992	,270	-,56155	,15743
No tengo claro la ideología	Extrema derecha	-,190777	,125999	,131	-,43830	,05675
	Derecha moderada	-,270237*	,088570	,002	-,44423	-,09624
	Centroderecha	-,248041*	,084922	,004	-,41487	-,08121
	Centro	-,203957*	,093180	,029	-,38701	-,02090
	Centroizquierda	,027800	,098150	,777	-,16502	,22061
	Izquierda moderada	,009654	,121558	,937	-,22914	,24845
	Extrema izquierda	,185250	,168646	,273	-,14605	,51655
	Prefiero no decir la ideología	-,016809	,115499	,884	-,24371	,21009
Prefiero no decir la ideología	Extrema derecha	-,173967	,144639	,230	-,45811	,11017
	Derecha moderada	-,253427*	,113530	,026	-,47646	-,03040
	Centroderecha	-,231231*	,110708	,037	-,44872	-,01375
	Centro	-,187147	,117163	,111	-,41731	,04302
	Centroizquierda	,044609	,121153	,713	-,19339	,28261
	Izquierda moderada	,026464	,140786	,851	-,25011	,30304
	Extrema izquierda	,202059	,182992	,270	-,15743	,56155
	No tengo claro la ideología	,016809	,115499	,884	-,21009	,24371

Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas con una ideología de extrema derecha y la extrema izquierda ($p=.048$), favoreciendo a las personas con una ideología de extrema derecha. Por otro lado, se hallan diferencias entre las personas de la derecha moderada y la centroderecha ($p=.048$), centroizquierda ($p=.001$), las personas que no tienen claro su ideología ($p=.006$) y las personas que prefieren no decirlo ($p=.000$), favoreciendo en todos los casos a las personas de la derecha moderada. También, se observa que las personas de centroderecha tienen mayor competencia que las personas que prefieren no decir su ideología ($p=.013$). Finalmente, las personas de centro tienen mayor competencia que sus homólogos de las ideologías de centroizquierda ($p=.039$) y con aquellos que prefieren no decirlo ($p=.005$).

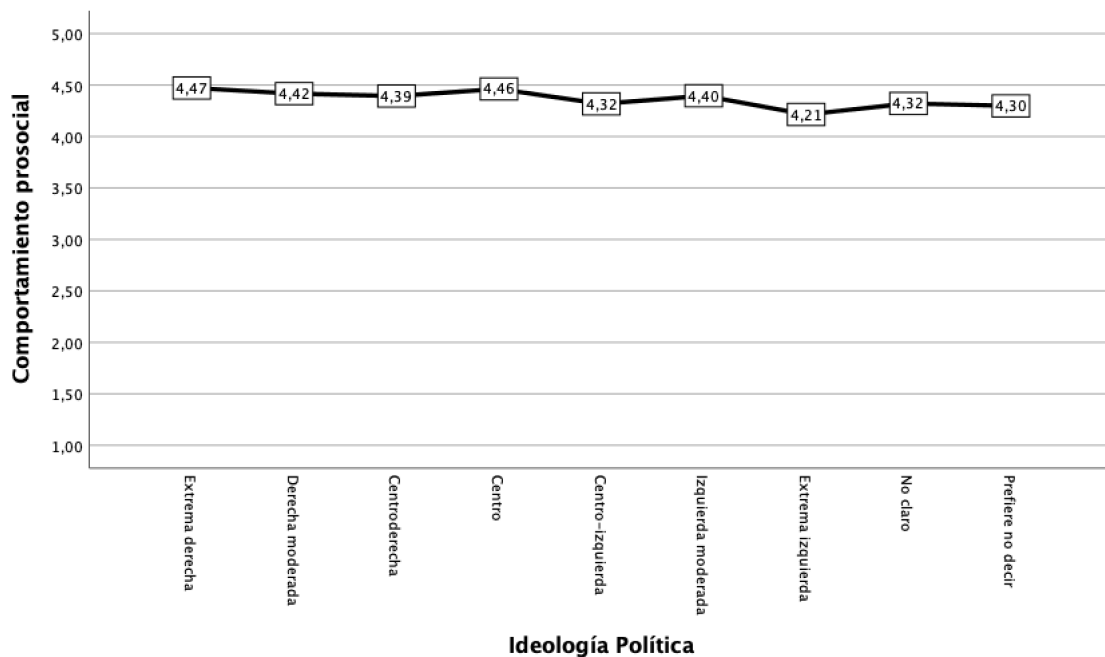
Por consiguiente, se rechaza parcialmente la hipótesis nula y se confirma parcialmente la hipótesis nula, al encontrar diferencias descriptivas y estadísticas entre algunas de las ideologías centristas y las ideologías moderadas y/o extremas en cuanto a las actitudes democráticas.

H4.2.6. Las personas que se posicionan en las ideologías centrales tendrán mayor competencia en comportamientos prosociales que el resto de las ideologías políticas.

Tabla 194: Datos descriptivos para la hipótesis 4.2.6.

		N	Media	Desv. Típica
CSC_CPS	Extrema derecha	29	4,47126	,567067
	Derecha moderada	92	4,41667	,490757
	Centroderecha	111	4,39339	,526468
	Centro	75	4,46222	,498928
	Centroizquierda	62	4,31720	,589611
	Izquierda moderada	32	4,39583	,583141
	Extrema izquierda	14	4,21429	,780172
	No tengo claro la ideología	82	4,32114	,540398
	Prefiero no decir la ideología	37	4,29730	,612543

Gráfico 127: Datos descriptivos para la hipótesis 4.2.6.



Los resultados señalan que existe una amplia parte de la muestra que concentran en ideologías moderadas y centrales; y se observa que unas 82 personas no tienen claro su ideología política. En cuanto al comportamiento prosocial, se observa que la ideología de extrema derecha y centro tienen mayor competencia en esta subdimensión.

Inicialmente, algunos de los resultados del análisis descriptivo confirman la hipótesis de trabajo, estableciendo que las ideologías centrales tendrán mayor competencia en comportamientos prosociales que el resto de las ideologías.

Tabla 195: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 4.2.6.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Ext.Izquierda CSC_CPS	SÍ	$p = .057$	$p = .164$	$p = .280$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis

Mod.Izquierda CSC_CPS	SÍ	$p= .000$	$p= .875$
Cent.Izquierda CSC_CPS	SÍ	$p= .000$	$p= .747$
Centro CSC_CPS	SÍ	$p= .000$	$p= .417$
Cent.Derecha CSC_CPS	SÍ	$p= .000$	$p= .682$
Mod.Derecha CSC_CPS	SÍ	$p= .000$	$p= .039$
Ext.Derecha CSC_CPS	SÍ	$p= .001$	$p= .824$

Los resultados no cumplen los requisitos de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*.

Tabla 196: Prueba *H de Kruskal-Wallis* para la hipótesis 4.2.6.

Estadísticos de prueba <i>H de Kruskal-Wallis</i> : CPS	
<i>H de Kruskal-Wallis</i>	5,297
gl	8
Sig. asin.	,725

Los resultados de la prueba *Kruskal-Wallis* señalan que no existen diferencias significativas entre los grupos de ideología política con esta sub-dimensión ($p=.725$); a pesar de encontrar ciertos casos favorables durante el análisis descriptivo. A consecuencia, con respecto a esta hipótesis, se acepta la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

A.2.1.1.5. Resultados sobre el conjunto de hipótesis 5

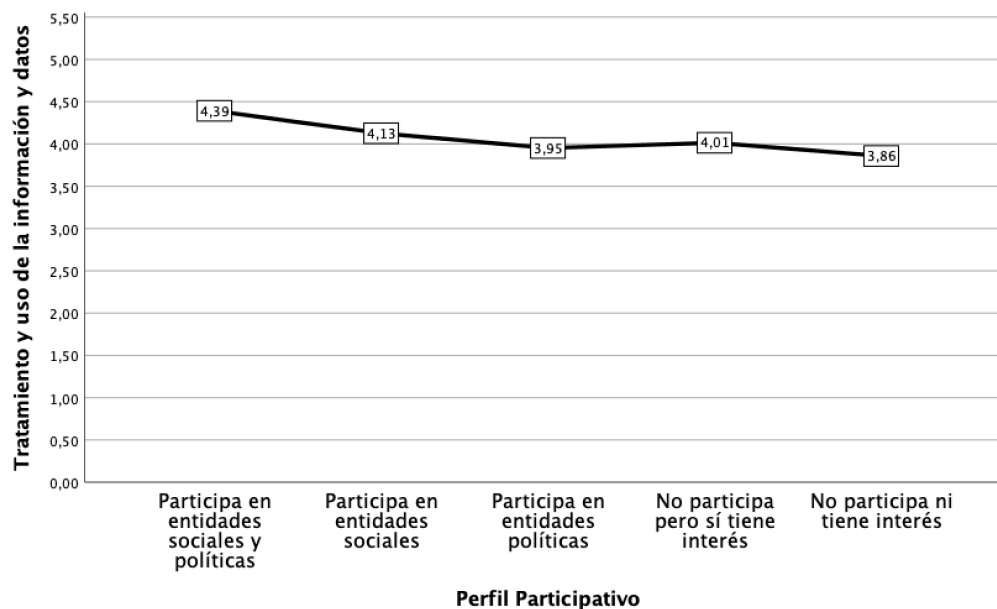
NOTA: Antes de contrastar estadísticamente las siguientes hipótesis, se han realizado los análisis necesarios para decidir si corresponde usar una prueba estadística paramétrica o no paramétrica (Cubo *et al.*, 2011). Se confirman para cada una de las hipótesis, que las variables son cuantitativas continuas (VCC). Se utilizan las pruebas de Kolmogorov- Smirnov o Shapiro-Wilk para contrastar la distribución normal de las series de datos, *Rachas* para contrastar la aleatoriedad de las distribuciones, y *Levene* para confirmar la igualdad de las varianzas entre las series de datos.

H.5.1.1. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto al tratamiento y uso de la información y datos que las personas que participan en entidades políticas o sociales.

Tabla 197: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.1.1.

		N	Media	Desv. típica
CD_TUID	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,39171	,478046
	Participa en entidades sociales	80	4,12679	,663081
	Participa en entidades políticas	15	3,95238	,677989
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,01416	,535408
	No participa ni tiene interés	176	3,85795	,602327
	Total	534	3,99973	,592967

Gráfico 128: Datos descriptivos para la hipótesis 5.1.1.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en tratamiento y uso de la información y datos que las personas que participan en entidades sociales. También, se afirma que participan en entidades sociales tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que no participan, pero sí tienen interés en alguna organización social y/o política; seguida por las personas que participan en entidades políticas. Y, finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto al tratamiento y uso de la información y datos que las personas que participan en entidades políticas o sociales, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 198: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.1.1.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol_Soc. CD_TUID	SÍ	$p=.008$	$p=.145$	$p=.358$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Pol. CD_TUID	SÍ	$p=.688$	$p=.198$		
Part.Soc. CD_TUID	SÍ	$p=.000$	$p=.822$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 199: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.1.1.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CD_TUID	
H de Kruskal-Wallis	28,819
gl	4
Sig. asin.	,000

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores del perfil participativo con respecto con esta sub-dimensión ($p=.000$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc (Bonferroni) para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 200: Prueba post hoc para la hipótesis 5.1.1.

Tabla de comparaciones múltiples post hoc: Bonferroni							
	(I) Situación Laboral	(J) Situación Laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CD TUID	Participa en entidades sociales y políticas	Participa en entidades sociales	,264919	,122629	,312	-,08075	,61059
		Participa en entidades políticas	,439324	,182310	,163	-,07458	,95323
		No participa, pero sí tiene interés	,377543*	,110844	,007	,06509	,68999
		No participa ni tiene interés	,533751*	,112903	,000	,21549	,85201
	Participa en entidades sociales	Participa en entidades sociales y políticas	-,264919	,122629	,312	-,61059	,08075
		Participa en entidades políticas	,174405	,163091	1,00	-,28532	,63413
		No participa, pero sí tiene interés	,112623	,075153	1,00	-,09922	,32447
		No participa ni tiene interés	,268831*	,078158	,006	,04851	,48915
	Participa en entidades políticas	Participa en entidades sociales y políticas	-,439324	,182310	,163	-,95323	,07458
		Participa en entidades sociales	-,174405	,163091	1,00	-,63413	,28532
		No participa, pero sí tiene interés	-,061782	,154425	1,00	-,49708	,37352
		No participa ni tiene interés	,094426	,155909	1,00	-,34506	,53391
No participa, pero sí tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,377543*	,110844	,007	-,68999	-,06509	

	Participa en entidades sociales	-,112623	,075153	1,00	-,32447	,09922
	Participa en entidades políticas	,061782	,154425	1,00	-,37352	,49708
	No participa ni tiene interés	,156208	,057941	,072	-,00712	,31954
No participa ni tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,533751*	,112903	,000	-,85201	-,21549
	Participa en entidades sociales	-,268831*	,078158	,006	-,48915	-,04851
	Participa en entidades políticas	-,094426	,155909	1,00	-,53391	,34506
	No participa, pero sí tiene interés	-,156208	,057941	,072	-,31954	,00712

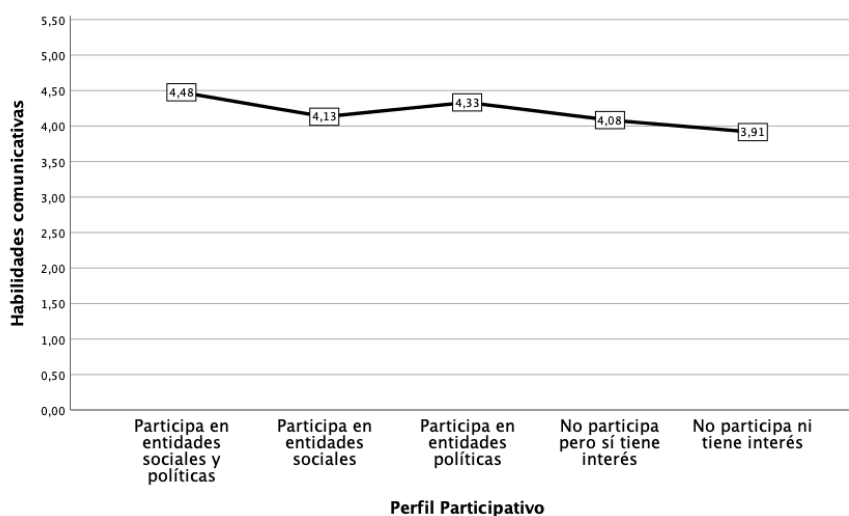
Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales y políticas con aquellas personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad ($p=.007$) y los que no muestran interés ($p=.000$), Denotando mayor nivel de competencia en ambos casos a la participación política y social. Finalmente, se observan diferencias estadísticamente significativas entre las personas que participan en entidades sociales con aquellas que no participan ni muestran interés ($p=.006$), de nuevo, Denotando mayor nivel de competencia al perfil más participativo. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.1.2. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a las habilidades comunicativas que las personas que participan en entidades políticas o sociales.

Tabla 201: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.1.2.

		N	Media	Desv. típica
CD_HC	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,4758	,46706
	Participa en entidades sociales	80	4,1313	,70371
	Participa en entidades políticas	15	4,3333	,52327
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,0841	,67255
	No participa ni tiene interés	176	3,9148	,69373
	Total	534	4,0651	,68339

Gráfico129: Datos descriptivos para la hipótesis 5.1.2.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en habilidades comunicativas que el resto de los perfiles participativos. También, se afirma que participan en entidades políticas tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que participan en entidades sociales y luego, aquellos que no participan, pero sí tienen interés en alguna organización social y/o política. Finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a las habilidades comunicativas que las personas que participan en entidades políticas o sociales, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 202: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.1.2.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol_Soc. CD_HC	SÍ	$p=.007$	$p=.139$	$p=.215$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Pol. CD_HC	SÍ	$p=.232$	$p=.274$		
Part.Soc. CD_HC	SÍ	$p=.000$	$p=.928$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 203: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.1.2.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CD_HC	
H de Kruskal-Wallis	25,71
gl	4
Sig. asin.	,000

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores del perfil participativo con respecto con esta sub-dimensión ($p=.000$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc (Bonferroni) para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 204: Prueba post hoc para la hipótesis 5.1.2.

Tabla de comparaciones múltiples post hoc: Bonferroni							
	(I) Situación Laboral	(J) Situación Laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CD HC	Participa en entidades sociales y políticas	Participa en entidades sociales	,34456	,14197	,156	-,0556	,7447
		Participa en entidades políticas	,14247	,21106	1,00	-,4525	,7374
		No participa, pero sí tiene interés	,39175*	,12832	,024	,0300	,7535
		No participa ni tiene interés	,56103*	,13071	,000	,1926	,9295
	Participa en entidades sociales	Participa en entidades sociales y políticas	-,34456	,14197	,156	-,7447	,0556
		Participa en entidades políticas	-,20208	,18881	1,00	-,7343	,3301
		No participa, pero sí tiene interés	,04720	,08700	1,00	-,1981	,2924
		No participa ni tiene interés	,21648	,09048	,171	-,0386	,4715
	Participa en entidades políticas	Participa en entidades sociales y políticas	-,14247	,21106	1,00	-,7374	,4525
		Participa en entidades sociales	,20208	,18881	1,00	-,3301	,7343



	No participa, pero sí tiene interés	,24928	,17878	1,00	-,2547	,7532
	No participa ni tiene interés	,41856	,18049	,208	-,0902	,9273
No participa, pero sí tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,39175*	,12832	,024	-,7535	-,0300
	Participa en entidades sociales	-,04720	,08700	1,00	-,2924	,1981
	Participa en entidades políticas	-,24928	,17878	1,00	-,7532	,2547
	No participa ni tiene interés	,16928	,06708	,119	-,0198	,3584
No participa ni tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,56103*	,13071	,000	-,9295	-,1926
	Participa en entidades sociales	-,21648	,09048	,171	-,4715	,0386
	Participa en entidades políticas	-,41856	,18049	,208	-,9273	,0902
	No participa, pero sí tiene interés	-,16928	,06708	,119	-,3584	,0198

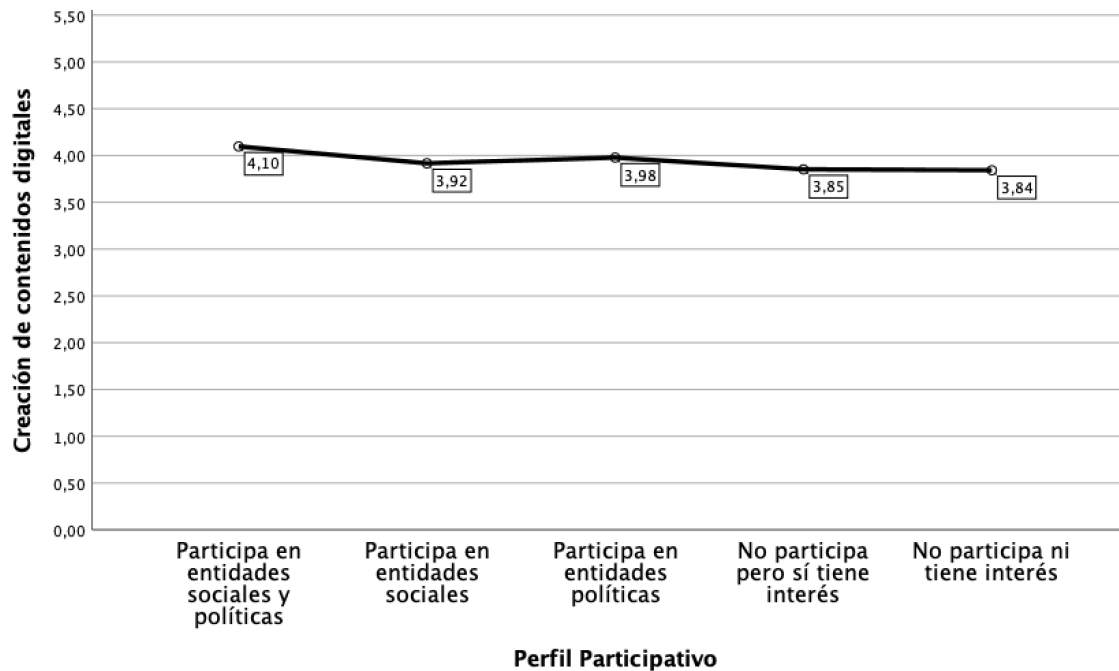
Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales y políticas con aquellas personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad ($p=.024$) y los que no muestran interés ($p=.000$), Denotando mayor nivel de competencia en ambos casos a la participación política y social. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.1.3. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la creación de contenido digital que las personas que participan en entidades políticas o sociales.

Tabla 205: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.1.3.

		N	Media	Desv. típica
CD_CCD	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,09677	1,047726
	Participa en entidades sociales	80	3,91667	,970015
	Participa en entidades políticas	15	3,97778	1,178287
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,85201	,921986
	No participa ni tiene interés	176	3,84280	,949472
	Total	534	3,87640	,951895

Gráfico 130: Datos descriptivos para la hipótesis 5.1.3.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en creación de contenido digital que el resto de los perfiles participativos. También, se afirma que participan en entidades políticas tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que participan en entidades sociales y luego, aquellos que no participan, pero sí tienen interés en alguna organización social y/o política. Finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la creación de contenido digital que las personas que participan en entidades políticas o sociales, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 206: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.1.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol_Soc. CD_CCD	SÍ	$p=.000$	$p=.752$	$p=.872$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Pol. CD_CCD	SÍ	$p=.007$	$p=.274$		
Part.Soc. CD_CCD	SÍ	$p=.000$	$p=.186$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 207: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.1.3.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CD_CCD	
H de Kruskal-Wallis	4,594
gl	4
Sig. asin.	,332

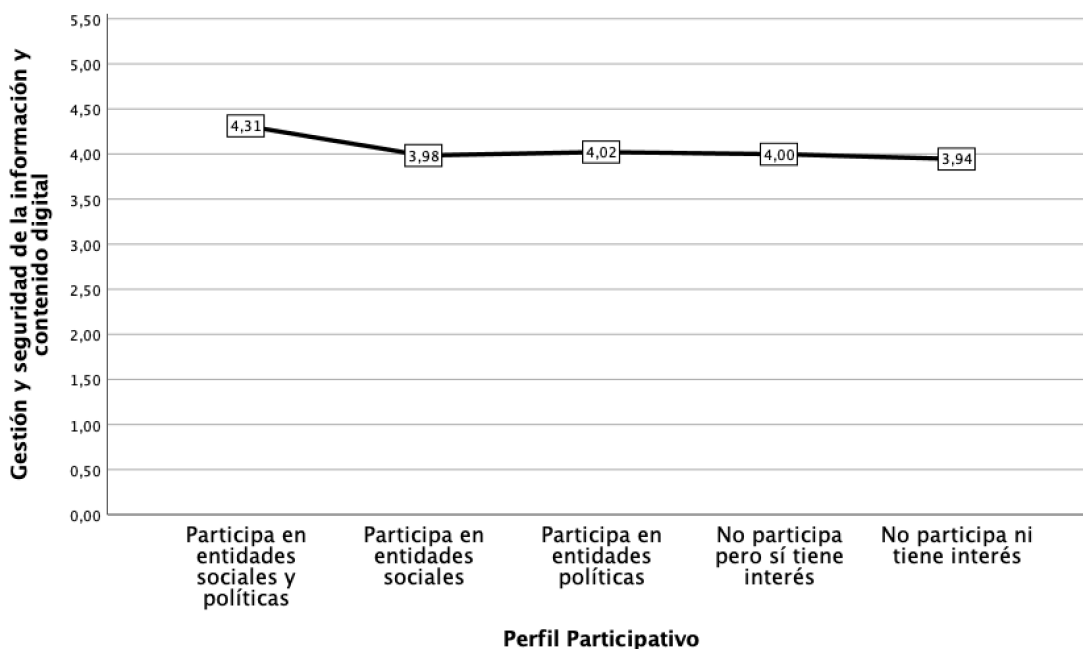
Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan que no existen diferencias significativas entre los perfiles participativos con esta sub-dimensión ($p=.332$). Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.1.4. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la gestión y seguridad de la información y contenidos digitales que las personas que participan en entidades políticas o sociales.

Tabla 208: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.1.4.

		N	Media	Desv. típica
CD_GSIC	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,31183	,560658
	Participa en entidades sociales	80	3,98333	,741383
	Participa en entidades políticas	15	4,02222	,736968
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,99784	,681205
	No participa ni tiene interés	176	3,94413	,696616
	Total	534	3,99688	,693255

Gráfico 131: Datos descriptivos para la hipótesis 5.1.4.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en la gestión y seguridad de la información y contenido digital que el resto de los perfiles participativos. También, se afirma que participan en entidades políticas tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna organización; y luego, aquellos que participan en entidades social. Finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la creación de contenido digital que las personas que participan en entidades políticas o sociales, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 209: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.1.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol_Soc. CD_GSIC	SÍ	$p=.018$	$p=.492$	$p=.549$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Pol. CD_GSIC	SÍ	$p=.135$	$p=.253$		
Part.Soc.	SÍ	$p=.005$	$p=.826$		

CD_GSIC

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 210: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.1.4.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CD_GSIC	
H de Kruskal-Wallis	8,144
gl	4
Sig. asin.	,086

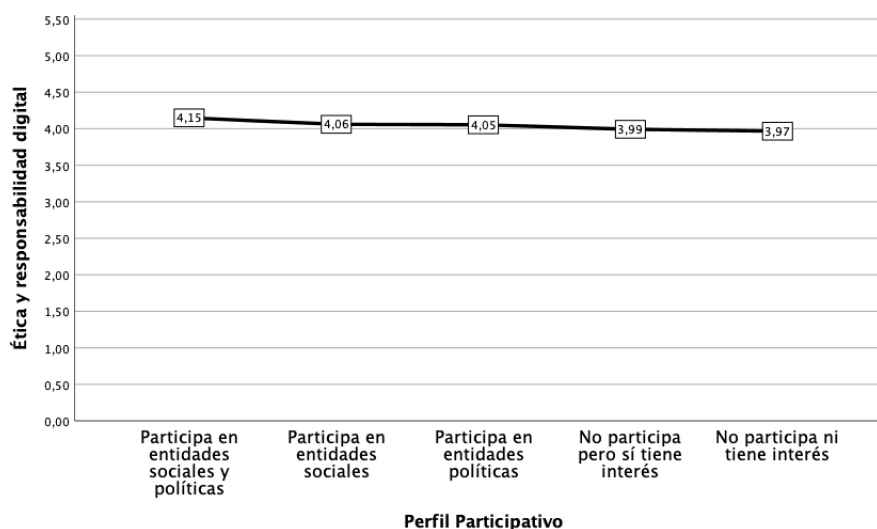
Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan que no existen diferencias significativas entre los perfiles participativos con esta sub-dimensión ($p=.086$). Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.1.5. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la ética y responsabilidad digital que las personas que participan en entidades políticas o sociales.

Tabla 211: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.1.5.

		N	Media	Desv. típica
CD_ERD	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,14839	,671253
	Participa en entidades sociales	80	4,06000	,745892
	Participa en entidades políticas	15	4,05333	,686468
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,99224	,676975
	No participa ni tiene interés	176	3,96591	,679981
	Total	534	4,00449	,687696

Gráfico 132: Datos descriptivos para la hipótesis 5.1.5.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en la ética y responsabilidad digital que el resto de los perfiles participativos. También, se afirma que las personas que participan en entidades sociales tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que participan en entidades políticas; y luego, aquellos que no participan en entidades, pero muestran

interés en alguna organización. Finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la ética y responsabilidad digital que las personas que participan en entidades políticas o sociales, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 212: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.1.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol_Soc. CD_ERD	Sí	$p=.008$	$p=1.00$	$p=.916$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Pol. CD_ERD	Sí	$p=.287$	$p=.290$		
Part.Soc. CD_ERD	Sí	$p=.002$	$p=.648$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 213: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.1.5.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CD_ERD	
H de Kruskal-Wallis	3,384
gl	4
Sig. asin.	,496

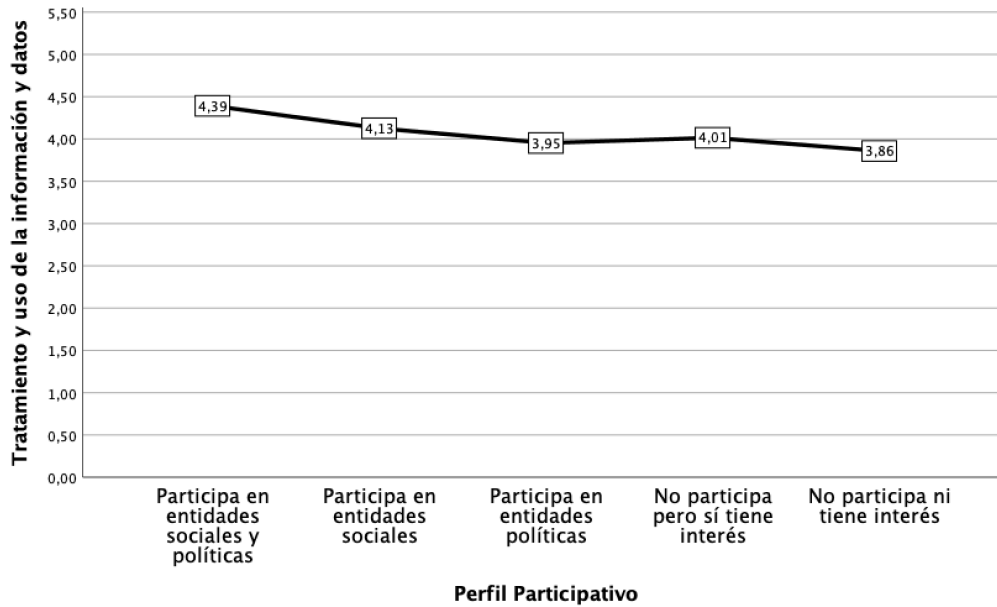
Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan que no existen diferencias significativas entre los perfiles participativos con esta sub-dimensión ($p=.496$). Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.2.1. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto al tratamiento y uso de la información y datos que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.

Tabla 214: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.2.1.

		N	Media	Desv. típica
CD_TUID	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,39171	,478046
	Participa en entidades sociales	80	4,12679	,663081
	Participa en entidades políticas	15	3,95238	,677989
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,01416	,535408
	No participa ni tiene interés	176	3,85795	,602327
	Total	534	3,99973	,592967

Gráfico 133: Datos descriptivos para la hipótesis 5.2.1.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en tratamiento y uso de la información y datos que las personas que participan en entidades sociales. También, se afirma que participan en entidades sociales tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que no participan, pero sí tienen interés en alguna organización social y/o política; seguida por las personas que participan en entidades políticas. Y, finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados parcialmente afirman que las personas que participan en entidades sociales tienen mayor competencia en tratamiento y uso de la información y datos que las personas que no participan, pero sí muestran interés en alguna entidad social y/o política. Sin embargo, este no es el caso con las personas que participan en entidades políticas que muestran tener menos competencia en esta sub-dimensión.

Tabla 215: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.2.1.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol. CD_TUID	SÍ	$p=.688$	$p=.198$	$p=.358$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Soc. CD_TUID	SÍ	$p=.001$	$p=.822$		
No_Part.Sí_Int. CD_TUID	SÍ	$p=.000$	$p=.000$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y aleatoriedad y, se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 216: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.2.1.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CD_TUID	
H de Kruskal-Wallis	28,819
gl	4
Sig. asin.	,000

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores del perfil participativo con respecto con esta sub-dimensión ($p=.000$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc (Bonferroni) para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 217: Prueba post hoc para la hipótesis 5.2.1.

Tabla de comparaciones múltiples post hoc: Bonferroni							
VD	(I) Situación Laboral	(J) Situación Laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CD TUID	Participa en entidades sociales y políticas	Participa en entidades sociales	,264919	,122629	,312	-,08075	,61059
		Participa en entidades políticas	,439324	,182310	,163	-,07458	,95323
		No participa, pero sí tiene interés	,377543*	,110844	,007	,06509	,68999
		No participa ni tiene interés	,533751*	,112903	,000	,21549	,85201
	Participa en entidades sociales	Participa en entidades sociales y políticas	-,264919	,122629	,312	-,61059	,08075
		Participa en entidades políticas	,174405	,163091	1,000	-,28532	,63413
		No participa, pero sí tiene interés	,112623	,075153	1,000	-,09922	,32447
		No participa ni tiene interés	,268831*	,078158	,006	,04851	,48915
	Participa en entidades políticas	Participa en entidades sociales y políticas	-,439324	,182310	,163	-,95323	,07458
		Participa en entidades sociales	-,174405	,163091	1,000	-,63413	,28532
		No participa, pero sí tiene interés	-,061782	,154425	1,000	-,49708	,37352
		No participa ni tiene interés	,094426	,155909	1,000	-,34506	,53391
	No participa, pero sí tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,377543*	,110844	,007	-,68999	-,06509
		Participa en entidades sociales	-,112623	,075153	1,000	-,32447	,09922
		Participa en entidades políticas	,061782	,154425	1,000	-,37352	,49708
		No participa ni tiene interés	,156208	,057941	,072	-,00712	,31954
	No participa ni tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,533751*	,112903	,000	-,85201	-,21549
		Participa en entidades sociales	-,268831*	,078158	,006	-,48915	-,04851
		Participa en entidades políticas	-,094426	,155909	1,000	-,53391	,34506
		No participa, pero sí tiene interés	-,156208	,057941	,072	-,31954	,00712

Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales y políticas con aquellas personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad ($p=.007$) y los que no muestran interés ($p=.000$), Denotando mayor nivel de competencia en ambos casos a la participación política y social. Finalmente, se observan diferencias estadísticamente significativas entre las personas que participan en entidades sociales con aquellas que no participan ni muestran interés ($p=.006$), de nuevo, Denotando mayor nivel de competencia al perfil más participativo. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

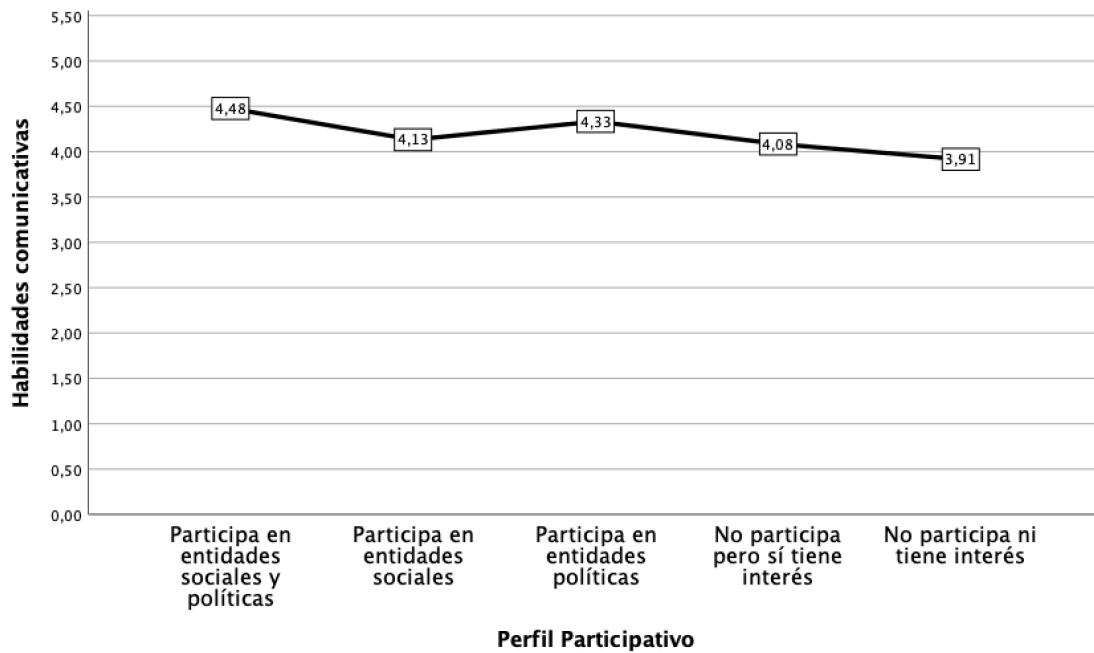
H.5.2.2. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a las habilidades comunicativas que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.

Tabla 218: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.2.2.

	N	Media	Desv. típica

CD_HC	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,4758	,46706
	Participa en entidades sociales	80	4,1313	,70371
	Participa en entidades políticas	15	4,3333	,52327
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,0841	,67255
	No participa ni tiene interés	176	3,9148	,69373
	Total	534	4,0651	,68339

Gráfico 134: Datos descriptivos para la hipótesis 5.2.2.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en habilidades comunicativas que el resto de los perfiles participativos. También, se afirma que participan en entidades políticas tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que participan en entidades sociales y luego, aquellos que no participan, pero sí tienen interés en alguna organización social y/o política. Finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a las habilidades comunicativas, que las personas que no participan, pero muestran interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 219: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.2.2.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol. CD_HC	Sí	$p=.232$	$p=.274$	$p=.215$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Soc CD_HC	Sí	$p=.000$	$p=.928$		
No_Part.Sí_Int. CD_HC	Sí	$p=.000$	$p=.344$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 220: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.2.2.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CD_HC	
H de Kruskal-Wallis	25,71

gl	4
Sig. asin.	,000

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores del perfil participativo con respecto con esta sub-dimensión ($p=.000$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 221: Prueba post hoc para la hipótesis 5.2.2.

Tabla de comparaciones múltiples post hoc							
VD	(I) Situación Laboral	(J) Situación Laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CD HC	Participa en entidades sociales y políticas	Participa en entidades sociales	,34456	,14197	,156	-,0556	,7447
		Participa en entidades políticas	,14247	,21106	1,000	-,4525	,7374
		No participa, pero sí tiene interés	,39175*	,12832	,024	,0300	,7535
		No participa ni tiene interés	,56103*	,13071	,000	,1926	,9295
	Participa en entidades sociales	Participa en entidades sociales y políticas	-,34456	,14197	,156	-,7447	,0556
		Participa en entidades políticas	-,20208	,18881	1,000	-,7343	,3301
		No participa, pero sí tiene interés	,04720	,08700	1,000	-,1981	,2924
		No participa ni tiene interés	,21648	,09048	,171	-,0386	,4715
	Participa en entidades políticas	Participa en entidades sociales y políticas	-,14247	,21106	1,000	-,7374	,4525
		Participa en entidades sociales	,20208	,18881	1,000	-,3301	,7343
		No participa, pero sí tiene interés	,24928	,17878	1,000	-,2547	,7532
		No participa ni tiene interés	,41856	,18049	,208	-,0902	,9273
	No participa, pero sí tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,39175*	,12832	,024	-,7535	-,0300
		Participa en entidades sociales	-,04720	,08700	1,000	-,2924	,1981
		Participa en entidades políticas	-,24928	,17878	1,000	-,7532	,2547
		No participa ni tiene interés	,16928	,06708	,119	-,0198	,3584
	No participa ni tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,56103*	,13071	,000	-,9295	-,1926
		Participa en entidades sociales	-,21648	,09048	,171	-,4715	,0386
		Participa en entidades políticas	-,41856	,18049	,208	-,9273	,0902
		No participa, pero sí tiene interés	-,16928	,06708	,119	-,3584	,0198

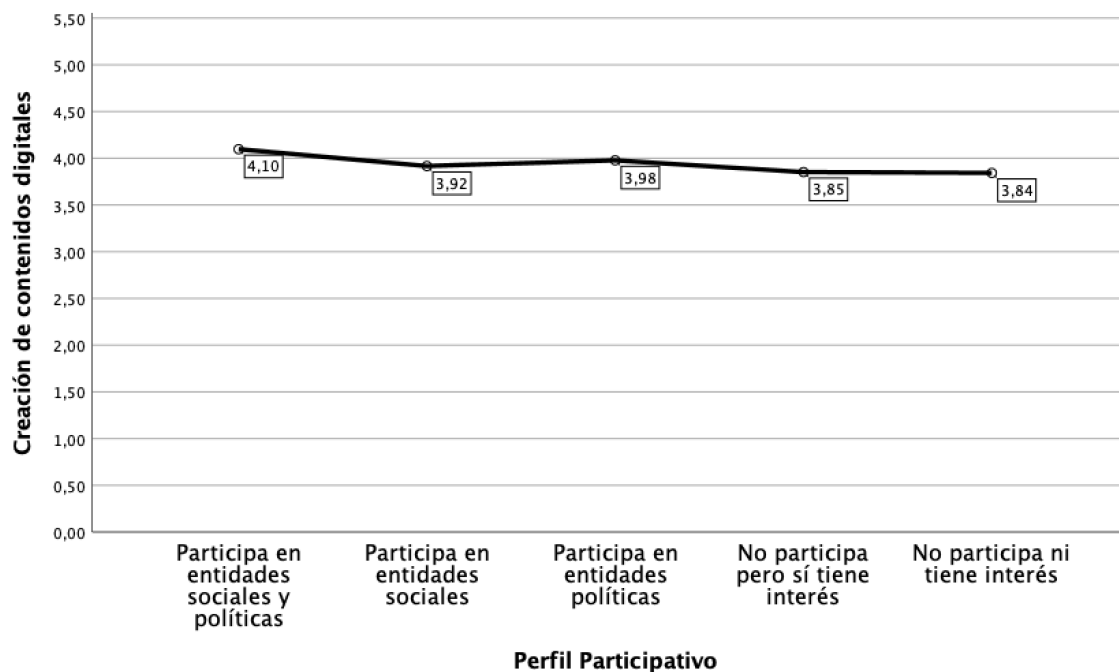
Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales y políticas con aquellas personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad ($p=.024$) y los que no muestran interés ($p=.000$), Denotando mayor nivel de competencia en ambos casos a la participación política y social. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.2.3. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la creación de contenido digital que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.

Tabla 222: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.2.3.

		N	Media	Desv. típica
CD_CCD	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,09677	1,047726
	Participa en entidades sociales	80	3,91667	,970015
	Participa en entidades políticas	15	3,97778	1,178287
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,85201	,921986
	No participa ni tiene interés	176	3,84280	,949472
Total		534	3,87640	,951895

Gráfico 135: Datos descriptivos para la hipótesis 5.2.3.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en creación de contenido digital que el resto de los perfiles participativos. También, se afirma que participan en entidades políticas tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que participan en entidades sociales y luego, aquellos que no participan, pero sí tienen interés en alguna organización social y/o política. Finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a las creación de contenido digital, que las personas que no participan pero muestran interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 223: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.2.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol. CD_CCD	SÍ	$p=.007$	$p=.274$	$p=.872$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Soc. CD_CCD	SÍ	$p=.000$	$p=.186$		



No_Part.Sí_Int. CD_CCD	Sí	$p=.000$	$p=.272$
---------------------------	----	----------	----------

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 224: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.2.3.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CD_CCD	
H de Kruskal-Wallis	4,594
gl	4
Sig. asin.	,332

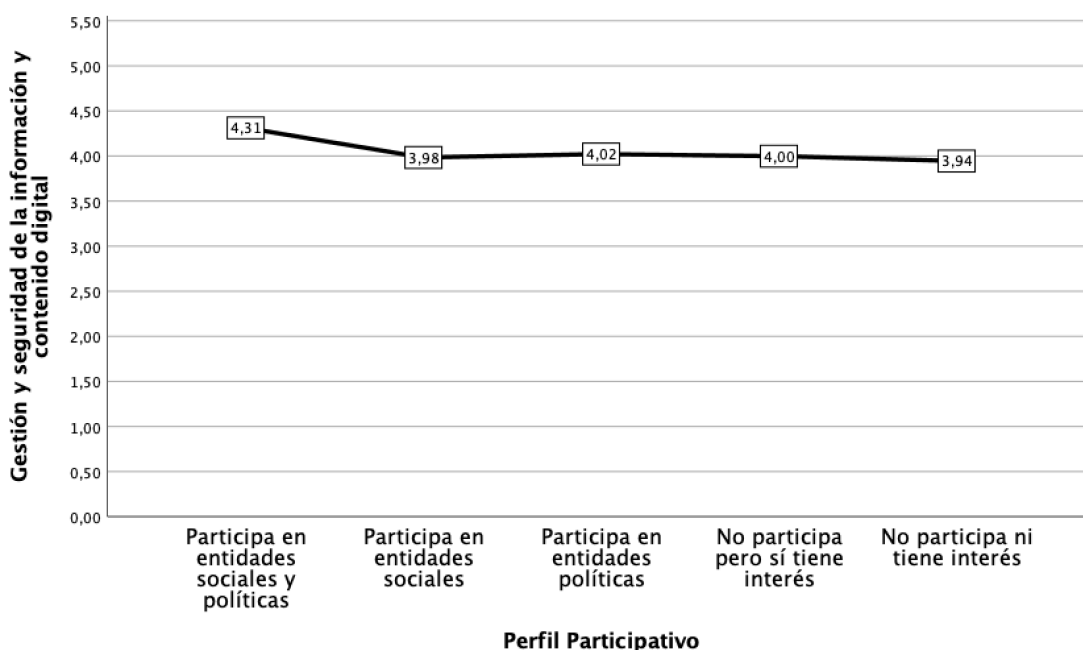
Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan que no existen diferencias significativas entre los perfiles participativos con esta sub-dimensión ($p=.332$). Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.2.4. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la gestión y seguridad de la información y contenidos digitales las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.

Tabla 225: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.2.4.

		N	Media	Dev. típica
CD_GSIC	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,31183	,560658
	Participa en entidades sociales	80	3,98333	,741383
	Participa en entidades políticas	15	4,02222	,736968
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,99784	,681205
	No participa ni tiene interés	176	3,94413	,696616
	Total	534	3,99688	,693255

Gráfico 136: Datos descriptivos para la hipótesis 5.2.4.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en la gestión y seguridad de la información y contenido digital que el resto de los perfiles participativos. También, se afirma que participan en entidades políticas tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna organización; y luego, aquellos que participan en entidades social. Finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados parcialmente afirman que las personas que participan en entidades políticas tendrán mayor competencia en cuanto a la gestión y seguridad de información y contenidos digitales, que las personas que no participan, pero muestran interés, pero no es el caso de las personas que participan en entidades sociales, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 226: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.2.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol. CD_GSIC	SÍ	$p=.135$	$p=.253$	$p=.549$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Soc. CD_GSIC	SÍ	$p=.005$	$p=.826$		
No_Part.Sí_Int. CD_GSIC	SÍ	$p=.000$	$p=.870$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 227: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.2.4.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CD_GSIC	
H de Kruskal-Wallis	8,144
gl	4
Sig. asin.	,086

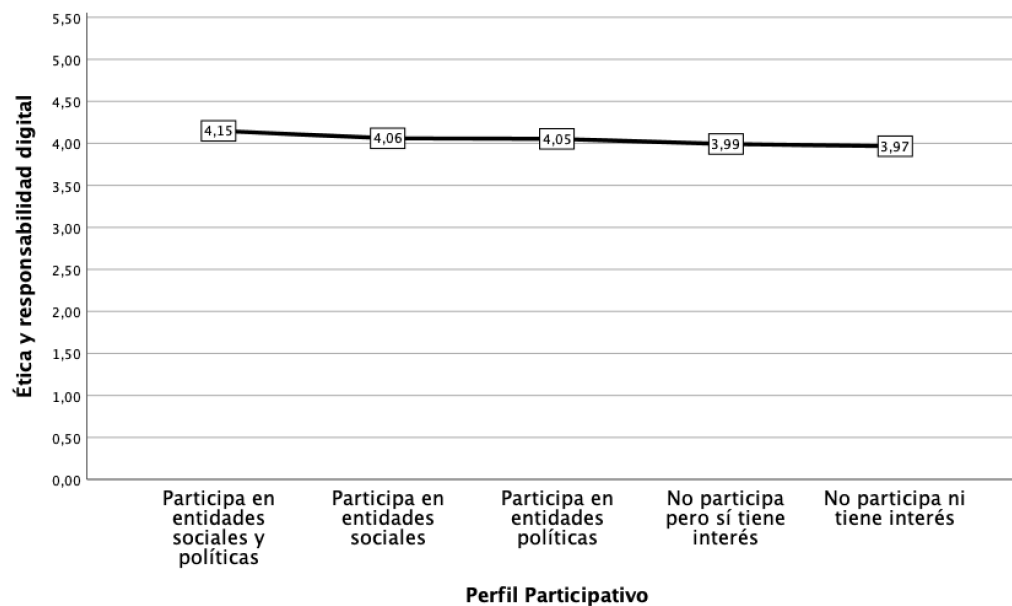
Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan que no existen diferencias significativas entre los perfiles participativos con esta sub-dimensión ($p=.086$). Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.2.5. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la ética y responsabilidad digital que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.

Tabla 228 Análisis descriptivo para la hipótesis 5.2.5.

		N	Media	Desv. típica
CD_ERD	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,14839	,671253
	Participa en entidades sociales	80	4,06000	,745892
	Participa en entidades políticas	15	4,05333	,686468
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,99224	,676975
	No participa ni tiene interés	176	3,96591	,679981
	Total	534	4,00449	,687696

Gráfico 137: Datos descriptivos para la hipótesis 5.2.5.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en la ética y responsabilidad digital que el resto de los perfiles participativos. También, se afirma que las personas que participan en entidades sociales tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que participan en entidades políticas; y luego, aquellos que no participan en entidades, pero muestran interés en alguna organización. Finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a las ética y responsabilidad digital, que las personas que no participan, pero muestran interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 229: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.2.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol. CD_ERD	Sí	$p=.287$	$p=.290$	$p=.916$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Soc. CD_ERD	Sí	$p=.002$	$p=.648$		
No_Part.Sí_Int. CD_ERD	Sí	$p=.000$	$p=.904$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 230: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.2.5.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CD_ERD	
H de Kruskal-Wallis	3,384
gl	4
Sig. asin.	,496

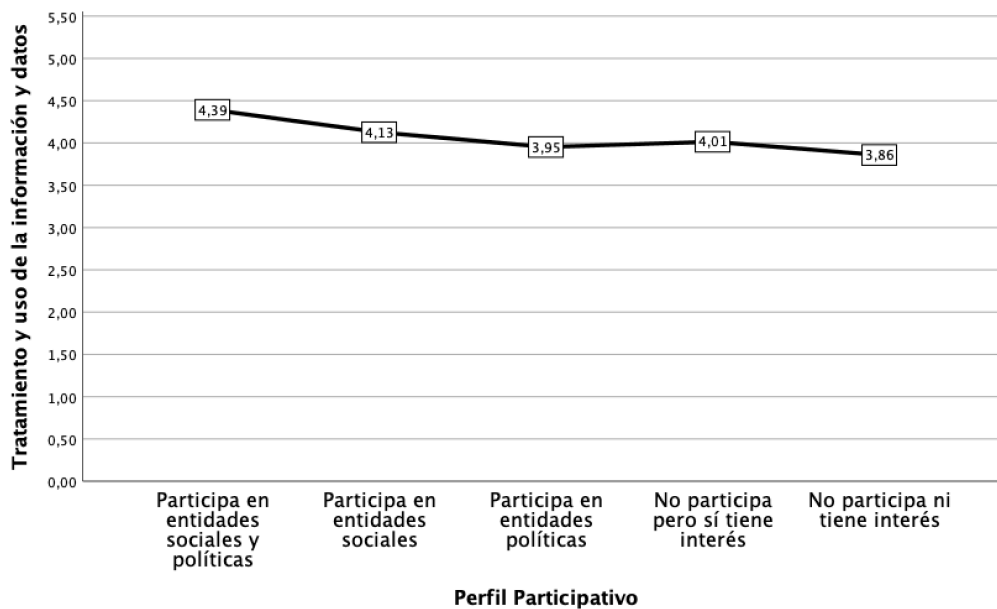
Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan que no existen diferencias significativas entre los perfiles participativos con esta sub-dimensión ($p=.496$). Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.3.1. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto al tratamiento y uso de la información y datos que las personas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.

Tabla 231: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.3.1.

		N	Media	Desv. típica
CD_TUID	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,39171	,478046
	Participa en entidades sociales	80	4,12679	,663081
	Participa en entidades políticas	15	3,95238	,677989
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,01416	,535408
	No participa ni tiene interés	176	3,85795	,602327
Total		534	3,99973	,592967

Gráfico 138: Datos descriptivos para la hipótesis 5.3.1.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en tratamiento y uso de la información y datos que las personas que participan en entidades sociales. También, se afirma que participan en entidades sociales tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que no participan, pero sí tienen interés en alguna organización social y/o política; seguida por las personas que participan en entidades políticas. Y, finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que no participan, pero sí muestran interés en alguna entidad social y/o política tienen mayor competencia en tratamiento y uso de la información y datos que las personas que no participan ni muestran interés en alguna entidad social y/o política, tal y como indica la hipótesis de trabajo.

Tabla 232: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.3.1.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
No_Part.Sí_Int. CD_TUID	SÍ	$p= .000$	$p= .005$	$p=.358$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
No_Part.No_Int.	SÍ	$p= .060$	$p= .809$		

CD_TUID

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y aleatoriedad, y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U Mann-Whitney

Tabla 233: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 5.3.1.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_TUID	
U Mann-Whitney	17436,500
Wilcoxon W	33012,500
Z	-2,534
Sig. asin.	,011

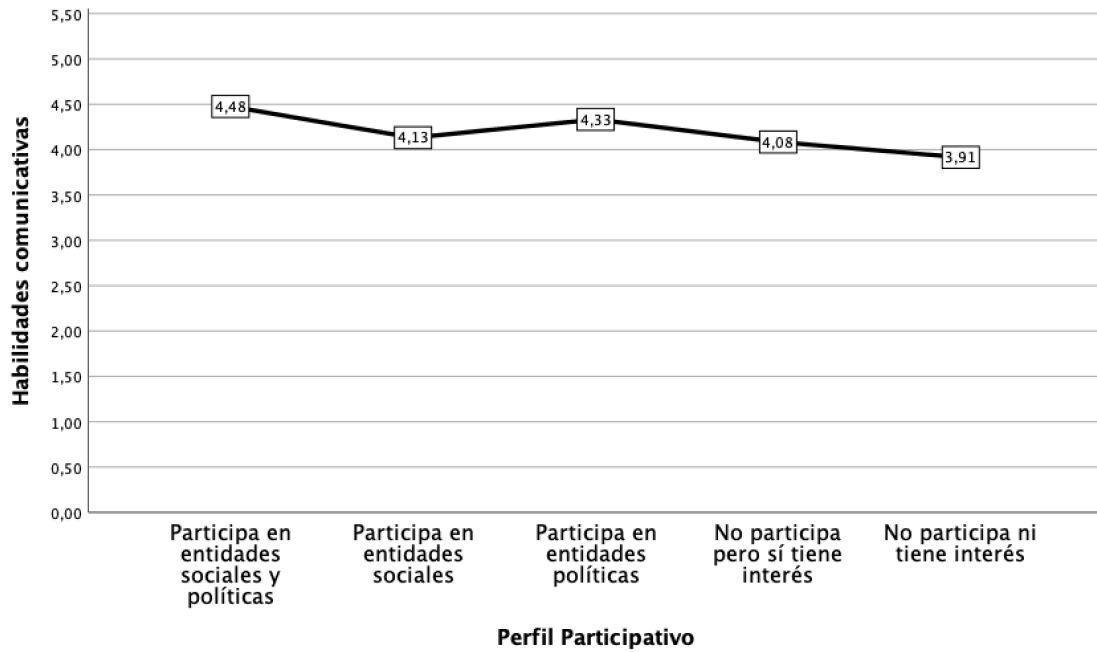
Los resultados de la prueba U Mann-Whitney indican que se encuentran diferencias significativas ($p=.011$) entre las personas que no participan, pero sí muestran un interés en alguna organización social o política y aquellas personas que no participan ni muestran interés. Las personas que sí muestran algún tipo de interés obtienen mayores niveles de competencia que el otro perfil participativo. Por consiguiente, se procede a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo.

H.5.3.2. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a las habilidades comunicativas que las personas que las personas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.

Tabla 234: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.3.2.

		N	Media	Desv. típica
CD_HC	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,4758	,46706
	Participa en entidades sociales	80	4,1313	,70371
	Participa en entidades políticas	15	4,3333	,52327
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,0841	,67255
	No participa ni tiene interés	176	3,9148	,69373
	Total	534	4,0651	,68339

Gráfico 139: Datos descriptivos para la hipótesis 5.3.2.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en habilidades comunicativas que el resto de los perfiles participativos. También, se afirma que participan en entidades políticas tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que participan en entidades sociales y luego, aquellos que no participan, pero sí tienen interés en alguna organización social y/o política. Finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que no participan, pero sí muestran interés en alguna entidad social y/o política tienen mayor competencia en habilidades comunicativas que las personas que no participan ni muestran interés en alguna entidad social y/o política, tal y como indica la hipótesis de trabajo.

Tabla 235: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.3.2.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
No_Part.Sí_Int. CD_HC	Sí	$p= .000$	$p= .835$	$p=.215$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
No_Part.No_Int. CD_HC	Sí	$p= .000$	$p= .383$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U Mann-Whitney

Tabla 236: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 5.3.2.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_HC	
U Mann-Whitney	17592,500
Wilcoxon W	33168,500
Z	-2,410
Sig. asin.	,016

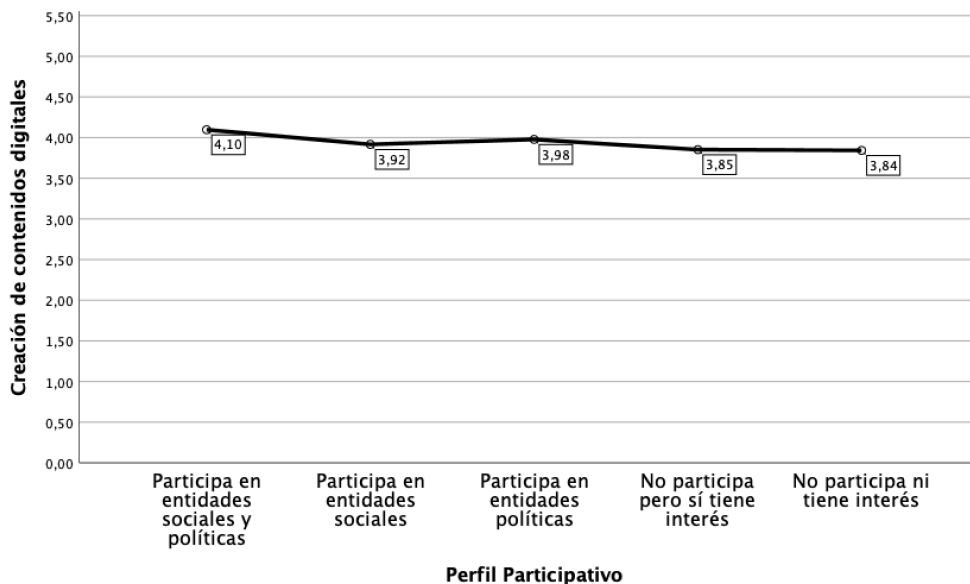
Los resultados de la prueba U Mann-Whitney indican que se encuentran diferencias significativas ($p=.016$) entre las personas que no participan, pero sí muestran un interés en alguna organización social o política y aquellas personas que no participan ni muestran interés. Las personas que sí muestran algún tipo de interés obtienen mayores niveles de competencia que el otro perfil participativo. Por consiguiente, se procede a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo.

H.5.3.3. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a la creación de contenido digital que las personas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.

Tabla 237: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.3.3.

		N	Media	Desv. típica
CD_CCD	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,09677	1,047726
	Participa en entidades sociales	80	3,91667	,970015
	Participa en entidades políticas	15	3,97778	1,178287
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,85201	,921986
	No participa ni tiene interés	176	3,84280	,949472
	Total	534	3,87640	,951895

Gráfico 140: Datos descriptivos para la hipótesis 5.3.3.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en creación de contenido digital que el resto de los perfiles participativos. También, se afirma que participan en entidades políticas tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que participan en entidades sociales y luego, aquellos que no participan, pero sí tienen interés en alguna organización social y/o política. Finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que no participan, pero sí muestran interés en alguna entidad social y/o política tienen mayor competencia en creación de contenidos digitales que las personas que no participan ni muestran interés en alguna entidad social y/o política, tal y como indica la hipótesis de trabajo.

Tabla 238: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.3.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
No_Part.Sí_Int. CD_CCD	Sí	$p = .000$	$p = .272$	$p = .872$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
No_Part.No_Int. CD_CCD	Sí	$p = .000$	$p = .605$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U Mann-Whitney

Tabla 239: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 5.3.3.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_CCD	
U Mann-Whitney	20382,000
Wilcoxon W	47410,000
Z	-,029
Sig. asin.	,977

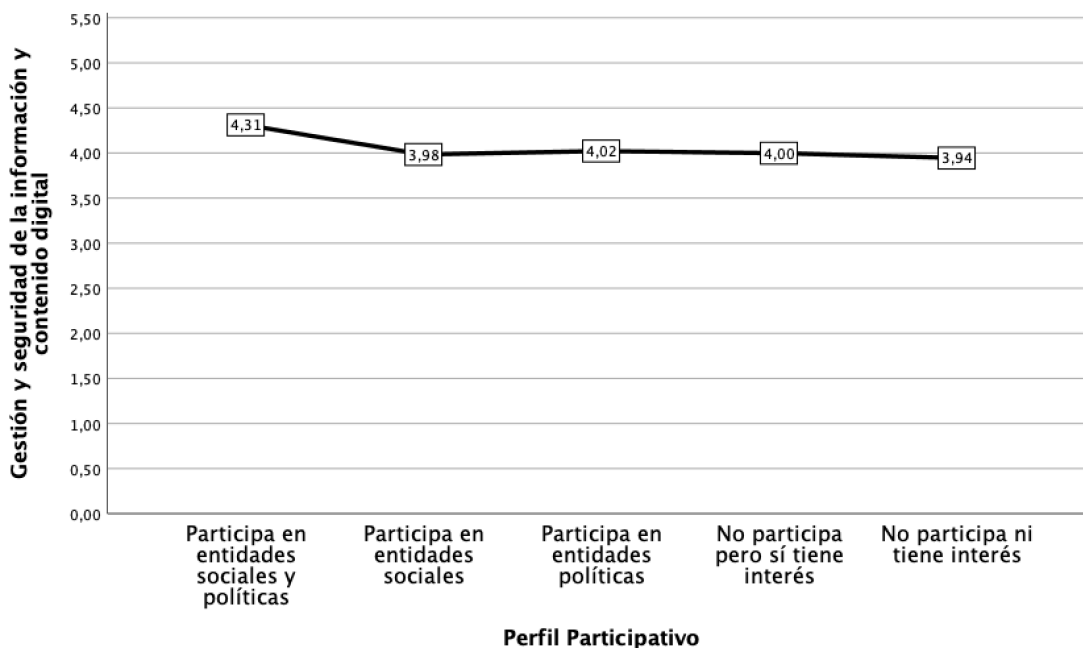
No se hallan diferencias significativas. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.3.4. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a la gestión y seguridad de la información y contenidos digitales las personas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.

Tabla 240: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.3.4.

		N	Media	Desv. típica
CD_GSIC	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,31183	,560658
	Participa en entidades sociales	80	3,98333	,741383
	Participa en entidades políticas	15	4,02222	,736968
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,99784	,681205
	No participa ni tiene interés	176	3,94413	,696616
	Total	534	3,99688	,693255

Gráfico 141: Datos descriptivos para la hipótesis 5.3.4.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en la gestión y seguridad de la información y contenido digital que el resto de los perfiles participativos. También, se afirma que participan en entidades políticas tienen mayor competencia en esta sub-

dimensión que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna organización; y luego, aquellos que participan en entidades social. Finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que no participan, pero sí muestran interés en alguna entidad social y/o política tienen mayor competencia en la gestión y seguridad de la información y contenidos digitales que las personas que no participan ni muestran interés en alguna entidad social y/o política, tal y como indica la hipótesis de trabajo.

Tabla 241: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.3.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
No_Part.Sí_Int. CD_GSIC	SÍ	$p = .000$	$p = .870$	$p = .549$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
No_Part.No_Int. CD_GSIC	SÍ	$p = .000$	$p = .213$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U Mann-Whitney.

Tabla 242: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 5.3.4.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_GSIC	
U Mann-Whitney	19562,500
Wilcoxon W	35138,500
Z	-,726
Sig. asin.	,468

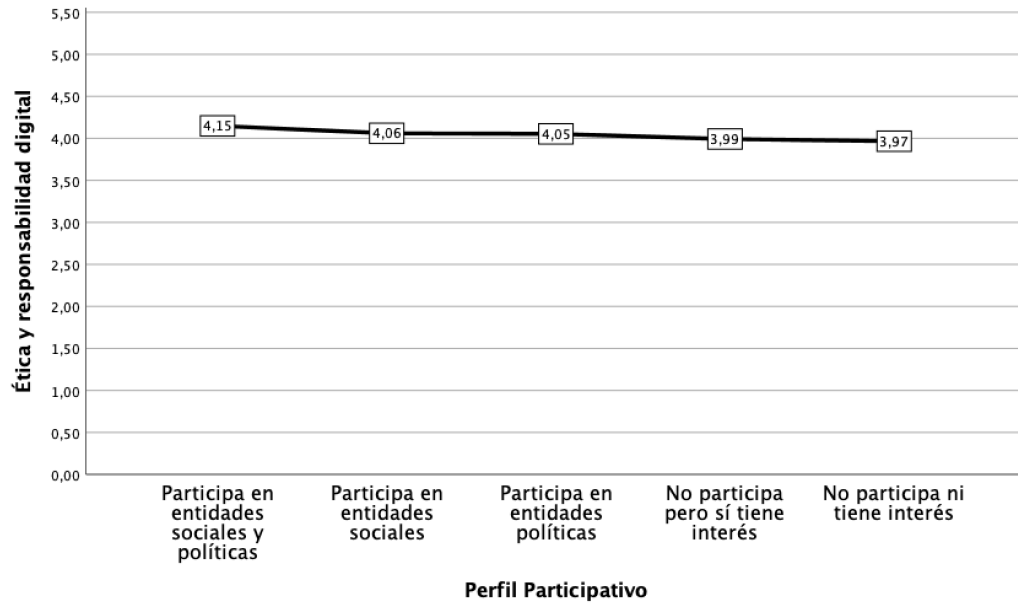
No se hallan diferencias significativas. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.3.5. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a la ética y responsabilidad digital que las personas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.

Tabla 243: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.3.5.

		N	Media	Desv. típica
CD_ERD	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,14839	,671253
	Participa en entidades sociales	80	4,06000	,745892
	Participa en entidades políticas	15	4,05333	,686468
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,99224	,676975
	No participa ni tiene interés	176	3,96591	,679981
	Total	534	4,00449	,687696

Gráfico 142: Datos descriptivos para la hipótesis 5.3.5.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en la ética y responsabilidad digital que el resto de los perfiles participativos. También, se afirma que las personas que participan en entidades sociales tienen mayor competencia en esta sub-dimensión que las personas que participan en entidades políticas; y luego, aquellos que no participan en entidades, pero muestran interés en alguna organización. Finalmente, las personas que no participan ni tienen interés en ninguna entidad social o política demuestran tener menos competencia en esta sub-dimensión que el resto de los grupos.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que no participan, pero sí muestran interés en alguna entidad social y/o política tienen mayor competencia en ética y responsabilidad digital que las personas que no participan ni muestran interés en alguna entidad social y/o política, tal y como indica la hipótesis de trabajo.

Tabla 244: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.3.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
No_Part.Sí_Int. CD_ERD	Sí	$p = .000$	$p = .904$	$p = .916$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
No_Part.No_Int. CD_ERD	Sí	$p = .002$	$p = .327$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U Mann-Whitney.

Tabla 245: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 5.3.5.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CD_ERD	
U Mann-Whitney	19926,500
Wilcoxon W	35502,500
Z	-,417
Sig. asin.	,677

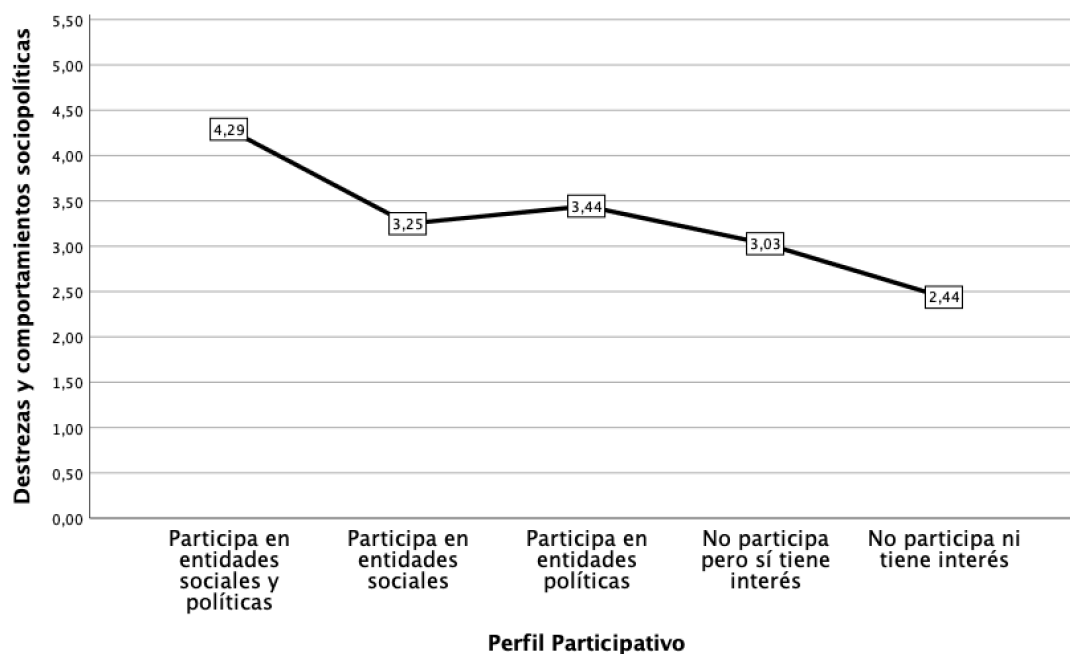
No se hallan diferencias significativas. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.4.1. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a las destrezas y comportamientos sociopolíticas que las personas que participan en entidades políticas o sociales.

Tabla 246: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.4.1.

		N	Media	Desv. típica
CSC_DCSP	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,29032	,608670
	Participa en entidades sociales	80	3,24886	,797887
	Participa en entidades políticas	15	3,44242	,956471
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,02782	,744418
	No participa ni tiene interés	176	2,43750	,607269
	Total	534	2,95131	,845323

Gráfico 143: Datos descriptivos para la hipótesis 5.4.1.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en la destrezas y actitudes sociopolíticas que las personas que participan en entidades políticas. Luego, aquellos que participan en entidades social y finalmente, las personas que participan, pero tienen interés en alguna entidad social o política tienen más puntuación que los que no participan ni demuestran interés.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la destrezas y actitudes sociopolíticas que las personas que participan en entidades políticas o sociales, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 247: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.4.1.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol_Soc CSC_DCSP	SÍ	$p= .006$	$p= .549$	$p= .005$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Soc. CSC_DCSP	SÍ	$p= .200$	$p= .648$		
Part.Pol. CSC_DCSP	SÍ	$p= .985$	$p= .274$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 248: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.4.1.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CSC_DCSP

H de Kruskal-Wallis	143,449
gl	4
Sig. asin.	,000

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores del perfil participativo con respecto con esta sub-dimensión ($p=.000$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 249: Prueba post hoc para la hipótesis 5.4.1.

Tabla de comparaciones múltiples post hoc							
VD	(I) Situación Laboral	(J) Situación Laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CSC DCSP	Participa en entidades sociales y políticas	Participa en entidades sociales	1,041459*	,150234	,000	,61797	1,46495
		Participa en entidades políticas	,847898*	,223350	,002	,21831	1,47749
		No participa, pero sí tiene interés	1,262501*	,135796	,000	,87971	1,64529
		No participa ni tiene interés	1,852823*	,138319	,000	1,46292	2,24272
	Participa en entidades sociales	Participa en entidades sociales y políticas	-1,041459*	,150234	,000	-1,46495	-,61797
		Participa en entidades políticas	-,193561	,199804	1,000	-,75678	,36966
		No participa, pero sí tiene interés	,221042	,092071	,167	-,03849	,48058
		No participa ni tiene interés	,811364*	,095753	,000	,54145	1,08128
	Participa en entidades políticas	Participa en entidades sociales y políticas	-,847898*	,223350	,002	-1,47749	-,21831
		Participa en entidades sociales	,193561	,199804	1,000	-,36966	,75678
		No participa, pero sí tiene interés	,414603	,189188	,289	-,11869	,94790
		No participa ni tiene interés	1,004924*	,191007	,000	,46650	1,54335
	No participa, pero sí tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-1,262501*	,135796	,000	-1,64529	-,87971
		Participa en entidades sociales	-,221042	,092071	,167	-,48058	,03849
		Participa en entidades políticas	-,414603	,189188	,289	-,94790	,11869
		No participa ni tiene interés	,590321*	,070984	,000	,39023	,79042
	No participa ni tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-1,852823*	,138319	,000	-2,24272	-1,46292
		Participa en entidades sociales	-,811364*	,095753	,000	-1,08128	-,54145
		Participa en entidades políticas	-1,004924*	,191007	,000	-1,54335	-,46650
		No participa, pero sí tiene interés	-,590321*	,070984	,000	-,79042	-,39023

Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales y políticas con el resto de los perfiles participativos: personas que participan en entidades sociales ($p=.000$), en entidades políticas ($p=.002$), aquellas personas que no participan, pero muestran interés en

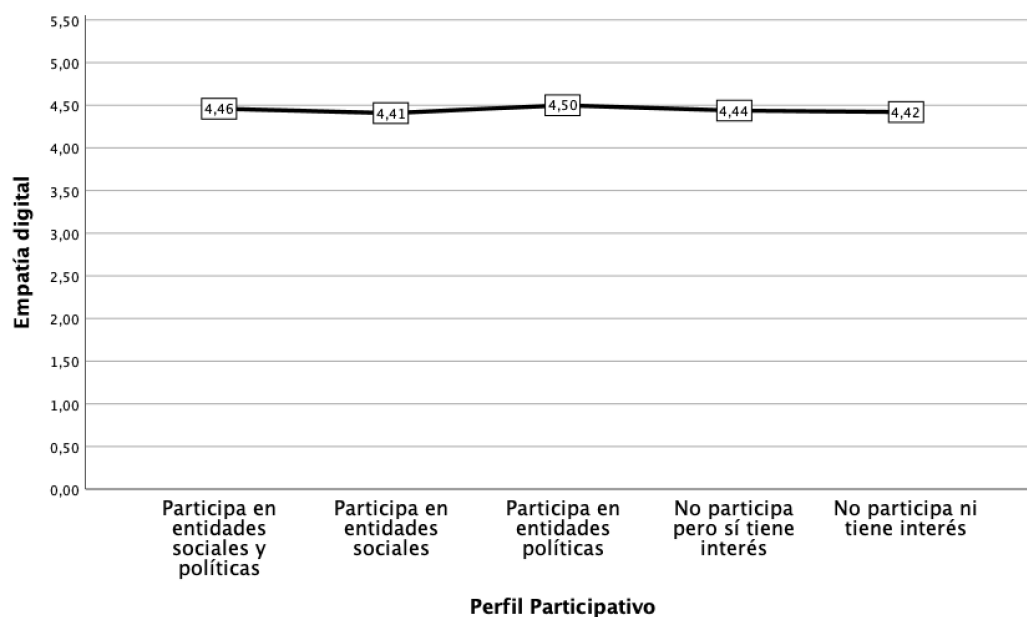
alguna entidad ($p=.000$) y los que no muestran interés ($p=.000$), Denotando mayor nivel de competencia en ambos casos a la participación política y social. Además, se hallan diferencias significativas el resto de los perfiles de participación; participación en entidades sociales ($p=.000$), entidades políticas ($p=.000$) y aquellas personas que no participan, pero muestran interés ($p=.000$) con relación al perfil de aquellas personas que no participan y no interés. ni muestran interés. Por consiguiente, se procede a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo.

H.5.4.2. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la empatía digital que las personas que participan en entidades políticas o sociales.

Tabla 250: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.4.2.

		N	Media	Desv. típica
CSC_ED	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,45968	,432275
	Participa en entidades sociales	80	4,40781	,467599
	Participa en entidades políticas	15	4,50000	,377964
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,43750	,468863
	No participa ni tiene interés	176	4,42045	,494679
	Total	534	4,43048	,471820

Gráfico 144: Datos descriptivos para la hipótesis 5.4.2.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades políticas tienen mayor nivel de competencia de empatía digital que las personas que participan en entidades sociales y políticas. Seguidas por aquellas personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Luego, por aquellos que no participan ni muestran interés en ninguna entidad. Finalmente, las personas que participan en entidades sociales tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados parcialmente afirman que las personas que participan en entidades sociales y políticas tendrán mayor competencia en cuanto a la empatía digital que las personas de participan en entidades sociales, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 251: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.4.2.

VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
-----	-----------	--------	--------	--------



Part.Pol_Soc CSC_ED	SÍ	$p= .013$	$p= .145$	$p= .832$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Soc. CSC_ED	SÍ	$p= .000$	$p= .473$		
Part.Pol. CSC_ED	SÍ	$p= .172$	$p= .612$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 252: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.4.2.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CSC_ED	
H de Kruskal-Wallis	,444
gl	4
Sig. asin.	,979

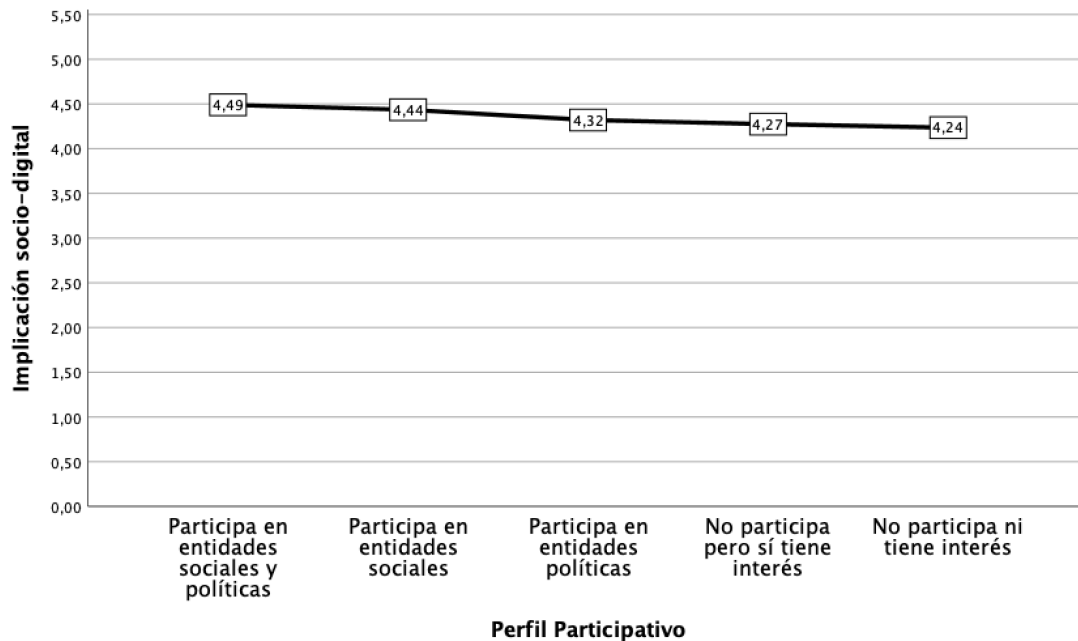
Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan que no existen diferencias significativas entre los perfiles participativos con esta sub-dimensión ($p=.979$). A consecuencia, con respecto a esta hipótesis, se acepta la hipótesis nula. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.4.3. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la implicación socio-digital que las personas que participan en entidades políticas o sociales.

Tabla 253: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.4.3.

		N	Media	Desv. típica
CSC_ISD	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,49032	,446732
	Participa en entidades sociales	80	4,43500	,563690
	Participa en entidades políticas	15	4,32000	,439480
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,27414	,573607
	No participa ni tiene interés	176	4,23523	,574016
	Total	534	4,29925	,566315

Gráfico 145: Datos descriptivos para la hipótesis 5.4.3.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia de implicación socio-digital que las personas que participan en entidades sociales. Seguidas por aquellas personas que participan en entidades políticas. Luego, por aquellos que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Finalmente, las personas que no participan ni muestran interés en ninguna entidad tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la implicación socio-digital que las personas que participan en entidades políticas o sociales, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 254: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.4.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol_Soc CSC_ISD	SÍ	$p = .006$	$p = .752$	$p = .228$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Soc. CSC_ISD	SÍ	$p = .000$	$p = .475$		
Part.Pol. CSC_ISD	SÍ	$p = .350$	$p = .867$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 255: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.4.3.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CSC_ISD	
H de Kruskal-Wallis	11,774
gl	4
Sig. asin.	,019

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores del perfil participativo con respecto con esta sub-dimensión ($p = .019$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla de comparaciones múltiples post hoc						
VD	(I) Situación Laboral	(J) Situación Laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%

					Límite inferior	Límite superior	
CSC_ISD	Participa en entidades sociales y políticas	Participa en entidades sociales	,055323	,119032	,642	-,17851	,28916
		Participa en entidades políticas	,170323	,176962	,336	-,17731	,51796
		No participa, pero sí tiene interés	,216185*	,107592	,045	,00482	,42754
		No participa ni tiene interés	,255095*	,109591	,020	,03981	,47038
	Participa en entidades sociales	Participa en entidades sociales y políticas	-,055323	,119032	,642	-,28916	,17851
		Participa en entidades políticas	,115000	,158306	,468	-,19599	,42599
		No participa, pero sí tiene interés	,160862*	,072948	,028	,01756	,30417
		No participa ni tiene interés	,199773*	,075866	,009	,05074	,34881
	Participa en entidades políticas	Participa en entidades sociales y políticas	-,170323	,176962	,336	-,51796	,17731
		Participa en entidades sociales	-,115000	,158306	,468	-,42599	,19599
		No participa, pero sí tiene interés	,045862	,149895	,760	-,24860	,34032
		No participa ni tiene interés	,084773	,151336	,576	-,21252	,38207
No participa, pero sí tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,216185*	,107592	,045	-,42754	-,00482	
	Participa en entidades sociales	-,160862*	,072948	,028	-,30417	-,01756	
	Participa en entidades políticas	-,045862	,149895	,760	-,34032	,24860	
	No participa ni tiene interés	,038911	,056241	,489	-,07157	,14939	
No participa ni tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,255095*	,109591	,020	-,47038	-,03981	
	Participa en entidades sociales	-,199773*	,075866	,009	-,34881	-,05074	
	Participa en entidades políticas	-,084773	,151336	,576	-,38207	,21252	
	No participa, pero sí tiene interés	-,038911	,056241	,489	-,14939	,07157	

Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales y políticas con aquellas personas que no participan, pero muestran interés ($p=.045$) y aquellos que no muestran interés ($p=.020$). Además, se observan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales con aquellas personas que no participan, pero muestran interés ($p=.028$) y aquellos que no muestran interés ($p=.009$). Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

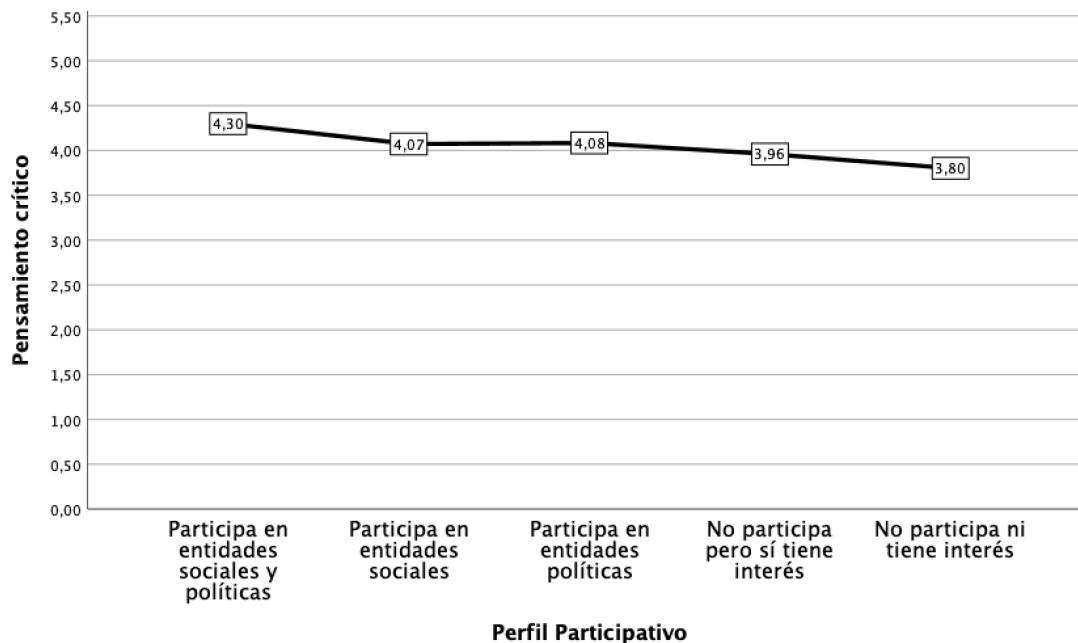
H.5.4.4. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto al pensamiento crítico que las personas que participan en entidades políticas o sociales.

Tabla 256: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.4.4.

	N	Media	Desv. típica

CSC_PC	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,29839	,600067
	Participa en entidades sociales	80	4,07188	,806612
	Participa en entidades políticas	15	4,08333	,548266
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,95905	,688451
	No participa ni tiene interés	176	3,80114	,709284
	Total	534	3,94710	,715767

Gráfico 146: Datos descriptivos para la hipótesis 5.4.43.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia de pensamiento crítico que las personas que participan en entidades políticas. Seguidas por aquellas personas que participan en entidades sociales. Luego, por aquellos que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Finalmente, las personas que no participan ni muestran interés en ninguna entidad tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto al pensamiento crítico que las personas que participan en entidades políticas o sociales, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 257: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.4.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol_Soc CSC_PC	SÍ	$p= .017$	$p= .275$	$p= .287$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Soc. CSC_PC	SÍ	$p= .000$	$p= .662$		
Part.Pol. CSC_PC	SÍ	$p= .804$	$p= 1.00$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 258: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.4.4.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CSC_PC	
H de Kruskal-Wallis	20,67
gl	4
Sig. asin.	,000

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores del perfil participativo con respecto con esta sub-dimensión ($p=.000$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 259: Prueba post hoc para la hipótesis 5.4.4.

Tabla de comparaciones múltiples post hoc							
VD	(I) Situación Laboral	(J) Situación Laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CSC PC	Participa en entidades sociales y políticas	Participa en entidades sociales	,226512	,149437	1,00	-,19473	,64775
		Participa en entidades políticas	,215054	,222164	1,00	-,41120	,84130
		No participa, pero sí tiene interés	,339335	,135075	,123	-,04142	,72009
		No participa ni tiene interés	,497251*	,137584	,003	,10942	,88508
	Participa en entidades sociales	Participa en entidades sociales y políticas	-,226512	,149437	1,00	-,64775	,19473
		Participa en entidades políticas	-,011458	,198743	1,00	-,57169	,54877
		No participa, pero sí tiene interés	,112823	,091582	1,00	-,14533	,37098
		No participa ni tiene interés	,270739*	,095245	,046	,00226	,53922
	Participa en entidades políticas	Participa en entidades sociales y políticas	-,215054	,222164	1,00	-,84130	,41120
		Participa en entidades sociales	,011458	,198743	1,00	-,54877	,57169
		No participa, pero sí tiene interés	,124282	,188183	1,00	-,40618	,65474
		No participa ni tiene interés	,282197	,189992	1,00	-,25336	,81776
	No participa, pero sí tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,339335	,135075	,123	-,72009	,04142
		Participa en entidades sociales	-,112823	,091582	1,00	-,37098	,14533
		Participa en entidades políticas	-,124282	,188183	1,00	-,65474	,40618
		No participa ni tiene interés	,157915	,070608	,257	-,04112	,35695
	No participa ni tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,497251*	,137584	,003	-,88508	-,10942
		Participa en entidades sociales	-,270739*	,095245	,046	-,53922	-,00226
		Participa en entidades políticas	-,282197	,189992	1,00	-,81776	,25336
		No participa, pero sí tiene interés	-,157915	,070608	,257	-,35695	,04112

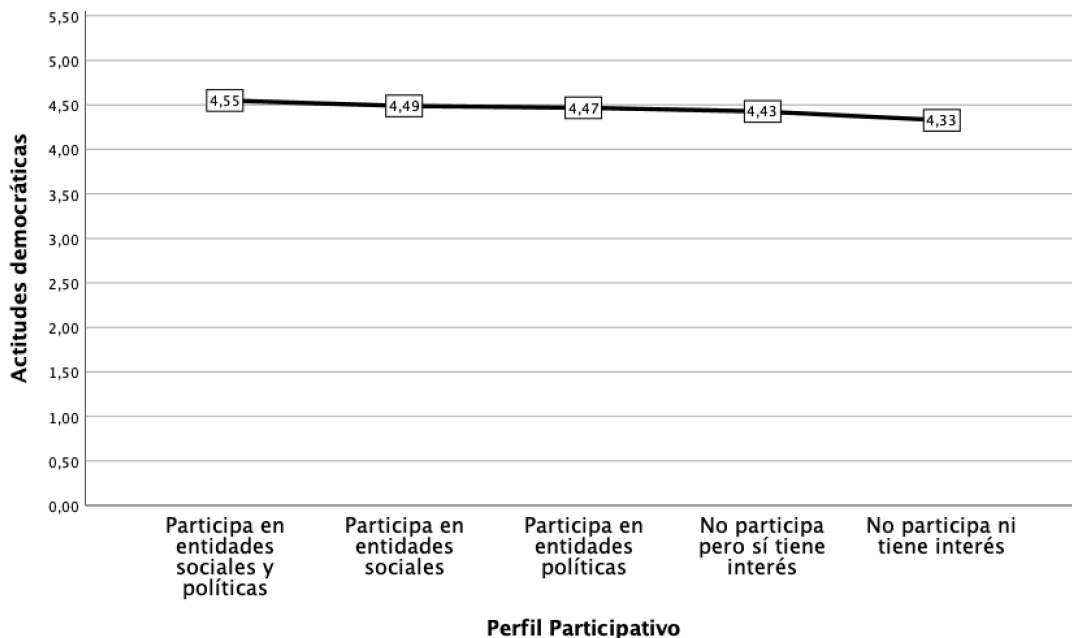
Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales y políticas con aquellas personas que no participan y que no muestran interés en ninguna organización social o política ($p=.003$). Además, con este mismo grupo se observan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales ($p=.046$), Denotando mayor nivel de competencia en ambos casos al perfil de participación más alta. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.4.5. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a actitudes democráticas que las personas que participan en entidades políticas o sociales.

Tabla 260: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.4.5.

		N	Media	Desv. típica
CSC_AD	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,54839	,475694
	Participa en entidades sociales	80	4,48750	,573547
	Participa en entidades políticas	15	4,46667	,546272
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,42529	,578742
	No participa ni tiene interés	176	4,32576	,637410
	Total	534	4,41011	,593669

Gráfico 147: Datos descriptivos para la hipótesis 5.4.5.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en actitudes democráticas que las personas que participan en entidades sociales. Seguidas por aquellas personas que participan en entidades políticas. Luego, por aquellos que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Finalmente, las personas que no participan ni muestran interés en ninguna entidad tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a las actitudes democráticas que las personas que participan en entidades políticas o sociales, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 261: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.4.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol_Soc CSC_AD	SÍ	$p= .000$	$p= .153$	$p= .391$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Soc. CSC_AD	SÍ	$p= .000$	$p= .986$		



Part.Pol. CSC_AD	SÍ	$p= .008$	$p= .723$
---------------------	----	-----------	-----------

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 262: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.4.5.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CSC_AD	
H de Kruskal-Wallis	5,632
gl	4
Sig. asin.	,228

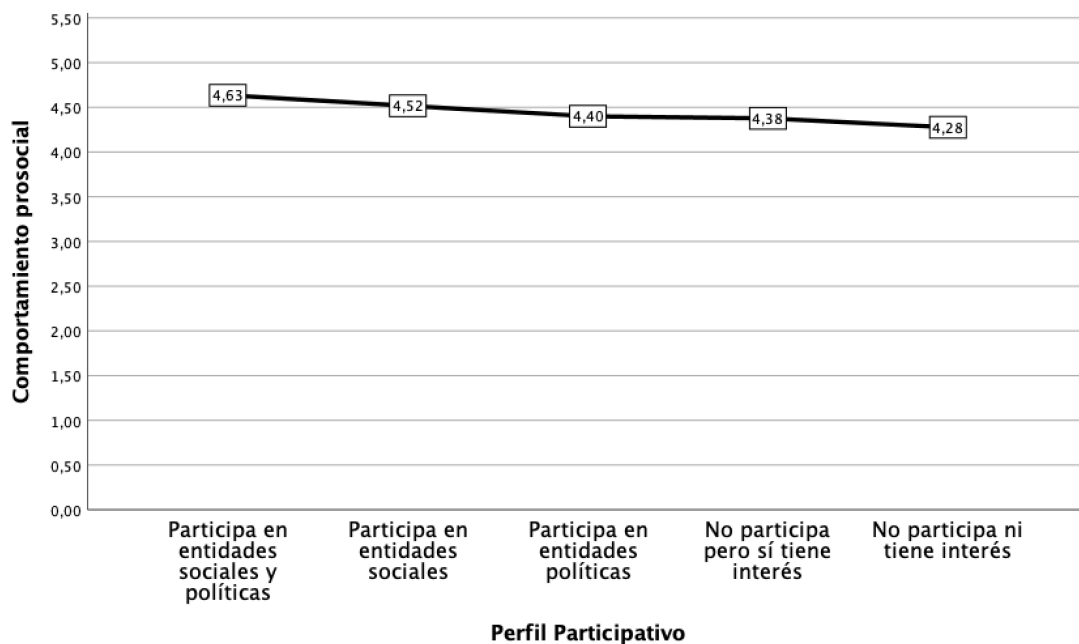
Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan que no existen diferencias significativas entre los perfiles participativos con esta sub-dimensión ($p=.228$). A consecuencia, con respecto a esta hipótesis, se acepta la hipótesis nula. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.4.6. Las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a comportamientos prosociales que las personas que participan en entidades políticas o sociales.

Tabla 263: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.4.6.

		N	Media	Dev. típica
CSC_CPS	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,63441	,337253
	Participa en entidades sociales	80	4,51667	,595104
	Participa en entidades políticas	15	4,40000	,507093
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,37644	,534577
	No participa ni tiene interés	176	4,27652	,546786
	Total	534	4,38015	,545695

Gráfico 148: Datos descriptivos para la hipótesis 5.4.6.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en comportamientos prosociales que las personas que participan en entidades sociales. Seguidas por aquellas personas que participan en entidades políticas. Luego, por aquellos que no participan, pero muestran

interés en alguna entidad. Finalmente, las personas que no participan ni muestran interés en ninguna entidad tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas y sociales tendrán mayor competencia en cuanto a los comportamientos prosociales que las personas que participan en entidades políticas o sociales, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 264: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.4.6.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Pol_Soc CSC_CPS	SÍ	$p= .001$	$p= .153$	$p= .093$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Soc. CSC_CPS	SÍ	$p= .000$	$p= .986$		
Part.Pol. CSC_CPS	SÍ	$p= .140$	$p= .723$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 265: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.4.6.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CSC_CPS	
H de Kruskal-Wallis	22,03
gl	4
Sig. asin.	,000

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores del perfil participativo con respecto con esta sub-dimensión ($p=.000$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 266: Prueba post hoc para la hipótesis 5.4.6.

Tabla de comparaciones múltiples post hoc							
VD	(I) Situación Laboral	(J) Situación Laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CSC CPS	Participa en entidades sociales y políticas	Participa en entidades sociales	,117742	,113897	1,000	-,20332	,43880
		Participa en entidades políticas	,234409	,169328	1,000	-,24290	,71172
		No participa, pero sí tiene interés	,257972	,102951	,125	-,03223	,54818
		No participa ni tiene interés	,357893*	,104864	,007	,06230	,65349
	Participa en entidades sociales	Participa en entidades sociales y políticas	-,117742	,113897	1,000	-,43880	,20332
		Participa en entidades políticas	,116667	,151478	1,000	-,31033	,54366
		No participa, pero sí tiene interés	,140230	,069802	,450	-,05653	,33699
		No participa ni tiene interés	,240152*	,072593	,010	,03552	,44478
	Participa en entidades políticas	Participa en entidades sociales y políticas	-,234409	,169328	1,000	-,71172	,24290
		Participa en entidades sociales	-,116667	,151478	1,000	-,54366	,31033
		No participa, pero sí tiene interés	,023563	,143429	1,000	-,38074	,42787
		No participa ni tiene interés	,123485	,144808	1,000	-,28471	,53168



No participa, pero sí tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,257972	,102951	,125	-,54818	,03223
	Participa en entidades sociales	-,140230	,069802	,450	-,33699	,05653
	Participa en entidades políticas	-,023563	,143429	1,000	-,42787	,38074
	No participa ni tiene interés	,099922	,053815	,639	-,05178	,25162
No participa ni tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,357893*	,104864	,007	-,65349	-,06230
	Participa en entidades sociales	-,240152*	,072593	,010	-,44478	-,03552
	Participa en entidades políticas	-,123485	,144808	1,000	-,53168	,28471
	No participa, pero sí tiene interés	-,099922	,053815	,639	-,25162	,05178

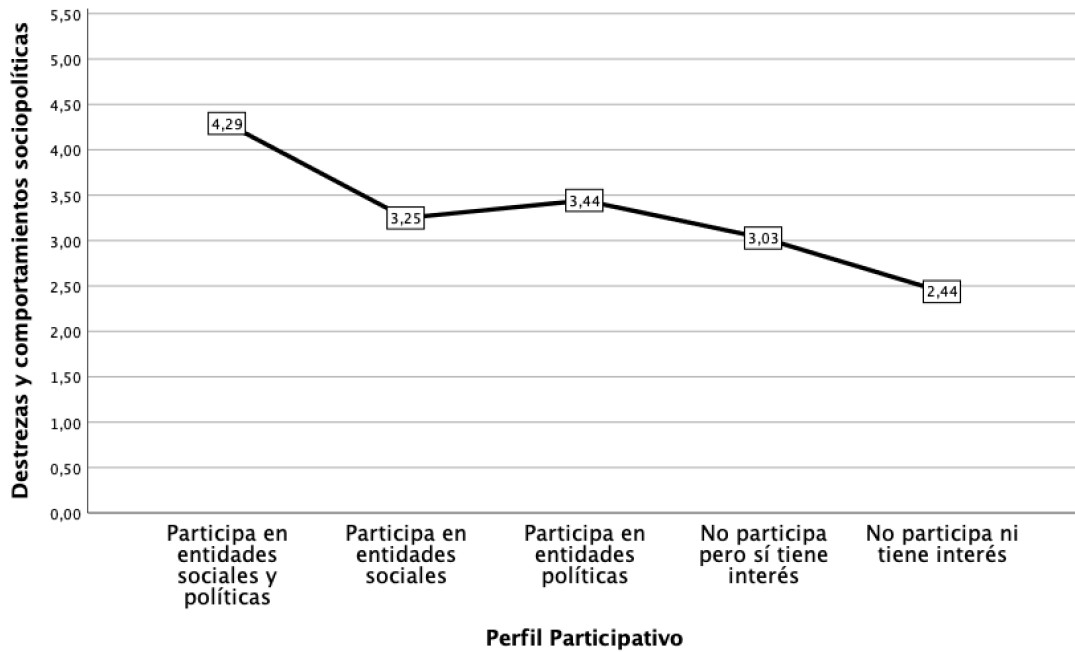
Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales y políticas con aquellas personas que no participan y que no muestran interés en ninguna organización social o política ($p=.007$). Además, con este mismo grupo se observan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales ($p=.010$), Denotando mayor nivel de competencia en ambos casos al perfil de participación más alta. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.5.1. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a los destreza y actitudes sociopolíticos que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.

Tabla 267: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.5.1.

		N	Media	Desv. típica
CSC_DCSP	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,29032	,608670
	Participa en entidades sociales	80	3,24886	,797887
	Participa en entidades políticas	15	3,44242	,956471
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,02782	,744418
	No participa ni tiene interés	176	2,43750	,607269
	Total	534	2,95131	,845323

Gráfico 149: Datos descriptivos para la hipótesis 5.5.1.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en la destrezas y actitudes sociopolíticas que las personas que participan en entidades políticas. Luego, aquellos que participan en entidades social y finalmente, las personas que participan, pero tienen interés en alguna entidad social o política tienen más puntuación que los que no participan ni demuestran interés.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la destrezas y actitudes sociopolíticas que el perfil de no participación, pero sí muestra interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 268: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.5.1.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Soc. CSC_CAS	SÍ	$p = .200$	$p = .648$	$p = .005$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Pol. CSC_CAS	SÍ	$p = .200$	$p = .274$		
No_Part.Sí_Int. CSC_CAS	SÍ	$p = .200$	$p = .287$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de homogeneidad entre las varianzas, y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 269: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.5.1.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CSC_DCSP	
H de Kruskal-Wallis	143,449
gl	4
Sig. asin.	,000

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores del perfil participativo con respecto con esta sub-dimensión ($p = .000$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 270: Prueba post hoc para la hipótesis 5.5.1.

Tabla de comparaciones múltiples post hoc						
VD	(I) Situación Laboral	(J) Situación Laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%



						Límite inferior	Límite superior
CSC DCSP	Participa en entidades sociales y políticas	Participa en entidades sociales	1,041459*	,150234	,000	,61797	1,46495
		Participa en entidades políticas	,847898*	,223350	,002	,21831	1,47749
		No participa, pero sí tiene interés	1,262501*	,135796	,000	,87971	1,64529
		No participa ni tiene interés	1,852823*	,138319	,000	1,46292	2,24272
	Participa en entidades sociales	Participa en entidades sociales y políticas	-1,041459*	,150234	,000	-1,46495	-,61797
		Participa en entidades políticas	-,193561	,199804	1,000	-,75678	,36966
		No participa, pero sí tiene interés	,221042	,092071	,167	-,03849	,48058
		No participa ni tiene interés	,811364*	,095753	,000	,54145	1,08128
	Participa en entidades políticas	Participa en entidades sociales y políticas	-,847898*	,223350	,002	-1,47749	-,21831
		Participa en entidades sociales	,193561	,199804	1,000	-,36966	,75678
		No participa, pero sí tiene interés	,414603	,189188	,289	-,11869	,94790
		No participa ni tiene interés	1,004924*	,191007	,000	,46650	1,54335
	No participa, pero sí tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-1,262501*	,135796	,000	-1,64529	-,87971
		Participa en entidades sociales	-,221042	,092071	,167	-,48058	,03849
		Participa en entidades políticas	-,414603	,189188	,289	-,94790	,11869
		No participa ni tiene interés	,590321*	,070984	,000	,39023	,79042
	No participa ni tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-1,852823*	,138319	,000	-2,24272	-1,46292
		Participa en entidades sociales	-,811364*	,095753	,000	-1,08128	-,54145
		Participa en entidades políticas	-1,004924*	,191007	,000	-1,54335	-,46650
		No participa, pero sí tiene interés	-,590321*	,070984	,000	-,79042	-,39023

Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales y políticas con el resto de los perfiles participativos: personas que participan en entidades sociales ($p=.000$), en entidades políticas ($p=.002$), aquellas personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad ($p=.000$) y los que no muestran interés ($p=.000$), Denotando mayor nivel de competencia en ambos casos a la participación política y social. Además, se hallan diferencias significativas el resto de los perfiles de participación; participación en entidades sociales ($p=.000$), entidades políticas ($p=.000$) y aquellas personas que no participan, pero muestran interés ($p=.000$) con relación al perfil de aquellas personas que no participan y no muestran interés. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

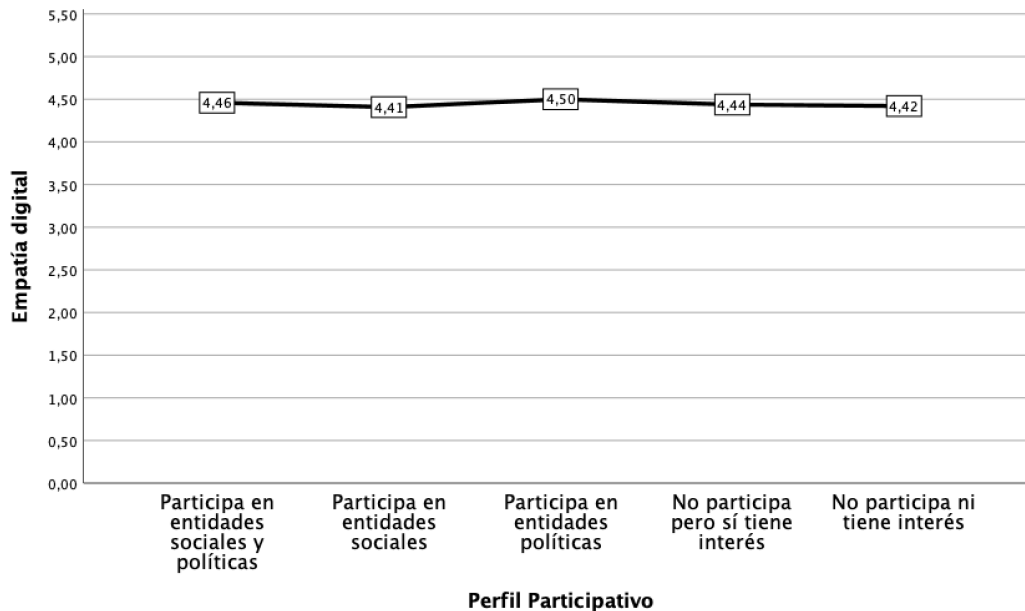
H.5.5.2. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la empatía digital que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.

Tabla 271: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.5.2.

		N	Media	Desv. típica
CSC_ED	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,45968	,432275

Participa en entidades sociales	80	4,40781	,467599
Participa en entidades políticas	15	4,50000	,377964
No participa, pero sí tiene interés	232	4,43750	,468863
No participa ni tiene interés	176	4,42045	,494679
Total	534	4,43048	,471820

Gráfico 150: Datos descriptivos para la hipótesis 5.5.2.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades políticas tienen mayor nivel de competencia de empatía digital que las personas que participan en entidades sociales y políticas. Seguidas por aquellas personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Luego, por aquellos que no participan ni muestran interés en ninguna entidad. Finalmente, las personas que participan en entidades sociales tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados parcialmente afirman que las personas que participan en entidades políticas tendrán mayor competencia en cuanto a la empatía digital que el perfil de no participación, pero sí que muestra interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 272: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.5.2.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Soc. CSC_ED	SÍ	$p= .000$	$p= .473$	$p= .832$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Pol. CSC_ED	SÍ	$p= .200$	$p= .612$		
No_Part.Sí_Int. CSC_ED	SÍ	$p= .000$	$p= .114$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 273: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.5.2.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CSC_ED	
H de Kruskal-Wallis	,444
gl	4
Sig. asin.	,979

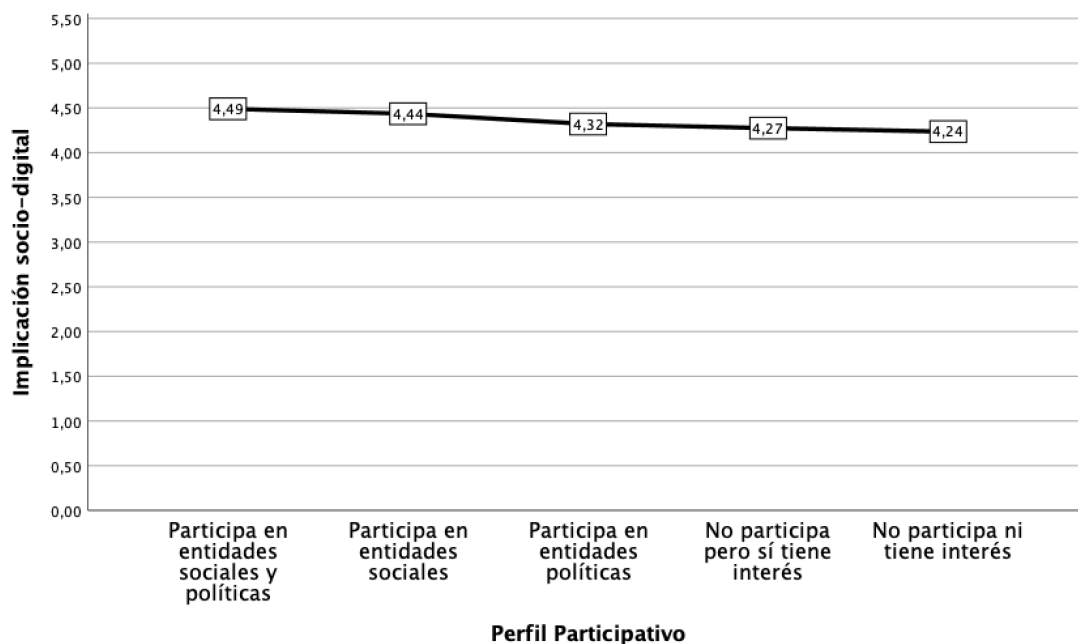
Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan que no existen diferencias significativas entre los perfiles participativos con esta sub-dimensión ($p=.979$). A consecuencia, con respecto a esta hipótesis, se acepta la hipótesis nula. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.5.3. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la implicación socio-digital que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.

Tabla 274: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.5.3.

		N	Media	Desv. típica
CSC_ISD	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,49032	,446732
	Participa en entidades sociales	80	4,43500	,563690
	Participa en entidades políticas	15	4,32000	,439480
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,27414	,573607
	No participa ni tiene interés	176	4,23523	,574016
	Total	534	4,29925	,566315

Gráfico 151: Datos descriptivos para la hipótesis 5.5.3.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia de implicación socio-digital que las personas que participan en entidades sociales. Seguidas por aquellas personas que participan en entidades políticas. Luego, por aquellos que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Finalmente, las personas que no participan ni muestran interés en ninguna entidad tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la implicación socio-digital que las personas que no participan, pero sí muestran interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 275: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.5.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Soc. CSC_ISD	SÍ	$p= .000$	$p= .475$	$p= .228$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Pol. CSC_ISD	SÍ	$p= .091$	$p= .867$		
No_Part.Sí_Int. CSC_ISD	SÍ	$p= .000$	$p= .292$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 276: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.5.3.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CSC_ISD	
H de Kruskal-Wallis	11,774
gl	4
Sig. asin.	,019

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores del perfil participativo con respecto con esta sub-dimensión ($p=.019$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 277: Prueba post hoc para la hipótesis 5.5.3.

Tabla de comparaciones múltiples post hoc							
VD	(I) Situación Laboral	(J) Situación Laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CSC_ISD	Participa en entidades sociales y políticas	Participa en entidades sociales	,055323	,119032	,642	-,17851	,28916
		Participa en entidades políticas	,170323	,176962	,336	-,17731	,51796
		No participa, pero sí tiene interés	,216185*	,107592	,045	,00482	,42754
		No participa ni tiene interés	,255095*	,109591	,020	,03981	,47038
	Participa en entidades sociales	Participa en entidades sociales y políticas	-,055323	,119032	,642	-,28916	,17851
		Participa en entidades políticas	,115000	,158306	,468	-,19599	,42599
		No participa, pero sí tiene interés	,160862*	,072948	,028	,01756	,30417
		No participa ni tiene interés	,199773*	,075866	,009	,05074	,34881
	Participa en entidades políticas	Participa en entidades sociales y políticas	-,170323	,176962	,336	-,51796	,17731
		Participa en entidades sociales	-,115000	,158306	,468	-,42599	,19599
		No participa, pero sí tiene interés	,045862	,149895	,760	-,24860	,34032
		No participa ni tiene interés	,084773	,151336	,576	-,21252	,38207
No participa, pero sí tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,216185*	,107592	,045	-,42754	-,00482	
	Participa en entidades sociales	-,160862*	,072948	,028	-,30417	-,01756	

	Participa en entidades políticas	-,045862	,149895	,760	-,34032	,24860
	No participa ni tiene interés	,038911	,056241	,489	-,07157	,14939
No participa ni tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,255095*	,109591	,020	-,47038	-,03981
	Participa en entidades sociales	-,199773*	,075866	,009	-,34881	-,05074
	Participa en entidades políticas	-,084773	,151336	,576	-,38207	,21252
	No participa, pero sí tiene interés	-,038911	,056241	,489	-,14939	,07157

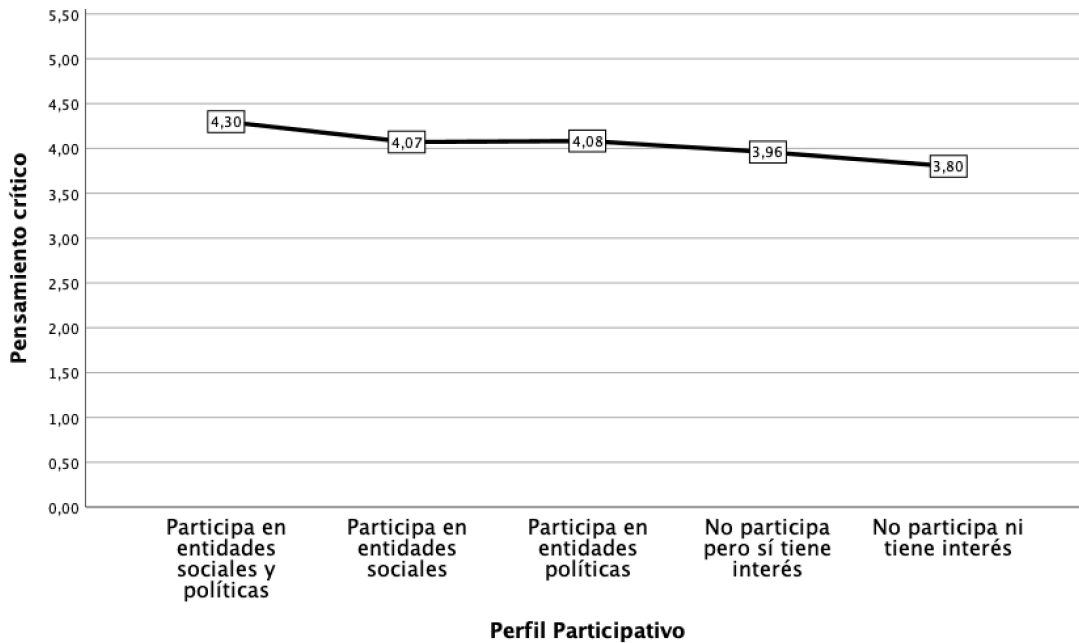
Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales y políticas con aquellas personas que no participan, pero muestran interés ($p=.045$) y aquellos que no muestran interés ($p=.020$). Además, se observan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales con aquellas personas que no participan, pero muestran interés ($p=.028$) y aquellos que no muestran interés ($p=.009$). Por consiguiente, se procede a aceptar parcialmente la hipótesis nula y rechazar parcialmente la hipótesis de trabajo.

H.5.5.4. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto al pensamiento crítico que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.

Tabla 278: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.5.4.

		N	Media	Desv. típica
CSC_PC	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,29839	,600067
	Participa en entidades sociales	80	4,07188	,806612
	Participa en entidades políticas	15	4,08333	,548266
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,95905	,688451
	No participa ni tiene interés	176	3,80114	,709284
	Total	534	3,94710	,715767

Gráfico 152: Datos descriptivos para la hipótesis 5.5.4.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia de pensamiento crítico que las personas que participan en entidades políticas. Seguidas por aquellas personas que participan en entidades sociales. Luego, por aquellos que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Finalmente, las personas que no participan ni muestran interés en ninguna entidad tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto al pensamiento crítico que las personas que no participan, pero sí muestran interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 279: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.5.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Soc. CSC_PC	Sí	$p= .000$	$p= .662$	$p= .287$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Pol. CSC_PC	Sí	$p= .200$	$p= 1.00$		
No_Part.Sí_Int. CSC_PC	Sí	$p= .000$	$p= .034$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y aleatoriedad, y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 280: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.5.4.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CSC_PC	
H de Kruskal-Wallis	20,67
gl	4
Sig. asin.	,000

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores del perfil participativo con respecto con esta sub-dimensión ($p=.000$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 281: Prueba post hoc para la hipótesis 5.5.4.

Tabla de comparaciones múltiples post hoc



VD	(I) Situación Laboral	(J) Situación Laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CSC PC	Participa en entidades sociales y políticas	Participa en entidades sociales	,226512	,149437	1,000	-,19473	,64775
		Participa en entidades políticas	,215054	,222164	1,000	-,41120	,84130
		No participa, pero sí tiene interés	,339335	,135075	,123	-,04142	,72009
		No participa ni tiene interés	,497251*	,137584	,003	,10942	,88508
	Participa en entidades sociales	Participa en entidades sociales y políticas	-,226512	,149437	1,000	-,64775	,19473
		Participa en entidades políticas	-,011458	,198743	1,000	-,57169	,54877
		No participa, pero sí tiene interés	,112823	,091582	1,000	-,14533	,37098
		No participa ni tiene interés	,270739*	,095245	,046	,00226	,53922
	Participa en entidades políticas	Participa en entidades sociales y políticas	-,215054	,222164	1,000	-,84130	,41120
		Participa en entidades sociales	,011458	,198743	1,000	-,54877	,57169
		No participa, pero sí tiene interés	,124282	,188183	1,000	-,40618	,65474
		No participa ni tiene interés	,282197	,189992	1,000	-,25336	,81776
	No participa, pero sí tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,339335	,135075	,123	-,72009	,04142
		Participa en entidades sociales	-,112823	,091582	1,000	-,37098	,14533
		Participa en entidades políticas	-,124282	,188183	1,000	-,65474	,40618
		No participa ni tiene interés	,157915	,070608	,257	-,04112	,35695
	No participa ni tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,497251*	,137584	,003	-,88508	-,10942
		Participa en entidades sociales	-,270739*	,095245	,046	-,53922	-,00226
		Participa en entidades políticas	-,282197	,189992	1,000	-,81776	,25336
		No participa, pero sí tiene interés	-,157915	,070608	,257	-,35695	,04112

Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales y políticas con aquellas personas que no participan y que no muestran interés en ninguna organización social o política ($p=.003$). Además, con este mismo grupo se observan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales ($p=.046$), Denotando mayor nivel de competencia en ambos casos al perfil de participación más alta. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

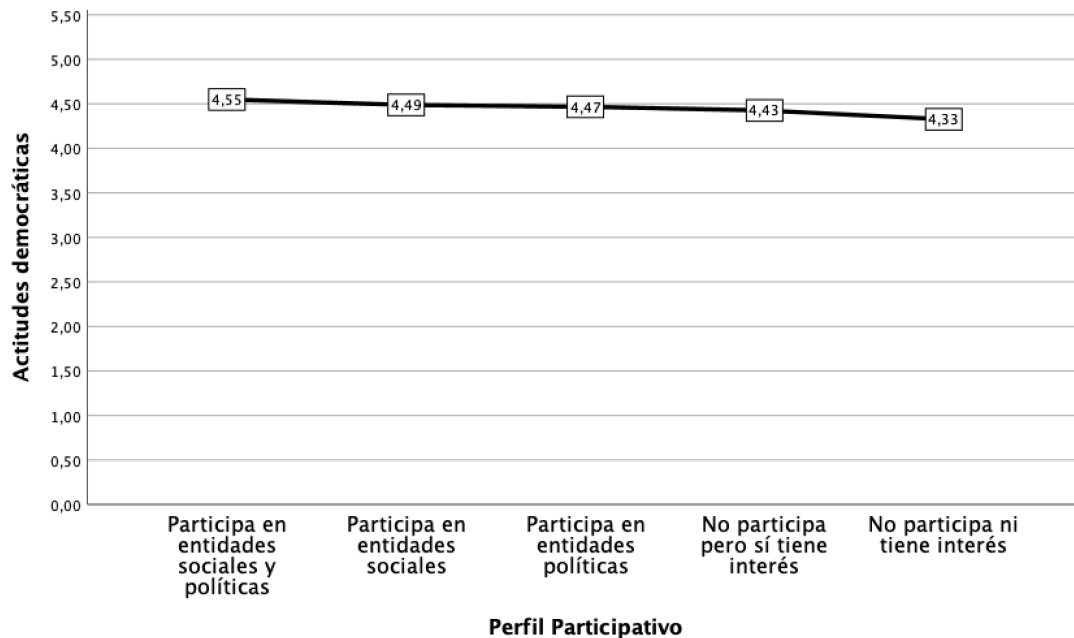
H.5.5.5. Las personas que participan en entidades políticas o sociales s tendrán mayor competencia en cuanto a actitudes democráticas que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.

Tabla 282: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.5.5.

		N	Media	Desv. típica
CSC_AD	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,54839	,475694
	Participa en entidades sociales	80	4,48750	,573547
	Participa en entidades políticas	15	4,46667	,546272

No participa, pero sí tiene interés	232	4,42529	,578742
No participa ni tiene interés	176	4,32576	,637410
Total	534	4,41011	,593669

Gráfico 153: Datos descriptivos para la hipótesis 5.5.5.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en actitudes democráticas que las personas que participan en entidades sociales. Seguidas por aquellas personas que participan en entidades políticas. Luego, por aquellos que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Finalmente, las personas que no participan ni muestran interés en ninguna entidad tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a las actitudes democráticas que las personas que no participan, pero sí muestran interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 283: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.5.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Soc. CSC_AD	SÍ	$p= .000$	$p= .986$	$p= .391$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis
Part.Pol. CSC_AD	SÍ	$p= .025$	$p= .723$		
No_Part.Sí_Int. CSC_AD	SÍ	$p= .000$	$p= .723$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 284: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.5.5.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CSC_AD	
H de Kruskal-Wallis	5,632
gl	4
Sig. asin.	,228

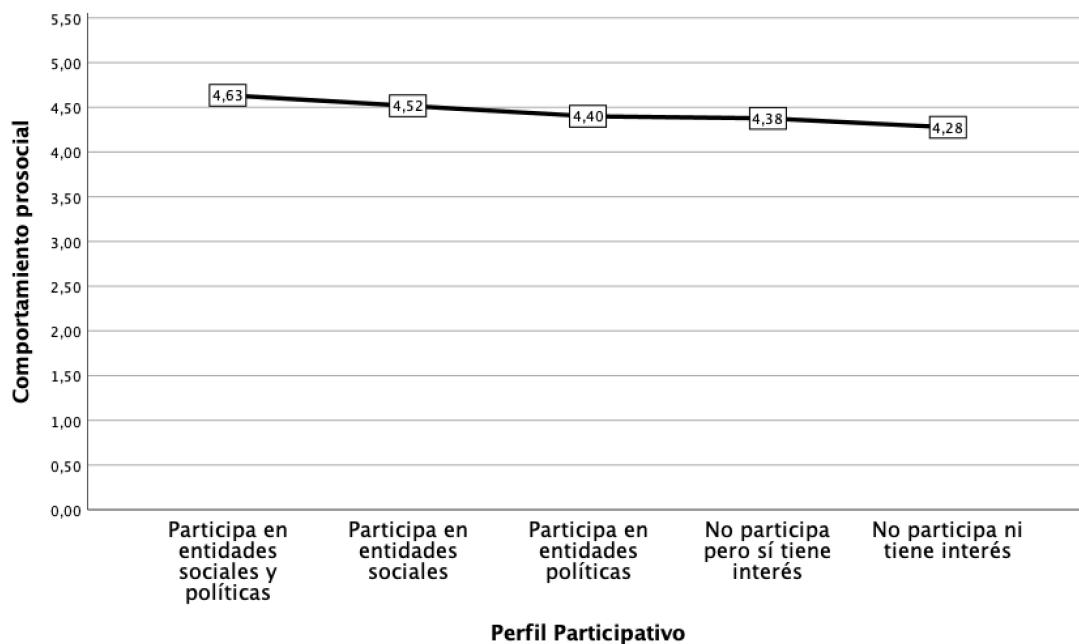
Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan que no existen diferencias significativas entre los perfiles participativos con esta sub-dimensión ($p=.228$). A consecuencia, con respecto a esta hipótesis, se acepta la hipótesis nula. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.5.6. Las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a comportamientos prosociales que las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social.

Tabla 285: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.5.6.

		N	Media	Desv. típica
CSC_CPS	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,63441	,337253
	Participa en entidades sociales	80	4,51667	,595104
	Participa en entidades políticas	15	4,40000	,507093
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,37644	,534577
	No participa ni tiene interés	176	4,27652	,546786
	Total	534	4,38015	,545695

Gráfico 154: Datos descriptivos para la hipótesis 5.5.6.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en comportamientos prosociales que las personas que participan en entidades sociales. Seguidas por aquellas personas que participan en entidades políticas. Luego, por aquellos que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Finalmente, las personas que no participan ni muestran interés en ninguna entidad tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que participan en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a los comportamientos prosociales que las personas que no participan, pero sí muestran interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 286: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.5.6.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
Part.Soc. CSC_CPS	Sí	$p= .000$	$p= .468$	$p= .093$	Prueba no paramétrica: H Kruskal-Wallis



Part.Pol. CSC_CPS	SÍ	$p= .200$	$p= .467$
No_Part.Sí_Int. CSC_CPS	SÍ	$p= .000$	$p= .196$

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Tabla 287: Prueba H de Kruskal-Wallis para la hipótesis 5.5.6.

Estadísticos de prueba H de Kruskal-Wallis: CSC_CPS	
H de Kruskal-Wallis	22,03
gl	4
Sig. asin.	,000

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis señalan diferencias estadísticamente significativas entre los valores del perfil participativo con respecto con esta sub-dimensión ($p=.000$). Por consiguiente, se procede al análisis post hoc para determinar entre qué valores se encuentran diferencias significativas.

Tabla 288: Prueba post hoc para la hipótesis 5.5.6.

Tabla de comparaciones múltiples post hoc							
VD	(I) Situación Laboral	(J) Situación Laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CSC CPS	Participa en entidades sociales y políticas	Participa en entidades sociales	,117742	,113897	1,000	-,20332	,43880
		Participa en entidades políticas	,234409	,169328	1,000	-,24290	,71172
		No participa, pero sí tiene interés	,257972	,102951	,125	-,03223	,54818
		No participa ni tiene interés	,357893*	,104864	,007	,06230	,65349
	Participa en entidades sociales	Participa en entidades sociales y políticas	-,117742	,113897	1,000	-,43880	,20332
		Participa en entidades políticas	,116667	,151478	1,000	-,31033	,54366
		No participa, pero sí tiene interés	,140230	,069802	,450	-,05653	,33699
		No participa ni tiene interés	,240152*	,072593	,010	,03552	,44478
	Participa en entidades políticas	Participa en entidades sociales y políticas	-,234409	,169328	1,000	-,71172	,24290
		Participa en entidades sociales	-,116667	,151478	1,000	-,54366	,31033
		No participa, pero sí tiene interés	,023563	,143429	1,000	-,38074	,42787
		No participa ni tiene interés	,123485	,144808	1,000	-,28471	,53168
	No participa, pero sí tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,257972	,102951	,125	-,54818	,03223
		Participa en entidades sociales	-,140230	,069802	,450	-,33699	,05653
		Participa en entidades políticas	-,023563	,143429	1,000	-,42787	,38074
		No participa ni tiene interés	,099922	,053815	,639	-,05178	,25162
No participa ni tiene interés	Participa en entidades sociales y políticas	-,357893*	,104864	,007	-,65349	-,06230	
	Participa en entidades sociales	-,240152*	,072593	,010	-,44478	-,03552	
	Participa en entidades políticas	-,123485	,144808	1,000	-,53168	,28471	

No participa, pero sí tiene interés	-,099922	,053815	,639	-,25162	,05178
-------------------------------------	----------	---------	------	---------	--------

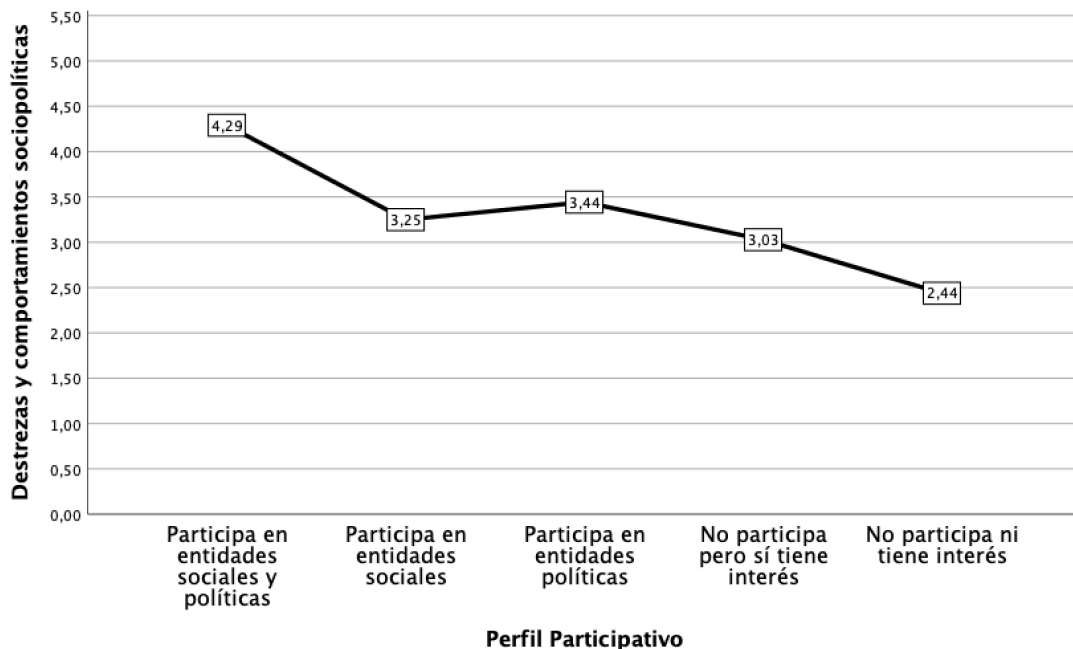
Los resultados de la prueba post hoc hallan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales y políticas con aquellas personas que no participan y que no muestran interés en ninguna organización social o política ($p=.007$). Además, con este mismo grupo se observan diferencias significativas entre las personas que participan en entidades sociales ($p=.010$), Denotando mayor nivel de competencia en ambos casos al perfil de participación más alta. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.6.1. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a las destrezas y actitudes sociopolíticas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.

Tabla 289: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.6.1.

		N	Media	Desv. típica
CSC_DCSP	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,29032	,608670
	Participa en entidades sociales	80	3,24886	,797887
	Participa en entidades políticas	15	3,44242	,956471
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,02782	,744418
	No participa ni tiene interés	176	2,43750	,607269
	Total	534	2,95131	,845323

Gráfico 155: Datos descriptivos para la hipótesis 5.6.1.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en la destrezas y actitudes sociopolíticas que las personas que participan en entidades políticas. Luego, aquellos que participan en entidades social y finalmente, las personas que participan, pero tienen interés en alguna entidad social o política tienen más puntuación que los que no participan ni demuestran interés.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que no participan, pero muestran interés en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la destrezas y actitudes sociopolíticas que los perfiles de no participación ni interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 290: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.6.1.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
No_Part.Sí_Int. CSC_CAS	Sí	$p= .200$	$p= .287$	$p =.005$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
No_Part.No_Int. CSC_CAS	Sí	$p= .200$	$p= .651$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U Mann-Whitney.

Tabla 291: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 5.6.1.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_DCSP	
U Mann-Whitney	11133,000
Wilcoxon W	26709,000
Z	-7,875
Sig. asin.	,000

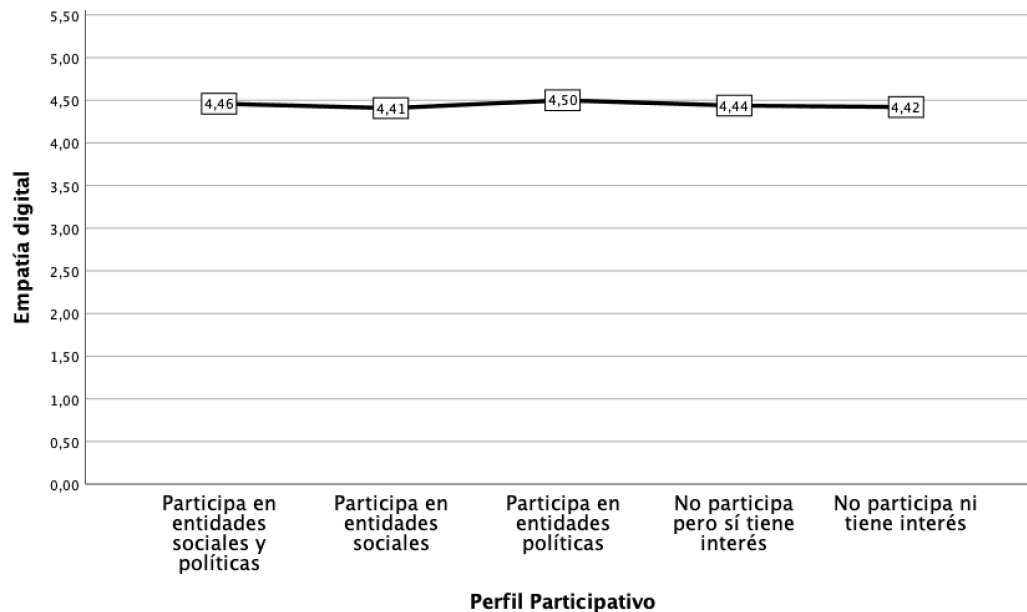
Los resultados de la prueba U Mann-Whitney indican que se encuentran diferencias significativas ($p=.000$) entre las personas que no participan, pero sí muestran un interés en alguna organización social o política y aquellas personas que no participan ni muestran interés. Las personas que sí muestran algún tipo de interés obtienen mayores niveles de competencia que el otro perfil participativo. Por consiguiente, se procede a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo.

H.5.6.2. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a la empatía digital que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.

Tabla 292: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.6.2.

		N	Media	Desv. típica
CSC_ED	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,45968	,432275
	Participa en entidades sociales	80	4,40781	,467599
	Participa en entidades políticas	15	4,50000	,377964
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,43750	,468863
	No participa ni tiene interés	176	4,42045	,494679
	Total	534	4,43048	,471820

Gráfico 156: Datos descriptivos para la hipótesis 5.6.2.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades políticas tienen mayor nivel de competencia de empatía digital que las personas que participan en entidades sociales y políticas. Seguidas por aquellas personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Luego, por aquellos que no participan ni muestran interés en ninguna entidad. Finalmente, las personas que participan en entidades sociales tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que no participan, pero muestran interés en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la empatía digital que los perfiles de no participación ni interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 293: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.6.2.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
No_Part.Sí_Int. CSC_ED	SÍ	$p = .000$	$p = .114$	$p = .832$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
No_Part.No_Int. CSC_ED	SÍ	$p = .000$	$p = .946$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U Mann-Whitney.

Tabla 294: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 5.6.2.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_ED	
U Mann-Whitney	20140,000
Wilcoxon W	35716,000
Z	-,235
Sig. asin.	,814

Los resultados de la prueba U Mann-Whitney indican que no se encuentran diferencias significativas ($p = .814$). Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

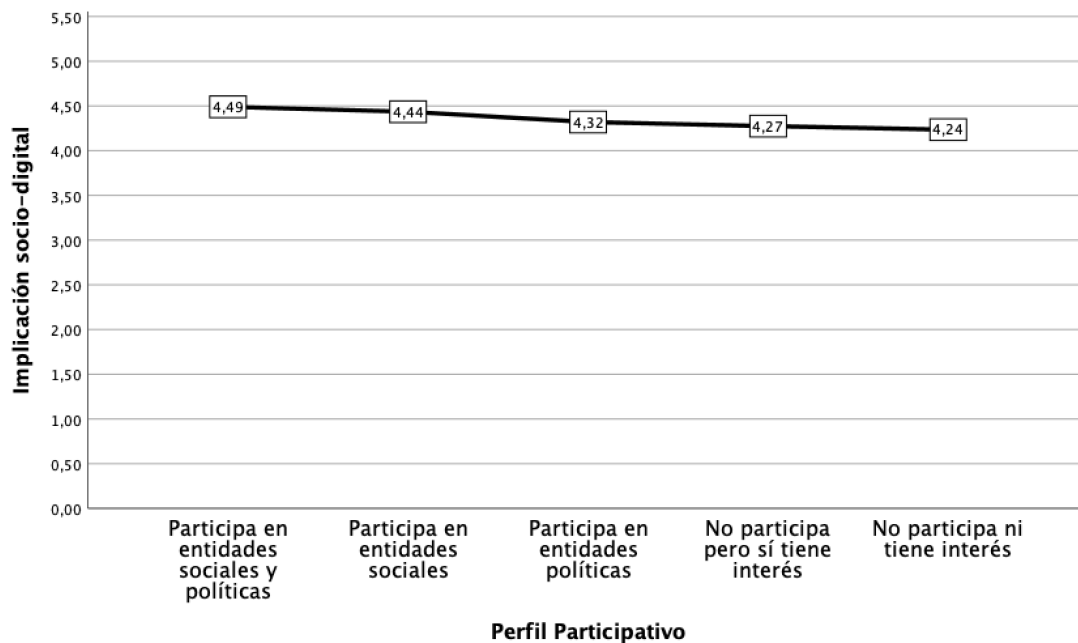
H.5.6.3. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a la implicación socio-digital que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.

Tabla 295: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.6.3.

N	Media	Desv. típica
---	-------	--------------

CSC_ISD	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,49032	,446732
	Participa en entidades sociales	80	4,43500	,563690
	Participa en entidades políticas	15	4,32000	,439480
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,27414	,573607
	No participa ni tiene interés	176	4,23523	,574016
	Total	534	4,29925	,566315

Gráfico 157: Datos descriptivos para la hipótesis 5.6.3.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia de implicación socio-digital que las personas que participan en entidades sociales. Seguidas por aquellas personas que participan en entidades políticas. Luego, por aquellos que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Finalmente, las personas que no participan ni muestran interés en ninguna entidad tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que no participan, pero muestran interés en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la implicación socio-digital que los perfiles de no participación ni interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 296: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.6.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
No_Part.Sí_Int. CSC_ISD	Sí	$p = .000$	$p = .292$	$p = .228$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
No_Part.No_Int. CSC_ISD	Sí	$p = .000$	$p = .451$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U Mann-Whitney.

Tabla 297: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 5.6.3.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_ISC	
U Mann-Whitney	19754,500

Wilcoxon W	35330,500
Z	-,565
Sig. asin.	,572

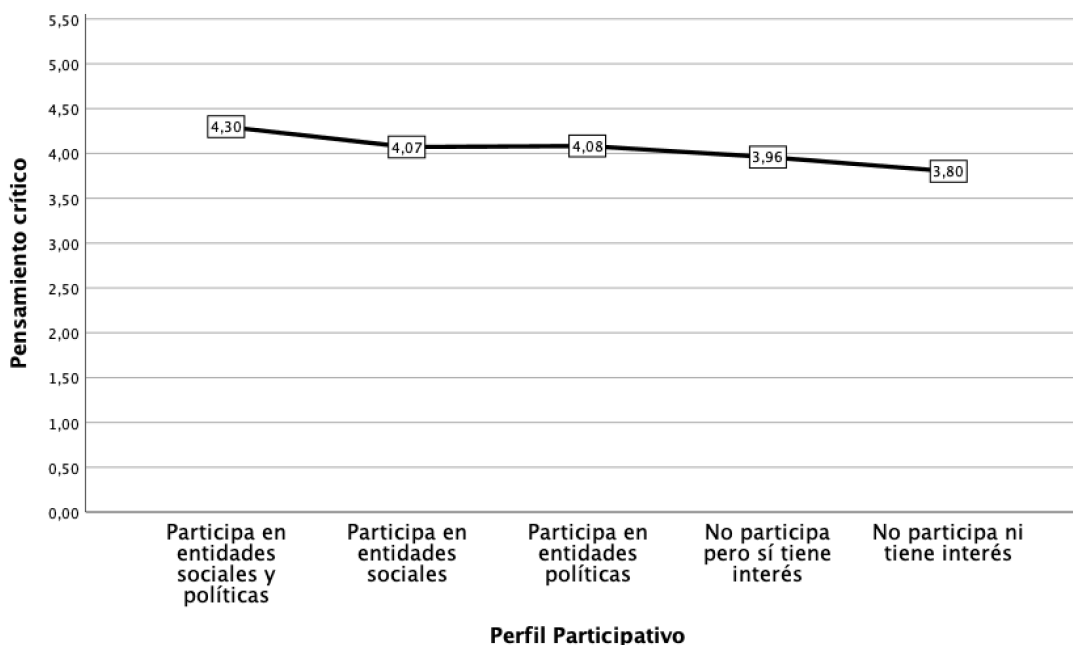
Los resultados de la prueba U Mann-Whitney indican que no se encuentran diferencias significativas ($p=.572$). Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.6.4. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto al pensamiento crítico que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.

Tabla 298: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.6.4.

		N	Media	Desv. típica
CSC_PC	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,29839	,600067
	Participa en entidades sociales	80	4,07188	,806612
	Participa en entidades políticas	15	4,08333	,548266
	No participa, pero sí tiene interés	232	3,95905	,688451
	No participa ni tiene interés	176	3,80114	,709284
	Total	534	3,94710	,715767

Gráfico 158: Datos descriptivos para la hipótesis 5.6.4.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia de pensamiento crítico que las personas que participan en entidades políticas. Seguidas por aquellas personas que participan en entidades sociales. Luego, por aquellos que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Finalmente, las personas que no participan ni muestran interés en ninguna entidad tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que no participan, pero muestran interés en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a la pensamiento que los perfiles de no participación ni interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 299: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.6.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
No_Part.Sí_Int. CSC_PC	Sí	$p= .000$	$p= .034$	$p =.287$	Prueba no paramétrica: U Mann-Whitney
No_Part.No_Int. CSC_PC	Sí	$p= .000$	$p= .716$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y aleatoriedad, y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U Mann-Whitney.

Tabla : Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 5.6.4.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_PC	
U Mann-Whitney	17660,500
Wilcoxon W	33236,500
Z	-2,348
Sig. asin.	,019

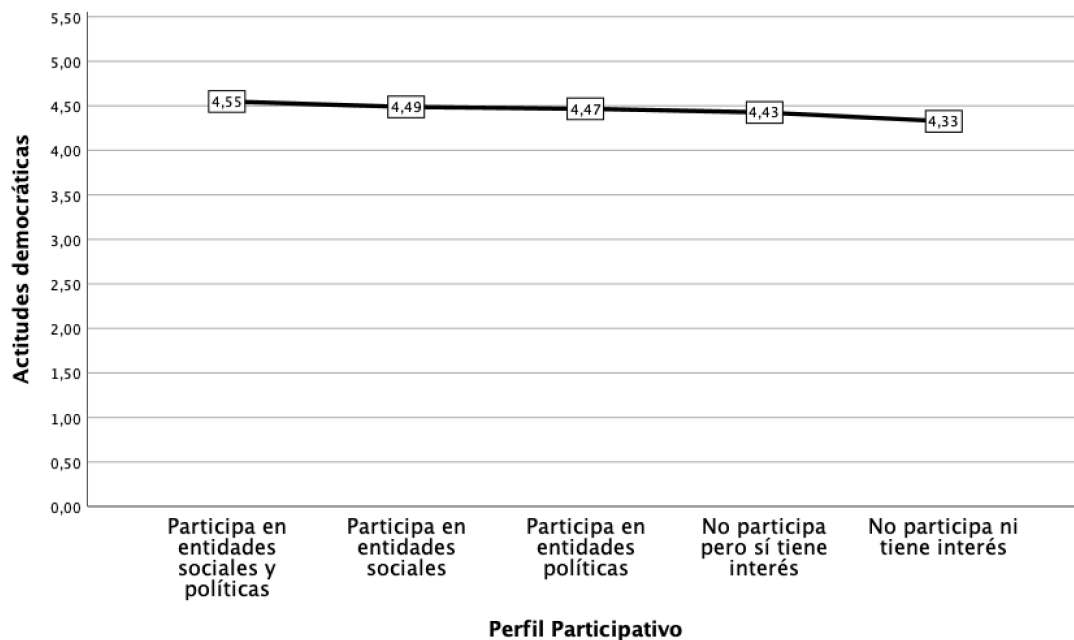
Los resultados de la prueba U Mann-Whitney indican que se encuentran diferencias significativas ($p=.019$) entre las personas que no participan, pero sí muestran un interés en alguna organización social o política y aquellas personas que no participan ni muestran interés. Las personas que sí muestran algún tipo de interés obtienen mayores niveles de competencia que el otro perfil participativo. Por consiguiente, se procede a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo.

H.5.6.5. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a las actitudes democráticas que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.

Tabla 300: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.6.5.

		N	Media	Desv. típica
CSC_AD	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,54839	,475694
	Participa en entidades sociales	80	4,48750	,573547
	Participa en entidades políticas	15	4,46667	,546272
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,42529	,578742
	No participa ni tiene interés	176	4,32576	,637410
	Total	534	4,41011	,593669

Gráfico 159: Datos descriptivos para la hipótesis 5.6.5.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en actitudes democráticas que las personas que participan en entidades sociales. Seguidas por aquellas personas que participan en entidades políticas. Luego, por aquellos que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Finalmente, las personas que no participan ni muestran interés en ninguna entidad tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que no participan, pero muestran interés en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a las actitudes democráticas que los perfiles de no participación ni interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 301: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.6.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
No_Part.Sí_Int. CSC_AD	Sí	$p = .000$	$p = .723$	$p = .391$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
No_Part.No_Int. CSC_AD	Sí	$p = .000$	$p = .701$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U Mann-Whitney.

Tabla 302: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 5.6.5.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_AD	
U Mann-Whitney	18785,500
Wilcoxon W	34361,500
Z	-1,416
Sig. asin.	,157

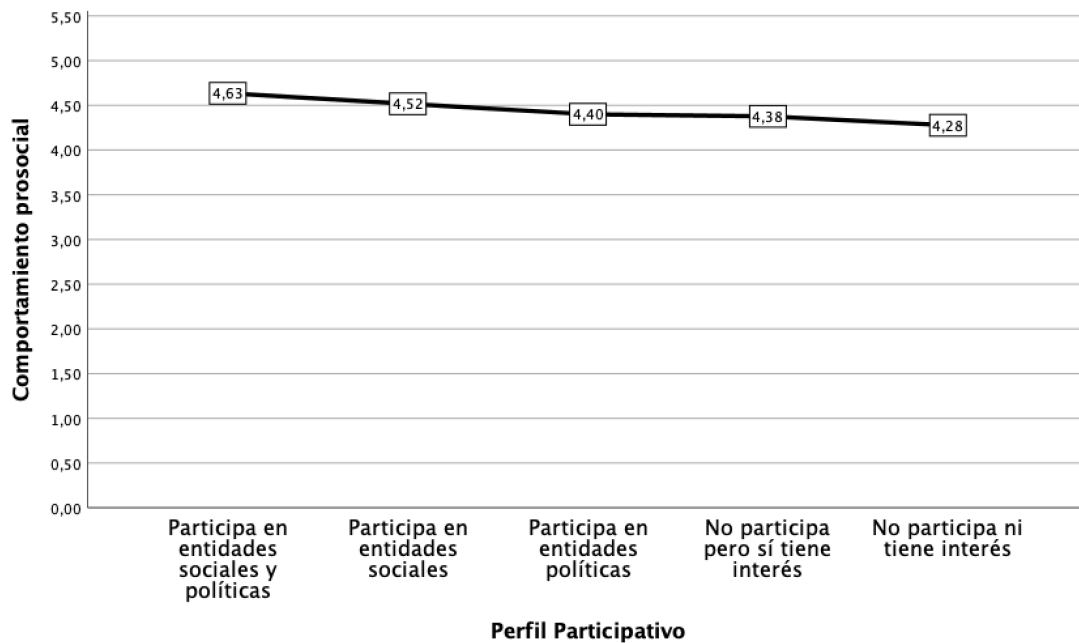
Los resultados de la prueba U Mann-Whitney indican que no se encuentran diferencias significativas ($p = .157$). Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

H.5.6.6. Las personas que no participan, pero muestran interés en alguna entidad política o social tendrán mayor competencia en cuanto a comportamientos prosociales que no muestran ni participan en alguna entidad política o social.

Tabla 303: Análisis descriptivo para la hipótesis 5.6.6.

		N	Media	Desv. típica
CSC_CPS	Participa en entidades sociales y políticas	31	4,63441	,337253
	Participa en entidades sociales	80	4,51667	,595104
	Participa en entidades políticas	15	4,40000	,507093
	No participa, pero sí tiene interés	232	4,37644	,534577
	No participa ni tiene interés	176	4,27652	,546786
	Total	534	4,38015	,545695

Gráfico 160: Datos descriptivos para la hipótesis 5.6.6.



Los resultados señalan que las personas que participan en entidades sociales y políticas tienen mayor nivel de competencia en comportamientos prosociales que las personas que participan en entidades sociales. Seguidas por aquellas personas que participan en entidades políticas. Luego, por aquellos que no participan, pero muestran interés en alguna entidad. Finalmente, las personas que no participan ni muestran interés en ninguna entidad tienen el menor nivel de competencia en esta sub-dimensión.

Inicialmente, los resultados afirman que las personas que no participan, pero muestran interés en entidades políticas o sociales tendrán mayor competencia en cuanto a los comportamientos prosociales que los perfiles de no participación ni interés, tal y como plantea la hipótesis de trabajo.

Tabla 304: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 5.6.6.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
No_Part.Sí_Int. CSC_CPS	SÍ	$p= .000$	$p= .196$	$p=.093$	Prueba no paramétrica: U Mann Whitney
No_Part.No_Int. CSC_CPS	SÍ	$p= .000$	$p= .468$		

Los resultados indican que no se cumple el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica U Mann-Whitney.

Tabla 305: Prueba U Mann-Whitney para la hipótesis 5.6.6.

Estadísticos de prueba U Mann Whitney: CSC_CPS
--



U Mann-Whitney	18257
Wilcoxon W	33833,500
Z	-1,866
Sig. asin.	,062

Los resultados de la prueba U Mann-Whitney indican que no se encuentran diferencias significativas ($p=.062$), aunque cabe destacar que los resultados están próximos al nivel de significación. Por consiguiente, se procede a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de trabajo.

A.2.1.1.6. Resultados sobre el conjunto de hipótesis 6

Nota: Antes de contrastar estadísticamente las siguientes hipótesis, se han realizado los análisis necesarios para decidir si corresponde usar una prueba estadística paramétrica o no paramétrica (Cubo *et al.*, 2011). Se confirman para cada una de las hipótesis, que las variables son cuantitativas continuas (VCC). Se utilizan las pruebas de Kolmogorov- Smirnov o Shapiro-Wilk para contrastar la distribución normal de las series de datos, Rachas para contrastar la aleatoriedad de las distribuciones, y Levene para confirmar la igualdad de las varianzas entre las series de datos.

6.1. A medida que aumenta el nivel de competencia digital, también se aumentará el nivel de competencia socio-cívica.

Gráfico 161: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.1.

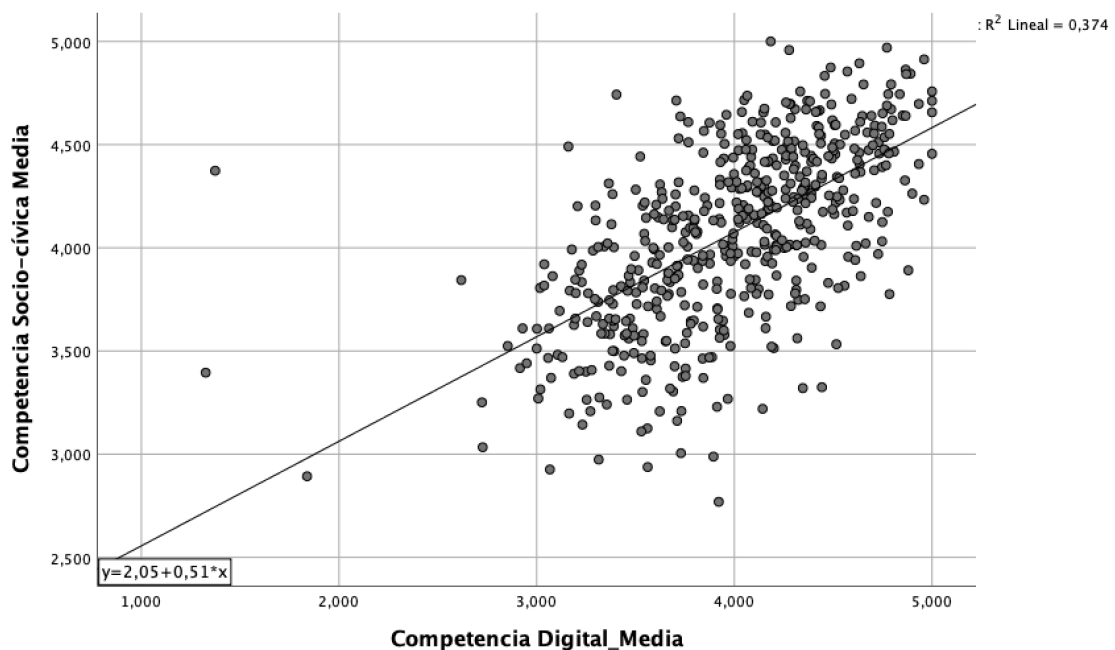


Tabla 306: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.1.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD	SÍ	$p = .012$	$p = .008$	-	Prueba no paramétrica:
CSC	SÍ	$p = .002$	$p = .478$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y aleatoriedad y, se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman (Tabla X).

Tabla 307: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.1.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD	$\rho = .636$	.000	Correlación positiva
CDC			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.2. A medida que aumenta el nivel de tratamiento y uso de la información y datos, también aumentará el nivel de habilidades comunicativas.

Gráfico 162: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.2.

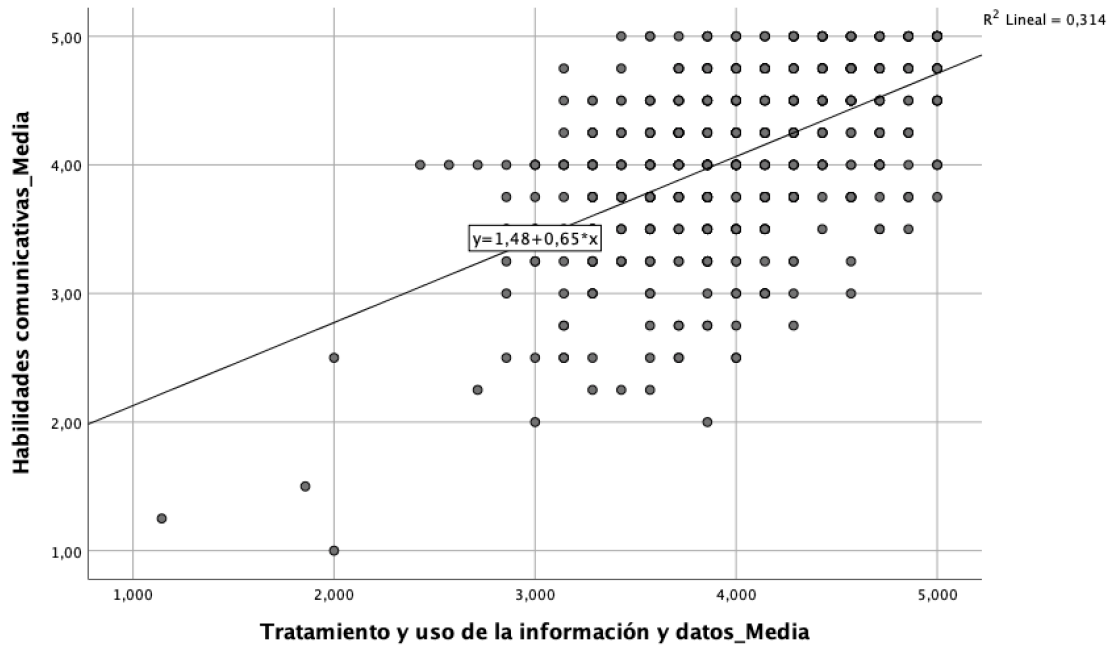


Tabla 308: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.2.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD_TUID	SÍ	$p = .000$	$p = .185$	-	Prueba no paramétrica:
CD_HC	SÍ	$p = .000$	$p = .912$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 309: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.2.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD_TUID	$\rho = .523$	.000	Correlación positiva
CD_HC			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.3. A medida que aumenta el nivel de *tratamiento y uso de la información y datos*, también aumentará el nivel de *gestión y seguridad de la información y contenido digital*.

Gráfico 163: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.3.

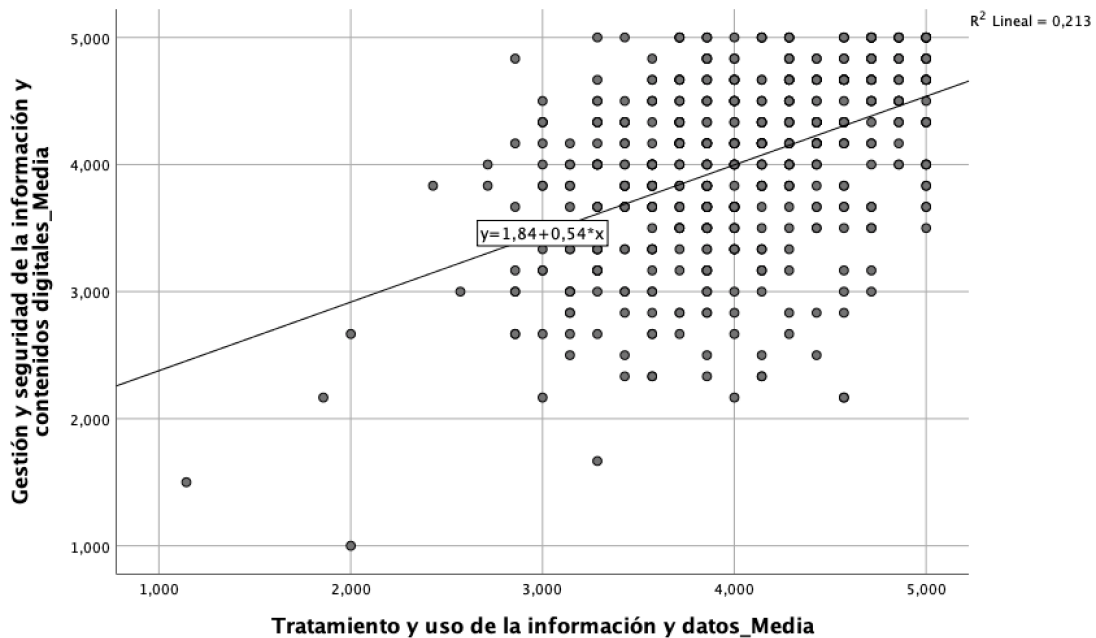


Tabla 310: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.3.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD_TUID	SÍ	$p=.000$	$p=.185$	-	Prueba no paramétrica:
CD_GSIC	SÍ	$p=.000$	$p=.282$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 311: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.3.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD_TUID	$\rho=.438$	.000	Correlación positiva
CD_GSIC			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p=.000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.4. A medida que aumenta el nivel de tratamiento y uso de la información y datos, también aumentará el nivel de ética y responsabilidad digital.

Gráfico 164: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.4.

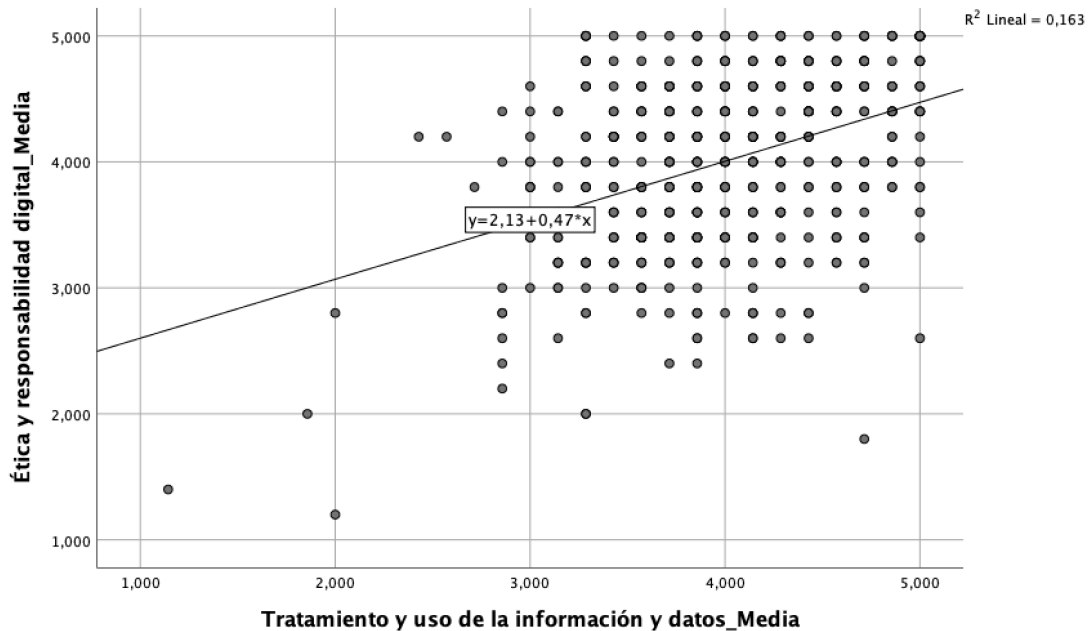


Tabla 312: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.4.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD_TUID	SÍ	$p = .000$	$p = .185$	-	Prueba no paramétrica:
CD_ERD	SÍ	$p = .000$	$p = .693$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 313: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.4.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD_TUID	$\rho = .367$	.000	Correlación positiva
CD_ERD			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.5. A medida que aumenta el nivel de tratamiento y uso de la información y datos, también aumentará el nivel de pensamiento crítico.

Gráfico 165: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.5.

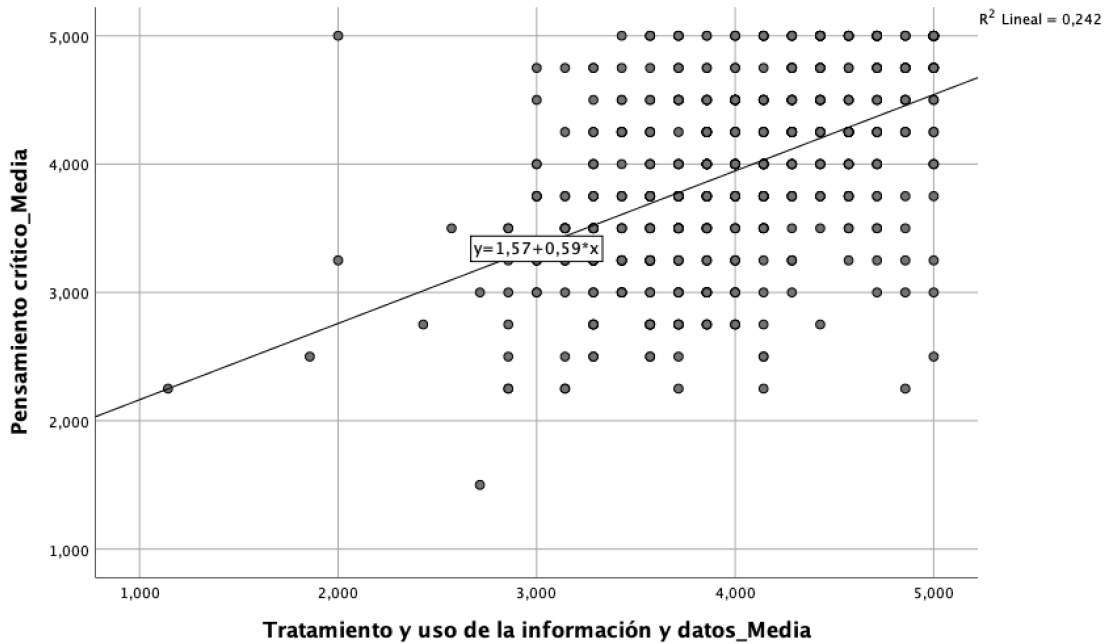


Tabla 314: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.5.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD_TUID	SÍ	$p = .000$	$p = .185$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_PC	SÍ	$p = .000$	$p = .342$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 315: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.5.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD_TUID	$\rho = .499$	.000	Correlación positiva
CSC_PC			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.6. A medida que aumenta el nivel de tratamiento y uso de la información y datos, también aumentará el nivel de actitudes democráticas.

Gráfico 165: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.6.

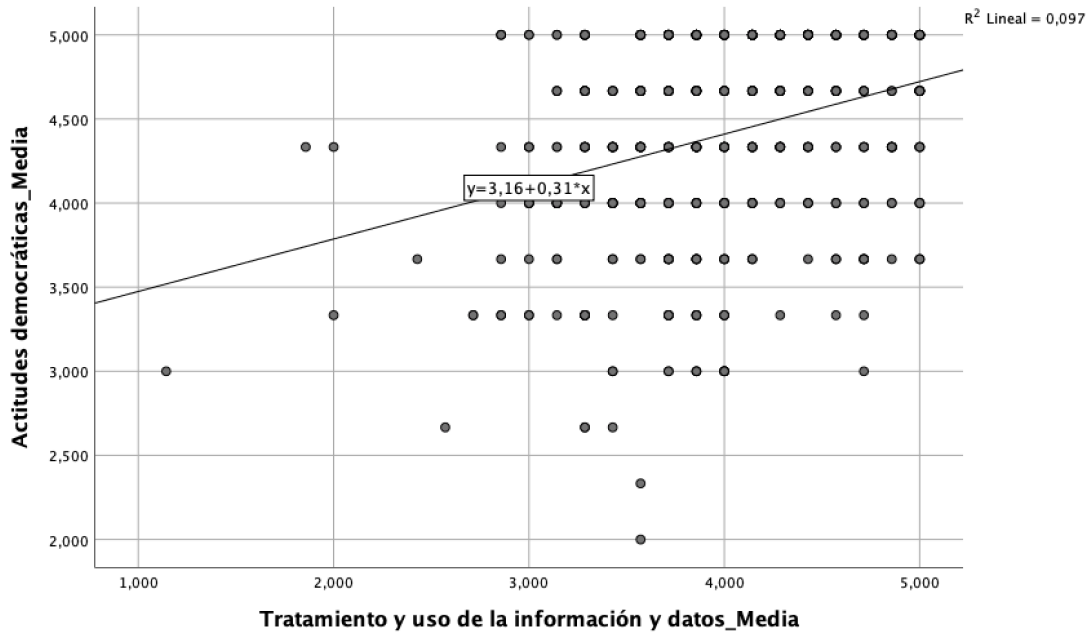


Tabla 316: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.6.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD_TUID	SÍ	$p = .000$	$p = .185$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_AD	SÍ	$p = .000$	$p = .205$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 317: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.6.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD_TUID	$\rho = .304$	.000	Correlación positiva
CSC_AD			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.7. A medida que aumenta el nivel de habilidades comunicativas, también aumentará el nivel de creación de contenidos digitales.

Gráfico 167: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.7.

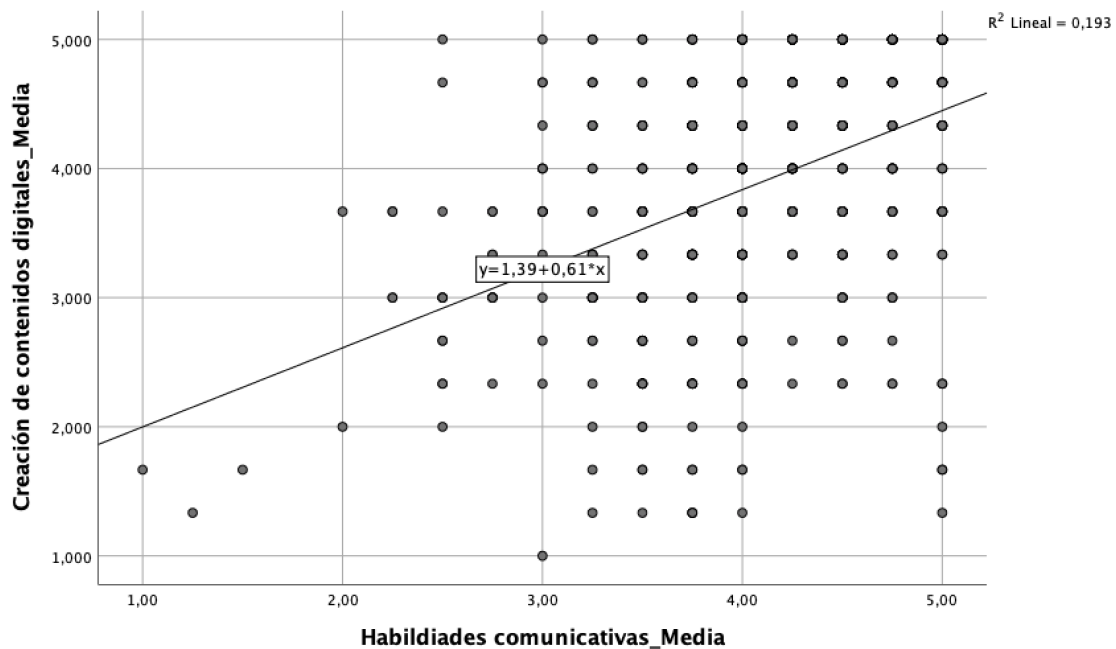


Tabla 318: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.7.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD_HC	SÍ	$p = .000$	$p = .912$	-	Prueba no paramétrica:
CD_CCD	SÍ	$p = .000$	$p = .032$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y aleatoriedad y, se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 319: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.7.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD_HC	$\rho = .458$	.000	Correlación positiva
CD_CCD			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.8. A medida que aumenta el nivel de habilidades comunicativas, también aumentará las destrezas y comportamientos y actitudes sociopolíticas.

Gráfico 168: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.8.

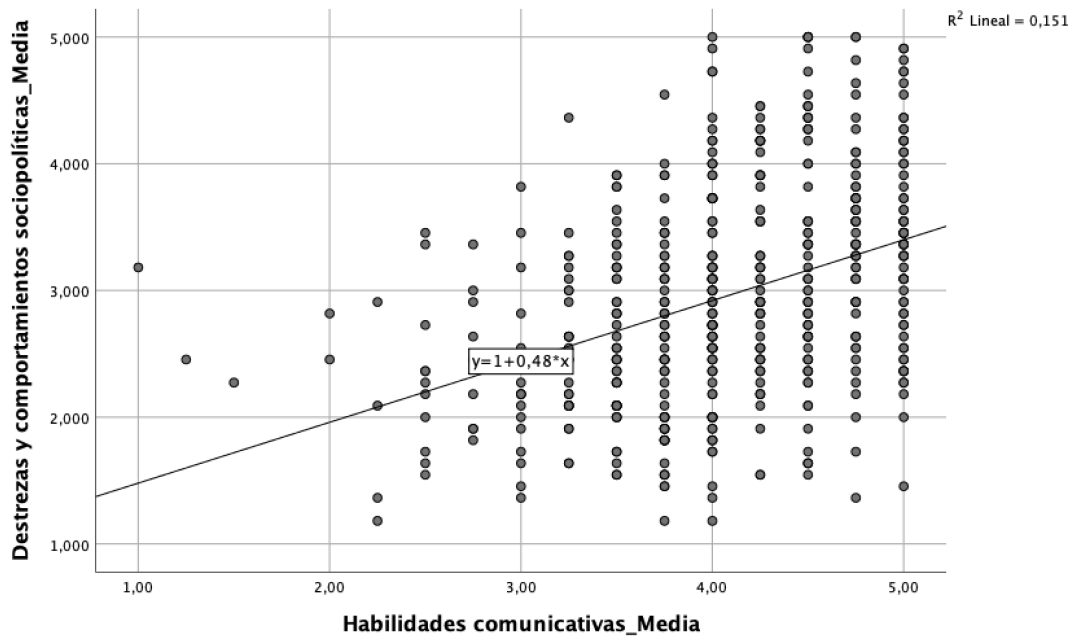


Tabla 320: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.8.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD_HC	SÍ	$p = .000$	$p = .912$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_DCSP	SÍ	$p = .000$	$p = .360$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 321: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.8.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD_HC	$\rho = .411$	.000	Correlación positiva
CSC_CAS			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.9. A medida que aumenta el nivel de habilidades comunicativas, también aumentará la empatía digital.

Gráfico 169: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.9.

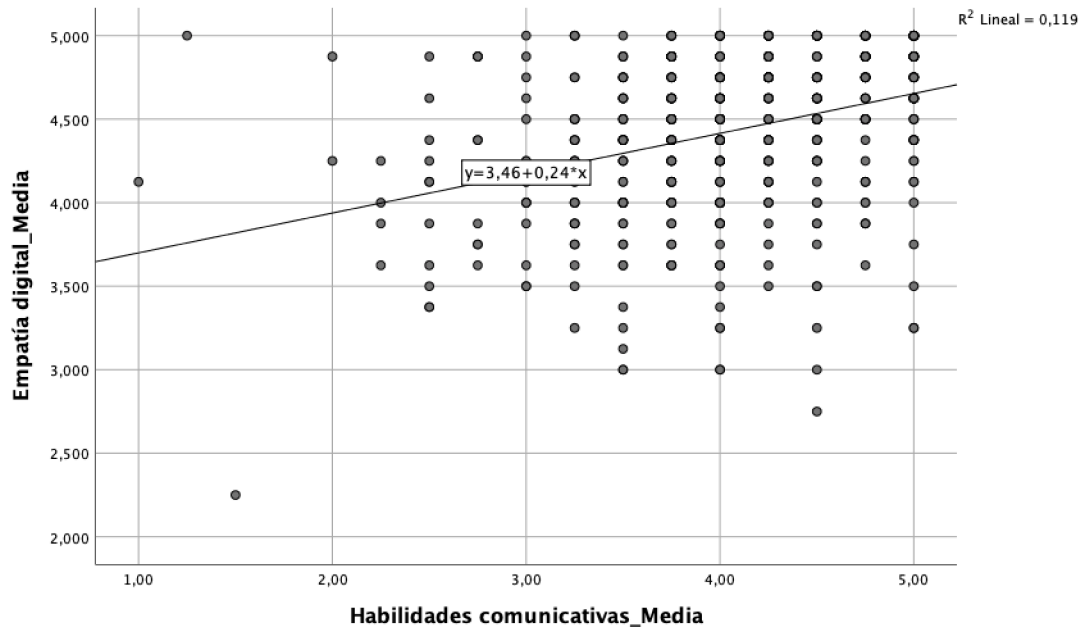


Tabla 322: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.9.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD_HC	SÍ	$p = .000$	$p = .912$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_ED	SÍ	$p = .000$	$p = .557$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 323: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.9.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD_HC	$\rho = .372$	.000	Correlación positiva
CSC_ED			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.10. A medida que aumenta el nivel de habilidades comunicativas, también aumentará las actitudes democráticas.

Gráfico 170: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.10.

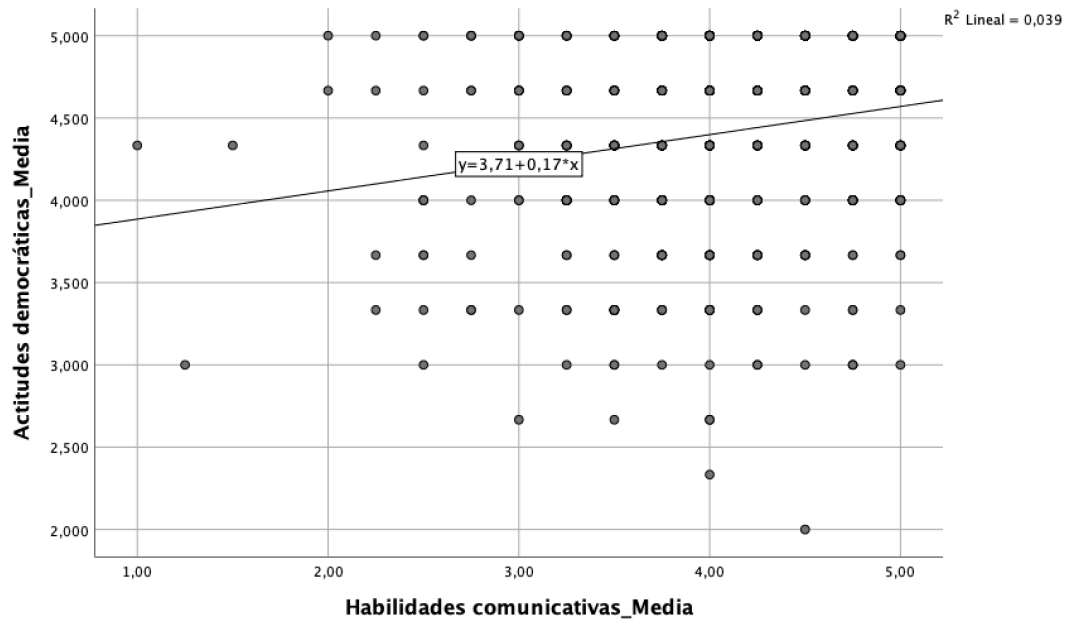


Tabla 324: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.10.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD_HC	SÍ	$p = .000$	$p = .912$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_AD	SÍ	$p = .000$	$p = .205$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 325: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.10.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD_HC	$\rho = .209$	.000	Correlación positiva
CSC_AD			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.11. A medida que aumenta el nivel de habilidades comunicativas, también aumentará el comportamiento prosocial.

Gráfico 171: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.11.

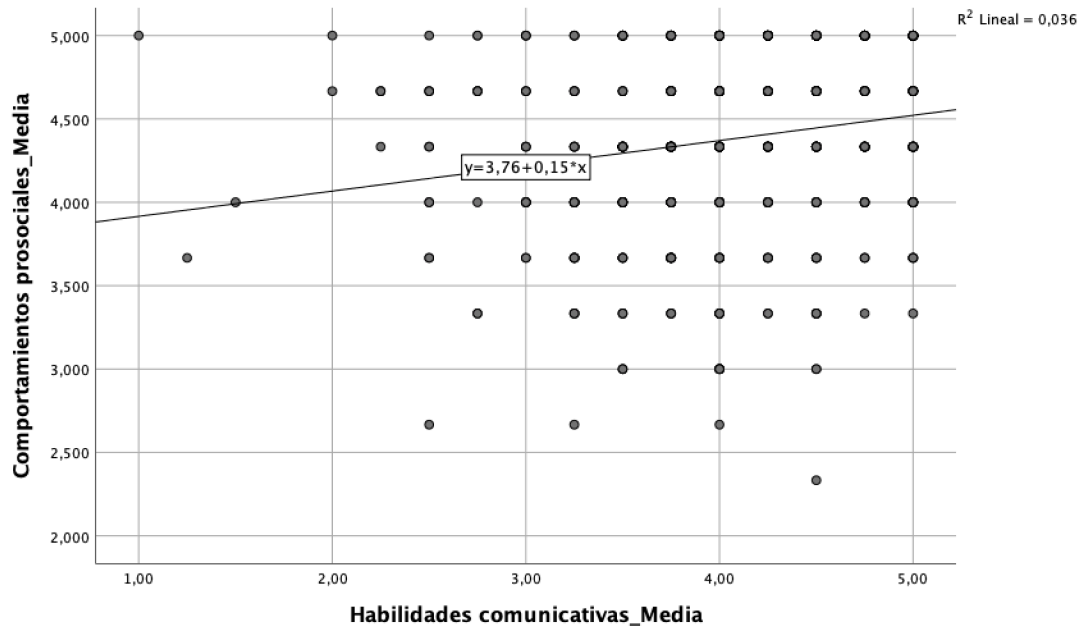


Tabla 326: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.11.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD_HC	SÍ	$p = .000$	$p = .912$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_CPS	SÍ	$p = .000$	$p = .999$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 327: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.11.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD_HC	$\rho = .228$	.000	Correlación positiva
CSC_CPS			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.12. A medida que aumenta el nivel de gestión y seguridad de la información y contenidos digitales, también aumentará el nivel de ética y responsabilidad digital.

Gráfico 172: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.12.

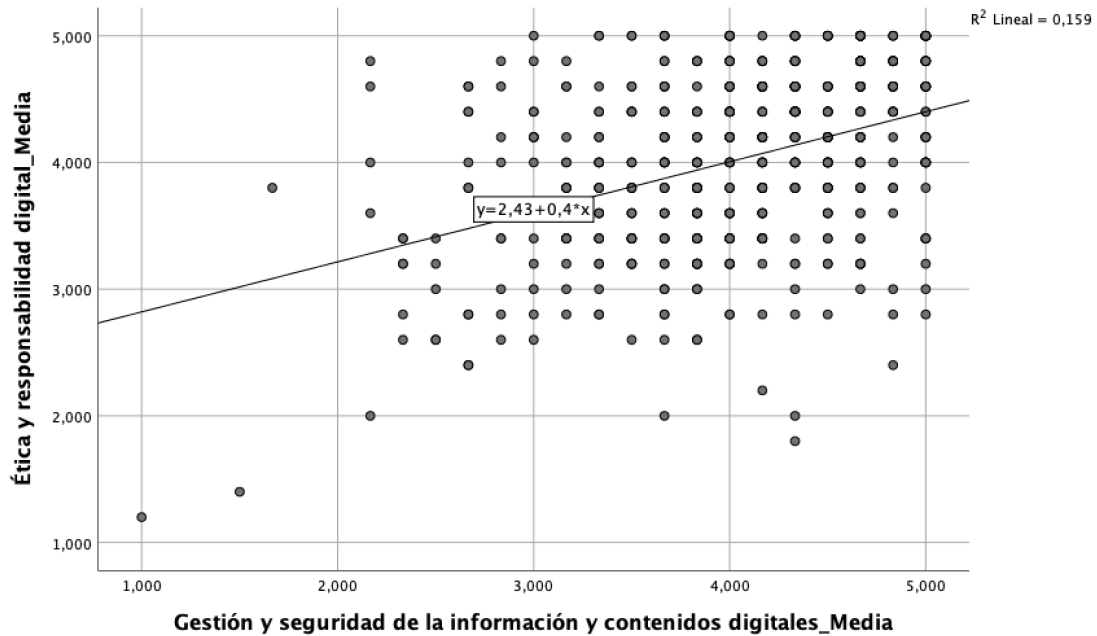


Tabla 328: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.12.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD_GSIC	SÍ	$p = .000$	$p = .282$	-	Prueba no paramétrica:
CD_ERD	SÍ	$p = .000$	$p = .693$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 329: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.12.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD_GSIC	$\rho = .375$	.000	Correlación positiva
CD_ERD			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.13. A medida que aumenta el nivel de ética y responsabilidad digital, también aumentará el nivel de empatía digital.

Gráfico 173: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.13.

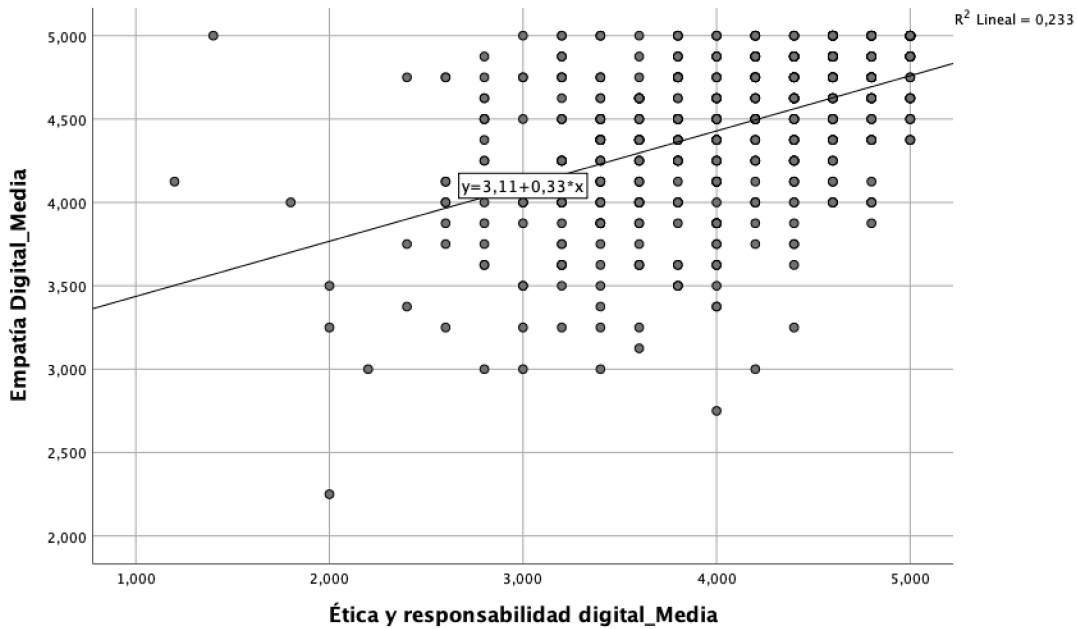


Tabla 330: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.13.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD_ERD	SÍ	$p = .000$	$p = .693$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_ED	SÍ	$p = .000$	$p = .557$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 331: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.13.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD_ERD	$\rho = .498$	.000	Correlación positiva
CSC_ED			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.14. A medida que aumenta el nivel de ética y responsabilidad digital, también aumentará el nivel de pensamiento crítico.

Gráfico 174: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.14.

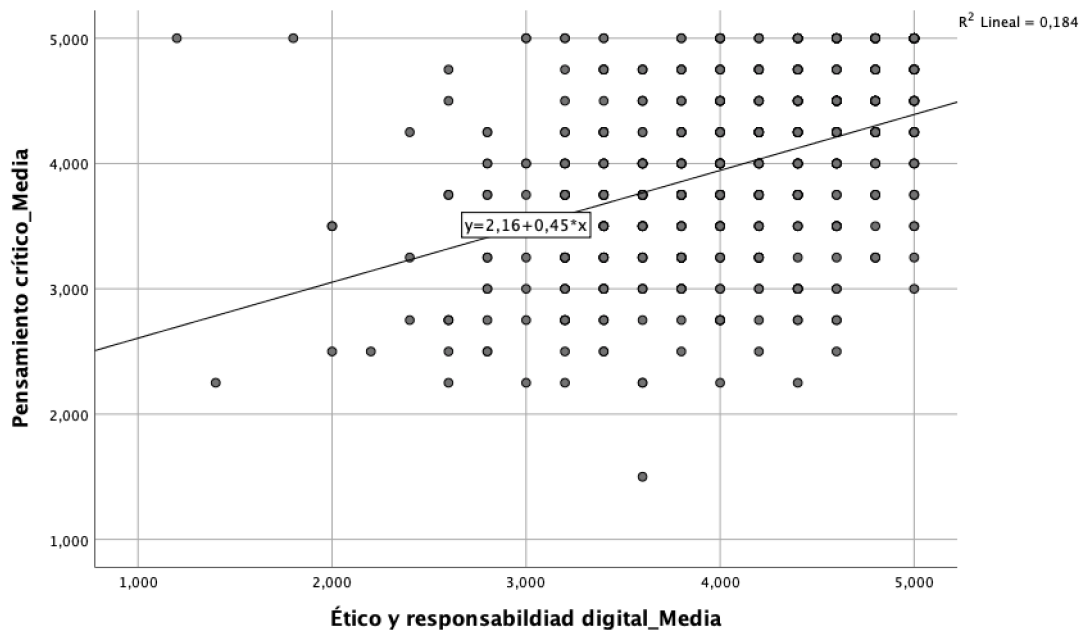


Tabla 332: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.14.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CD_ERD	SÍ	$p = .000$	$p = .693$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_PC	SÍ	$p = .000$	$p = .342$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 333: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.14.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CD_ERD	$\rho = .452$	.000	Correlación positiva
CSC_PC			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.15. A medida que aumenta el nivel de comportamiento prosocial, también aumentará el nivel de implicación socio-digital.

Gráfico 175: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.15.

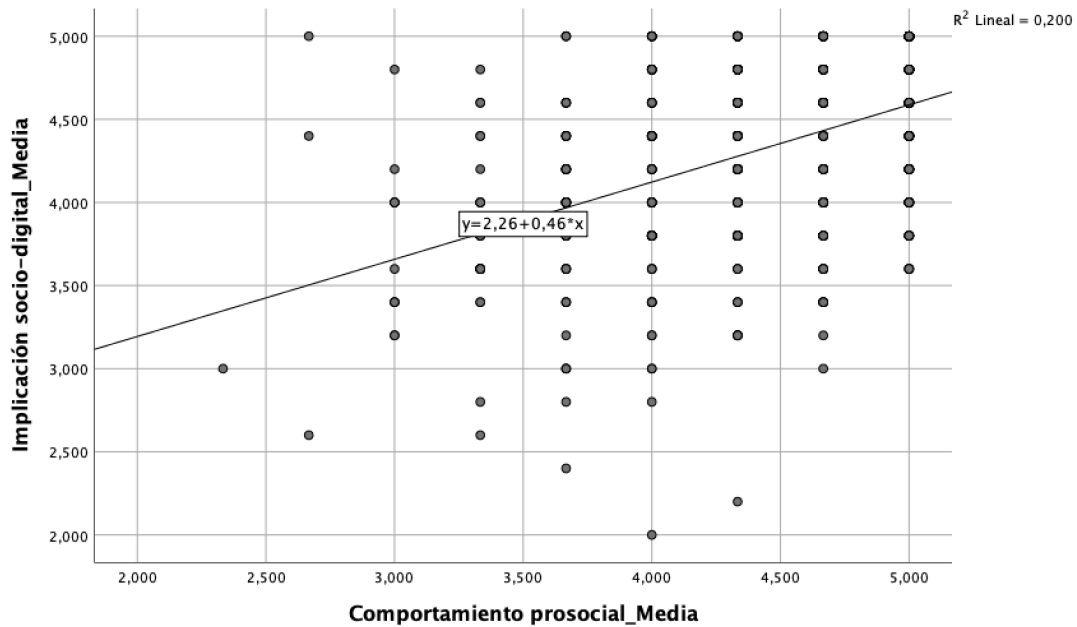


Tabla 334: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.15.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CSC_CPS	SÍ	$p = .000$	$p = .999$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_ISD	SÍ	$p = .000$	$p = .976$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 335: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.15.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CSC_CPS	$\rho = .449$	.000	Correlación positiva
CSC_ISD			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.16. A medida que aumenta el nivel de comportamiento prosocial, también aumentará el nivel de actitudes democráticas.

Gráfico 176: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.16.

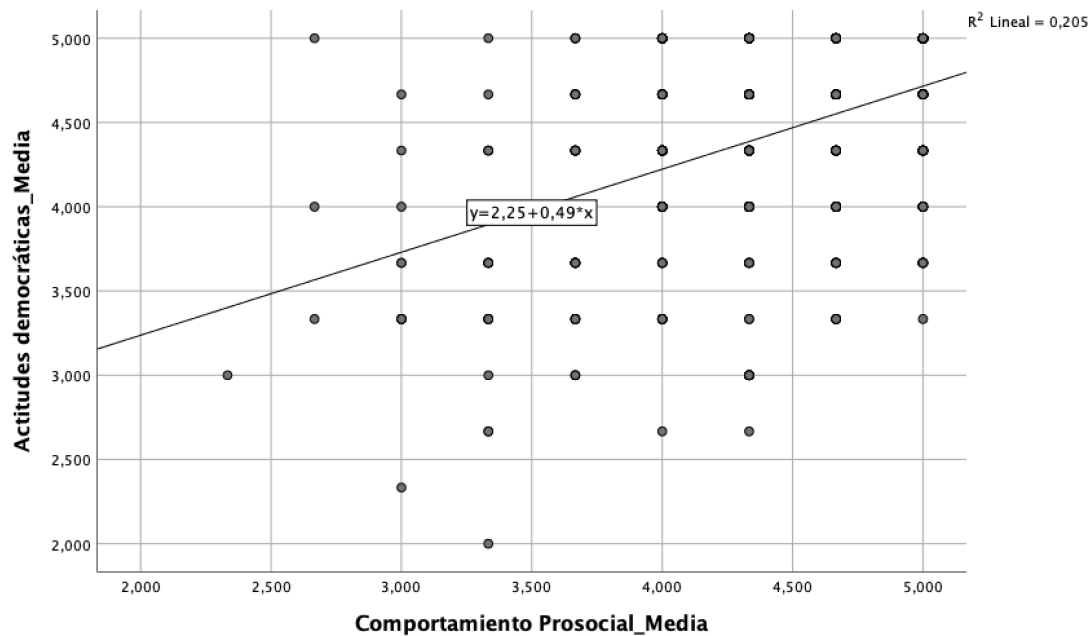


Tabla 336: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.16.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CSC_CPS	SÍ	$p = .000$	$p = .999$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_AD	SÍ	$p = .000$	$p = .205$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 337: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.16.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CSC_CPS	$\rho = .423$	.000	Correlación positiva
CSC_AD			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.17. A medida que aumenta el nivel de empatía digital, también aumentará el nivel de comportamiento prosocial.

Gráfico 177: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.17.

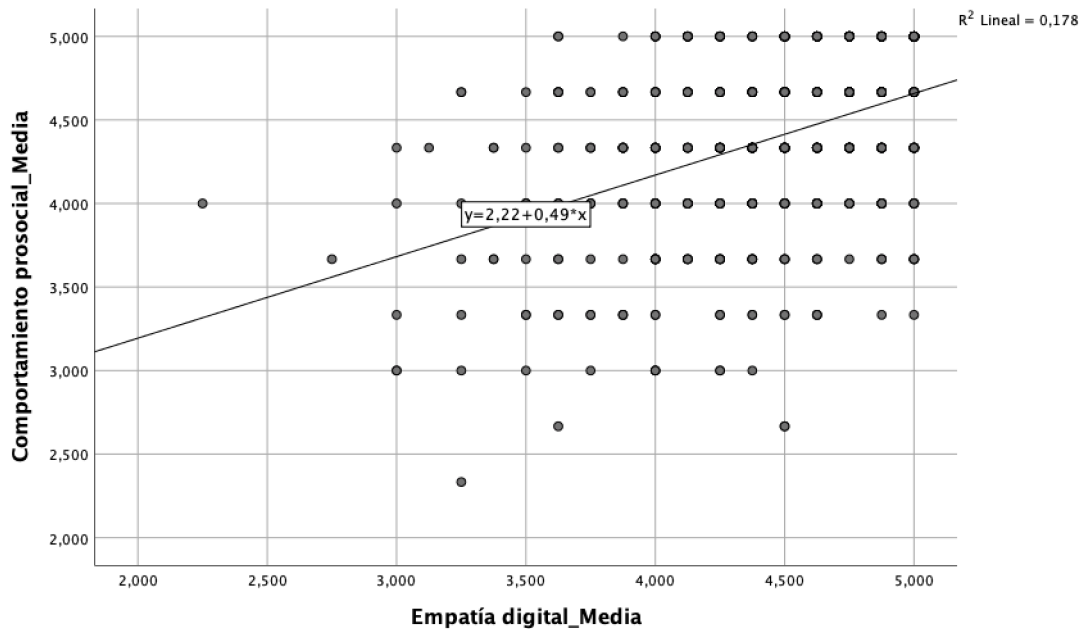


Tabla 338: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.17.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CSC_ED	SÍ	$p = .000$	$p = .557$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_CPS	SÍ	$p = .000$	$p = .999$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 339: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.17.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CSC_ED	$\rho = .415$	.000	Correlación positiva
CSC_CPS			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.18. A medida que aumenta el nivel de implicación socio-digital, también aumentará el nivel de actitudes democráticas.

Gráfico 178: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.18.

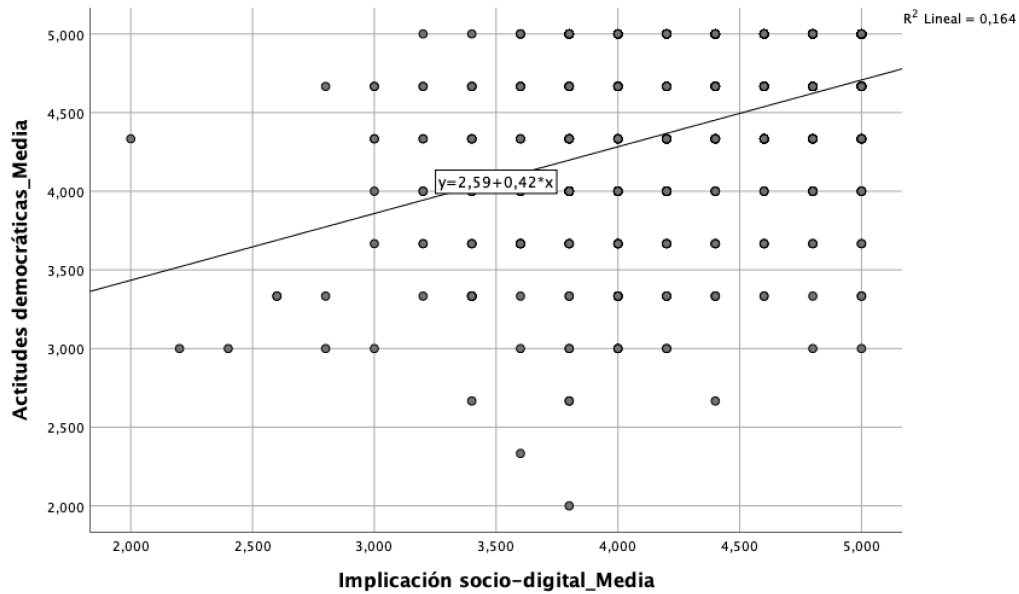


Tabla 340: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.18.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CSC_ISD	SÍ	$p = .000$	$p = .976$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_AD	SÍ	$p = .000$	$p = .205$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 341: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.18.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CSC_ISD	$\rho = .399$	.000	Correlación positiva
CSC_AD			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.19. A medida que aumenta el nivel de pensamiento crítico, también aumentará el nivel de actitudes democráticas.

Gráfico 179: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.19.

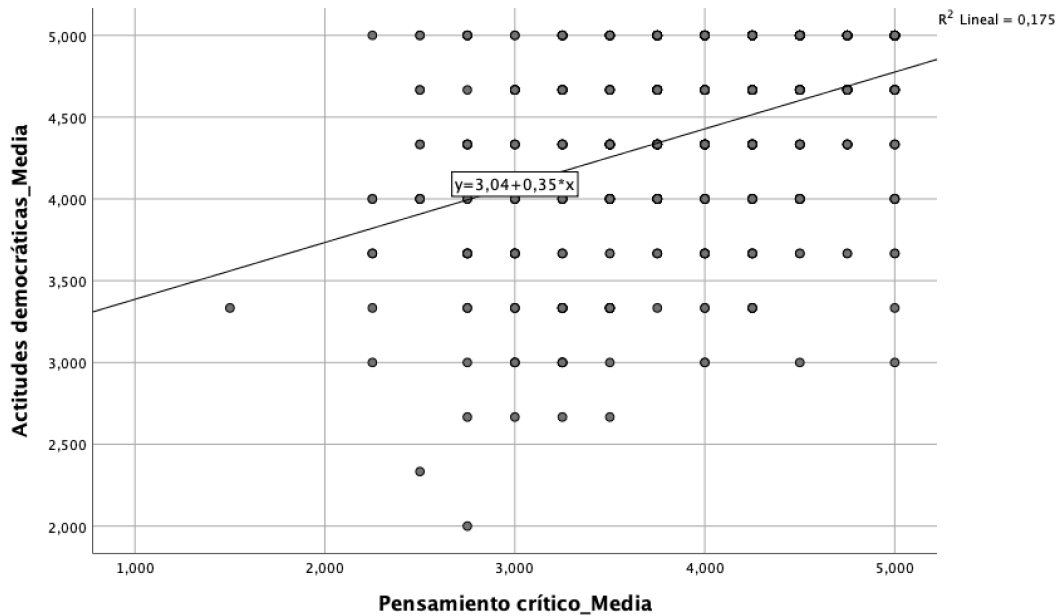


Tabla 342: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.19.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CSC_PC	SÍ	$p = .000$	$p = .342$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_AD	SÍ	$p = .000$	$p = .205$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 343: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.19.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CSC_PC	$\rho = .418$	.000	Correlación positiva
CSC_AD			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

6.20. A medida que aumenta el nivel de pensamiento crítico también aumentará el nivel de comportamiento prosocial.

Gráfico 180: Gráfico de dispersión de la hipótesis 6.20.

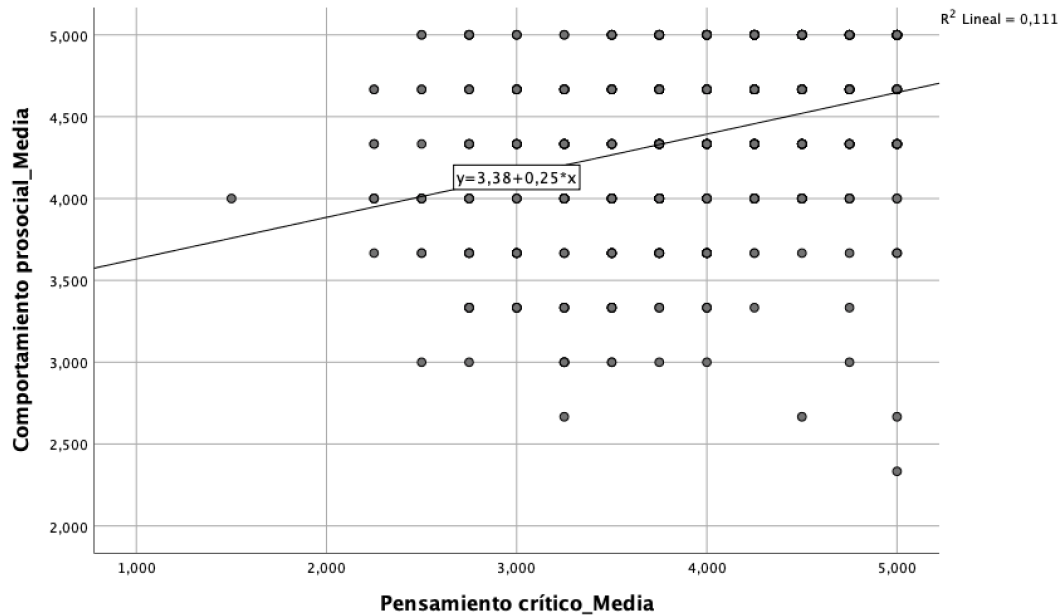


Tabla 344: Contraste de modelos paramétricos y no paramétricos para la hipótesis 6.20.

	VCC	K-S / S-W	Rachas	Levene	Modelo
CSC_PC	SÍ	$p = .000$	$p = .342$	-	Prueba no paramétrica:
CSC_CPS	SÍ	$p = .000$	$p = .999$		Spearman

Los resultados no cumplen el requisito de normalidad y se procede a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 345: Prueba de Spearman para la hipótesis 6.20.

	Rho Spearman	Sig.	Correlación
CSC_PC	$\rho = .367$	.000	Correlación positiva
CSC_CPS			

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa ($p = .000$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

A.2.2. Estudio cualitativo

A.2.2.1. Descripción fundamentada del estudio.

En este anexo se presentan los resultados cualitativos del estudio II. Los datos cualitativos se han recogido mediante la realización de grupos de discusión, que siguiendo un guion semi-estructurado, pretenden conocer, explorar y profundizar acerca de cómo las personas jóvenes aprenden a participar y también, determinar cómo influye el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para fomentar la Educación para la Ciudadanía Digital.

Tabla 346: Relación de preguntas y objetivos de la investigación

Tabla 346. Relación de preguntas y objetivos de la investigación	
Preguntas de investigación	Objetivos de investigación
1. ¿Qué relación existe entre el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica con la participación juvenil?	1. Identificar, analizar y comprender cómo las personas jóvenes adquieren la competencia digital y socio-cívica y cómo se emplea para ejercer la ciudadanía digital y para la participación juvenil.
2. ¿Qué facilitadores y obstáculos identifican las personas jóvenes como claves para el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica?	2. Identificar los facilitadores y obstáculos del desarrollo de la competencia digital y socio-cívica en entornos de educación formal, informal y no formal.
3. ¿Qué elementos de la competencia digital y socio-cívica identifican las personas jóvenes como fundamentales para ejercer la participación?	3. Comprender el rol de agentes educativos en el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promocionar la Educación para la ciudadanía digital.
4. ¿Qué opinión tienen las personas jóvenes sobre la educación para la ciudadanía digital?	4. Comprender como el sistema educativo y agentes educativos promocionan la competencia digital y socio-cívica en el marco de la Educación para la ciudadanía digital.

Dicho instrumento, cuenta con una evaluación por parte de personas expertas que puntuaron la pertinencia, neutralidad y claridad del guion (detallado en los anexos del estudio I). La estructura definitiva de dicho guion consta de dos dimensiones para recoger información acerca de la ciudadanía digital y la participación juvenil y las experiencias educativas en cuanto al desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para la participación juvenil.

Tabla 347: Estructura definitiva del guion de los grupos de discusión

Tabla 347. Estructura definitiva del guion de los grupos de discusión	
Dimensión	Nº preguntas
Ciudadanía digital y la participación juvenil	8
Experiencias educativas acerca del desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para la participación juvenil	8

Se ha usado una selección intencional, de acuerdo con los perfiles y trayectorias, para asegurar la mayor idoneidad, de las 31 informantes clave. Las personas participantes han sido distribuidas en seis grupos de discusión que tuvieron lugar online en una sala de Zoom institucional, dadas las limitaciones de las medidas de cuarentena de la COVID-19. Dichas personas participantes representan la máxima variabilidad posible, conforme a las características personales del estudio (anexo a.2.2.3). La selección y confección de los grupos de discusión atendió a la heterogeneidad de sus perfiles, priorizando la agrupación de acuerdo con el nivel de participación y con los grupos de edad a los que pertenecían, considerados como similares, para facilitar la participación activa en los grupos de discusión. La duración media de las sesiones fue de 70 minutos aproximadamente. Se grabaron todas las sesiones, contando con el consentimiento informado de todas las personas y usando el mismo programa de

videoconferencias. Posteriormente, se transcribió el archivo a texto para analizar el contenido de dichos grupos de discusión (anexo a.2.2.5.).

Para el análisis de los datos cualitativos, se ha empleado la técnica cualitativa denominada análisis de contenido, que se puede definir como la interpretación de contenido mediante la clasificación sistemática de códigos y temáticas para proporcionar conocimientos y comprensión sobre el fenómeno de estudio (Hsieh y Shannon, 2005). Este estudio se basará en la técnica de análisis de contenido con enfoque deductivo, que consiste en construir previamente al análisis, un libro de códigos y categorías a partir de la teoría generada en la literatura existente sobre la materia objeto de estudio (Abela, 2002). El análisis de contenido dirigido es un método poco frecuente en el análisis de datos en la investigación (Elo y Kyngäs, 2008). No obstante, el proceso de investigación seguido se ha basado en las fases establecidas por Mayring (2000; 2014) para ayudar a aclarar el proceso de análisis y mejorar su confiabilidad:

1. Determinación de la pregunta de investigación y antecedentes teóricos.
2. Definición del sistema de categorías como categorías principales y subcategorías basadas en la teoría e investigación previas.
3. Establecer un esquema para la codificación, considerando definiciones y determinar reglas de codificación.
4. Leer el texto completo, comprobar el esquema de codificación.
5. Revisión de la categoría y el esquema de codificación después de trabajar con el 10-50 % de los datos.
6. Reelaborar los datos si es necesario o enumerar la categoría final.
7. Analizar e interpretar en función de las frecuencias y contingencias de la categoría.

Con esta finalidad, en primer lugar, se ha realizado una revisión de los conceptos del estudio para determinar un sistema inicial de categorías. Así, se han identificado dos categorías: *Participación Juvenil* y *Educación para la Ciudadanía Digital*. A su vez, dentro de cada categoría, se han identificado las sub-categorías, descriptores e indicadores que constituyen los cuatro niveles de concreción del sistema de codificación basado en la fundamentación teórica y la revisión previa de la literatura (Anexo a.2.2.3.).

En segundo lugar, tras la transcripción de los grupos de discusión, se ha procedido a la codificación de atributos (DeWalt & DeWalt, 2011) sociodemográficos de los participantes de los grupos de discusión. Tras ello, varias personas del equipo de investigación han aplicado el sistema de códigos a una muestra de los datos y se han contrastado la aplicación del sistema de codificación. Por último, se han hecho algunas modificaciones al sistema de codificación y se han ajustado algunas de las definiciones de los indicadores.

En tercer lugar, se ha procedido a la codificación teórica (Saldaña, 2016) aplicando el sistema de códigos definitivo. Adicionalmente, durante el proceso de codificación, se han registrado aquellos códigos emergentes procedentes del texto que no estaban recogidos en el sistema de codificación.

A continuación, los resultados se muestran de acuerdo con la estructura del esquema de codificación. Primeramente, se detallan los resultados relacionados con la participación juvenil y sus sub-categorías, descriptores e indicadores. Posteriormente, los resultados correspondientes a educación para la ciudadanía digital y sus sub-categorías, descriptores e indicadores. Finalmente, en el último apartado, se presentan los códigos que emergen del análisis que no estaban contemplados en el esquema inicial. Por último, se presentará un esquema de codificación revisada, teniendo en cuenta los resultados de la aplicación del esquema inicial y los nuevos códigos que han surgido durante análisis.

A.2.2.2. Información sobre los informantes clave.

Tabla 348: Información sobre informants clave

Tabla 348. Información sobre informantes clave.								
P #	Sexo	Edad	Nivel Educativo	Empleo	Ideología Política	Orientación Sexual	Nivel de participación	Cuestionario
Participante 1	Mujer	20-24	Grado	Desempleado	IZQ Moderada	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	participa en entidades políticas y sociales	REALIZADO ANTES
Participante 2	Mujer	20-24	Máster	Cuenta Ajena	No claro	Siempre por hombres	Participa en entidades sociales	REALIZADO ANTES
Participante 3	Hombre	25-29	Grado	Cuenta Ajena	Centro-DER	Siempre por mujeres	participa en entidades políticas y sociales	REALIZADO ANTES
Participante 4	Hombre	25-29	Grado	Cuenta Ajena	Centro-IZQ	Siempre por mujeres	Participa en entidades sociales	REALIZADO ANTES
Participante 5	Hombre	25-29	Máster	Cuenta Ajena	IZQ Extrema	Siempre por mujeres	participa en entidades políticas y sociales	REALIZADO ANTES
Participante 6	Mujer	20-24	Grado	Desempleado	IZQ Moderada	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	participa en entidades políticas y sociales	REALIZADO ANTES
Participante 7	Mujer	30-35	Grado	Cuenta Ajena	Centro-IZQ	Siempre por hombres	Participa en entidades sociales	REALIZADO ANTES
Participante 8	Mujer	25-29	Grado	Cuenta Ajena	Prefiero no decirlo	Siempre por hombres	Participa en entidades sociales	REALIZADO ANTES
Participante 9	Hombre	25-29	Máster	Cuenta Ajena	IZQ Extrema	Siempre por hombres	Participa en entidades sociales	REALIZADO ANTES
Participante 10	Hombre	30-35	Máster	Cuenta Ajena	Prefiero no decirlo	Siempre por mujeres	participa en entidades políticas y sociales	REALIZADO ANTES
Participante 11	Hombre	20-24	Bachillerato	Estudiante	Centro	Siempre por mujeres	Participa en entidades sociales	REALIZADO ANTES
Participante 12	Mujer	25-29	Bachillerato	Desempleado	IZQ Moderada	Siempre por hombres	participa en entidades políticas y sociales	REALIZADO ANTES
Participante 13	Hombre	30-35	Máster	Cuenta Ajena	IZQ Moderada	Mayoritariamente por hombres y a veces por mujeres	Participa en entidades sociales	REALIZADO DESPUÉS



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

Participante 14	Mujer	25-29	Grado	Estudiante	No claro	Siempre por hombres	Participa en entidades sociales	REALIZADO ANTES
Participante 15	Mujer	20-24	Bachillerato	Estudiante	IZQ Moderada	Siempre por hombres	Participa en entidades sociales	REALIZADO DESPUÉS
Participante 16	Hombre	25-29	Grado	Cuenta Ajena	Centro-IZQ	Siempre por mujeres	participa en entidades políticas y sociales	REALIZADO DESPUÉS
Participante 17	Mujer	30-35	Máster	Cuenta Ajena	Centro	Siempre por hombres	Participa en entidades sociales	REALIZADO DESPUÉS
Participante 18	Hombre	16-19	Bachillerato	Estudiante	IZQ Extrema	Mujeres y hombres por igual	participa en entidades políticas y sociales	REALIZADO DESPUÉS
Participante 19	Hombre	16-19	ESO	Estudiante	IZQ Moderada	Siempre por mujeres	Participa en entidades sociales	REALIZADO DESPUÉS
Participante 20	Mujer	16-19	E. Primaria	Estudiante	IZQ Moderada	Mayoritariamente por mujeres y a veces por hombres	participa en entidades políticas y sociales	REALIZADO DESPUÉS
Participante 21	Mujer	16-19	ESO	Estudiante	Centro-DER	Siempre por hombres	Participa en entidades sociales	REALIZADO DESPUÉS
Participante 22	Mujer	30-35	Máster	Cuenta Ajena	Prefiero no decirlo	Siempre por hombres	No participa, pero sí tiene interés	REALIZADO ANTES
Participante 23	Hombre	30-35	Grado	Cuenta Ajena	IZQ Moderada	Siempre por hombres	No participa, pero sí tiene interés	REALIZADO ANTES
Participante 24	Hombre	25-29	FP Grado Superior	Estudiante	Centro	Siempre por mujeres	No participa, pero sí tiene interés	REALIZADO ANTES
Participante 25	Mujer	25-29	Grado	Cuenta Ajena	Centro	Siempre por hombres	No participa, pero sí tiene interés	REALIZADO ANTES
Participante 26	Hombre	30-35	Grado	Desempleado	Centro-DER	Siempre por mujeres	No participa ni tiene interés	REALIZADO ANTES
Participante 27	Mujer	30-35	Máster	Cuenta Ajena	IZQ Moderada	Siempre por hombres	No participa, pero sí tiene interés	REALIZADO DESPUÉS
Participante 28	Mujer	20-24	Grado	Estudiante	DER moderada	Siempre por hombres	No participa ni tiene interés	REALIZADO ANTES
Participante 29	Mujer	16-19	Bachillerato	Estudiante	Prefiero no decirlo	prefiero no decirlo	No participa, pero sí tiene interés	REALIZADO DESPUÉS
Participante 30	Mujer	16-19	Bachillerato	Estudiante	Centro-DER	Siempre por hombres	No participa ni tiene interés	REALIZADO DESPUÉS
Participante 31	Mujer	16-19	ESO	Estudiante	Centro-IZQ	prefiero no decirlo	No participa, pero sí tiene interés	REALIZADO DESPUÉS
Participante 32	Mujer	20-24	Bachillerato	Estudiante	No claro	Siempre por hombres	No participa, pero sí tiene interés	REALIZADO DESPUÉS



A.2.2.3. Esquema de codificación definitiva.

Esquema de codificación definitiva para el estudio II					
Categoría	Sub-categoría	Descriptor	Indicador	Definición operativa	Referencia
Participación Juvenil	Marco teórico de la participación juvenil	Definición de participación juvenil	Concepto de participación juvenil	La conceptualización de la participación juvenil engloba todas las unidades de análisis que definen la participación juvenil. Puede contemplar definiciones de la Participación Juvenil, expresión de la finalidad de la participación o hasta incluso lo que no se entiende como participación.	Checkoway (2011)
		Modelo de participación juvenil	Posicionamiento y perspectiva sobre la juventud	Se contemplan las unidades de análisis que aluden a las diferentes perspectivas de la Juventud. Se puede distinguir entre una visión colectiva, que aluden a la J en su conjunto o bien determinista, que contempla las diferencias y diversidades (género, orientación sexual, etnia, estatus socioeconómico, experiencias personales, entorno familiar, nivel educativo...) que puedan existir entre las personas del colectivo. Así como, los posicionamientos internos y externos del colectivo y su capacidad de contribución a un proyecto social y/o político.	Checkoway (2011), Cahill & Dadvand (2018)
			Protección de la participación	Se contemplan todas las unidades de análisis que manifiestan la participación como un derecho y la necesidad de potenciar y salvaguardar el derecho a la participación. Las personas jóvenes se conciben como vulnerables como consecuencia de su participación en determinadas acciones y en el ejercicio de sus derechos.	Cahill & Dadvand (2018)
			Espacio de la participación	Hace referencia al lugar, contexto, entorno o espacio donde se desarrolla la participación.	Cahill & Dadvand (2018), Castells (2011)
			Evolución del proceso participativo	Se refiere a aquellas referencias que hablan de la evolución de la cultura participativa a lo largo del tiempo.	Cernadas-Ramos, Chao-Pérez y Pineda-Nebot (2016), Cahill & Dadvand (2018)
	Trayectoria y experiencias participativas personales	Propósito y motivos para la participación	Propósitos y motivación personales	Se comprenden todas las unidades de análisis que hacen referencia al motivo u objetivo que tiene una persona y que impulsa a la participación.	Checkoway (2011), Cahill & Dadvand (2018)
			Experiencias participativas personales	Experiencias personales: dificultades y oportunidades	Se incluyen todas las unidades de análisis que se refieren a las diferentes trayectorias, experiencias personales, oportunidades y dificultades que puedan tener las personas jóvenes en cuanto a la formación, al acceso a determinados puestos de poder y a la toma de decisiones.	Cahill & Dadvand (2018)
			Beneficios de la participación	Entre los beneficios personales de la participación contemplan las unidades de análisis que aluden a las mejoras en el desarrollo del empoderamiento, la identificación de recursos propios y del entorno, el desarrollo de estrategias para lograr metas y por ende, mayores competencias, mayor sentido de responsabilidad y de control, asociadas a la percepción de autoeficacia, satisfacción de necesidades y mayor conocimiento participativo.	Renaud (2002; 1999), Velásquez, Martínez y Cumsille (2004)



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

	Perfil participativo	Características de personas participantes	Se engloban todas las unidades de análisis que hacen referencia a cualidades, variables sociales, económicas, culturales y educativas. Así como, los valores, actitudes y/o comportamientos que se observan en una persona que participa.	Whittaker y Watts (1971), Riniolo y Ortensi (2020)
Acciones y actividades de participación juvenil	Acciones preparatorias para la participación	Actividades preparatorias y empoderamiento participativo	Hace referencia a las ideas, actitudes, actividades, acciones y comportamientos que se desarrollan previamente a la participación directa. Se contemplan actividades tales como la formación, educación para la ciudadanía, captación de fondos, membresía en algún grupo, movimiento o entidad y voluntariado.	Li (2020)
	Participación política directa y no convencional	Simulación electoral	Se contemplan aquellas actividades, acciones y comportamientos explícitas, directas y observables que imitan e innovan canales democráticos de participación.	Li (2020)
		Foros de representación y deliberación	Se refieren a aquellas actividades, acciones y comportamientos vinculados a la implicación y participación en el diálogo con actores políticos y/o sociales. Se incluyen las actividades de representación juvenil en foros de debate y en consejos asesores ajenos al marco parlamentario tradicional.	Li (2020)
	Participación política directa y convencional	Participación política formal	Comprende aquellas actividades, acciones y comportamientos de participación política tradicional en un marco parlamentario, como pueden ser: ejercer el voto en elecciones, afiliarse y militar en entidades sociales y/o políticas.	Li (2020), Haro-Barba & Sampedro Blanco (2011)
Activismo		Se refiere a aquellas actividades, acciones y comportamientos de participación política tradicional extraparlamentaria.	Li (2020), Haro-Barba & Sampedro Blanco (2011)	

Esquema de codificación definitiva para el estudio II

Categoría	Sub-categoría	Descriptor	Indicador	Definición operativa	Referencia
Educación para la Ciudadanía Digital	Marco teórico de Educación para la Ciudadanía Digital	Definición de Educación para la Ciudadanía Digital	Conceptos teóricos de la Educación para la Ciudadanía Digital	Se refiere a las unidades de análisis que hablan sobre el conocimiento de conceptos, teorías, ideas, marcos organizacionales, conocimiento de evidencias relacionadas con la ciudadanía digital.	Cobo (2019) Frau-Meigs et al. (2017) Kim & Choi (2018) Choi (2016)
			Tratamiento y uso de la información y datos	Hace referencia a la detección de necesidades de acceso, uso y gestión de la información y datos y su puesta en práctica de forma eficiente y eficaz.	Catts and Lau (2008), Redecker (2020), Peart, Gutiérrez-Esteban y Cubo-Delgado (2020)
			Habilidades comunicativas	Se describen aquellas destrezas y habilidades relacionadas con la comunicación multimodal eficaz con otras personas.	Catts and Lau (2008), Redecker (2020), Peart, Gutiérrez-Esteban y Cubo-Delgado (2020)
			Creación de contenidos digitales	Hace referencia a la habilidad de crear y editar contenido digital, como producciones multimedia y expresiones digitales creativas, teniendo en cuenta aspectos éticos y legales.	Ferrari (2013), Redecker (2020), Peart, Gutiérrez-Esteban y Cubo-Delgado (2020)



		Gestión y seguridad de la información y contenidos digitales	Se refiere a la necesidad de manejar, adecuadamente y con seguridad, información y datos. Además, de saber usar las tecnologías digitales de forma segura y crear un espacio digital seguro.	Redecker (2020), JISC (2017) Peart, Gutiérrez-Esteban y Cubo-Delgado (2020)
		Ética y responsabilidad digital	Se refiere a las habilidades y comportamientos de una persona para pensar y actuar de acuerdo con unas normas éticas y morales basadas en la justicia social y los derechos de las personas.	Kereluik et al. (2013), Kim & Choi (2018) Peart, Gutiérrez-Esteban y Cubo-Delgado (2020)
Competencia socio-cívica		Comportamientos y actitudes sociopolíticas	Se engloban todas aquellos comportamientos y actitudes relacionadas con acciones sociales y políticas.	European Commission (2009)
		Empatía digital	Hace referencia a la habilidad cognitiva y emocional de una persona para entender a otra, en entornos digitales y de reflexionar sobre ello.	Chen (2018) Peart, Gutiérrez-Esteban y Cubo-Delgado (2020)
		Implicación socio-digital	Se refiere a la agencia (capacidad de acción) y a las acciones en sí, que realiza una persona en entornos digitales o bien, promoviendo y/o participando en temas sociales y/o políticos en contextos tecnológicamente mediados.	Martens & Hobbs (2015) Peart, Gutiérrez-Esteban y Cubo-Delgado (2020), Chavés (2005)
		Pensamiento crítico	Se entiende como la destreza de una persona al emplear habilidades de pensamiento superiores como el análisis, la evaluación, la inferencia de conclusiones, la generación de una opinión lógica y sus soluciones. También de ser capaz de evaluar la información y sus fuentes.	Cheung Kong (2014), Peart, Gutiérrez-Esteban y Cubo-Delgado (2020)
		Actitudes democráticas	Hace mención a todos aquellos valores, ideales y creencias relacionados con sociedades y procesos democráticos.	Puig and Morales (2015) Peart, Gutiérrez-Esteban y Cubo-Delgado (2020)
		Comportamientos prosociales	Se refiere a aquellos comportamientos y conductas sociales positivas, intencionales y voluntarias para ayudar a otras personas y/o causas.	Eisenberg y Mussen (1989), Ang (2016)
	Modalidad de aprendizaje	Contexto	Formal	Se concibe el contexto educativo formal como una estructura rígida donde se aprende y se adquieren conocimientos con un programa de estudios planificado, dirigido a la obtención de títulos académicos.	Martín (2017)
No Formal			Entiende el contexto educativo no-formal como una estructura flexible y adaptado a los intereses del alumnado, donde las actividades se llevan a cabo fuera del marco educativo oficial.	Martín (2017)
Informal			Entiende el contexto educativo informal como un proceso educativo no organizado, donde el aprendizaje es una acción no planificada que ejercen los agentes ambientales.	Martín (2017)
Modelo educativo institucional y roles de la	Filosofía, objetivos y organización	Sistema Educativo y la escuela como organización	Comprende el conjunto integrado de instituciones que desarrollan funciones de regulación, financiación o prestación de servicios relacionados con la Educación. Además, comprende aquellos aspectos relacionados con la finalidad, filosofía y organización del sistema educativo y la gestión y organización de la escuela.	Fuentes-Sordo (2015), Moreno-Cerillo (2007), Montanero (2019)



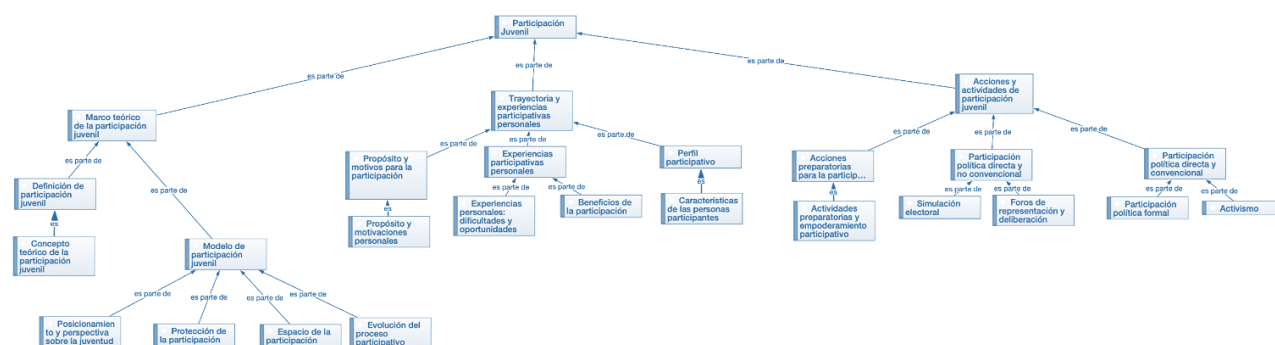
comunidad educativa	institucional educativa	Roles de la comunidad educativa	Rol del Profesorado	Entiende los conocimientos, comportamientos, valores, destrezas, actitudes, acciones y actividades que posee y/o realiza el personal docente (en contextos formales e informales) relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía digital.	Sierra y Satué (2020)
			Rol del Alumnado	Hace referencia a los conocimientos, comportamientos, valores, destrezas, actitudes, acciones y actividades que posee y/o realiza el alumnado relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía digital.	Sierra y Satué (2020)
			Rol de la Familia	Se refiere a los conocimientos, comportamientos, valores, destrezas, actitudes, acciones y actividades que posee y/o realiza el entorno familiar, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía digital.	Sierra y Satué (2020)
			Rol de amistades y grupo de iguales	Entiende los conocimientos, comportamientos, valores, destrezas, actitudes, acciones y actividades que posee y/o realiza el grupo de iguales y las amistades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía digital.	Sierra y Satué (2020)
			Rol de otros entidades y agentes sociales	Entiende los conocimientos, comportamientos, valores, destrezas, actitudes, acciones y actividades que poseen y/o realizan otras entidades y agentes sociales relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía digital.	Sierra y Satué (2020)
		Proceso de enseñanza y aprendizaje	Modelos, técnicas, estrategias y actividades	Experiencias educativas personales	Hace mención a los métodos, técnicas, estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje que se emplean para que el alumnado adquiera determinados aprendizajes relacionados con la educación para la ciudadanía digital y como viven dichas experiencias educativas.	Fortea Bargán (2019) Montanero (2019)

A.2.2.4. Resultados del análisis de contenido con codificación deductiva.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de contenido de los datos cualitativos recogidos en el estudio II:

A.2.2.4.1. Resultados del análisis de contenido con codificación deductiva correspondiente con la categoría *Participación Juvenil* del esquema de codificación.

Gráfico 181: Esquema de codificación de la categoría: Participación Juvenil.



A continuación, se presentan los resultados de la categoría *Participación Juvenil*. En la siguiente tabla, se observan las referencias destacadas y relacionadas con el concepto teórico de la participación juvenil.

Tabla 348: Referencias destacadas del concepto teórico de participación juvenil.

Tabla 348. Referencias destacadas sobre el concepto teórico de participación juvenil			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Participación Juvenil ↓ Marco teórico de la participación Juvenil ↓ Definición de la participación juvenil ↓	40	Participante 6	“La participación juvenil es un proceso de aprendizaje con personas, un proceso en el que detectas una necesidad de manera individual o colectiva y consigues reunir energías con diferentes personas que coinciden en esa decisión de necesidad contigo y coinciden también, en que hay que hacer algo y que por lo menos llevar la voz y la acción para producir un cambio y una mejora”.
		Participante 17	“La participación tiene que ser activa para transformar la sociedad”.
Concepto teórico de participación juvenil		Participante 10	“Participar es tomar parte, ser miembro de una comunidad, o sea, no ser un miembro pasivo sino activo. Por eso tomas algo, tomas la posibilidad de intervenir en el desarrollo o en el funcionamiento de esa colectividad. Participar no se puede participar individualmente. La propia noción de participar requiere la noción de colectivo...Participas solamente cuando tienes otros con los que toman otras partes. En ese sentido, yo creo que la participación puede ser en muchos niveles y podemos hablar de más vertientes [...] Hay que superar mucho la visión de participación limitada a la política estricta, al concepto restringido de política. La política es más amplia y abarca esa parte de participación social [...]”.

Gráfico 182: Nube de palabras del código concepto teórico de participación juvenil.



La conceptualización teórica de la participación juvenil está estrechamente vinculada con la finalidad participativa de las personas jóvenes, que en términos generales se refieren a “*la labor que podemos hacer las personas jóvenes en la sociedad*” [Participante 18] o “*la involucración de los jóvenes en todos los ámbitos [...]*” [Participante 29]. El concepto que tiene la juventud sobre la participación juvenil está íntimamente relacionado con los propósitos o motivos que puede tener una persona para participar: “*La participación juvenil son las acciones con las que las personas jóvenes promueven un cambio y promueven avanzar o demostrar su compromiso con la sociedad para generar cambios*” [Participante 3]. Es decir, el motor principal para promover la participación activa en la sociedad es alinear las motivaciones personales con una temática o causa de interés y establecer un compromiso con el deseo de generar un cambio: “*Las personas jóvenes, tienen capacidad de la agencia en la sociedad no tienen capacidad de decisión, de elaboración, de análisis y, sobre todo, de que todo eso que hacen lleguen a una transformación real*” [Participante 5]. Además, está promovida por el deseo de la gente de ser útil y dar un significado a las acciones que desarrollan.

En definitiva, la juventud entiende la participación como un proceso en el que se ponen en marcha acciones que buscan generar un cambio o transformación para el bienestar social y personal: “*La participación tiene que ser activa para transformar la sociedad*” [Participante 17], de manera grupal o haciendo referencia al conjunto de la sociedad: “*Participar es tomar parte, ser miembro de una comunidad, o sea, no ser un miembro pasivo sino activo. Por eso tomas algo, tomas la posibilidad de intervenir en el desarrollo o en el funcionamiento de esa colectividad. Participar no se puede participar individualmente. La propia noción de participar requiere la noción de colectivo*” [Participante 10]. Dicha implicación parte de la premisa de que existen problemáticas sociales y políticas que conciernen a la juventud y no están siendo representadas. El concepto que emerge es una responsabilidad colectiva e individual para buscar soluciones, de tener voz y también, presencia en la toma de decisiones que les afectan, ya que los problemas que afectan a la juventud se pueden hacer extensivos al resto de la población.

Según la descripción que realizan las personas jóvenes acerca de cómo y de qué manera se pueden involucrar en la sociedad, surgen diferentes conceptualizaciones de la participación juvenil. En primer lugar, aquellas personas que perciben la participación como un acto de participación política contextualizan las actividades de involucración dentro del marco político y aquellas actividades relacionadas con el ejercicio del voto, la participación en partidos políticos y con ejercer presión en asuntos de diferente índole, especialmente políticos y legislativos, a fin de favorecer decisiones favorables a sus intereses: “*Las áreas que más he tocado engloban a las que tienen que ver con la política, aquella que digamos, animan a que la ciudadanía joven, pues acuda a votar, se interese por la política...*” [Participante 16].

En segundo lugar, aquellas que entienden la implicación como un acto de participación social y conciben actividades como voluntariado y servicios a la comunidad: *“Por participación juvenil entiendo que es toda acción social, sobre todo y de forma voluntaria, qué pueden hacer los jóvenes en su zona o entorno más cercano”* [Participante 25]. Este enfoque de la participación juvenil subraya la importancia de los valores de justicia social y los comportamientos prosociales hacia el entorno más cercano. Se trata de entender la educación como democrática, en su forma de ser y actuar, integral a la persona y buscando impulsar el pensamiento crítico y la conciencia social, con docentes críticos y comprometidos con la sociedad, estudiantes como agentes de cambio y, comunidades interconectadas y comprometidas con la justicia social. Una educación que va más allá de la democracia representativa y profundice en sendas de participación en los diferentes foros educativos, construyendo escuelas cuya finalidad sea trabajar por una sociedad más justa y democrática, enseñando y haciendo ciudadanos y ciudadanas.

En tercer lugar, aquellas referidas a otros ámbitos de participación, como el deporte o la participación en algún club deportivo o de ocio: *“La participación juvenil también se puede entender en la línea del ocio, no tiene que ser tampoco, participar con unos valores o dentro de un proyecto, sino simplemente para educación en el ocio y crear un ocio sano, un ocio saludable, un ocio que respete a los demás”* [Participante 17]. Concretamente, este enfoque de la participación hace hincapié en la necesidad de crear un grupo de interés común para formarse y disfrutar del contexto y el espacio compartido. Este enfoque recalca que los frutos de la participación son colectivos, pero también individuales; desarrollando valores, actitudes y conocimientos sobre determinadas temáticas o simplemente sintiéndose bien al participar en un entorno seguro.

Finalmente, surge la consideración de que el proceso participativo es un contexto para aprender o desarrollar conceptos, destrezas, habilidades, comportamientos y actividades relacionadas con el trabajo en equipo, habilidades sociales para tratar con otras personas, adquirir información sobre una determinada temática y también, para concienciarse respecto a problemáticas y desigualdades sociales. *“La participación juvenil es un proceso de aprendizaje con personas, un proceso en el que detectas una necesidad de manera individual o colectiva y consigues reunir energías con diferentes personas que coinciden en esa decisión de necesidad contigo, y coinciden, también, en que hay que hacer algo y que por lo menos llevar la voz y la acción para producir un cambio y una mejora”* [Participante 6], donde se entiende al acto participativo como un entorno seguro de empoderamiento educativo, para concienciarse y ganar agencia en lo que se refiere a la transformación social.

A continuación, se recogen las percepciones acerca de los modelos de participación juvenil. Surgen opiniones sobre cómo se concibe la juventud como colectivo y qué dificultades tiene durante el proceso participativo. También, se recogen comentarios relacionados con los derechos de la juventud a participar y los espacios en los que la desarrollan y, por último, se habla de la evolución de la participación juvenil.

Tabla 349 : Referencias destacadas sobre el posicionamiento y perspectiva de la juventud.

Tabla 349. Referencias destacadas sobre el posicionamiento y perspectiva de la juventud			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Participación Juvenil- Marco teórico de la participación Juvenil- Modelo de Participación Juvenil-	2	Participante 29	<i>“[...] porque, en mi generación, yo veo una preocupación latente por muchos ámbitos y la política me atrevería a decir que, por lo menos en mi círculo más cercano, es un tema que sale mucho a colación y, la verdad, no tenemos todavía el derecho a votar, pero sí que es un tema muy recurrente”.</i>
Posicionamiento y perspectiva de la juventud		Participante 29	<i>“[...] Luego también, la circunstancia que tengas, ya puedes tener mucha iniciativa, pero si tu situación no es la mejor pues no te permite tomar acción en esas situaciones”.</i>

Gráfico 183: Nube de palabras del código posicionamiento y perspectiva de la juventud



Por otro lado, surgen ciertas preocupaciones acerca de las limitaciones que tiene el colectivo joven para ejercer determinados derechos de la ciudadanía, como es, por ejemplo, el derecho al voto. Muchas personas jóvenes con un perfil participativo activo, tanto en organizaciones sociales como políticas, pueden encontrarse, por cualquier motivo (edad, nacionalidad, etc.) sin el derecho a formalizar su participación política mediante el voto en las urnas: “[...] porque, en mi generación, yo veo una preocupación latente por muchos ámbitos y la política me atrevería a decir que, por lo menos en mi círculo más cercano, es un tema que sale mucho a colación y, la verdad, no tenemos todavía el derecho a votar, pero sí que es un tema muy recurrente” [participante 29].

Desde hace varios años el Consejo de Juventud de España y otras plataformas de representación juvenil, han impulsado iniciativas que reclaman bajar la edad de votación a los 16 años. Esto podría suponer una gran oportunidad por parte de la Administración para implementar medidas y programas educativos para el desarrollo de la alfabetización cívica y política durante los últimos cursos de primaria y secundaria.

Tabla 350: Referencias destacadas sobre la protección de la participación

Tabla 350. Referencias destacadas sobre la protección de la participación			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Participación Juvenil ↓ Marco teórico de la participación Juvenil ↓ Modelo de Participación Juvenil ↓ Protección de la participación	6	Participante 10	“[...] La participación juvenil, del joven, como ciudadano y los ciudadanos tienen derechos. La noción de ciudadano viene a una serie de derechos en la gobernanza o en la gestión de una comunidad”.
		Participante 7	“[...] Pero, sí que es verdad que no todo el mundo tiene acceso.... Todo el mundo tiene acceso, pero no todo el mundo llega. Y a mí, me da pena porque creo que es una experiencia que todo el mundo debería de vivir”.
		Participante 20	“Sobre todo, tener un espacio seguro y que el espacio donde se va a participar ellas o él, se sienta seguro y que pueda hablar de cualquier cosa sin ser juzgada, porque siempre tenemos el miedo de: “No voy a decir algo, por ser juzgada y ya me van a mirar de una manera u otra”. Entonces, el sitio donde vayamos a participar sea porque a nosotros nos transmita confianza y estemos seguros, y que tengamos una motivación por ello”.

Gráfico 184: Nube de palabras del código protección de la participación.

elementos
 juvenil seguro
 participación
 derechos mundo ciudadano
 poner espacio hablar
 acceso información
 participativos

Las sociedades democráticas se caracterizan, entre otras cuestiones, por la separación de poderes, por el estado de derecho, por la articulación de los valores de justicia social en todas las administraciones del estado, y por la determinación de ciertos derechos y deberes de la ciudadanía: “La participación juvenil, del joven, como ciudadano y los ciudadanos tienen derechos. La noción de ciudadano viene a una serie de derechos en la gobernanza o en la gestión de una comunidad” [Participante 10].

Según el Artículo 48 de la Constitución Española (1978): “Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural”. Esto se hace efectivo, entre otras cuestiones, por los Consejos territoriales de juventud y plataformas de representación de la población juvenil. Sin embargo, que el acceso y participación en estos espacios no es universal: “Pero, sí que es verdad que no todo el mundo tiene acceso.... Todo el mundo tiene acceso, pero no todo el mundo llega. Y a mí, me da pena porque creo que es una experiencia que todo el mundo debería de vivir” [Participante 7].

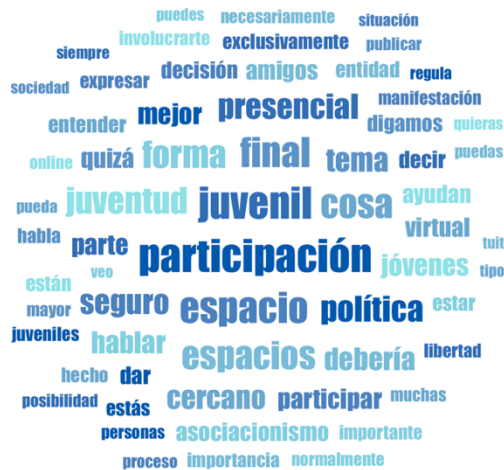
Entre las personas participantes en el estudio, surgen ciertas alusiones a la necesidad de crear o renovar espacios de esta naturaleza para promocionar la actividad democrática y la alfabetización como ciudadano o ciudadana: “Sobre todo, tener un espacio seguro y que el espacio donde se va a participar ellas o él, se sienta seguro y que pueda hablar de cualquier cosa sin ser juzgada [...]” [Participante 20], y lo que es más, buscar métodos y/o canales actualizados donde las personas jóvenes pueden intervenir y ejercer su ciudadanía usando herramientas y formatos familiares y de su contexto: “Hay que buscar un nuevo modelo, un modelo en el que mejora y se involucren los jóvenes [...]” [Participante 10].

Tabla 351: Referencias destacadas sobre el espacio de la participación

Tabla 351. Referencias destacadas sobre el espacio de la participación			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Participación Juvenil- Marco teórico de la participación Juvenil- Modelo de Participación Juvenil-	24	Participante 5	“Creo que también por el contexto de los Consejos de Juventud y de las organizaciones juveniles en general, cuando hablamos de participación juvenil muy rápidamente nos vamos a espacios no mixtos de juventud. Yo creo que [...] al final necesitamos no estar solo en espacios exclusivamente juveniles [...] digamos que es como solo una etapa y luego hay que trascenderlo y con todo lo que se ha trabajado ahí llegará a los espacios generalista [...]”.
Espacio de la participación		Participante 4	“Me preocupa cuando el entorno digital se convierte como en el canal único o en el proceso principal, especialmente en el ámbito de la juventud, porque hay

	<i>partes educativas también del propio proceso de participación que, de forma virtual, creo que son muy complejas de llevar a cabo”.</i>
Participante 21	<i>“También es verdad que, si no estuviera en una entidad, sería como más difícil involucrarte en la sociedad. Porque las entidades te ofrecen la posibilidad con un proyecto o lo que sea, de acercarte a otras personas e involucrarte y ayudar en lo que puedas”.</i>

Gráfico 185: Nube de palabras del código espacio de la participación



El espacio de participación que ocupa la juventud comienza con la creación de espacios seguros, donde van informándose y construyendo el pensamiento social, cívico y político que pueden ser entre sus iguales: *“Para mí, la participación juvenil, los formatos, puede quedar con un grupo de amigos, hablar de cualquier cosa y estás participando con tus amigos hasta en un espacio formal, con un consejo o en una entidad [...]”* [Participante 3] o bien asociándose a alguna entidad: *También es verdad que, si no estuviera en una entidad, sería como más difícil involucrarte en la sociedad. Porque las entidades te ofrecen la posibilidad con un proyecto o lo que sea, de acercarte a otras personas e involucrarte y ayudar en lo que puedas”* [Participante 21]. Al mismo tiempo, posteriormente, formalizando su participación asumiendo un mayor compromiso y/o responsabilidades en espacios de representación o de deliberación y en espacios de política formal: *“Creo que también por el contexto de los Consejos de Juventud y de las organizaciones juveniles en general, cuando hablamos de participación juvenil muy rápidamente nos vamos a espacios no mixtos de juventud. Yo creo que [...] al final necesitamos no estar solo en espacios exclusivamente juveniles [...] digamos que es como solo una etapa y luego hay que trascenderlo y con todo lo que se ha trabajado ahí llegará a los espacios generalista [...]”* [Participante 5]. Hasta incluso, sugieren la posibilidad de pasar de la participación juvenil a espacios de participación generalistas, es decir, de diferentes colectivos y de edades mixtas.

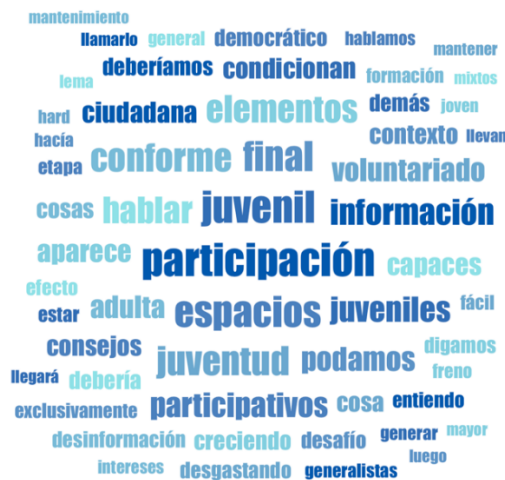
Por otro lado, se recogen percepciones acerca los espacios donde se desarrollan procesos participativos. Con cada generación, llegan nuevas formas y herramientas de información y comunicación, así como surgen ejemplos y experiencias participativas mediadas con tecnologías digitales: *“Yo mismo he participado hace poco en una manifestación online a través de un hashtag, defendiendo la mayor inversión en ciencia en nuestro país, pero eso me da la posibilidad de ir a una manifestación presencial de la que nos habíamos juntado en época salvo ahora por la situación sanitaria en la que estamos”* [Participante 10]. A pesar de las posibilidades que brindan las tecnologías para la participación y la digitalización de los canales de información y formación, la percepción que emerge de la opinión de las personas jóvenes es que la participación juvenil debe, por naturaleza, ser presenciales y guiados por organizaciones juveniles: *“No concibo entender el asociacionismo y la participación juvenil sin la parte presencial [...] yo creo que eso que las tecnologías nos ayudan, pero que jamás se podrá entender. el asociacionismo, solo desde una forma virtual, necesita la presencialidad”* [Participante 1]. Y, hasta se aprecia cierta preocupación por perder dicha presencialidad: *“Me preocupa cuando el entorno digital se convierte como en el canal único o en el proceso*

principal, especialmente en el ámbito de la juventud, porque hay partes educativas también del propio proceso de participación que, de forma virtual, creo que son muy complejas de llevar a cabo”. Esta preocupación nace de la premisa de que el proceso participativo es un proceso educativo. Es decir, se aprende a participar, pero también, como consecuencia de la participación, se aprende.

Tabla 352: Referencias destacadas sobre la evolución de la participación.

Tabla 352. Referencias destacadas sobre la evolución de la participación			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Participación Juvenil ↓ Marco teórico de la participación Juvenil ↓ Modelo de Participación Juvenil ↓ Evolución del proceso participativo	5	Participante 9	“Entiendo que es más fácil conseguir esa participación ciudadana conforme más joven es la persona y que se va desgastando conforme vamos creciendo. Tampoco debería ser así, porque queríamos pasar de una participación juvenil a una participación adulta o como queramos llamarlo. Deberíamos mantener esa participación”.
		Participante 5	“Yo creo que una cosa [...] necesitamos no estar solo en espacios exclusivamente juveniles [...]. Digamos que es como solo una etapa y luego hay que trascenderlo y con todo lo que se ha trabajado ahí llegará a los espacios generalistas [...]”.
		Participante 1	“[...] incluso podamos hablar del nuevo voluntariado y de perfiles de voluntariado que llevan redes sociales y demás”.

Gráfico 186: Nube de palabras del código evolución de la participación.



En cuanto a la evolución de la participación surgen dos perspectivas diferentes. Por un lado, se recogen opiniones acerca de un nuevo perfil de voluntariado, a través de tecnologías digitales: “[...] incluso podamos hablar del nuevo voluntariado y de perfiles de voluntariado que llevan redes sociales y demás” [Participante 1]. Hace evidente el impacto y la potencial que ha tenido, y tienen, las tecnologías sobre los puestos de voluntariado y procesos de participación. Por otro lado, emergen concepciones sobre la evolución del individuo dentro del proceso participativo: “Yo creo que una cosa [...] necesitamos no estar solo en espacios exclusivamente juveniles [...]. Digamos que es como solo una etapa y luego hay que trascenderlo y con todo lo que se ha trabajado ahí llegará a los espacios generalistas [...]”. [Participante 5]. Esto puede estar relacionado con ascender de una acción participativa de menor implicación a asumir determinadas responsabilidades y ganar agencia o bien puede hacer referencia al tiempo o permanencia de una persona joven en espacios participativos: “Entiendo que es más fácil conseguir esa participación ciudadana conforme más joven es la persona y que se va desgastando conforme vamos creciendo. Tampoco debería ser así, porque queríamos pasar de una participación juvenil a una participación adulta o como queramos llamarlo. Deberíamos mantener esa participación” [Participante 9].



Tabla 353: Referencias destacadas sobre propósitos y motivaciones personales.

Tabla 353. Referencias destacadas sobre propósitos y motivaciones personales			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Participación Juvenil ↓ Trayectoria y experiencias participativas personales ↓ Propósito y motivos de la participación ↓ Propósitos y motivaciones personales	48	Participante 17	“El sentido de pertenencia a un grupo... La mayoría, cuando entramos en alguna asociación o pertenecemos a algún grupo o movimiento, es porque también somos adolescentes y buscamos encontrarlos... y muchas veces te encuentras en un grupo y el hecho de que un grupo te arrope, y te acepte tal como vayas a hacer, y tu importa, siempre va a ser bueno [...]”.
		Participante 20	“El ayudar y cambiar un poco donde estamos viviendo”
		Participante 24	“Aprender cosas nuevas e interactuar con gente con quien no estás habitualmente... A interactuar con ella o incluso hablar determinados temas que a lo mejor nunca has hablado, pero al ver que varias personas hablan del mismo tema, algo aprendes y algo captas sobre eso”.

Gráfico 187: Nube de palabras del código propósitos y motivaciones personales.



Los propósitos y motivaciones personales son el motor que impulsa la acción participativa y la implicación en una determinada actividad. Entre las opiniones de las personas jóvenes germinan tres categorizaciones.

En primer lugar, se puede hablar de las motivaciones personales donde el propósito es adquirir conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y/o valores que contribuyen positivamente al desarrollo personal, como puede ser generar un sentimiento de pertenencia a un grupo: “El hecho de sentirte en un grupo aparte y que no vas a diferenciarte tanto si no puedes compartir ideas y tal. Eso te anima. Pero también creo que hay otra parte y es el sentirte parte de la construcción, de tener una tarea, de que confíen en ti [...]” [participante 1]. Junto con el desarrollo de habilidades sociales para tratar con personas diferentes: “Aprender cosas nuevas e interactuar con gente con quien no estás habitualmente... A interactuar con ella o incluso hablar determinados temas que a lo mejor nunca has hablado, pero al ver que varias personas hablan del mismo tema, algo aprendes y algo captas sobre eso” [Participante 24]. Pero también como salida/opción de ocio: “El aburrimiento, aunque suene mal, yo lo estaba pensando, sobre todo en los pueblos en realidad, porque igual las ciudades tienen mucha más oferta y puedes hacer cualquier cosa, pero aquí y en esas edades más es que no tienen nada, entonces en cuanto hay un centro joven a una cosa que te lleve un poquito a su terreno y sea capaz de motivarte, te engancha” [Participante 23]. Hasta incluso, como una actividad de ocio o de vía de escape para gestionar problemas personales: “Creo que también es terapéutico, porque yo haciendo todas estas cosas

lo que hacía era olvidarme de mis propios problemas, de mis preocupaciones y relativizaba mucho [...]” [participante 27]. No obstante, en cuanto a las motivaciones personales, se debe tener cierta precaución, ya que también se puede hablar de aquellas motivaciones personales extrínsecas que permiten proyectar una imagen positiva en las redes sociales, que no se corresponde con la realidad: “Hay gente que participa en asociaciones por puro postureo. Para hacerse la foto de “estoy haciendo una recogida de alimentos” y lo subo a mis redes sociales porque eso me da una publicidad estupenda y soy súper buena persona” [participante 27].

Por otro lado, se pueden identificar motivaciones profesionales donde el propósito es adquirir conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y/o valores que contribuyan al desarrollo profesional y les permitan adquirir aprendizajes útiles para el mercado laboral: *“También para tener más experiencia en el mundo laboral o en mi profesión, para estar más formada... En Educación Social, solamente había 15 días de prácticas. Entonces, bueno, lo que a mí me motivó, realmente, era adquirir más experiencia profesional, que al fin y al cabo... lo piensas ahora que trabajas en una entidad” [Participante 7].*

En tercer lugar, surgen cuáles son las concepciones que poseen acerca de las motivaciones contextuales tanto extrínsecas como intrínsecas donde el propósito relacionados con el altruismo, la solidaridad, la contribución a una causa social o política o bien a un proceso de cambio: *“La participación juvenil no siempre está centrada en obtener un beneficio propio, sino también, en ayudar y contribuir a mejorar nuestra sociedad y el entorno social cuando nos estamos desarrollando” [Participante 2], “Deseaba involucrarme un poquito en temas de asociacionismo juvenil por necesidad propia, porque yo, por ejemplo, en ese momento tenía una necesidad de querer sociabilizar de otra manera con la gente de mi edad” [participante 16].*

Se percibe que el motivo de la participación es el motor que arranca y sostiene todo el proceso participativo. Este motivo es un determinación fluida y dinámica. La motivación de una persona para participar puede ir cambiando con el tiempo y puede estar sujeto a un momento personal, social o político concreto.

Tabla 354: Referencias destacadas sobre las experiencias personales: dificultades y oportunidades.

Tabla 354. Referencias destacadas sobre las experiencias personales: dificultades y oportunidades			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Participación Juvenil ↓ Trayectoria y experiencias participativas personales ↓ Experiencias participativas personales ↓ Experiencias personales: dificultades y oportunidades	10	Participante 25	<i>“Si pones, por así decirlo, trabas a que la gente se haga voluntaria o pueda ejercer un voluntariado en cualquier ámbito, lo mejor que sea de manera libre y con un compromiso”.</i>
		Participante 30	<i>“Si no tienes dinero para comer, por ejemplo, cómo vas a participar tú haciendo voluntariado”.</i>
		Participante 32	<i>“Una persona que tiene más recursos siempre va a tener más facilidad para involucrarse más en un voluntariado y además también pienso que a lo mejor, como la unidad de un grupo no sólo de un individuo, como te facilita más el crear un voluntariado y crear una acción y tener más ideas que puedan llevar a cabo ese voluntariado que una persona solo”.</i>

Gráfico 188: Nube de palabras del código Experiencias personales: dificultades y oportunidades.



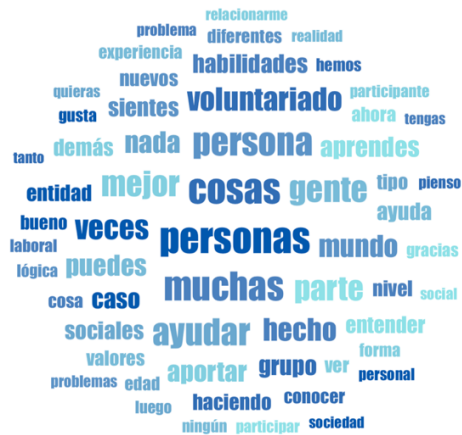
Las experiencias personales durante la trayectoria participativa germinan sensaciones positivas y negativas. El proceso participativo no siempre facilita la participación ya que muchas instituciones están sometidas a procesos de calidad que mantienen que las personas participantes deben, en primer lugar, formarse y luego adquirir un compromiso formal con la entidad: “Si pones, por así decirlo, trabas a que la gente se haga voluntaria o pueda ejercer un voluntariado en cualquier ámbito, lo mejor que sea de manera libre y con un compromiso” [Participante 25].

Por otro lado, vuelven a surgir referencias hacia el contexto personal de cada participante y como éste puede dificultar la participación: “Si no tienes dinero para comer, por ejemplo, cómo vas a participar tú haciendo voluntariado” [Participante 30]. Las características personales como el sexo, la edad, la situación económica y laboral, la orientación sexual, la ideología política y la situación personal pueden causar brechas en la participación y eso, al ser un espacio de enseñanza y aprendizaje, también puede ocasionar brechas en la formación cívica y social de la persona: “Una persona que tiene más recursos siempre va a tener más facilidad para involucrarse más en un voluntariado y además también pienso que a lo mejor, como la unidad de un grupo no sólo de un individuo, como te facilita más el crear un voluntariado y crear una acción y tener más ideas que puedan llevar a cabo ese voluntariado que una persona solo”.

Tabla 355: Referencias destacadas sobre los beneficios de la participación.

Tabla 355. Referencias destacadas sobre los beneficios de la participación			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Participación Juvenil.↓ Trayectoria y experiencias participativas personales.↓ Experiencias participativas personales.↓ Beneficios de la participación	48	Participante 4	“[...] para comprender el papel que juegan las instituciones en nuestro país, entender lo que es el contrato intergeneracional, entender qué es el contrato social, sentirte parte de las instituciones que te rodean [...]”
		Participante 4	“[...] incluso corrigió un problema que tenía en la propia educación formal, que era esa parte de que no me estaban permitiendo sentirme empoderado [...]”.
		Participante 25	“El tener un rato en el que puedes intercambiar tus sentimientos o tus pensamientos con otras personas, que te sientas escuchado, entendido, que te puedas expresar con libertad y con tranquilidad [...]”.

Gráfico 189: Nube de palabras del código beneficios de la participación.



Las percepciones sobre los beneficios de la participación que emergen se pueden agrupar en tres grupos. En primer lugar, los beneficios relacionados con el “yo mismo” que hacen referencia a los aspectos positivos o aprendizajes que resultan de la participación para un individuo en sí: *“Habilidades sociales de todo tipo, comunicativa, liderazgo [...]”* [Participante 1] e *“[...] incluso corrigió un problema que tenía en la propia educación formal, que era esa parte de que no me estaban permitiendo sentirme empoderado [...]”*.

En segundo lugar, los beneficios relacionados con el “yo con los demás” que entienden aquellos aprendizajes que derivan de la participación vinculadas de tratar a otras personas: *“Participar me ha enseñado a trabajar con personas o a relacionarme con personas, simplemente, y a relacionarme con el mundo”* [Participante 6] o bien *“Vaya que quienes vamos a entrar en el mundo asociativo en una edad muy temprana, nos ha formado como persona y aunque en el camino nos hayamos podido encontrar a gente con unas características similares a las que hemos desarrollado y que hemos adquirido en la participación asociativa, no es frecuente encontrar a gente con esas inquietudes o esas habilidades si no ha vivido esa experiencia”* [Participante 12]

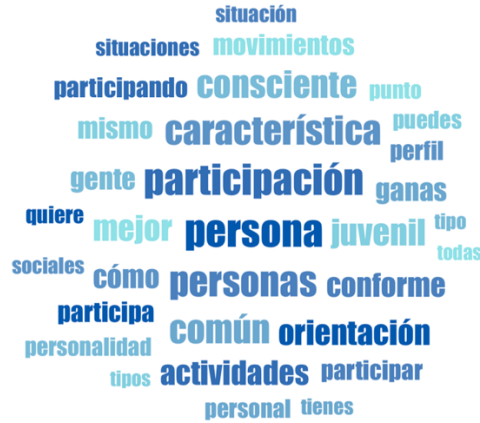
En tercer lugar, los beneficios relacionados con el yo “en el entorno social y político” que entienden los beneficios y aprendizajes personales como un bien colectivo que repercute en la comunidad: *“Participar en cualquier tipo de asociación te hace adquirir unos valores, como, por ejemplo, la empatía, que muchas veces son necesarios para construir socialmente una ciudadanía y ser ciudadanos en pleno derecho”* [Participante 2].

Tabla 356: Referencias destacadas sobre las características de las personas participantes.

Tabla 356. Referencias destacadas sobre la características de las personas participantes.			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Participación Juvenil ↓ Trayectoria y experiencias participativas personales ↓	14	Participante 9	<i>“Entonces entiendo que es más fácil conseguir esa participación ciudadana conforme más joven es la persona y que se va desgastando conforme vamos creciendo”.</i>
		Participante 21	<i>“Veo que muchísima diversidad, que sí es verdad que alguna característica y algunos rasgos personales coinciden, pero que mayormente se puede encontrar con muchísimos tipos de personas”.</i>
		Participante 29	<i>“[...] El inconformismo y esas ganas de mejorar y de actuar cuando hay algo que creen que no está bien [...] Si tú eres una persona que tiene que ganas de conocer, que siempre está buscando nuevas formas de enfrentarse a las situaciones ya tienes un punto de partida que quizás una persona no conformista sino... que está a gusto con su situación y que no se plantea</i>

muchas cosas no participaría. Luego también, la circunstancia que tengas, ya puedes tener mucha iniciativa, pero si tu situación no es la mejor pues no te permite tomar acción en esas situaciones”.

Gráfico 190: Nube de palabras del código características de las personas participantes.



En términos generales, al hablar del colectivo joven, se suele tratar como un colectivo único con las mismas características, problemáticas y situación. No obstante, esto no puede estar más alejado de la realidad. La juventud es un colectivo heterogéneo, donde no existe un único pensamiento y donde las estratificaciones y desigualdades sociales también están presentes. De modo que surgen dos elementos propios de las personas jóvenes que participan. Por un lado, aparece/se manifiesta el tópico extendido de la juventud inconformista: “[...] El inconformismo y esas ganas de mejorar y de actuar cuando hay algo que creen que no está bien [...] Si tú eres una persona que tiene que ganas de conocer, que siempre está buscando nuevas formas de enfrentarse a las situaciones ya tienes un punto de partida que quizás una persona no conformista sino... que está a gusto con su situación y que no se plantea muchas cosas no participaría. Luego también, la circunstancia que tengas, ya puedes tener mucha iniciativa, pero si tu situación no es la mejor pues no te permite tomar acción en esas situaciones”. Donde se entiende la persona joven como sujeto activo en entornos participativos, que busca nuevas formas o vías para desarrollar la acción social y política y que percibe una disonancia manifiesta entre los valores en los que cree, los objetivos sociales que posee y aquellos que tienen lugar de manera predominante o implícita en la sociedad y, por tanto, existe un doble discurso social en el que no se ven representados. Por otro lado, emerge la pluralidad como característica del colectivo juvenil: “Veo que muchísima diversidad, que sí es verdad que alguna característica y algunos rasgos personales coinciden, pero que mayormente se puede encontrar con muchísimos tipos de personas” [Participante 21].

Tabla 357: Referencias destacadas sobre las actividades preparatorias y empoderamiento participativo.

Tabla 357. Referencias destacadas sobre las actividades preparatorias y empoderamiento participativo			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Participación Juvenil- Acciones y actividades de participación juvenil- Acciones preparatorias para la participación- Actividades preparatorias y empoderamiento participativo	20	Participante 10	“El mayor desafío del mantenimiento democrático y, por lo tanto, para que podamos hablar de participación juvenil [...], ser capaces de poner freno a los intereses, de generar desinformación y de torpedear esos elementos pre-participativos [...]. Aparece el lema de la información. La formación es uno de los pilares de la información. Son elementos participativos que condicionan la participación posterior”.
		Participante 7	“Al final siempre es el intentar formar e intentar sensibilizar de alguna manera, informar de una manera lúdica a través de todo tipo de actuaciones, ya sea en

	<i>calle, ya sea en el propio centro [educativo] o en la propia asociación o entidad”.</i>
Participante 4	<i>“Intentar llevar a la persona joven a la parte consciente y que pueda decidir si quiere ser activa. Yo creo que esa es la parte que intenta el asociacionismo, trabajar dentro de todos los procesos de participación en los que vivimos, que son miles de procesos en paralelo”.</i>

Gráfico 191: Nube de palabras del código actividades preparatorias y empoderamiento participativo



Las actividades preparatorias y de empoderamiento participativo suponen el primer peldaño en el compromiso o implicación de una persona joven: *“Intentar llevar a la persona joven a la parte consciente y que pueda decidir si quiere ser activa. Yo creo que esa es la parte que intenta el asociacionismo, trabajar dentro de todos los procesos de participación en los que vivimos, que son miles de procesos en paralelo”* [Participante 4]. Supone un primer acto de toma de conciencia respecto a la necesidad de participar, de visibilizar las problemáticas sociales y de formarse para actuar: *“Aparece el lema de la información. La formación es uno de los pilares de la información. Son elementos participativos que condicionan la participación posterior”* [Participante 10]. Y, entre las posibles vías para asentar la participación presencial, el voluntariado es el más nombrado por parte de la población juvenil, ya que supone un espacio de aprendizaje y participación activa.

Tabla 358: Referencias destacadas sobre los foros de representación y deliberación

Tabla 358. Referencias destacadas sobre los foros de representación y deliberación			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Participación Juvenil- Acciones y actividades de participación juvenil- Participación política directa y no convencional- Foros de representación y deliberación	1	Participante 5	<i>“[...] por el contexto de los Consejos de Juventud y de las organizaciones juveniles en general, cuando hablamos de participación juvenil muy rápidamente nos vamos a espacios no mixtos de juventud”.</i>

Gráfico 192: Nube de palabras del código foro de representación y deliberación



En menor medida, surgen referencias acerca de su presencia/rol en los foros de representación y deliberación y espacios políticos formales: “[...] por el contexto de los Consejos de Juventud y de las organizaciones juveniles en general, cuando hablamos de participación juvenil muy rápidamente nos vamos a espacios no mixtos de juventud” [participante 5]. Estos espacios suponen un segundo paso en el proceso participativo, donde el colectivo joven se organiza y promueve la participación en espacios propios para deliberar y representar la voz joven ante la Administración y espacios de política formal y generalista. Estos espacios constituyen un paso importante en el empoderamiento del individuo y para ganar agencia en un entorno habilitante.

Tabla 359: Referencias destacadas sobre la participación política formal

Tabla 359. Referencias destacadas sobre la participación política formal			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Participación Juvenil ↓ Acciones y actividades de participación juvenil ↓ Participación política directa y convencional ↓	8	Participante 9	“[...] queríamos pasar de una participación juvenil a una participación adulta o como queramos llamarlo. Deberíamos mantener esa participación”.
		Participante 16	“Las áreas que más he tocado engloban a las que tienen que ver con la política, aquella que digamos, animan a que la ciudadanía joven, pues acuda a votar, se interese por la política”.
		Participante 32	“[...] creo que los jóvenes, en parte, muchas veces como que pasamos del tema de política. Creo que no debería ser así, se le debería dar un poco más de importancia, pero... [...] en la política veo a jóvenes que no están muy involucrados y que realmente creo que se le debería de dar más importancia porque realmente se decide sobre el futuro, o sea, correspondiente al tema político.”

Gráfico 193: Nube de palabras del código participación política formal



La participación política formal se conceptualiza como las instituciones políticas tradicionales: “Normalmente lo acotamos a la decisión, al espacio de decisión institucional... a hablar con el Ayuntamiento, a hacer lobby en el Congreso como normalmente y además, la participación que se regula suele ser de este tipo [...]” [participante 5] y va asociada a cómo entendemos la política y la democracia: “hay que superar mucho la visión de participación limitada a la política estricta, al concepto restringido de política. La política es más amplia y abarca esa parte de participación social [Participante 10]”. Esta participación supone un peldaño superior de participación; aunque corresponden a vías tradicionales de participación en las que la juventud tiene menos presencia: “[...] creo que los jóvenes, en parte, muchas veces como que pasamos del tema de política. Creo que no debería ser así, se le debería dar un poco más de importancia, pero... [...] en la política veo a jóvenes que no están muy involucrados y que realmente creo que se le debería de dar más importancia porque realmente se decide sobre el futuro, o sea, correspondiente al tema político” [Participante 32]. La participación política de las personas jóvenes suele desencadenarse en otras formas de participación, que la meramente política, mediada por los partidos políticos o en las instituciones del estado.

Tabla 360: Referencias destacadas sobre el activismo

Tabla 360. Referencias destacadas sobre el activismo			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Participación Juvenil Acciones y actividades de participación juvenil Participación política directa y convencional Activismo	4	Participante 30	“La participación juvenil considero que es fundamental... El año pasado cuando fui a la manifestación [...], la mitad de los integrantes eran personas entre 15 y 20 años. En ese sentido, la participación juvenil en movimientos sociales, en ciertos movimientos sociales, creo que sí que es muy importante”.
		Participante 18	“Ahora en cualquier movimiento feminista o incluso cuando vimos el Friday for Future sobre el cambio climático, se lo ve como un movimiento que al que ayudó mucho las redes sociales para llegar a más gente porque, muchas veces, como que a los jóvenes parece que les dan como más pereza o más participar de forma activa”.
		Participante 10	“Yo mismo he participado hace poco en una manifestación online a través de un hashtag, defendiendo la mayor inversión en ciencia en nuestro país, pero eso me da la posibilidad de ir a una manifestación presencial de la que nos habíamos juntado en época salvo ahora por la situación sanitaria en la que estamos”.

Gráfico 194: Nube de palabras del código activismo





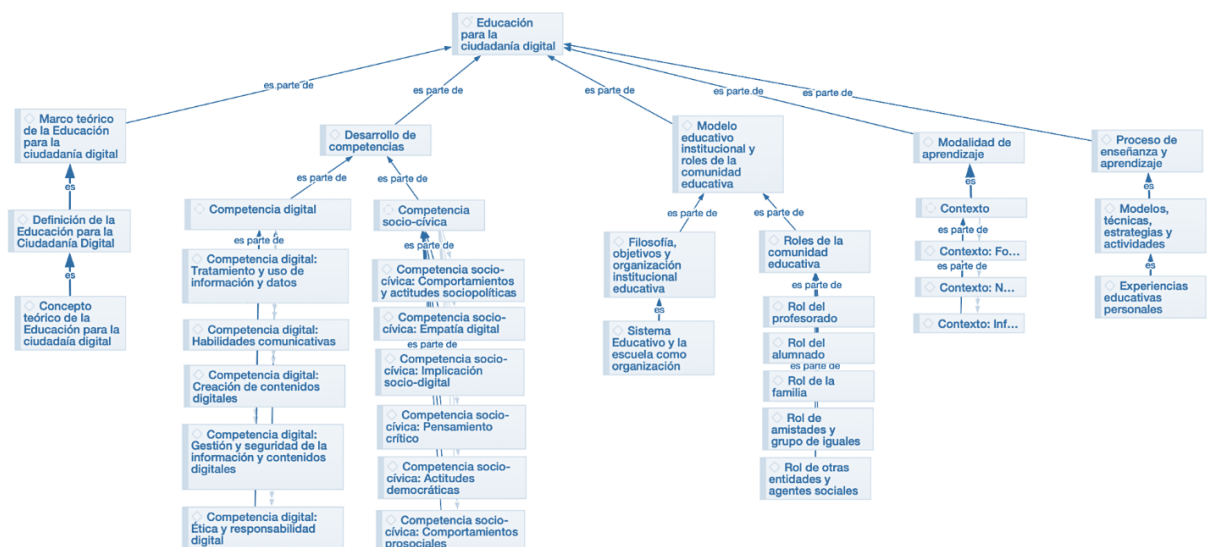
La juventud suele experimentar la participación política fuera de los entornos tradicionales. Las manifestaciones activistas relacionadas con cuestiones de justicia social tienen mayor atracción y promueve niveles superiores de participación entre la población joven: “Ahora en cualquier movimiento feminista o incluso cuando vimos el Friday for Future sobre el cambio climático, se lo ve como un movimiento que al que ayudó mucho las redes sociales para llegar a más gente porque, muchas veces, como que a los jóvenes parece que les dan como más pereza o más participar de forma activa” [participante 18]. Esto puede deberse a que se trata de espacios tecnológicamente mediados, en los que también intervienen las redes sociales. Dicha digitalización es importante ya que ayuda con la difusión de la información y favorece una mayor coordinación. Por otro lado, permite un tiempo previo de preparación para informarse sobre dicha temática, ayudado por sus grupos de iguales, en un entorno seguro y horizontal.

Por otro lado, este estilo de participación puede suponer el único cauce para algunas personas jóvenes. Algunas actividades de ciudadanía, como el voto electoral, acota la participación del colectivo joven por cuestiones legales, relacionadas con la mayoría de edad: “La participación juvenil considero que es fundamental... El año pasado cuando fui a la manifestación [...], la mitad de los integrantes eran personas entre 15 y 20 años. En ese sentido, la participación juvenil en movimientos sociales, en ciertos movimientos sociales, creo que sí que es muy importante”. Las manifestaciones y otros ejemplos de activismo son espacios abiertos a la participación libre, independientemente de la edad de los participantes. Cabe la posibilidad de que estas manifestaciones nazcan por una necesidad de las personas jóvenes en expresar su voluntad y opinión, ya que las propias instituciones democráticas no dan lugar al diálogo con la juventud y no potencian espacios deliberativos ni decisorios de la voz joven.

En este apartado, se han recogido las opiniones y percepciones de las personas jóvenes en cuanto a la participación juvenil. Al tratarse de un proceso de análisis de contenido deductivo y dirigido por la teoría, se corrobora que tanto en la literatura revisada, como las concepciones de la juventud hoy sintonía. Sin embargo, a pesar de la literatura revisada, no han surgido referencias acerca de la simulación electoral. A continuación, en el siguiente apartado, se analizarán los indicadores pertenecientes a la categoría: Educación para la Ciudadanía Digital.

A.2.2.4.1. Resultados del análisis de contenido con codificación deductiva correspondiente con la categoría Educación para la Ciudadanía Digital del esquema de codificación.

Gráfico 182: Esquema de codificación de la categoría: Educación para la Ciudadanía Digital



En este epígrafe se presentan los resultados de la categoría *Educación para la Ciudadanía Digital*. En la siguiente tabla, se observan las referencias destacadas relacionadas con el concepto teórico de Educación para la Ciudadanía Digital.

Tabla 361: Referencias destacadas sobre el concepto teórico de la educación para la ciudadanía digital

Tabla 361. Referencias destacadas sobre el concepto teórico de la Educación para la Ciudadanía Digital			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
<p>Marco teórico de la Educación para la Ciudadanía Digital</p> <p>Definición de la Educación para la Ciudadanía Digital</p> <p>Concepto teórico de Educación para la Ciudadanía Digital</p>	38	Participante 9	<p>“Y, a la vez me planteo, una educación para la ciudadana digital, porque ese alumnado es el nuevo alumnado, es parte de la sociedad digital, pero creo que hay mucha ciudadanía analógica, todavía ¿no? Creo que eso también es un poco de contraste. Pero bueno, sigo avanzando en la reflexión y creo que no nos hace falta una asignatura de Educación para la Ciudadanía Digital, sino que nos hace falta una escuela o un centro educativo para la ciudadanía digital. Y en ese sentido, lo que yo pienso es que, no es una cuestión más de aumentar el currículum con contenidos, sino que darle un giro al centro educativo y que transversalmente o de manera más global, esté todo respondido y desarrollarlo un poco”.</p>
		Participante 18	<p>“Creo que debería haber un espacio que sea una asignatura o una hora a la semana o lo que sea, un espacio para que se enseñen ciertos valores como estos, ya sea en el ámbito social o ámbito digital [...] Creo que también se olvidan de un aspecto muy importante es que el ámbito cívico y que una persona tiene que vivir en sociedad, tiene que comportarse de manera correcta y no puede ir atacando a la gente. Eso como que no lo educan tanto en el instituto o muchas veces en toda la educación y creo que es un aspecto que debe ser tenido muy en cuenta y debe ser muy importante en la educación [...]”.</p>
		Participante 30	<p>“Me parece curioso que haya que debatir si es una asignatura o no [...] es que la veo una mucho más importante que matemáticas, que inglés... porque eso son conocimiento que luego hay tiempo en la vida para desarrollarlos perfectamente, pero como tú en tu campo personal no estés bien y no tengas las herramientas para progresar no puedes llegar al conocimiento secundario [...] Yo creo que en esa edad es más importante acompañar la formación personal, a nivel de inteligencia emocional, de educación en valores que decir “2+2=4” [...]”.</p>

Gráfico 195: Nube de palabras del código concepto teórico de la Educación para la Ciudadanía Digital.



Durante mucho tiempo, se ha caracterizado a las personas adolescentes y jóvenes como nativas digitales y se entendía que, por el mero hecho de haber nacido en un contexto económico, social y cultural digitalizado, desarrollaban las competencias correspondientes a un buen uso de las tecnologías digitales. Sin embargo, hay una reclamación importante por parte de la sociedad y del propio colectivo juvenil, sobre la necesidad de implementar acciones educativas para promover las competencias digitales y la ciudadanía hoy en día: “Cuando hablamos de todas esas competencias de manejo de la tecnología, quizás no es necesario que cojan una asignatura en concreto y que enseñe a manejarse con las tecnologías. No sé, es algo que debería darse con mayor o menor naturalidad en el transcurso de todas las asignaturas o de todos los proyectos, o de la manera en que se eduque y te vaya dando esas píldoras que estén presentes [...] quiero pensar que está destinado a extinguirse que es el parcelamiento del conocimiento [...]” [Participante 9]. De modo que germina un debate importante sobre cómo organizar las enseñanzas y de qué manera se pueden enfocar las situaciones de aprendizaje. En textos legislativos anteriores, la educación cívica o ciudadana o bien, los valores éticos y sociales se ha implementado en el curriculum educativo de manera transversal o como una asignatura propiamente dicha. No obstante, con los continuos cambios legales y la inexistencia de un pacto educativo que garantiza la sostenibilidad del propio sistema educativo, se dificulta la tarea de determinar qué contenidos, destrezas y valores son esenciales para un ciudadano en un mundo digital: “[...] En valores y en participación y a partir de ahí... Pero tendría que ser una cosa de todos, no una cosa que cambiase cada cuatro años porque entonces no tiene sentido. [...] Es que para mí, eso debería ser una asignatura que se hiciera entre todos los grupos políticos. Claro que esto es muy complicado, es idílico” [Participante 23]. Por otro lado, en el caso de entender estos contenidos como elementos transversales al curriculum, nace la posibilidad de no profundizar en ellas lo suficiente: “No recuerdo haber tenido una charla de ciudadanía digital o de lo que estamos hablando. No recuerdo que ningún profesor, ni mi madre... en algún caso, mis primas sí me podían orientar desde su propia experiencia, prueba y error, porque son más mayores. Pero eso de que una persona mayor que se ocupa de mi formación ha venido a decirme cómo es lo correcto o la forma que es más beneficiosa para que tú te puedas comportar en redes sociales, eso yo no recuerdo haberlo tenido nunca y lo considero fundamental [...]” [Participante 30].

Independientemente de cómo se organice el entorno escolar o cómo se aterriza el contenido curricular en la práctica docente surgen planteamientos para reformar las escuelas y plantear enseñanzas para el siglo XXI: “Sigo avanzando en la reflexión y creo que no nos hace falta una asignatura de Educación para la Ciudadanía Digital, sino que nos hace falta una escuela o un centro educativo para la ciudadanía digital. Y en ese sentido, lo que yo pienso es que, no es una cuestión más de aumentar el curriculum con contenidos, sino que darle un giro al centro educativo y que transversalmente o de manera más global, esté todo respondido y desarrollarlo un poco” [Participante 6].

Actualmente, hay un reclamo importante, sobre todo en la sociedad global y digital actual, que se traduce en la necesidad de desarrollar competencias para navegar entre infinitas cantidades de contenidos digitales e información y potenciar el pensamiento crítico de la juventud, a raíz de la proliferación de las noticias falsas y el uso indebido de datos personales, por lo que se está poniendo a prueba las sociedades democráticas y los valores de justicia social. Entre la población joven, nace una gran preocupación sobre cómo informarse y educarse para hacer frente a los nuevos retos sociales y políticos: *“Me parece curioso que haya que debatir si es una asignatura o no [...] es que la veo una mucho más importante que matemáticas, que inglés... porque eso son conocimiento que luego hay tiempo en la vida para desarrollarlos perfectamente, pero como tú en tu campo personal no estés bien y no tengas las herramientas para progresar no puedes llegar al conocimiento secundario [...] Yo creo que en esa edad es más importante acompañar la formación personal, a nivel de inteligencia emocional, de educación en valores que decir “2+2=4”[...]. Un fundamental para cuidar que la ciudadanía del futuro sea crítica, sea implicada y no tienda al individualismo [Participante 6].*

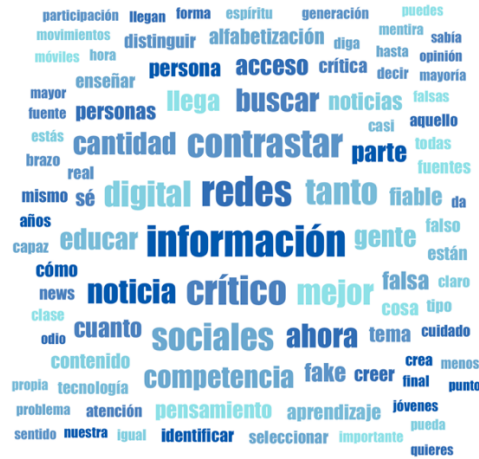
Para abordar la Educación para la Ciudadanía Digital es necesario trabajar cuestiones de competencia digital no solo para navegar toda la información disponible en internet, sino también para saber cómo ser un ciudadano/ciudadana en entornos digitales: *“Creo que debería haber un espacio que sea una asignatura o una hora a la semana o lo que sea, un espacio para que se enseñen ciertos valores como estos, ya sea en el ámbito social o ámbito digital [...]”. Esto requiere diseñar actividades más allá del uso de la ofimática o de unas normas básicas de comportamiento en la red. Esto hace que sea imprescindible, la incorporación de la ética y la responsabilidad en los procesos de capacitación digital: “En mi opinión, que también involucra evidentemente conocimiento filosófico...” [Participante 10]. Además, de trabajar nociones vinculadas con la ciudadanía tradicional, como los conocimientos históricos y culturales, las destrezas y actitudes sociales y una comprensión real sobre la estructura del estado y de las instituciones democráticas. “Y, a la vez me planteo, una educación para la ciudadana digital, porque ese alumnado es el nuevo alumnado, es parte de la sociedad digital, pero creo que hay mucha ciudadanía analógica, todavía [...]” [Participante 9]. Además, de buscar la concienciación e implicación activa y comunitaria en la búsqueda de soluciones que afectan a la sociedad, hoy en día: “hablaría de una mejor relación con el entorno, incluido el entorno social y físico, lo que serían las cuestiones clave que deberían saber. De esos saberes que son imprescindibles, el aprender a relacionarnos social y ecológicamente y también con el entorno. Y trabajar... yo creo que se está enfocando todo... mucho a la formación personal, de la persona, de crear personas lo mejor preparadas posible, y se está descuidando ese aprendizaje social, de cómo juntamente, creamos una sociedad mejor para todas las personas [Participante 9].*

Tabla 362: Referencias destacada sobre el tratamiento y uso de la información y datos.

Tabla 362. Referencias destacadas sobre el tratamiento y uso de información y datos			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Educación para la Ciudadanía Digital ↓ Desarrollo de competencias ↓ Competencia digital ↓	39	Participante 10	<i>“Yo creo que [...] el acceso a una cantidad ilimitada de información no garantiza la capacidad de manejar información; y, por lo tanto, hace falta alfabetización digital”.</i>
		Participante 2	<i>“Nos hemos formado y estamos desarrollándonos [...] Es igual que la alfabetización informacional que hablaban a los compañeros de saber buscar, identificar, recuperar, organizar el contenido y analizar la información digital en base a la finalidad que estamos persiguiendo desde nuestras asociaciones o en el ámbito personal”</i>
		Participante 32	<i>“Lo comparo, por ejemplo, con la generación de mis padres que es una generación que realmente ha estado informada por: primero periódicos, otros televisión y ahora el Facebook y redes sociales que realmente pues te bombardean con mil artículos que, a lo mejor, la mayoría son mentira. Y claro, como joven, yo creo que mi responsabilidad también de enseñarla a ellos y a la gente</i>

mayor a investigar un poco más e informarse de otros posibles medios que realmente den una opinión más real”.

Gráfico 196: Nube de palabras del código tratamiento y uso de la información y datos



Como se ha comentado en apartados anteriores, las tecnologías digitales y las redes sociales han transformado profundamente las relaciones sociales, el entorno laboral y la organización de la sociedad. Así, la información es un recurso de gran valor y utilidad en la vida económica, social, cultural y política, sobre todo debido a las tecnologías digitales. El vivir y desarrollarse en la Sociedad de la Información, significa que la información es el elemento central, y por tanto la generación, distribución y uso del conocimiento se convierte en un derecho de todos los ciudadanos. Una de las señas de identidad de esta sociedad, es que está mediada con tecnología. Dichas tecnologías y redes nos proporcionan abundantes fuentes e información en distintos formatos y soportes, con gran impacto sobre nuestros hábitos sociales: *“La tecnología ha traído información e información casi sin que creamos por ósmosis, difundan nuestro interior y eso altera nuestra percepción de la realidad”* [participante 11]. Esto hace que surjan cuestiones importantes acerca de cómo ha evolucionado el sistema educativo y los procesos de formación para atender a este saber básico del siglo XXI. Cierto es que no es una competencia nueva, y el manejo de la información ha estado presente en los orígenes de la escuela; sin embargo, en el pasado, estos contenidos se curaban, se meditaban y estaban sometidas a un proceso de edición y contraste que aseguraba su veracidad. No obstante, hoy en día con la inmediatez que otorgan las tecnologías, dicha competencia cobra mayor importancia dada la facilidad de acceso y las implicaciones severas que pueda tener la subida de información no verificada: *“Yo creo que [...] el acceso a una cantidad ilimitada de información no garantiza la capacidad de manejar información y por lo tanto, hace falta alfabetización digital”* [Participante 10]. Además, exponen cuál deben ser los roles de la comunidad educativa en el desarrollo de dichas competencias: *“La labor es más nuestra de los docentes que, de nadie, porque cada familia será como sea o como pueda, pero claro, hay que educar en que sean críticos y en que busquen contrastar la información”* [participante 23].

El desarrollo de destrezas relacionadas con el tratamiento y uso de información y datos abarca el acceso, localización, manejo, uso y verificación de información y datos: *“Yo creo que es importante... que la alfabetización digital, como lo recoge todo. Creo que en cuanto a lo que nos queremos, en cuanto a lo que está preguntando tú, pero igual es interesante conocer las fuentes de información verídicas, aprender a contrastar información”* [Participante 12].

Al hablar del contraste y la comprobación de la veracidad de la información, emergen otras dimensiones competenciales relacionados con ella. Por un lado, el pensamiento crítico para poder razonar y emitir un juicio de valor acerca del origen de la información, su fuente, su contenido y su uso: *“Es fomentar el pensamiento crítico que antes no estaba mediado por la tecnología y ahora sí. [...] el pensamiento crítico y saber que la información que está contrastada, buscar arias fuentes, dudar cuando no conocen las fuentes todas esas*

cuestiones”. [Participante 9]. Por otro, se puede hablar también de la responsabilidad social y digital del uso de la información y los datos. Entre las personas jóvenes, germinan preocupaciones relacionadas con el discurso de odio y la manipulación de la información, con fines políticos o de manera interesada para una entidad. Conjuntamente, se revela la poca preparación que han recibido o sienten haber recibido en la educación formal para hacer frente a ello: “[...] Intersecciona a las habilidades digitales y socio-cívica y que es un problema que desde la participación juvenil se está trabajando desde hace años en otros entornos, también educativos no formales que se están empezando a trabajar ahora, es la intersección de los discursos de odio o la desinformación por sobreinformación [...] [Participante 6].

En los diferentes contextos educativos, se ha prestado mucha atención al mal uso de las tecnologías en términos de ciberdelitos y la mala gestión de la ciberseguridad. No obstante, se pierde de vista que las tecnologías son un mero instrumento manejadas por personas y, por ende, son neutrales. La responsabilidad sobre el uso indebido o con fines maliciosos no recae sobre los dispositivos, sino sobre las personas que hacen uso de ellas. Por ello, es necesario trabajar esta competencia en conjunto con la responsabilidad digital y el pensamiento crítico dentro de todos los espacios educativos.

Tabla 363: Referencias destacadas sobre las habilidades comunicativas

Tabla 363. Referencias destacadas sobre las habilidades comunicativas			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Educación para la Ciudadanía Digital ↓ Desarrollo de competencias ↓ Competencia digital ↓	5	Participante 22	“Una de las competencias que no se desarrolla pero que sí que es muy importante, o lo considero muy importante, es la comunicativa, que además, paradójicamente, creo que no se desarrolla [...] creo que se desaprende cuando te comunicas a través de las redes sociales, tanto a nivel lingüístico como expresivo, como método organizativo, incluso de organizar las ideas y comunicarlas a las demás, la asertividad con la que transmites las ideas al resto de personas”.
Habilidades comunicativas		Participante 30	“Es muy importante como te expreses para transmitir el mensaje, el respeto, conocer también qué público ahí en la red y a qué público en específico te quieres dirigir [...] Creo que son cosas que vas aprendiendo según la marcha, no te viene con un manual de instrucciones [...] nadie se ha metido en una red social con unas pautas de comportamiento”.

Gráfico 197: Nube de palabras del código habilidades comunicativas



El progreso de la sociedad, la abundancia de información y la evolución hacia procesos cada vez más digitalizados, acarrea la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas y más aún cuando navegando espacios digitales: *“Es muy importante como te expreses para transmitir el mensaje, el respeto, conocer también qué público ahí en la red y a qué público en específico te quieres dirigir [...] Creo que son cosas que vas aprendiendo según la marcha, no te viene con un manual de instrucciones [...]nadie se ha metido en una red social con unas pautas de comportamiento”* [Participante 30]. En entornos presenciales, tanto desde la familia o desde el centro educativo, se ha incidido de menor a mayor medida en el trato con otras personas, la emisión de un mensaje mediante un canal concreto y también ciertas normas o costumbres sociales de contexto determinado. Sin embargo, se evidencian menos experiencias con respecto a los entornos digitales: *“Una de las competencias que no se desarrolla pero que sí que es muy importante, o lo considero muy importante, es la comunicativa, que además, paradójicamente, creo que no se desarrolla [...]creo que se desaprende cuando te comunicas a través de las redes sociales, tanto a nivel lingüístico como expresivo, como método organizativo, incluso de organizar las ideas y comunicarlas a las demás, la asertividad con la que transmites las ideas al resto de personas”* [Participante 22]. Desde el punto de vista educativo, esto subraya la necesidad de educar en la comunicación digital, en establecer unas normas de comunicación y comportamiento en entornos digitales para transmitir la información correctamente.

Tabla 364: Referencias destacadas sobre la creación de contenidos digitales

Tabla 364. Referencias destacadas sobre la creación de contenidos digitales			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Educación para la Ciudadanía Digital ↓ Desarrollo de competencias ↓ Competencia digital ↓	2	Participante 2	<i>“Es muy importante saber crear y editar el contenido multimedia. Por ejemplo, los videos que queremos hacer llegar sobre nuestra asociación para darle visibilidad”.</i>
Creación de contenidos digitales			

Gráfico 198: Nube de palabras del código creación de contenidos digitales



Por otro lado, emerge la necesidad de conocer cómo crear y editar contenidos digitales para diseminar información y/o promocionar un mensaje. En cuanto a la participación juvenil, esto supone una práctica de visibilización de las acciones políticas o sociales que se están desarrollando y sirve también, para que las personas jóvenes puedan acercarse o interesarse por alguna temática: *“Es muy importante saber crear y editar el contenido multimedia. Por ejemplo, los videos que queremos hacer llegar sobre nuestra asociación para darle visibilidad”* [Participante 2]

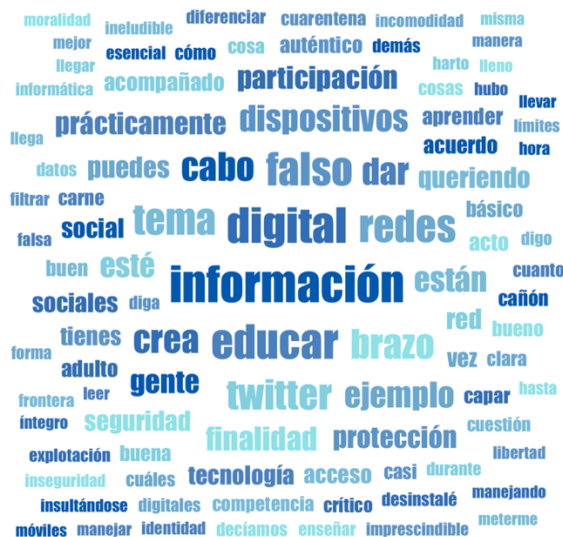
Además, surge la necesidad de abogar por la responsabilidad, ya que es necesario conocer cómo manejar creaciones de contenido digitales que no son de autoría propia, para no incumplir algunos de los derechos de autor y por respetar los derechos de propiedad intelectual, brindando un

reconocimiento al trabajo que han elaborado otras personas: “También, un aspecto muy importante es saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso, que muchas veces no sabemos discriminar” [Participante 2]. Desde el sistema educativo, y más en el ámbito universitario, se castiga fuertemente el incumplimiento de los derechos de autor; sin embargo, se hacen pocos esfuerzos en educar con una perspectiva de responsabilidad ética o impulsar creaciones multimedia respetando las licencias de uso.

Tabla 365: Referencias destacadas sobre la gestión y seguridad de la información y contenidos digitales

Tabla 365. Referencias destacadas sobre la gestión y seguridad de la información y contenidos digitales			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Educación para la Ciudadanía Digital ↓ Desarrollo de competencias ↓ Competencia digital ↓ Gestión y seguridad de la información y contenidos digitales	9	Participante 10	“También estoy de acuerdo en el tema de seguridad, es algo que es esencial para la participación. Tiene que ser también enseñar a la gente a la protección de su identidad digital y de sus dispositivos digitales, porque si no vas a ser carne de explotación y de cañón [...] La seguridad informática es imprescindible para la participación digital en libertad.
		Participante 12	“[...] hacer un buen uso [...] obviamente la tecnología, que lo decíamos antes, tampoco tiene moralidad per se. Pero si nos ha acompañado a la finalidad que le estamos queriendo dar o a la finalidad del acto que estamos queriendo llevar a cabo y el uso seguro de la misma [...]”
		Participante 5	“El tema de protección de datos, que eso es una cuestión ineludible para cualquier persona que ya esté en organizaciones prácticamente al nivel que esté [...]”

Gráfico 199: Nube de palabras del código gestión y seguridad de la información y datos digitales



Cada vez más, las instituciones del estado y las empresas del sector privado están poniendo el acento en la seguridad digital y la gestión segura de la información: “El tema de protección de datos, que eso es una cuestión ineludible para cualquier persona que ya esté en organizaciones prácticamente al nivel que esté [...]” [Participante 5]. Se observa una tendencia creciente de incidencias relacionados con los ciberdelitos y con la necesidad de hacer frente a este nuevo fenómeno ya que no solo puede ocasionar daños físicos a un dispositivo o una entidad, sino también en la sociedad en general: “La seguridad informática es imprescindible para la participación digital en libertad” [Participante 9]. De esta situación emergen

preocupaciones sobre los posibles daños que puede ocasionar un fallo de seguridad digital en cuanto a procesos de participación y democráticos: “También estoy de acuerdo en el tema de seguridad, es algo que es esencial para la participación. Tiene que ser también enseñar a la gente a la protección de su identidad digital y de sus dispositivos digitales, porque si no vas a ser carne de explotación y de cañón [...]” [Participante 9].

Se subraya la importancia de la protección de los dispositivos, pero también la salud y bienestar personal. Los derechos fundamentales del estado de bienestar abogan por asegurar la intimidad y privacidad de la persona. Dichos conceptos se están difuminando cada vez más y actualmente son fruto de debate en muchos estados democráticos.

Tabla 366: Referencias destacadas sobre la ética y responsabilidad digital

Tabla 366. Referencias destacadas sobre la ética y responsabilidad digital			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Educación para la Ciudadanía Digital Desarrollo de competencias Competencia digital Ética y responsabilidad digital	14	Participante 7	“[...] creo que desde los propios centros educativos tampoco enseñan competencias digitales, no enseñan a hacer un uso responsable, a tener una actitud crítica, a adquirir esa serie de conocimientos y habilidades que les permitan hacer un uso responsable [...]”.
		Participante 2	“Las redes sociales se convierten en una herramienta más para reivindicar [...] se trata de saber aprovechar y de darle un uso correcto a la tecnología, de hacerte oír, ¿no? de reivindicar tus necesidades y de hacer un uso responsable [...]”.
		Participante 27	“Yo creo que hay que enseñar al alumnado más que a manejar redes sociales, que creo que en eso van más sobrados que nosotros; ética sobre sobre las redes sociales, valores éticos, filosofía [...] Que les enseñemos a ser ciudadanos íntegros en las redes igual que les enseñamos a ser en la calle [...]”.

Gráfico 200: Nube de palabras del código Ética y responsabilidad digital



La ética y responsabilidad digital surge de un proceso de pensamiento crítico en la cual, una persona determina si se está haciendo un uso correcto y saludable de las tecnologías digitales y redes sociales:

“[...] creo que desde los propios centros educativos tampoco enseñan competencias digitales, no enseñan a hacer un uso responsable, a tener una actitud crítica, a adquirir esa serie de conocimientos y habilidades que les permitan hacer un uso responsable [...] [Participante 7]”. Surgen, de las experiencias personales, demandas para fomentar, en mayor medida, esta competencia en los contextos educativos. Hay que seguir enseñando a usar los dispositivos y programas informáticos con fines educativos, sociales, participativos, etc: “Las redes sociales se convierten en una herramienta más para reivindicar [...] se trata de saber aprovechar y de darle un uso correcto a la tecnología, de hacerte oír, ¿no? de reivindicar tus necesidades y de hacer un uso responsable [...]” [Participante 2], pero la prioridad de la escuela debe estar centrada en cultivar pensamientos superiores como el buen uso de los recursos, la responsabilidad individual y colectiva o la reflexión sobre las implicaciones de un uso indebido: Yo creo que hay que enseñar al alumnado más que a manejar redes sociales, que creo que en eso van más sobrados que nosotros; ética sobre las redes sociales, valores éticos, filosofía [...] Que les enseñemos a ser ciudadanos íntegros en las redes igual que les enseñamos a ser en la calle [...]” [Participante 27].

Además, debe trabajar cuestiones relacionados con la gestión de la identidad digital, la respuesta emocional y el autocontrol que son necesarios al tener presencia digital: “Cuando tú tienes a una persona a la que te tienes que enfrentar en el sentido de hablar sobre algo o expresar lo que piensas... pero que siempre te cortas mucho más porque hay ciertas normas sociales que aprendemos, que a través de la de la tecnología y de las redes sociales, yo creo que eso siempre sobre todo aquella gente que a lo mejor pues vive un poco en el mundo de yupi o no ven el alcance que puede tener pues te pones a posturear, a falsear, a hacer creer a la gente que tiene una vida que no tiene realmente” [Participante 25].

Tabla 367: Referencias destacadas sobre las destrezas y comportamientos sociopolíticos

Tabla 367. Referencias destacadas sobre las destrezas y comportamientos sociopolíticos			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Educación para la Ciudadanía Digital- Desarrollo de competencias- Competencia socio-cívica- Destrezas y comportamientos sociopolíticas	4	Participante 4	[...] También para comprender el papel que juegan las instituciones en nuestro país, entender lo que es el contrato intergeneracional, entender qué es el contrato social, sentirte parte de las instituciones que te rodean y entender la lógica [...] sentirte más parte.
		Participante 22	“[...] hay que tener mucha conciencia. Cada evento pasa dentro de un contexto tanto histórico como social y demás, y cada uno tiene que ser consciente dentro de qué contexto se mueve.
		Participante 28	“Creo que hay que potenciar un poco el que sepan de historia, lo que ha ocurrido en la sociedad anteriormente o cómo se repartían la sociedad anteriormente

Gráfico 201: Nube de palabras del código destrezas y comportamientos sociopolíticas



Los comportamientos y actitudes sociopolíticas son esenciales en el desarrollo de la competencia socio-cívica, proporcionan los saberes necesarios para contextualizar el momento histórico en que nos encontramos: *“Creo que hay que potenciar un poco el que sepan de historia, lo que ha ocurrido en la sociedad anteriormente o cómo se repartían la sociedad anteriormente, hacer inferencias con otras épocas similares e informarse de contenido social y política de actualidad para esculpir su propia identidad política y generar opiniones fundamentadas.*

Por otro lado, es importante tomar consciencia de que la juventud no se informa, ni expresa sus opiniones igual que generaciones anteriores. Hace unas décadas, las fuentes de información eran el periódico y la televisión y la radio, desde entonces surgen nuevos canales como las redes sociales y aplicaciones digitales que proporcionan la información instantáneamente. No obstante, esta rapidez en conocer las noticias y eventos sociopolíticos de actualidad descontextualiza en cierta manera, por el bombardeo constante, de poder reflexionar sobre el impacto de las noticias y muchas veces para poder contrastar si la información es verídica: *“[...] hay que tener mucha conciencia. Cada evento pasa dentro de un contexto tanto histórico como social y demás, y cada uno tiene que ser consciente dentro de qué contexto se mueve” [Participante 22].* Por consiguiente, existe mayor necesidad de adquirir un mayor compromiso de la ciudadanía para informarse y exigir que se les informen correctamente y sepan la función y necesidad de las instituciones del estado: *“[...] También para comprender el papel que juegan las instituciones en nuestro país, entender lo que es el contrato intergeneracional, entender qué es el contrato social, sentirte parte de las instituciones que te rodean y entender la lógica [...] sentirte más parte” [Participante 4].*

Tabla 368: Referencias destacadas sobre la empatía digital

Tabla 368. Referencias destacadas sobre la empatía digital			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Educación para la Ciudadanía Digital ↓ Desarrollo de competencias ↓ Competencia socio-cívica ↓	4	Participante 3	<i>“[...] creo que es importante destacar que al ser un espacio plural hay gente de todo tipo que piensa distintas formas. Tienes que entenderte con sus personas. También es esencial en estos espacios de participación, porque aprendes que no todo el mundo piensa como tú, pero tienes que trabajar con estas personas para dar pasos adelante en el camino”.</i>
Empatía digital		Participante 31	<i>“La empatía también funciona mucho en redes sociales”.</i>

Gráfico 202: Nube de palabras del código empatía digital



Emerge la empatía digital como el ejercicio de comprender a otra persona en un espacio mediado con tecnologías digitales, se subraya la importancia de la empatía para crear espacios digitales más seguros

e inclusivas: “[...] creo que es importante destacar que al ser un espacio plural hay gente de todo tipo que piensa distintas formas. Tienes que entenderte con sus personas. También es esencial en estos espacios de participación, porque aprendes que no todo el mundo piensa como tú, pero tienes que trabajar con estas personas para dar pasos adelante en el camino” [participante 3].

Tabla 369: Referencias destacadas sobre la implicación socio-digital

Tabla 369. Referencias destacadas sobre la implicación socio-digital			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Educación para la Ciudadanía Digital ↓ Desarrollo de competencias ↓ Competencia socio-cívica ↓	4	Participante 10	“Creo que la tecnología aumenta los canales posibles y las posibilidades de participar. Pero la mera existencia de la tecnología no hace que la gente sea más participativa. Yo creo que eso no es [...] Que pueda participar más o de otras formas es obvio. Yo mismo he participado hace poco en una manifestación online a través de un hashtag, defendiendo la mayor inversión en ciencia en nuestro país, pero eso me da la posibilidad de ir a una manifestación presencial de la que nos habíamos juntado en época salvo ahora por la situación sanitaria en la que estamos”.
Implicación socio-digital		Participante 6	yo creo que eso que las tecnologías nos ayudan, pero que jamás se podrá entender. el asociacionismo, solo desde una forma virtual, necesita la presencialidad

Gráfico 203: Nube de palabras del código implicación socio-digital

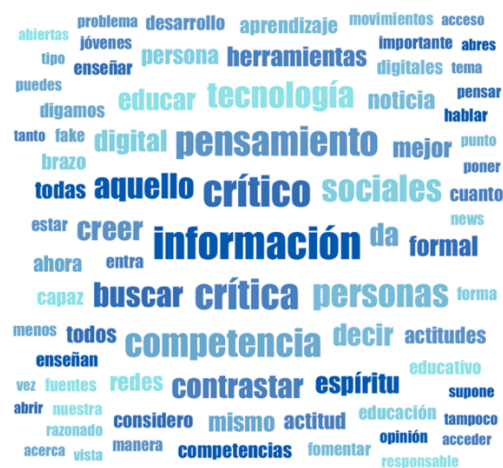


La juventud entiende la implicación socio-digital como la participación en manifestaciones y movimientos sociales gestionados desde espacios digitales: “Creo que la tecnología aumenta los canales posibles y las posibilidades de participar. Pero la mera existencia de la tecnología no hace que la gente sea más participativa. Yo creo que eso no es [...] Que pueda participar más o de otras formas es obvio. Yo mismo he participado hace poco en una manifestación online a través de un hashtag, defendiendo la mayor inversión en ciencia en nuestro país, pero eso me da la posibilidad de ir a una manifestación presencial de la que nos habíamos juntado en época salvo ahora por la situación sanitaria en la que estamos”. [Participante 10]. Aunque, recalcan que el asociacionismo y la participación de mayor impacto tiene lugar de manera presencial: yo creo que eso que las tecnologías nos ayudan, pero que jamás se podrá entender. el asociacionismo, solo desde una forma virtual, necesita la presencialidad [Participante 6]. La implicación socio-digital surge como un punto de conexión entre las personas y los diferentes causas.

Tabla 370: Referencias destacadas sobre el pensamiento crítico

Tabla 370. Referencias destacadas sobre el pensamiento crítico			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Educación para la Ciudadanía Digital Desarrollo de competencias Competencia socio-cívica	22	Participante 9	<i>"[...] es fomentar el pensamiento crítico que antes no estaba mediado por la tecnología y ahora sí. Pero estamos hablando de la misma competencia o el mismo aprendizaje, y que en ese sentido sí, que las personas que participan de movimientos sociales o movimientos políticos sí tienen más o menos desarrollada esa competencia, solo que el pensamiento crítico y saber que la información que está contrastada, buscar varias fuentes, dudar cuando no conocen las fuentes todas esas cuestiones [...]"</i>
		Participante 6	<i>Un fundamental para cuidar que la ciudadanía del futuro sea crítica, sea implicada y no tienda al individualismo</i>
		Participante 16	<i>"Desde el punto de vista educativo. Yo no considero que se promueva esa opinión crítica el profesor te dice A, y tu respondes, A. No te da por pensar B. Es que ni te da por pensar en el problema. Eso no... sinceramente del punto de vista educativo lo considero realmente grave [...] En la educación no formal, pues es aquella que es más atractiva, es bidireccional en la que más o menos digamos, somos todos iguales y todos aprendemos de todos. Por lo tanto, potenciar, no solamente o al hablar de educación, no hablar únicamente, o de entender esas formas, también estando formal, que ayuda muchísimo tanto a organizaciones juveniles o para profesorado de la formal, digamos, a saber, cómo trabajar mejor. Esa intención de querer fomentar un pensamiento crítico"</i>
Pensamiento crítico			

Gráfico 204: Nube de palabras del código pensamiento crítico



El pensamiento crítico surge como los pilares clave a trabajar con la ciudadanía y en el mundo participativo. Como se ha comentado anteriormente, una ciudadanía formada y crítica es imprescindible para salvaguardar las sociedades democráticas y los procesos de participación ciudadana: *"Un fundamental para cuidar que la ciudadanía del futuro sea crítica, sea implicada y no tienda al individualismo"* [participante 6].

También, emerge como un saber esencial que debe promover el sistema educativo ya que ayuda a comprender y evaluar la credibilidad de la información que nos llega en entornos presenciales y virtuales; así como facilita la comunicación y proceso de toma de decisiones. Esto se hace cada vez más necesario, con la incorporación de las tecnologías digitales al proceso de enseñanza y aprendizaje: “[...] es fomentar el pensamiento crítico que antes no estaba mediado por la tecnología y ahora sí. Pero estamos hablando de la misma competencia o el mismo aprendizaje, y que en ese sentido sí, que las personas que participan de movimientos sociales o movimientos políticos sí tienen más o menos desarrollada esa competencia, solo que el pensamiento crítico y saber que la información que está contrastada, buscar varias fuentes, dudar cuando no conocen las fuentes todas esas cuestiones [...]” [Participante 9].

Este aprendizaje está sujeto al interés y capacitación del profesorado que planifican, implementan y evalúan situaciones de aprendizaje para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y la metodología que se emplea para ello: “Desde el punto de vista educativo. Yo no considero que se promueva esa opinión crítica el profesor te dice A, y tu respondes, A. No te da por pensar B. Es que ni te da por pensar en el problema. Eso no... sinceramente del punto de vista educativo lo considero realmente grave [...] En la educación no formal, pues es aquella que es más atractiva, es bidireccional en la que más o menos digamos, somos todos iguales y todos aprendemos de todos. Por lo tanto, potenciar, no solamente o al hablar de educación, no hablar únicamente, o de entender esas formas, también estando formal, que ayuda muchísimo tanto a organizaciones juveniles o para profesorado de la formal, digamos, a saber, cómo trabajar mejor. Esa intención de querer fomentar un pensamiento crítico” [participante 16].

Tabla 371: Referencias destacadas las actitudes democráticas

Tabla 371. Referencias destacadas las actitudes democráticas			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Educación para la Ciudadanía Digital Desarrollo de competencias Competencia socio-cívica	17	Participante 16	“ [...] podemos encontrarnos fácilmente con personas que piensan muy diferente a nosotros y tener esa cierta diplomacia para no crear un conflicto, sino un diálogo”.
		Participante 19	“Siempre hay que saber usar una terminología adecuada para no llegar a dañar a algunas personas, pero sobre todo respetar las otras opiniones. Por ejemplo, en un debate no puedes, porque una cosa con la que tú no estás de acuerdo, no puedes saltar y tienes que respetar siempre esa opinión. Intentar eso no puedes saltar a la mínima. El respeto al oponente por así decirlo en la política, es imprescindible”.
		Participante 21	“[...] te tienen que dejar esa libertad de expresión para que tú des tus ideas siempre con respeto, obviamente, pero que tú des tus ideas sobre la información que tú tienes y sobre lo que tú creas”.

Gráfico 205: Nube de palabras del código actitudes democráticas



La concepción general de la juventud acerca de las actitudes democráticas, está relacionado con el respeto mutuo y aceptar la diversidad de perspectivas que se pueden generar en torno a una temática determinada: *“hay que saber respetar la opinión de cada uno y ver los diferentes puntos de persona porque tú según tu entorno más cercano has creído siempre que lo que tú has pensado es así y a lo mejor la otra persona vive un entorno totalmente diferente con cualquier otra cosa y para él es también igual válido que lo que tú has vivido y tienen diferentes opiniones por eso”* [Participante 31].

Esto subraya la importancia de entender los derechos fundamentales de la persona y aplicar los valores de una sociedad democrática: *“[...] te tienen que dejar esa libertad de expresión para que tú des tus ideas siempre con respeto, obviamente, pero que tú des tus ideas sobre la información que tú tienes y sobre lo que tú creas”* [Participante 21].

En adición, surgen opiniones sobre la regulación y talentos que ha de tener una persona joven al negociar situaciones dónde hay diferentes puntos de vista: *“[...] podemos encontrarnos fácilmente con personas que piensan muy diferente a nosotros y tener esa cierta diplomacia para no crear un conflicto, sino un diálogo”* [Participante 16]. Hay una apuesta clara por la juventud por la resolución pacífica de problemas y el mantenimiento de diálogos abiertos para lograr mayor entendimiento mutuo. Esto también requiere una actualización constante de la juventud en cuanto a las habilidades comunicativas y del léxico empleado para referirse a diferentes situaciones o colectivos. Por otro lado, se requiere habilidades sobre la gestión emocional y el autocontrol para poder reaccionar ante situaciones de manera calmada y reflexionada: *“Siempre hay que saber usar una terminología adecuada para no llegar a dañar a algunas personas, pero sobre todo respetar las otras opiniones. Por ejemplo, en un debate no puedes, porque una cosa con la que tú no estás de acuerdo, no puedes saltar y tienes que respetar siempre esa opinión. Intentar eso no puedes saltar a la mínima. El respeto al oponente por así decirlo en la política, es imprescindible”* [Participante 19].

Tabla 372: Referencias destacadas sobre los comportamientos prosociales

Tabla 372. Referencias destacadas sobre los comportamientos prosociales			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Educación para la Ciudadanía Digital Desarrollo de competencias Competencia socio-cívica	16	Participante 2	<i>“Vamos a hablarles de que nosotros en las redes sociales tenemos una identidad personal, igual que respetamos en el aula y hay que aceptar la diversidad. Hay que hacerlo también en redes sociales. No criticar al compañero o aprovechar las redes sociales o los grupos de WhatsApp, que también son muy comunes para incomodarle [...]</i>
Comportamientos prosociales		Participante 18	<i>“También pienso que tener unas habilidades a la hora de hablar en redes sociales para compartir tu opinión o compartir tus ideas o cierta información, tratando de no ofender a nadie y sin atacar, teniendo ese cuidado de que aunque sean redes sociales y estés compartiendo algo, escribiendo en tu ordenador y no esté viendo nadie, tener las</i>

	<p><i>mismas habilidades a la hora de hablar como si lo hicieras con una persona delante. No por estar en un ordenador o teléfono puedes decir todo lo que se te pasa por la cabeza”.</i></p>
Participante 26	<p><i>“Sobre todo eso, el respeto, el no hacer daño a otras personas con contenidos dañinos. Creo que los chavales no se dan cuenta de que pueden hacer ese tipo de daño, con las nuevas tecnologías”.</i></p>

Gráfico 206: Nube de palabras del código comportamientos prosociales



La juventud engloba los comportamientos sociales como aquellas acciones que realizamos que no suponen un daño hacia los demás tanto en situaciones presenciales como en entornos digitales; *“Vamos a hablarles de que nosotros en las redes sociales tenemos una identidad personal, igual que respetamos en el aula y hay que aceptar la diversidad. Hay que hacerlo también en redes sociales. No criticar al compañero o aprovechar las redes sociales o los grupos de WhatsApp, que también son muy comunes para incomodarle [...]”* [Participante 2], *“Sobre todo eso, el respeto, el no hacer daño a otras personas con contenidos dañinos. Creo que los chavales no se dan cuenta de que pueden hacer ese tipo de daño, con las nuevas tecnologías”* [Participante 26].

También, se surgen aquellas actividades relacionados con expresarse de forma correcta y de manera cordial, siendo consciente y asumiendo responsabilidad por los actos del individuo: *“También pienso que tener unas habilidades a la hora de hablar en redes sociales para compartir tu opinión o compartir tus ideas o cierta información, tratando de no ofender a nadie y sin atacar, teniendo ese cuidado de que aunque sean redes sociales y estés compartiendo algo, escribiendo en tu ordenador y no esté viendo nadie, tener las mismas habilidades a la hora de hablar como si lo hicieras con una persona delante. No por estar en un ordenador o teléfono puedes decir todo lo que se te pasa por la cabeza”* [Participante 18].

Tabla 373: Referencias destacadas sobre el sistema educativo y la escuela como organización

Tabla 373. Referencias destacadas sobre el sistema educativo y la escuela como organización			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Marco institucional educativa y rol de la comunidad educativa- Filosofía, objetivos y organización institucional educativa- Sistema educativo y la escuela como organización	80	Participante 10	<i>“Yo me conformaría con que se trabajase la ciudadanía... Si además se trabaja la ciudadanía digital y la ciudadanía presencial. Me parece ideal, pero yo me conformaría con que se trabaje desde la ciudadanía porque creo que no se trabaja por ser una materia dispersa entre diferentes asignaturas, muchas de ellas marginales, como las de los extremos del sistema educativo, como alternativas a la religión, bien como asignaturas de ética, de filosofía, como las principales, pero muy poco en las demás... ciencias sociales [...] es el único espacio de socialización total en la que todos los seres humanos de una</i>

determinada sociedad pasan por el sistema educativo obligatorio la primaria secundaria obligatoria”.

Participante 7 *“[...] en algunos casos siento que esos centros educativos, se quedan un poco al margen porque en algunas ocasiones les interesa quedarse al margen y en otras ocasiones porque les da miedo, a lo mejor salir de esa zona de confort y enfrentarse a una era digital, en donde sienten que a lo mejor ni ellos mismos pueden enfrentar a una enseñanza correcta como tal [...] Creo que tiene que haber un reciclaje por parte del profesorado, pero creo que en otros tipos de centros educativos cada vez están siendo más pioneros y están apostando por ese tipo de proyectos. [...]*

Participante 8 *“La introducción de las nuevas tecnologías en el aula ha supuesto un gran cambio, tanto en los docentes como en el alumnado. Pero, considero que se debería de trabajar más, la dinámica y la utilización de las nuevas tecnologías y, igual que hemos hablado anteriormente, de las redes sociales, hay que darle otro enfoque o otra visión, porque también es verdad que hay docentes que no están actualizados y luego, metiéndome un poco en mi ámbito, en la educación especial, sí que es verdad que las nuevas tecnologías nos han facilitado mucho, pero necesitamos más recursos”.*

Participante 6 *“[...] La comunidad educativa del centro trabaje en su proyecto educativo... priorizando la participación escolar, ya que la participación juvenil en el entorno escolar y lo que comentabas dentro y fuera del centro o dentro del sistema educativo y con una perspectiva de vocación social, es fundamental [...] dentro del papel de la escuela, de la participación juvenil de la escuela en particular, hay que generar herramientas para desconstruir el adultocentrismo. Y para que las personas adultas que nos acompañan acepten que no son la única opinión válida en un proceso”.*

Gráfico 207: Nube de palabras del código sistema educativo y la escuela como organización



La juventud determina que el sistema educativo no trabaja adecuadamente la ciudadanía ni el desarrollo de competencias digitales y socio-cívicas. Hasta incluso, en ocasiones, comparten sus experiencias de situaciones desalentadores para la propia participación: “[...] pero creo que, desde el sistema educativo, se fomenta poco la participación. Incluso creo que incluso se penaliza. Hay un miedo a participar. Y si no encuentra a otros entornos en su experiencia vital, que le ayuden a vencer esa barrera de la participación, seguramente sea una persona que no sea quien... no sea... una persona activa en la sociedad sea adquiere un rol pasivo [Participante 9]. No obstante, aluden a las potencialidades del sistema educativo y la organizaciones educativas para promover el desarrollo de competencias afines a la ciudadanía activa y la creación de espacios más participativos: “de las instituciones de educación promover ciertos valores pues en esto que estamos hablando, en la asignatura de ciudadanía y todas esas cosas; que sí veo que faltan un poco en los colegios” [participante 30].

Emergen diferentes puntos de vista acerca de quiénes deberían asumir la responsabilidad de educar en la ciudadanía digital y en la participación juvenil. En primer lugar, hay quienes piensan que las instituciones de educación formal no deberían abordar estos competencias dentro de la escuela ya que de por sí, el curriculum y el profesorado están sob्रेसaturados y también porque los procesos de participación suelen estar vinculados a procesos de educación no-formal y experiencias vivenciales: “De ahí que yo diga que quizá la educación como institución no sea o no tenga mucho que ofrecer, pero sí como edificio, como centro de conocimiento, que es un poco la filosofía que se procura seguir en las universidades [...] la educación no puede dar más de sí, se puede mejorar, pero quiero decir que no es algo que se tenga, que no se lo tenga que explotar un profesor[Participante 11]. Y, por otro lado, hay otras personas que reclaman una actualización de los planes educativos y en la formación docente para ofertar una enseñanza contextualizada en una era digital que responde a las necesidades de la juventud actual en cuanto al manejo de herramientas y espacios digitales y el desarrollarse como ciudadanos y ciudadanas: Ninguna institución de educación formal se ha puesto al día con ella. Hasta yo sé.... que esta frase de un absoluta, pero no tengo mucho conocimiento ni conozco a gente joven con la que trabajo, o adolescente, mi infancia con la que trabajo que lo hayan hecho. Y es que éstas, esto sí que es nuestra nueva realidad y de manera ineludible. Dos competencias me parecen claras. La identidad digital y la seguridad digital” [Participante 5], “muchas veces se limita a las materias más académicas para formar a una persona, en ámbitos de matemática, lengua... Creo que también se olvidan de un aspecto muy importante es que el ámbito cívico y que una persona tiene que vivir en sociedad, tiene que comportarse de manera correcta y no puede ir atacando a la gente. Eso como que no lo educan tanto en el instituto o muchas veces en toda la educación, y creo que es un aspecto que debe ser tenido muy en cuenta y debe ser muy importante en la educación [Participante 18]. También, surgen referencias acerca del rol de la familia y otros agentes educativos en este proceso, donde señalan que deben tener un papel más activo en el desarrollo de dichas competencias y en la coordinación con el resto de la comunidad educativa: “Es decir, esas familias tienen que meterse dentro del centro. Esa tienda que hay en el barrio, esas asociaciones, organizaciones, tienen que estar presente porque ya hemos puesto de manifiesto en este grupo, la cantidad de aprendizajes que también están volcando a la sociedad [...] [Participante 9].

También nace la obligación de revisar los aspectos organizativos de la escuela, entendida la organización escolar como un proceso, es esencial incorporar espacios de diálogo y discusión entre los diferentes colectivos de la

comunidad educativa en la definición de la escuela y qué es la educación: “[...] La comunidad educativa del centro trabaja en su proyecto educativo... priorizando la participación escolar, ya que la participación juvenil en el entorno escolar y lo que comentabas dentro y fuera del centro o dentro del sistema educativo y con una perspectiva de vocación social, es fundamental [...] dentro del papel de la escuela, de la participación juvenil de la escuela en particular, hay que generar herramientas para desconstruir el adultocentrismo. Y para que las personas adultas que nos acompañan acepten que no son la única opinión válida en un proceso” [participante 30]. Esto ayudaría a que dentro del sistema educativo los jóvenes puedan generar y expresar su opinión sobre cuestiones que pueden resultar polémicas. El profesorado suele ser cauteloso, y hasta incluso, evitar activamente tratar cuestiones cívicas o políticas dentro del aula por miedo a la respuesta del resto de la comunidad educativa, en particular, las familiar. Esta cautela, no se percibe en los espacios participativos de las entidades juveniles y en otros espacios educativos no-formales. “Y bueno, a ver si podemos un poco también unirnos entre las asociaciones y las entidades y trabajar también un poquito esto de cara a un futuro y abrirnos una puerta en los propios centros educativos. O que los propios centros educativos, que alguna vez un poquito reacio, también, ahora, nos abran la puerta a poder trabajar en equipo” [participante 7]. Por consiguiente, se hace evidente la necesidad de coordinar la formación cívica de la juventud entre toda la comunidad educativa: “Y a ver quién entra dentro del sistema educativo, porque a los profesores les exige neutralidad y a las organizaciones de sociedad civil no se les puede exigir neutralidad.” [...] [Participante 10], “creo que hay que generar sistemas de permeabilidad del sistema educativo. No me importa tanto la asignatura, como que lo mejor al centro educativo puedan llegar experiencias del exterior para aquello en lo que el personal docente no está cualificado [...]” [Participante 10].

Además, plantean la necesidad de reformar el modelo del sistema educativo y la organización de la escuela para atender a las necesidades del contexto actual, entendiendo la responsabilidad educativa para la participación como colectiva, de toda la comunidad. También, emerge la necesidad de generar consensos educativos entre los actores políticos para garantizar la sostenibilidad y estabilidad del sistema educativo: “Es que para mí eso debería ser una asignatura que se hiciera entre todos los grupos políticos. Claro que esto es muy complicado, es idílico. Y que llegaran a un acuerdo en determinados..., sobre todo, en valores” [Participante 23]. Por otro lado, surgen propuestas de adaptación de los espacios escolares y la reorganización del currículum, su concreción en las aulas y hasta las expectativas y finalidades de la educación en sí: “Tenemos un modelo totalmente obsoleto de educación, un currículum que no está para nada adaptado a las necesidades del siglo XXI, lo cual me parece algo muy negativo, puesto que estamos hablando de que más o menos imaginamos que vivimos o viviríamos en una sociedad más digitalizada [...]. Considero que habría que modificar, para esto y para otras cosas, los currículum. Y bueno, básicamente eso, conectar más; y, sobre todo, adaptarnos gracias a la digitalización, a las reales necesidades que tenemos a día de hoy. Yo, por ejemplo, cambiaría muchísimas asignaturas o potenciaría muchísimo todo el emprendimiento... [...]A mí nadie me ha enseñado como se trabajaba en asociacionismo. [...]La educación formal, primero, no debe asociarse únicamente a la escuela, como ha comentado. La familia debería participar. La política debería participar. Las organizaciones juveniles... Es decir, usar la era digital para realmente conectar a todos esos protagonistas que podrían aportar a la misma, incluyendo los propios jóvenes [participante 16]

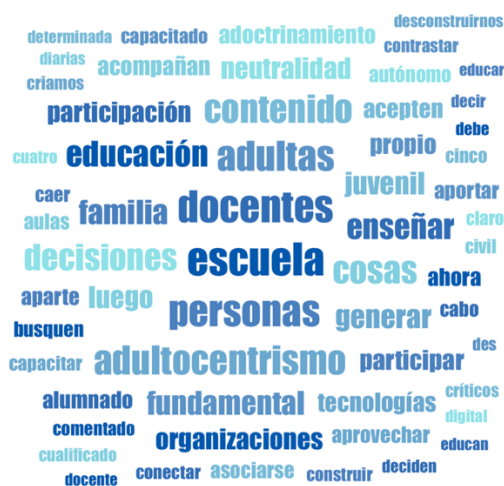
También, se reitera el pensamiento de una escuela donde esté involucrado toda la comunidad y que sea un espacio abierto y más horizontal en cuanto al poder de actuación y en la toma de decisiones: “Es fundamental visibilizar que existe un adultocentrismo en el espacio escolar. Y que, si queremos fomentar la participación juvenil, lo primero es desconstruirnos como personas adultas que participamos o no, pero que luego tenemos parte en la toma de decisiones” [Participante 6].

Tabla 374: Referencias destacadas sobre el rol del profesorado

Tabla 374. Referencias destacadas sobre el rol del profesorado			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Marco institucional educativa y rol de la comunidad educativa-↓ Roles de la comunidad educativa-↓	11	Participante 10	“[Ciudadanía Digital]...creo que sí debería ser un contenido en el que el propio profesorado estuviera más capacitado. Yo creo que la forma de hacerlo es capacitar personal docente de verdad cualificado para eso [...] el problema está en no caer en las tentaciones del adoctrinamiento con sesgo ideológico determinada [...]a ver quién entra dentro del sistema educativo, porque a los profesores les exige neutralidad y a las organizaciones de sociedad civil no se les puede exigir neutralidad”.
Rol del profesorado			

Participante 23	“La labor es más nuestra de los docentes que, de nadie, porque cada familia será como sea o como pueda pero claro, hay que educar en que sean críticos y en que busquen contrastar la información”.
Participante 20	“Siempre se limitan a “vamos a meterte todo lo que hay en los libros, porque es lo que un informe me está pidiendo” y luego los cuatro o cinco [docentes] que verdaderamente tienen vocación por su profesión y están, aparte de enseñarte X cosas, sino para hablar un poco sobre la vida y que se preocupan por quiénes somos y también deciden educarnos como personas”.

Gráfico 208: Nube de palabras del código rol del profesorado



En cuanto al profesorado, se identifican ciertas limitaciones que pueden tener sobre la falta de preparación durante la formación inicial y también en las oportunidades de formación continua sobre la competencia digital y socio-cívica y la educación para la ciudadanía digital: “[Ciudadanía Digital]...creo que sí debería ser un contenido en el que el propio profesorado estuviera más capacitado. Yo creo que la forma de hacerlo es capacitar personal docente de verdad cualificado para eso” [Participante 10]. También, surge la necesidad de hacer hincapié en la dimensión ética de la profesión docente, ya que la tarea del educador es exponer el alumnado a situaciones donde requiere un despliegue de competencias para atender a la situación. La preocupación con la práctica docente en cuestiones sociales y políticos supone no caer en un adoctrinamiento del pensamiento propio del profesorado sino, generar un pensamiento crítico y opiniones fundamentadas en el alumnado: “[...] el problema está en no caer en las tentaciones del adoctrinamiento con sesgo ideológico determinada [...]” [participante 10].

Aunque, hay algunas alusiones a experiencias aisladas: “Siempre se limitan a “vamos a meterte todo lo que hay en los libros, porque es lo que un informe me está pidiendo” y luego los cuatro o cinco [docentes] que verdaderamente tienen vocación por su profesión y están, aparte de enseñarte X cosas, sino para hablar un poco sobre la vida y que se preocupan por quiénes somos y también deciden educarnos como personas” [participante 20]. Es importante reflexionar sobre estos casos aislados y conducirlos a generar un cambio real en la escuela e institucionalizar los proyectos y situaciones de aprendizaje relacionados con la ciudadanía digital.

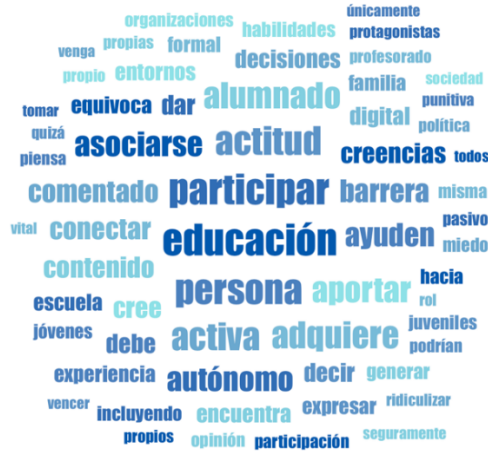
Tabla 375: Referencias destacadas sobre el rol del alumnado

Tabla 375. Referencias destacadas sobre el rol del alumnado			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Marco institucional educativa y rol de la comunidad educativa-1	4	Participante 2	“Por una educación o esas habilidades al alumnado para para poder generar su propio contenido o ser autónomo, tomar sus propias decisiones”.
Roles de la comunidad educativa-1		Participante 16	“La educación formal, primero, no debe asociarse únicamente a la escuela, como ha comentado [...]usar la era digital para realmente conectar a

Rol del alumnado

todos esos protagonistas que podrían aportar a la misma, incluyendo los propios jóvenes”.

Gráfico 209: Nube de palabras del código rol del alumnado



Con respecto al rol del alumnado, surge la necesidad de que sean personas activas, autónomas que buscan ser, no solo meros consumidores de información y contenidos sino también ser productores y creadores de materiales: *“Por una educación o esas habilidades al alumnado para poder generar su propio contenido o ser autónomo, tomar sus propias decisiones”* [Participante 2]. En definitiva, que realmente sean protagonistas de su propio aprendizaje con un rol activo: *“[...] usar la era digital para realmente conectar a todos esos protagonistas que podrían aportar a la misma, incluyendo los propios jóvenes”* [Participante 16].

Tabla 376: Referencias destacadas sobre el rol de la familia

Tabla 376. Referencias destacadas sobre el rol de la familia			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Marco institucional educativa y rol de la comunidad educativa- Roles de la comunidad educativa- Rol de la familia	14	Participante 29	<i>“[...] otro factor que condiciona a la persona para participar es su grupo o círculo familiar”.</i>
		Participante 9	<i>“Es decir, esas familias tienen que meterse dentro del centro. Esa tienda que hay en el barrio, esas asociaciones, organizaciones, tienen que estar presente porque ya hemos puesto de manifiesto en este grupo, la cantidad de aprendizajes que también están volcando a la sociedad”.</i>
		Participante 25	<i>“[...] Yo creo que es fundamental... Fundamental, pero también, acompañado por las familias y el entorno más cercano de los niños porque creo que de poco sirve que la educación intente apoyar y dar fomento a este tipo de cosas si luego en casa esto no sigue o se continúa [...] los alumnos pasan muchas horas en el colegio, pero pasan más con las familias y con el entorno más cercano. Entonces el papel educativo es fundamental siempre y cuando esté acompañado de las familias y el entorno. Creo que podemos conseguir mucho, que podemos aportar mucho, porque creo que a día de hoy que el colegio es la segunda familia que tienen los niños y podemos influenciarles mucho siempre y cuando lo hagamos de forma correcta y positiva”.</i>

Gráfico 210: Nube de palabras del código rol de familia



La tarea educativa no es exclusivamente de los docentes, pues debe ir en sintonía con la familia quienes son los responsables de la educación de los jóvenes. De hecho, la educación comienza en el hogar. Desde edades tempranas y en un entorno informal, la juventud aprende ciertos conocimientos de sus familiares. En términos de participación juvenil y la alfabetización cívica y ciudadana, las personas jóvenes resaltan la importancia de la familia y cómo asientan los cimientos de la ideología política y visión del mundo: *“Te puedes ver influenciado por las creencias o todo lo que pase en tu entorno familiar, pero otra cosa es lo que tú creas porque yo puedo”* [participante 31]. Aunque, al igual que con el profesorado, emergen limitaciones acerca de las capacidades de las familias a educar en el buen uso de las tecnologías digitales y el empleo dichas tecnologías en procesos de participación. Por consiguiente, esto supone una problemática para la juventud ya que los dos referentes educativos que tiene el colectivo, se perciben con pocas competencias digitales y socio-cívicas y más aún cuando se suma la falta de coordinación entre ambos: *“Muchas veces los padres no saben cómo hacer un control responsable, pues no solamente vamos a educar al alumnado, vamos a hacer también talleres para padres sobre protección de la red, que sepan qué herramientas tienen a su alcance para bloquear ciertos contenidos digitales y contribuir un poco no solamente a la formación del alumnado, sino también al control parental”* [Participante 2].

Tabla 377: Referencias destacadas sobre el rol de amistades y grupos de iguales

Tabla 377. Referencias destacadas sobre el rol de amistades y grupos de iguales			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Marco institucional educativa y rol de la comunidad educativa-↓	4	Participante 3	<i>“Al final es que tú con tus amigos, puedes tener participación, porque tú puedes hablar de un tema con ellos e informarte y también tomar decisiones que a lo mejor no las tenías”.</i>
Roles de la comunidad educativa-↓		Participante 4	<i>“El hecho de ser joven también te sientes que no sabes tanto como el resto, que tu opinión no valga tanto como la del resto. Y justamente el asociacionismo también te permite... te permite, o no, llegar y puedes hablar entre iguales que te sientas completamente escuchado. Eso aumenta tu autoestima [...]”.</i>
Rol de amistades y grupos de iguales			



Gráfico 211: Nube de palabras del código rol de amistades y grupos de iguales

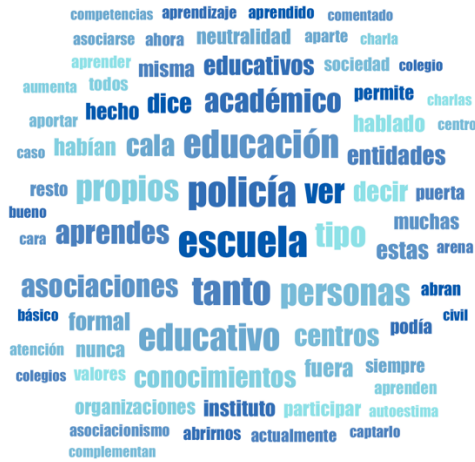


El grupo de iguales y las amistades supone un espacio informal de aprendizaje entre iguales que suele percibirse como seguro, donde las personas jóvenes no tienen la necesidad de conformar a un patrón de comportamiento deseado por figuras de autoridad o bien sentirse relajado en un entorno familiar: “como humanos tenemos la necesidad de estar a gusto en un entorno social ya sea el de tu familia, o grupo de amigos u otro grupo de amigos que tú busques” [Participante 29]. El grupo de iguales y las amistades surgen como un entorno habilitante para aprender y construir un pensamiento sobre una temática: “si tú estás en un círculo social que todos tienen una idea y tú tienes otra, empiezas tú a no desarrollar esa idea porque piensas que la tuya es la errónea o la que tiene una tara”[participante 30]. Los procesos de participación también se pueden entender como espacios entre iguales, donde potencian el aprendizaje de competencias sociales y políticas, así como habilidades personales de manera calmada y positiva.

Tabla 378: Referencias destacadas sobre el rol de otras entidades y agentes sociales

Tabla 378. Referencias destacadas sobre el rol de otras entidades y agentes sociales			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Marco institucional educativa y rol de la comunidad educativa- Roles de la comunidad educativa- Rol de otras entidades y agentes sociales	14	Participante 9	“[...] a lo mejor no destacase por mi nivel académico, pero sí podía debatir, podía razonar, tenía unos conocimientos sobre la sociedad, sobre cómo funcionaba el mundo, y esos conocimientos que no se daban en el colegio o en el centro educativo, sí que me venían bien, a la hora de mi trayectoria escolar [...]”.
		Participante 18	“Yo pienso que debería ser [La formación de entidades sociales] como un complemento a la escuela, o sea que todos estos valores que se den en la escuela, pero también, estas entidades deben complementar y ser como una herramienta más para aprender”.
		Participante 26	“Creo que, aparte de que si se lo llega a decir el maestro u otro tipo de personas no cala tanto como en este caso fue la policía. Entonces creo que vaya la policía como tal a dar ese tipo de charlas cala muchísimo, porque de siempre han llamado mucho la atención y más a los niños”.

Gráfico 212: Nube de palabras del código rol de otras entidades y agentes sociales



En términos generales, hay un consenso entre la juventud en que las organizaciones juveniles pueden integrarse dentro de la escuela y tienen mucho que aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje, sea en la formación de determinadas temáticas: *“En el instituto nunca me habían hablado sobre educación sexual, nunca me habían hablado sobre racismo, sobre drogas... Siempre te dan lo básico. Entonces, si yo no llego a entrar a Cruz Roja, la mitad de las cosas que sé no las hubiera descubierto. Entonces, [...] tendría que ser un suplemento de lo que verdaderamente la escuela nos deberían enseñar”* [participante 18]. También, los contextos no formales de las entidades juveniles pueden contribuir a la diversificación de enfoques metodológicos para abordar elementos del curriculum y en la generación de espacios más horizontales en cuanto a la agencia y toma de decisiones. A veces, solo por el hecho de organizar actividades que rompen con la rutina, puede suponer un logro para la formación del individuo: *“Teniendo en cuenta que la policía es una figura de fuera que ya viene y el hecho de que sea de fuera te da respeto, el mensaje no tienes la misma predisposición a captarlo que si te lo dice tu profesor de confianza o tu madre”* [Participante 30].

Sin embargo, en la actualidad, cada contexto educativo funciona de manera independiente. Se precisa de un cambio de funcionamiento, pero sobre todo un cambio de mentalidad en cómo abordar la educación de la juventud: *“[...] podemos [...] unirnos entre las asociaciones y las entidades y trabajar también un poquito esto de cara a un futuro y abrimos una puerta en los propios centros educativos. O que los propios centros educativos, que alguna vez un poquillo reacio, también, ahora, nos abran la puerta a poder trabajar en equipo”* [participante 7].

Tabla 379: Referencias destacadas sobre el contexto educativo formal

Tabla 379. Referencias destacadas sobre el contexto educativo formal			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Modalidad de aprendizaje- Contexto- Contexto educativo formal	21	Participante 5	<i>“Ninguna institución de educación formal se ha puesto al día con ella. Hasta yo sé... que esta frase de un absoluta, pero no tengo mucho conocimiento ni conozco a gente joven con la que trabajo, o adolescente, mi infancia con la que trabajo que lo hayan hecho. Y es que éstas [competencias relacionadas con la ciudadanía digital] esto sí que es nuestra nueva realidad y de manera ineludible”.</i>
		Participante 2	<i>“La escuela tiene un papel fundamental, puesto que puedes enseñar al alumnado a cómo hacer un uso responsable de la tecnología”.</i>
		Participante 10	<i>[...] creo que hay que generar sistemas de permeabilidad del sistema educativo. No me importa tanto la asignatura, como que lo mejor al centro educativo puedan llegar experiencias del exterior para aquello en lo que el personal docente no está cualificado”.</i>

Gráfico 213: Nube de palabras del código contexto educativo formal



La educación formal se percibe con las instituciones educativas de enseñanza reglada y la juventud denota ciertas carencias en este contexto educativo. Por consiguiente, si la escuela no se adapta y vuelve a contextualizarse con el entorno, correrá el riesgo de quedarse obsoleto y perder la confianza de la comunidad. “La escuela tiene un papel fundamental, puesto que puedes enseñar al alumnado a cómo hacer un uso responsable de la tecnología” [Participante 2] Surgen algunas comparaciones entre el contexto formal y no-formal, donde se señala la complementariedad de las enseñanzas de ambos contextos y el beneficio de haberse desarrollado en ambas de ellas y se denota las predilecciones de la educación formal por centrarse en contenidos principalmente teóricas, obviando la educación práctica y en valores: “ Yo comparo la educación que yo he recibido [en entornos no-formales] con la de mis colegas de clase desde la primaria hasta ahora, que aprecio que podemos haber recibido unos valores teóricos comunes...” [participante [9].

Tabla 380: Referencias destacadas sobre el contexto educativo no-formal

Tabla 380. Referencias destacadas sobre el contexto educativo no-formal			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Modalidad de aprendizaje- Contexto- Contexto educativo no-formal	14	Participante 9	Me ha dado [el mundo asociativo] todas las competencias o gran parte de competencias que luego me han servido para ir construyendo, y para que tener mayor éxito, tanto académico como social en la vida, gracias a esas competencias que he ido aprendiendo [...] a lo mejor no destacase por mi nivel académico, pero sí podía debatir, podía razonar, tenía unos conocimientos sobre la sociedad, sobre cómo funcionaba el mundo...”
		Participante 16	“En la educación no formal, pues es aquella que es más atractiva, es bidireccional en la que más o menos digamos... Somos todos iguales y todos aprendemos de todos. Por lo tanto, potenciar, no solamente o al hablar de educación, no hablar únicamente, o de entender esas formas, [...] ayuda muchísimo tanto a organizaciones juveniles o para profesorado de la formal, digamos, a saber, cómo trabajar mejor. Esa intención de querer fomentar un pensamiento crítico.”
		Participante 14	“[...] También te sensibiliza mucho, te ayuda a reaccionar de distintas maneras, cuando a lo mejor con problemas distintos... A lo mejor si no

experimentas estar en una entidad... Ahí ves realmente problemas reales y aprendes a reaccionar de una manera más adulta”.

Gráfico 214: Nube de palabras del código contexto educativo no-formal

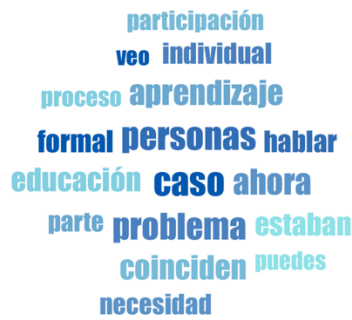


Las percepciones de los jóvenes vuelven a subrayar las posibles sinergias entre el contexto educativo formal y no-formal. No obstante, se aprecia una mayor tendencia hacia los espacios no-formales por su atractivo didáctico: *“En la educación no formal, pues es aquella que es más atractiva, es bidireccional en la que más o menos digamos... Somos todos iguales y todos aprendemos de todos. Por lo tanto, potenciar, no solamente o al hablar de educación, no hablar únicamente, o de entender esas formas, [...] ayuda muchísimo tanto a organizaciones juveniles o para profesorado de la formal, digamos, a saber, cómo trabajar mejor. Esa intención de querer fomentar un pensamiento crítico.”* [participante 16], y se plantea la posibilidad de incluir estrategias didácticas características de la educación no-formal dentro de la escuela, ya que tienen un gran calado entre el alumnado quienes tienen un papel activo en la construcción del conocimiento, y en cierta manera, se permite mayor participación y capacidad de acción por parte del alumnado: *“yo creo que hay que introducir metodologías de educación no formal dentro del espacio educativo”* [Participante 4]. Además, se señala como un contexto de aprendizaje que promueve el aprendizaje a lo largo de la vida: *“[...] También, te sensibiliza mucho, te ayuda a reaccionar de distintas maneras, cuando a lo mejor con problemas distintos... A lo mejor si no experimentas estar en una entidad... Ahí ves realmente problemas reales y aprendes a reaccionar de una manera más adulta”* [participante 14], donde se permite y se posibilita el desarrollo de aquellas competencias que no fueron logradas o bien atendidas durante el transcurso de la escolarización: *“Me ha dado [el mundo asociativo] todas las competencias o gran parte de competencias que luego me han servido para ir construyendo, y para que tener mayor éxito, tanto académico como social en la vida, gracias a esas competencias que he ido aprendiendo [...] a lo mejor no destacase por mi nivel académico, pero sí podía debatir, podía razonar, tenía unos conocimientos sobre la sociedad, sobre cómo funcionaba el mundo...”* [Participante 9].

Tabla 381: Referencias destacadas sobre el contexto educativo informal

Tabla 381. Referencias destacadas sobre el contexto educativo informal			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Modalidad de aprendizaje- Contexto- Contexto educativo informal	5	Participante 3	<i>“[...] Al final es que tu con tus amigos, puedes tener participación, porque tú puedes hablar de un tema con ellos e informarte y también, tomar decisiones que a lo mejor no las tenías”.</i>
		Participante 29	<i>“[...] otro factor que condiciona a la persona para participar es su grupo o círculo familiar”.</i>

Gráfico 215: Nube de palabras del código contexto educativo informal



Los entornos informales son los contextos educativos menos nombrados por la juventud. La conceptualización que surge de ellas es que son entornos donde se sienten arropados y con la confianza de ser ellos mismos. Percibe tanto la familia como el entorno cercano de amistades e iguales como sitios en las que se puede consultar información, aprender el uno del otro y debatir sanamente posturas ideológicas diferentes: “[...] Al final es que tu con tus amigos, puedes tener participación, porque tú puedes hablar de un tema con ellos e informarte y también, tomar decisiones que a lo mejor no las tenías” [Participante 3].

Tabla 382: Referencias destacadas sobre las experiencias educativas personales

Tabla 382. Referencias destacadas sobre las experiencias educativas personales			
Ruta de codificación	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Proceso de enseñanza y aprendizaje- Modelos, técnicas, estrategias y actividades- Experiencias educativas personales	85	Participante 10	“Por supuesto tiene que ser el contexto de la escuela... otras veces, que la escuela incorpore nuevas técnicas, que se hayan desarrollado más de educación no formal. Se pueden renovar las técnicas pedagógicas”.
		Participante 9	“Creo que la clave está en abrir las escuelas y creo que hay que aprender de manera más contextual y que el alumnado conozca las necesidades que tienen su entorno [...] hablaría de una mejor relación con el entorno, incluido el entorno social y físico, lo que serían las cuestiones clave que deberían saber. De esos saberes que son imprescindible, el aprender a relacionarnos [...] yo creo que se está enfocando todo... mucho a la formación personal, de la persona, de crear personas lo mejor preparadas posible, y se está descuidando ese aprendizaje social, de cómo juntamente, creamos una sociedad mejor para todas las personas”.
		Participante 6	“Yo tuve la suerte de crecer en una comunidad de aprendizaje, que es abierta a toda la comunidad educativa y entendiendo por comunidad educativa el alumnado, el profesorado, las familias de ambas partes, del profesorado y del alumnado y toda la comunidad local que quiera sumarse y participar en el centro. Hay espacios de participación que fuera del horario escolar y dentro, que son tertulias dialógicas, que son espacios educativos en los que se promueve el aprendizaje intergeneracional, desde que la gente de bachillerato infantil a dar una sesión”.
		Participante 2	“Yo como maestra, en mi opinión personal, creo que cuando hablamos de educación estamos hablando

de dotar de herramientas al alumnado, no para que sea un ciudadano competente, no solamente en el ámbito digital, sino también social”.

Gráfico 216: Nube de palabras del código experiencias educativas personales



Las percepciones de las personas jóvenes en cuanto a las experiencias educativas personales se pueden clasificar en tres dimensiones. En primer lugar, surgen reflexiones acerca de la propia finalidad de la escuela. Existe una amplia mayoría de individuos que abogan por una escuela que potencie el pensamiento crítico: *“desde el punto de vista educativo. Yo no considero que se promueva esa opinión crítica [...] lo considero realmente grave”* [participante 16], y el desarrollo de competencias relacionadas con la sensibilización con el entorno social, es decir, que el alumnado durante su escolarización vaya detectando, analizando y proponiendo soluciones a problemáticas sociales de actualidad: *“[...] conciencia social a la hora de cualquier entidad que realice un proyecto que antes ha tenido que hacer un análisis de qué está pasando y por qué está realizando esto”* [participante 1]. Hay un consenso que la escuela no está respondiendo al perfil de sus estudiantes ni a las demandas sociales de la época. Se buscan individuos competentes en cuanto al manejo digital y concienciados con la realidad social: *“[...] Ahora mismo tenemos un sistema educativo que es hacer máquinas”* [Participantes 15].

En segundo lugar, emergen comentarios sobre la necesidad de actualizar las metodologías didácticas: *“Por supuesto tiene que ser el contexto de la escuela... otras veces, que la escuela incorpore nuevas técnicas, que se hayan desarrollado más de educación no formal. Se pueden renovar las técnicas pedagógicas”* [participante 10], para atender de mejor forma a las características del alumnado de hoy en día y hacer frente a las demandas de la sociedad y que promocionan la participación comunitaria: *“Yo tuve la suerte de crecer en una comunidad de aprendizaje, que es abierta a toda la comunidad educativa y entendiendo por comunidad educativa el alumnado, el profesorado, las familias de ambas partes, del profesorado y del alumnado y toda la comunidad local que quiera sumarse y participar en el centro. Hay espacios de participación que fuera del horario escolar y dentro, que son tertulias dialógicas, que son espacios educativos en los que se promueve el aprendizaje intergeneracional, desde que la gente de bachillerato infantil a dar una sesión”* [participante 6].

En tercer lugar, se comentan las oportunidades que brinda la incorporación de tecnologías del aprendizaje y conocimiento en las aulas y como algunas de ellas requieren, no solo una actualización de los recursos sino también en las prácticas pedagógicas del docente: *“la introducción de las nuevas tecnologías en el aula ha supuesto un gran cambio, tanto en los docentes como en el alumnado. Pero, considero que se debería de trabajar más que la dinámica y la utilización de las nuevas tecnologías y, igual que hemos hablado anteriormente, de las redes sociales, hay que darle otro enfoque o otra visión, porque también es verdad que hay docentes que no están actualizados”* [Participante 8]. La introducción de las tecnologías en el aula supone que el docente debe procurar de fomentar valores propios de los entornos digitales, fomentar la interacción social y el empoderamiento del estudiante hacia un papel crítico y activo. El objetivo debe ser el de lograr un aprendizaje colaborativo (con la comunidad), comprender la realidad y formar una postura clara y fundamentada.

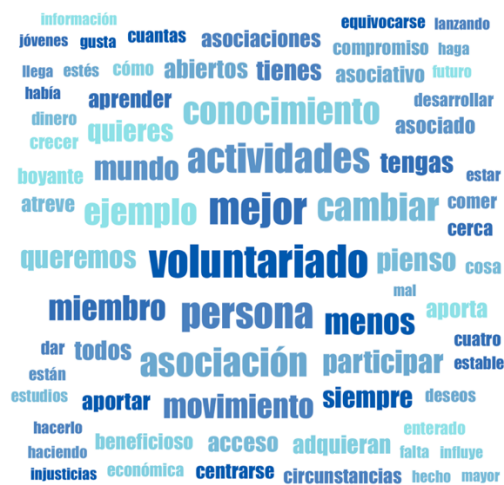
Resultados del análisis de contenido correspondiente con indicadores ajenos al esquema de codificación.

En este último apartado, se presentan los códigos que emergen del análisis que no estaban contemplados en el esquema inicial.

Tabla 383: Referencias destacadas sobre las barreras a la participación

Tabla 383. Referencias destacadas sobre las barreras a la participación			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Barreras a la participación	9	Participante 28	“Nunca me había enterado de ningún voluntariado y es algo que me gusta y pienso que no todo el mundo, no todos los jóvenes tengan el acceso”.
		Participante 30	“Si, por ejemplo, no tienes una situación económica boyante o estable, porque las circunstancias que tienen no son las mejores pues no te permite desarrollar siempre ni tu persona ni todos los deseos ni todas las actividades en las que quieres participar”.
		Participante 31	“Las personas que tienen mayor conocimiento sobre el tema pues son más abiertos a dar su opinión. No que a lo mejor otra persona que tiene menos conocimiento y no se atreve por el hecho de no querer equivocarse y quedar mal [...]”.

Gráfico 217: Nube de palabras del código barreras a la participación



Las personas jóvenes han identificado limitaciones o barreras para acceder a espacios de participación y para desarrollar una participación plena en organizaciones juveniles. La mayoría de las limitaciones están relacionados con una falta de información y conocimiento acerca de estas entidades y las posibilidades de realizar voluntariado con ellas: “Nunca me había enterado de ningún voluntariado y es algo que me gusta y pienso que no todo el mundo, no todos los jóvenes tengan el acceso” [Participante 28]. Por consiguiente, se recalca la importancia de recibir una buena educación sobre todas las posibilidades formativas que existen desde edades tempranas. También, los factores socioeconómicos emergen como factores que podrían limitar la participación: “Si, por ejemplo, no tienes una situación económica boyante o estable, porque las circunstancias que tienen no son las mejores pues no te permite desarrollar siempre ni tu persona ni todos los deseos ni todas las actividades en las que quieres participar” [Participante 30]. Por último, surgen referencias relacionados con la imposibilidad de compaginar un voluntariado con otras actividades (sean laborales o de ocio): “Otra cosa es que no tengas tiempo porque tengas otras actividades, pero tú en realidad quieras hacerlo porque sabes que te va a aportar algo beneficioso para ti y que te haga crecer [participante 31]”.

Tabla 384: Referencias destacadas sobre el beneficio en el uso de las tecnologías digitales para la ciudadanía digital y la participación juvenil

Tabla 384. Referencias destacadas sobre el beneficio en el uso de las tecnologías digitales para la ciudadanía digital y la participación juvenil			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Beneficio en el uso de las tecnologías digitales para la ciudadanía digital y la participación juvenil	31	Participante 12	“La tecnología fomenta el desarrollo vital de la vida o fomenta la socialización”.
		Participante 5	“Las nuevas tecnologías para analizar la realidad y para interpretar la realidad. [...] están surgiendo multitud de herramientas de análisis, de datos espectaculares, creo que son una herramienta imprescindible para la participación [...] hemos agilizado una serie de cuestiones, nuestros procesos y nuestros espacios de toma de decisión gracias a ellas [las tecnologías]”.
		Participante 6	“La relación o el aporte de la tecnología a la participación es... democracia. La tecnología y especial, sobre todo las nuevas tecnologías y el nacimiento de Internet, aportan democracia a las relaciones humanas. Son entornos en los que se participa, a priori o por definición inicial, con las mismas condiciones que simplemente tener voluntad y acceso a Internet [...] esta herramienta, que por definición es democrática, apoye o desarrolle una democracia cultural y facilite evidentemente facilidad, facilita, pero genera brechas y toda esta potenciación de una democracia cultural, una democracia digital, tiene que tener en cuenta, pues, la brecha territorial, las brechas de género, brechas sociales [...]”.
		Participante 18	“Ayudó mucho las redes sociales para llegar a más gente porque, muchas veces, como que a los jóvenes parece que les dan como más pereza o más participar de forma activa [...] Creo que se hace bastante en redes sociales, compartiendo información para tratar de convencer a los demás jóvenes para que participen [...] es una herramienta que puede ayudar mucho a dar difusión a un movimiento o a difundir información para ayudar”.

Gráfico 218: Nube de palabras del código Beneficio en el uso de las tecnologías digitales para la ciudadanía digital y la participación juvenil



Indudablemente, las tecnologías han tenido un impacto en los procesos de participación y en la manera que se ejercen los derechos y deberes de la ciudadanía. La juventud acuña, las redes sociales y los espacios digitales, como un espacio inicial de socialización donde pueden tomar el pulso y experimentar, aunque sea desde la distancia, en entornos sociales y políticos diferentes, sin determinar un compromiso formal: *“La tecnología fomenta el desarrollo vital de la vida o fomenta la socialización”* [participante 12]. Más aún, cuando se conciben estas herramientas y espacios virtuales como democráticas y de acceso universal para informarse y compartir información acerca de una causa: *“Creo que se hace bastante en redes sociales, compartiendo información para tratar de convencer a los demás jóvenes para que participen [...] es una herramienta que puede ayudar mucho a dar difusión a un movimiento o a difundir información para ayudar”* [Participante 18]. O bien, aumentan las posibilidades de colaboración. El mundo está cada vez más interconectado y la globalización es un hecho evidente. A nivel educativo y participativo, esto nos permite conocer y apoyar causas locales desde el otro extremo del planeta: *“creo que la colaboración, que es una opción que facilitan mucho las redes sociales, la oportunidad de colaborar con cualquier cosa y con mucha más gente que un sitio físico”* [Participante 23].

Por otro lado, resaltan el potencial para aprovechar las tecnologías para hacer un análisis más profundo de la realidad actual. Es decir, usar tecnologías y redes sociales para poder planificar, implementar y evaluar acciones sociales, cívicas y políticas: *“Las nuevas tecnologías para analizar la realidad y para interpretar la realidad. [...] están surgiendo multitud de herramientas de análisis, de datos espectaculares, creo que son una herramienta imprescindible para la participación [...] hemos agilizado una serie de cuestiones, nuestros procesos y nuestros espacios de toma de decisión gracias a ellas [las tecnologías]”* [Participante 5].

Tabla 385: Referencias destacadas sobre los inconvenientes del uso de las tecnologías digitales para la ciudadanía digital y la participación juvenil

Tabla 385. Referencias destacadas sobre los inconvenientes del uso de las tecnologías digitales para la ciudadanía digital y la participación juvenil			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Inconvenientes del uso de las tecnologías digitales para la ciudadanía digital y la participación juvenil.	33	Participante 10	<i>“Hay determinadas fuerzas e intereses políticos apoyados por esas Fake News y por ese entramado de desinformación... que quieren minar el consenso sobre los derechos humanos”.</i>
		Participante 4	<i>“Me preocupa cuando el entorno digital se convierte como en el canal único o en el proceso principal, especialmente en el ámbito de la juventud, porque hay partes educativas también del propio proceso de participación que, de forma virtual, creo que son muy complejas de llevar a cabo”.</i>
		Participante 27	<i>“Las redes sociales o el mal uso pueden desvirtuar un poco el objetivo de la participación juvenil”.</i>

Gráfico 219: Nube de palabras del código Inconvenientes del uso de las tecnologías digitales para la ciudadanía digital y la participación juvenil.



Tras hablar de los beneficios, las personas jóvenes también destacan algunas inconvenientes, relacionados con el uso de las tecnologías digitales con fines participativos. Principalmente, acentúan la importancia de no quedarse únicamente en el uso de las tecnologías para participar. Como bien se ha comentado anteriormente, las redes sociales pueden ser entornos de aprendizaje donde la juventud se siente cómodo para informarse e interactuar con alguna causa social o política. Sin embargo, el uso de dichas tecnologías sin suficientes para poder hablar de una participación real y con impacto en el entorno más cercano: *“Me preocupa cuando el entorno digital se convierte como en el canal único o en el proceso principal, especialmente en el ámbito de la juventud, porque hay partes educativas también del propio proceso de participación que, de forma virtual, creo que son muy complejas de llevar a cabo”* [Participante 4]. También surge entre la juventud, una preocupación grande en cuanto al mal uso de dichos espacios, mayoritariamente apuntan a como la desinformación y las noticias falsas pueden influir un proceso democrático y condicionar la participación de la ciudadanía de forma negativa: *“Hay determinadas fuerzas e intereses políticos apoyados por esas Fake News y por ese entramado de desinformación... que quieren minar el consenso sobre los derechos humanos”*. Por último, del mismo modo, nace una intranquilidad acerca de la relaciones y desarrollo y cuidados personales dentro de entornos digitales: *La inmediatez de la tecnología nos ha creado esta sensación y lo hablo a nivel personal, de cuando recibes un mensaje hay que contestarlo o dar por hecho, que cuando mandas un mensaje, te tienen que contestar y eso crea un malestar... por eso quería dejar este tema, de cómo gestionar la conexión. La conexión en la relación persona-tecnología creo que es algo que hay que aprender* [Participante 9]. Todo individuo, y más entre la población joven, tiene que aprender a gestionarse en entornos digitales. No solamente en cuestiones de etiqueta en la red, sino a gestionar sus propias emociones, la motivación y el compromiso real con la sociedad: *“cuando haces todo tecnológico, te olvidas de cuidar a las personas y creo que es algo importante dentro de la participación juvenil, porque si no cuidas a la gente que participa, la gente al final se acaba yendo”* [participante 3].

Tabla 385: Referencias destacadas sobre las brechas sociales y digitales

Tabla 385. Brechas sociales y digitales			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Brechas sociales y/o digitales	12	Participante 8	<i>“También hay que indagar un poco porque no todo el mundo tiene acceso a las redes sociales. Pero bueno, consideremos que todo el mundo, hoy en día, tiene acceso a la red social y sí que es verdad que bueno, los niños también pasan muchas horas en las redes sociales”</i> .
		Participante 5	<i>“Un proceso de asociacionismo [...], es darse cuenta de las desigualdades que ya por supuesto son económicas y sociales, pero que son infraestructuras muchas veces, simplemente, por cómo se han construido ciertas y otras infraestructuras o como está diseñado el propio Estado. Te das cuenta de que hay una desigualdad brutal en las nuevas tecnologías...”</i> .
		Participante 32	<i>“Una persona que tiene más recursos siempre va a tener más facilidad para involucrarse más en un voluntariado [...]”</i> .

Gráfico 220: Nube de palabras del código brechas sociales y/o digitales



En el apartado anterior, emergen opiniones de la juventud acerca de lo beneficioso que son las tecnologías en los procesos de participación y en el ejercicio de la ciudadanía digital. Erróneamente, se da por hecho que las tecnologías se han extendido por todo el planeta y todo el mundo tiene acceso a internet y una formación, aunque sea básica, en el manejo de estos recursos. Entre las personas jóvenes surgen ciertas inquietudes acerca de las barreras para acceder a las propias tecnologías. Por un lado, señalan que no todas las personas tienen perfiles en redes sociales, ni herramientas para acceder a ellas y, por otro lado, indican que las personas que sí tienen acceso y pasan mucho tiempo en dichos espacios, tampoco han recibido una formación adecuada para comprenderlas en su totalidad: *“También hay que indagar un poco porque no todo el mundo tiene acceso a las redes sociales. Pero bueno, consideremos que todo el mundo, hoy en día, tiene acceso a la red social y sí que es verdad que bueno, los niños también pasan muchas horas en las redes sociales”* [Participante 8].

También, surge la opinión de que, en espacios digitales, por esta falta de formación y conciencia, se pueden reproducir las mismas desigualdades presentes en la sociedad. Es decir, las mismas condiciones que limita el acceso y uso pleno de las tecnologías pueden existir, también, en los procesos participativos: *“Una persona que tiene más recursos siempre va a tener más facilidad para para involucrarse más en un voluntariado [...]”* [Participante 32], y, por consiguiente, al acceso y aprendizajes de dichos contextos educativos. *“Un proceso de asociaciónismo [...], es darse cuenta de las desigualdades que ya por supuesto son económicas y sociales, pero que son infraestructuras muchas veces, simplemente, por cómo se han construido ciertas y otras infraestructuras o como está diseñado el propio Estado. Te das cuenta de que hay una desigualdad brutal en las nuevas tecnologías...”* [Participante 5].

Tabla 386: Referencias destacadas sobre la conciencia digital

Tabla 386. Referencias destacadas sobre la conciencia digital			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Conciencia digital	9	Participante 22	<i>“[...] Conciencia también creo, hay que tener mucha conciencia. Cada evento pasa dentro de un contexto tanto histórico como social y demás, y cada uno tiene que ser consciente dentro de qué contexto se mueve”.</i>
		Participante 31	<i>“Tienes que tener un conocimiento de la red social o de la plataforma que estás tú usando porque si tú no conoces muy bien puedes hacer un mal uso y eso te puede repercutir”.</i>
		Participante 15	<i>“No somos conscientes del peligro que tiene y además sólo lo vamos divulgando y tenemos una responsabilidad social muy importante y nos tienen que enseñar que las cosas, no todo lo que vemos es cierto”.</i>

Gráfico 221: Nube de palabras del código conciencia digital

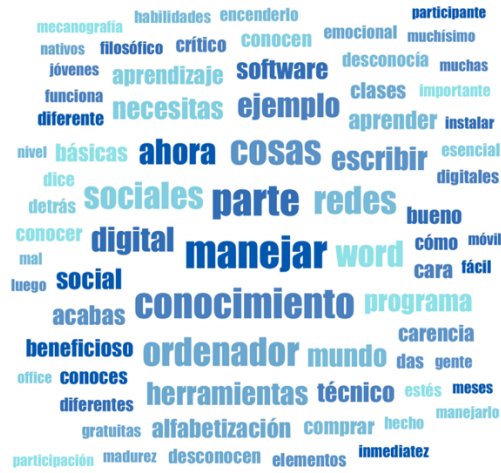


Al igual que cuando se ha hablado de la necesidad de generar una conciencia social para poder participar, también emerge la necesidad de generar una conciencia digital a la hora de usar redes sociales e internet. Esta concienciación, según la juventud, supone un saber estar y ser en los espacios digitales: “Tienes que tener un conocimiento de la red social o de la plataforma que estés tú usando porque si tú no conoces muy bien puedes hacer un mal uso y eso te puede repercutir” [participante 31]. Además, de saber distinguir entre una interacción social o proceso de aprendizaje presencial y virtual. Ambas situaciones podrán tener el mismo objetivo, pero las competencias que se desarrollan en la presencialidad y en la virtualidad son diferentes.

Tabla 387: Referencias destacadas sobre los conocimientos técnicos de las tecnologías digitales

Tabla 387. Referencias destacadas sobre los conocimientos técnicos de las tecnologías digitales			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Conocimientos técnicos de las tecnologías digitales	7	Participante 10	“Yo creo que la alfabetización digital para la participación y los elementos de aprendizaje técnico, no solo filosófico, de pensamiento crítico, sino también técnico, que sería bueno que la gente supiera cómo funciona el software desde la programación de las redes sociales”.
		Participante 1	“Yo tuve que ir a clases de mecanografía, incluso a aprender a escribir en el ordenador. Ahora ya son cosas que no se plantean, pero desde escribir en un ordenador a saber encenderlo, porque si, por ejemplo, te acabas de comprar e instalar las cosas, manejar un programa Word, conocer diferentes programas de hacer videollamada [...]”.
		Participante 22	“Creo que es un poco el problema que hay o la carencia de conocimiento que hay con los nativos digitales. Saben perfectamente lo que es un ordenador, una tablet o un portátil, un móvil pero luego les das un Word, [...] y no saben manejarlo”.
		Participante 16	“También es importante el conocimiento de software. Ahí, por ejemplo, muchas plataformas que a nivel político ahora uso más, que hace pocos meses yo desconocía totalmente y que son gratuitas [...]”.

Gráfico 222: Nube de palabras del código Conocimientos técnicos de las tecnologías digitales

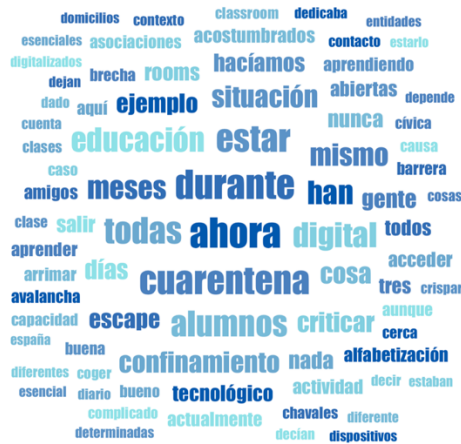


Los conocimientos técnicos sobre un determinado hardware o software siguen siendo un peldaño importante en la relación de una persona con las tecnologías. Surgen reflexiones acerca de la falta de conocimiento generalizado, entre la juventud y el resto de colectivos, no solo en cuanto al uso de software específico para la participación o algo más complejo como la programación, sino también en aspectos básicos como la ofimática y el funcionamiento de las redes sociales: “Creo que es un poco el problema que hay o la carencia de conocimiento que hay con los nativos digitales. Saben perfectamente lo que es un ordenador, una tablet o un portátil, un móvil pero luego les das un Word, [...] y no saben manejarlo” [Participante 1]. Por consiguiente, se observa una preocupación explícita sobre el desarrollo de la competencia digital, ya que la juventud manifiesta no estar capacitado en cuestiones básicas y las habilidades blandas (soft skills), pero tampoco se siente preparado con respecto a procesos cognitivos superiores como la generación de una opinión, una crítica o en emitir un juicio de valor.

Tabla 388: Referencias destacadas sobre COVID

Tabla 388. Referencias destacadas sobre COVID			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
COVID	9	Participante 3	“[...] estos tres meses de cuarentena donde las entidades no han parado, la gente ha teletrabajado y muchos alumnos han estudiado, aunque aquí también ha habido un poco de barrera o brecha tecnológico”.
		Participante 18	“Durante la cuarentena que era un momento complicado para todo el mundo y que bueno, se estaba viviendo una situación muy diferente y que no estábamos acostumbrados. Mucha gente en vez de arrimar el hombro o hacer cualquier cosa para intentar mejorar esta situación se dedicaba a criticar a los políticos, al gobierno, a cualquier persona, cualquier personaje público a criticar y, como incendiaria, a crisar todo”.
		Participante 26	“Durante el confinamiento yo también me he percatado de esa avalancha de Fake News a todas horas, ¿qué no les va a pasar a los chavales? Entonces pues intentar hacérselo saber porque otra cosa no puedes hacer, porque es que tienen todas las puertas abiertas para poder acceder a todo tipo de información [...]”.

Gráfico 223: Nube de palabras del código COVID



Por otro lado, emergen referencias acerca de los cambios provocados por la pandemia COVID19. Durante el periodo de confinamiento, las personas jóvenes aluden a experiencias negativas con las tecnologías, apuntan a un auge en la cantidad de información y noticias falsas: “Durante el confinamiento yo también me he percatado de esa avalancha de Fake News a todas horas, ¿qué no les va a pasar a los chavales? Entonces pues intentar hacérselo saber porque otra cosa no puedes hacer, porque es que tienen todas las puertas abiertas para poder acceder a todo tipo de información [...] [Participante 26], y también hacia mayores índices de comportamientos antisociales y una falta de autocontrol y de gestión emocional a través de las redes: “Durante la cuarentena que era un momento complicado para todo el mundo y que bueno, se estaba viviendo una situación muy diferente y que no estábamos acostumbrados. Mucha gente en vez de arrimar el hombro o hacer cualquier cosa para intentar mejorar esta situación se dedicaba a criticar a los políticos, al gobierno, a cualquier persona, cualquier personaje público a criticar y, como incendiaria, a crispar todo” [Participante 18].

No obstante, también nacen experiencias positivas con la inclusión de las tecnologías en las esferas educativas y el mercado laboral. Durante el confinamiento y la pandemia, se observa una mayor ocupación de canales de redes sociales y acciones orientadas a la sensibilización a través de internet y también se ha presenciado como el sistema educativo ha sido capaz de mantener vivo al proceso de enseñanza aprendizaje y las empresas, sus negocios gracias al uso de las tecnologías, a pesar de encontrar muchas dificultades con el acceso y conocimiento de plataformas virtuales y con la enseñanza puramente virtual: “[...] estos tres meses de cuarentena donde las entidades no han parado, la gente ha teletrabajado y muchos alumnos han estudiado, aunque aquí también ha habido un poco de barrera o brecha tecnológico” [participante 3].

Tabla 389: Referencias destacadas sobre la falta de formación y recursos

Tabla 389. Referencias destacadas sobre la falta de formación y recursos			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Falta de formación y recursos	41	Participante 9	“Si yo considero que mi generación está poco informada... Lo peor es que la de ahora está desinformada y encima estaba a merced de lo que está a su disposición”.
		Participante 28	“[...] podemos hacer más cosas de las que creo que hacemos. Que, a lo mejor por desconocimiento, no las hacemos”.
		Participante 8	“Metiéndome un poco en mi ámbito, en la educación especial, sí que es verdad que las nuevas tecnologías nos han facilitado mucho, pero necesitamos más recursos”.



Gráfico 224: Nube de palabras del código falta de formación y recursos



Como bien se ha mencionado en otros apartados, se enfatiza la falta de formación y recursos entre la población joven y adulta, con respecto a la competencia y la ciudadanía digital. Por un lado, se destaca la carencia en el manejo y contraste de información y cómo esto puede influenciar procesos de participación ciudadana y voluntariado: “Si yo considero que mi generación está poco informada... Lo peor es que la de ahora está desinformada y encima estaba a merced de lo que está a su disposición”. [Participante 9]. Por otro lado, surgen ciertas desigualdades relacionados con las tecnologías y el acceso al internet: “Gran parte de los voluntariados, no nos informamos porque no tenemos medios, no nos hemos enterado de ellos por lo cual cualquier tipo de medio de comunicación pues nos ayudaría” [Participante 26]. Y, con los recursos destinados al ámbito educativo: “Metiéndome un poco en mi ámbito, en la educación especial, sí que es verdad que las nuevas tecnologías nos han facilitado mucho, pero necesitamos más recursos”. [Participante 8]

Tabla 390: Referencias destacadas sobre la gestión de la identidad digital

Tabla 390. Referencias destacadas sobre la gestión de la identidad digital			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Gestión de la identidad digital	7	10	“Tiene que ser también enseñar a la gente a la protección de su identidad digital y de sus dispositivos digitales[...]”.
		25	“Se están creando universos paralelos que lo que hacen es huir de la realidad. Entonces esto crea incluso hasta trastornos de la personalidad disociativos entre la juventud. Hay personas que tienen otra personalidad en las redes, totalmente distinta a la suya en la vida real. Creo que todo esto se educa desde la integridad, desde el autoconcepto, desde la autoestima y todos esos valores que rigen, pues eso, el amor propio y el amor hacia la sociedad en la que vives y estás integrado y actuar en ella para bien”.
		31	“También puede ser como una doble cara para decir “yo actúo así de una forma “eso también no sólo en la red social, pero estamos hablando de la tecnología... Quieres mostrar esta parte de ti o hacer que los demás piensen de esa forma sobre tus ideas y eso para encajar y no sentirte aislada y desplazada del tema o lo que estés tú discutiendo o imponiendo tu idea”.

Gráfico 225: Nube de palabras del código gestión de la identidad digital



Como bien se ha señalado anteriormente, uno de los peligros existentes en la actualizada es la diferencia entre las personas que tienen acceso y saben utilizar las tecnologías y las personas que no. Entre las nuevas competencias que el ciudadano del siglo XXI debe adquirir, está la habilidad de gestionar eficazmente la propia identidad digital. Entre las empresas, organizaciones y el colectivo juvenil se destaca como un eje principal de la competencia digital: *“El tema de la identidad digital, creo que también es muy competencial en el sentido de... [...] para ocupar un perfil de liderazgo de organizaciones de la identidad digital en el sentido de que la relación con las administraciones es digital”* [participante 5].

Las personas jóvenes hacen hincapié en la importancia de la adecuada gestión de la identidad personal y la digital. Además, subrayan la importancia de, en primer lugar, formar adecuadamente a la identidad personal en espacios presenciales y el mundo físico y luego, trasladarse al mundo digital. Existe una preocupación grande sobre la difuminación de la identidad digital con el mundo físico. Por otro lado, se aboga por una buena educación de la persona y la formación del individuo sobre sí mismo, en el manejo de las emociones y en tener conciencia digital con respecto a la imagen e identidad proyectada al resto de la sociedad: *“Se están creando universos paralelos que lo que hacen es huir de la realidad. Entonces esto crea incluso hasta trastornos de la personalidad disociativos entre la juventud. Hay personas que tienen otra personalidad en las redes, totalmente distinta a la suya en la vida real. Creo que todo esto se educa desde la integridad, desde el autoconcepto, desde la autoestima y todos esos valores que rigen, pues eso, el amor propio y el amor hacia la sociedad en la que vives y estás integrado y actuar en ella para bien”* [participante 25].

Por otro lado, surgen inquietudes sobre las inconveniencias del uso de entornos digitales y comportamientos de las personas jóvenes ante la posibilidad de crear perfiles falsos y el anonimato. Esto supone un riesgo importante para todos los niveles de la sociedad y para el joven; ya que, instaura un hábito de producción de contenidos y mensajes falsos y merma el valor de la verdad de los contenidos que se puede encontrar en internet. Por otro lado, puede provocar daños en la formación de la persona, por el antagonismo entre lo que realmente piensa una persona con sus acciones: *“También puede ser como una doble cara para decir “yo actué así de una forma “eso también no sólo en la red social, pero estamos hablando de la tecnología... Quieres mostrar esta parte de ti o hacer que los demás piensen de esa forma sobre tus ideas y eso para encajar y no sentirte aislada y desplazada del tema o lo que estés tú discutiendo o imponiendo tu idea”* [participante 31].

Tabla 391: Referencias destacadas sobre el Impacto de la participación en el desarrollo de competencias

Tabla 391. Referencias destacadas sobre el Impacto de la participación en el desarrollo de competencias			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Impacto de la participación en el desarrollo de competencias	3	2	<i>“A lo mejor, las asociaciones contribuyen a que se adquieran [la competencia digital], puesto que ahora mismo todos formamos parte de junta directiva o de consejo que implican un grado de responsabilidad mayor y te hacen formarte en el uso [...]”.</i>
		14	<i>“También te sensibiliza mucho, te ayuda a reaccionar de distintas maneras, cuando a lo mejor con problemas distintos... A lo mejor si no experimentas estar en una entidad... Ahí ves</i>

realmente problemas reales y aprendes a reaccionar de una manera más adulta”.

Gráfico 226: Nube de palabras del código Impacto de la participación en el desarrollo de competencias



Las personas jóvenes entienden el proceso participativo como un espacio educativo que complementa la formación de las instituciones de enseñanza tradicionales. Centrándose sobre todo en el desarrollo de competencias personales y valores de justicia social: “También te sensibiliza mucho, te ayuda a reaccionar de distintas maneras, cuando a lo mejor con problemas distintos... A lo mejor si no experimentas estar en una entidad... Ahí ves realmente problemas reales y aprendes a reaccionar de una manera más adulta”. [Participante 14]

También, al progresar en entidades sociales y/o políticas, es posible asumir diferentes puestos de liderazgo y de gestión, que, en sí, potencian el desarrollo de competencias personales y profesionales: “A lo mejor, las asociaciones contribuyen a que se adquieran [la competencia digital], puesto que ahora mismo todos formamos parte de junta directiva o de consejo que implican un grado de responsabilidad mayor y te hacen formarte en el uso [...]” [Participante 2].

Tabla 393: Referencias destacadas sobre ciberdelitos

Tabla 393. Referencias destacadas sobre ciberdelitos			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Ciberdelitos	9	Participante 10	“No sé si el balance es positivo o negativo, porque en lo tecnológico también existe la posibilidad de hackear hospitales y de los futuros conflictos violentos que se puedan gestar, tendrán un componente tecnológico muy fuerte y habrá que ver el uso que se haga. Y parte de la guerra actual en Europa está en las Fake News. Y eso son palabras mayores, porque hay intereses particulares de algunas corrientes... de algunas organizaciones que están deliberadamente interesadas, en torpedear la estabilidad democrática y los derechos participativos de la ciudadanía en Europa”.
		Participante 1	“[...] de la parte negativa se han introducido, como podría ser el cyberbullying, el ciberacoso y demás que forman parte de que si no te formas en esas competencias, y no comprendes cómo se utiliza y no trasladas, digamos, a esa parte humana, personal y

	de gestión emocional y demás. No sabes enfrentarte tampoco a lo que sería el ámbito tecnológico”.
Participante 18	“Las fake news, y todo esto puede tener bastante efecto negativo si se habla de un colectivo o de cualquier personaje público [...]”.

Gráfico 227: Nube de palabras del código ciberdelitos



Enseñar a las personas jóvenes a comunicarse dentro de los nuevos espacios tecnológicos, enlazando las habilidades sociales con las situaciones que puedan plantearse en los entornos virtuales. Nace la necesidad de educar sobre las relaciones virtuales y las posibles amenazas en cuanto a relacionarse online como el ciberacoso, el grooming o el sexting, y de las consecuencias que estos problemas: “[...] de la parte negativa se han introducido, como podría ser el ciberbullying, el ciberacoso y demás que forman parte de que, si no te formas en esas competencias, y no comprendes cómo se utiliza y no trasladas, digamos, a esa parte humana, personal y de gestión emocional y demás. No sabes enfrentarte tampoco a lo que sería el ámbito tecnológico” [participante 1]. Por otro lado, también queda pendiente trabajar cuestiones de autocontrol ya que, a pesar del anonimato en las redes, existe una responsabilidad y un imperativo para su buen uso.

Tabla 394: Referencias destacadas sobre los obstáculos el desarrollo de competencias para la ciudadanía digital y la participación juvenil

Tabla 394. Referencias destacadas sobre los obstáculos el desarrollo de competencias para la ciudadanía digital y la participación juvenil			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Obstáculos el desarrollo de competencias para la ciudadanía digital y la participación juvenil	7	Participante 9	“[...]si no encuentra a otros entornos en su experiencia vital, que le ayuden a vencer esa barrera de la participación, seguramente sea una persona que no sea quien... no sea... una persona activa en la sociedad sea adquiere un rol pasivo”.
		Participante 23	“Es que para mí, eso [La ciudadanía digital] debería ser una asignatura que se hiciera entre todos los grupos políticos. Claro que esto es muy complicado, es idílico. Y que llegaran a un acuerdo [...] sobre todo, en valores”.

Gráfico 228: Nube de palabras del código *Obstáculos el desarrollo de competencias para la ciudadanía digital y la participación juvenil*

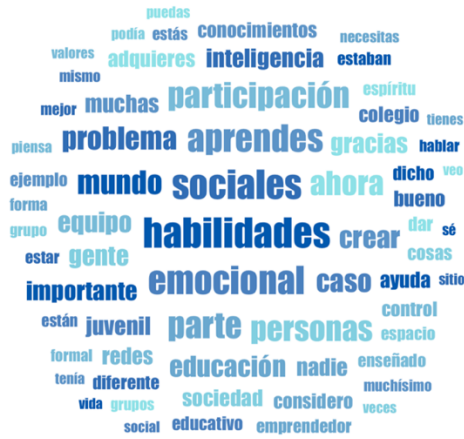


Entre los obstáculos para desarrollar la educación para la ciudadanía digital, la juventud destaca una falta de diálogo y consenso político en materia de educación. Reclaman que más allá de los valores ideológicos de cada partido, existe la necesidad de evaluar qué es lo que se necesita y qué demandas tienen las generaciones actuales, y buscar la estabilidad educativa: *“Es que para mí, eso [La ciudadanía digital] debería ser una asignatura que se hiciera entre todos los grupos políticos. Claro que esto es muy complicado, es idílico. Y que llegaran a un acuerdo [...] sobre todo, en valores”* [Participante 23]. Por consiguiente, nace la demanda por parte de la población joven de un cambio en el sistema político. Este cambio requiere de ciertos saberes relacionados con la ciudadanía, como las actitudes democráticas en la búsqueda de un diálogo real para la negociación de ideas.

Tabla 395: Referencias destacadas sobre otras competencias para la ciudadanía digital y la participación juvenil

Tabla 395. Referencias destacadas sobre otras competencias para la ciudadanía digital y la participación juvenil			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Otras competencias para la ciudadanía digital y la participación juvenil	26	Participante 15	<i>“Hay que fomentar mucho [...] el espíritu emprendedor, la imaginación, saber programar y [...] tener la picardía de crear. Y ahora mismo tenemos un sistema educativo que es hacer máquinas”.</i>
		Participante 20	<i>“Pienso que el trabajo en equipo y la cooperación es algo que a las personas nos ayuda muchísimo más y como sociedad nos va a ayudar”.</i>
		Participante 29	<i>“Hay que tener conocimiento emocional, inteligencia emocional pero también saber con qué personas están tratando y su forma de actuar según la red social”.</i>

Gráfico 229: Nube de palabras del código Otras competencias para la ciudadanía digital y la participación juvenil



En adición al desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la ciudadanía digital y la participación juvenil, brotan otros saberes básicos como pueden ser las habilidades sociales relacionados con el autoconcepción y la gestión emocional: “El tema de educación emocional considero que es algo muy importante y es una base muy, muy, muy básica y conforme a ella, se van adquiriendo lo que es una serie de habilidades sociales [Participante 7]. Recalacan la importancia de desarrollar estos conocimientos en la escuela y en entornos educativos no-formales junto con otras habilidades como la cooperación, el trabajo en grupo y la creatividad: “Pienso que el trabajo en equipo y la cooperación es algo que a las personas nos ayuda muchísimo más y como sociedad nos va a ayudar” [Participante 20]., “Hay que fomentar mucho [...] el espíritu emprendedor, la imaginación, saber programar y [...] tener la picardía de crear. Y ahora mismo tenemos un sistema educativo que es hacer máquinas” [Participante 15].

Tabla 396: Referencias destacadas sobre las resistencias del cambio

Tabla 396. Referencias destacadas sobre las resistencias del cambio			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Resistencias al cambio	4	Participante 8	“Pues adaptarnos a la situación de lo que tenemos e intentarlo hacer de la mejor manera posible y cambiar un poco la mentalidad y la visión y la manera de hacer uso de esa tecnología, porque a través de ellas podemos llegar a mucho y al final siempre es como un círculo vicioso en el que siempre se hace todo alrededor de sin salirnos de lo normal por no romper”.
		Participante 9	“Hablaria más de ver cómo integramos todo eso, que estaríamos en una asignatura de Educación para la Ciudadanía Digital para que se convierta en una escuela. Pero claro, es un reto mayúsculo”.
		Participante 20	“Los profesores necesitan reciclarse también, porque vas a un instituto y te encuentras con profesores que tienen cincuenta y tantos años, que llevan toda la vida dando clase y que llevan dando clases como desde el primer día, y tienen que ver que los tiempos han cambiado, socialmente hemos avanzado y no pueden estar dando clase como hace 20 años porque actualmente no es lo que buscamos”.

Gráfico 230: Nube de palabras del código resistencias al cambio



Al hablar del sistema educativo formal, surge una visión algo pesimista entre la juventud quienes caracterizan la educación formal como desfasado, descontextualizado y limitante en cuanto a la promoción de la participación. En este sentido subrayan a varias fuentes como los principales resistencias al cambio en la escuela. Se señala al profesorado como actor principal de resistencia y aluden a la falta de formación continua relacionado con las metodologías activas y la competencia digital: *“Los profesores necesitan reciclarse también, porque vas a un instituto y te encuentras con profesores que tienen cincuenta y tantos años, que llevan toda la vida dando clase y que llevan dando clases como desde el primer día, y tienen que ver que los tiempos han cambiado, socialmente hemos avanzado y no pueden estar dando clase como hace 20 años porque actualmente no es lo que buscamos”* [Participante 20]. En línea con esta perspectiva, también subrayan a la propia cultura educativa como fuente que frena el cambio: *“Pues adaptarnos a la situación de lo que tenemos e intentarlo hacer de la mejor manera posible y cambiar un poco la mentalidad y la visión y la manera de hacer uso de esa tecnología, porque a través de ellas podemos llegar a mucho y al final siempre es como un círculo vicioso en el que siempre se hace todo alrededor de sin salirnos de lo normal por no romper”* [Participante 8].

Por último, centrándose específicamente en la Educación para la Ciudadanía Digital, la juventud califica su incorporación al currículo y su posterior desarrollo en las aulas como un desafío importante, dado que no solo se habla del desarrollo de competencias sino de valores y actitudes ciudadanas: *“Habría más de ver cómo integramos todo eso, que estaríamos en una asignatura de Educación para la Ciudadanía Digital para que se convierta en una escuela. Pero claro, es un reto mayúsculo”* [Participante 9].

Tabla 397: Referencias destacadas sobre las tecnologías para el aprendizaje y conocimiento

Tabla 397. Referencias destacadas sobre las tecnologías para el aprendizaje y conocimiento			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Tecnologías para el aprendizaje y conocimiento (TAC)	14	Participante 15	<i>“Pienso que para vivir en una era digital tenemos que cambiar muchísimas cosas de la educación. Ya no nos vale copiar y pegar, porque ya está todo inventado... Pues eso, que crear a crear cosas nuevas y nos tienen que enseñar creando cosas nuevas[...]”.</i>
		Participante 22	<i>“[...] siendo docentes, aprovechar esa posición que tenemos para que ahora que se hace tanto uso de las tecnologías en las aulas, podamos enseñar a que los niños empiecen a ser responsables con el uso de las tecnologías”.</i>
		Participante 24	<i>“También es verdad que tenemos mucha comodidad de que no sabemos hacer una cosa y buscamos en YouTube lo que necesitamos y ya se nos olvida lo que vemos para los cinco minutos de lo que queremos hacer y no lo aprendemos en realidad”.</i>



Gráfico 231: Nube de palabras del código Tecnologías para el aprendizaje y conocimiento (TAC)



Con la digitalización de la enseñanza, se está educando a ciudadanos del futuro que deberían ser capaces de hacer un uso positivo de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. La juventud califica esto como el buen aprovechamiento de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje y el desarrollo de las destrezas digitales y personales para combatir las crecientes amenazas del mundo digital y también, subrayan la oportunidad que tienen las tecnologías de desbloquear nuevos caminos metodológicos en las aulas: [...] *estás incorporando la parte lúdica o incluso puedes tener que compartir la tablet con la otra persona o hablar en el chat con los compañeros de clase discutiendo sobre las posibles respuestas de ese juego.* [participante 31]

“Las tecnologías están cada vez más presentes en nuestras vidas por lo tanto tenemos que meterlas en la escuela” [Participante 14]. Por consiguiente, surge la necesidad de formar al profesorado no solo en el uso técnico de las herramientas sino también en su uso didáctico: “[...] siendo docentes, aprovechar esa posición que tenemos para que ahora que se hace tanto uso de las tecnologías en las aulas, podamos enseñar a que los niños empiecen a ser responsables con el uso de las tecnologías”. [participante 22], buscando integrándolas en el aula y en los métodos de enseñanza, haciendo que el alumnado se convierte en consumidores de la información y productores de creaciones digitales: “Pienso que para vivir en una era digital tenemos que cambiar muchísimas cosas de la educación. Ya no nos vale copiar y pegar, porque ya está todo inventado... Pues eso, que crear a crear cosas nuevas y nos tienen que enseñar creando cosas nuevas [...]” [participante 15].

Tabla 398: Referencias destacadas sobre las tecnologías del empoderamiento y participación

Tabla 398. Referencias destacadas sobre las tecnologías del empoderamiento y participación			
Indicador	Nº referencias	Participante	Referencia(s) destacada(s)
Tecnologías del empoderamiento y participación	38	Participante 10	“Yo creo que la participación aumenta los canales posibles y las posibilidades de participar. Pero la mera existencia de la tecnología no hace que la gente sea más participativa. Yo creo que eso no es...Que pueda participar más o de otras formas es obvio. Yo mismo he participado hace poco en una manifestación online a través de un hashtag, defendiendo la mayor inversión en ciencia en nuestro país, pero eso me da la posibilidad de ir a una manifestación presencial de la que nos habíamos juntado en época salvo ahora por la situación sanitaria en la que estamos [...] la evidencia es que los estados que mayor dominio tecnológico tienen son ahora mismo, estados con graves déficits democráticos. China controla la tecnología y las tecnologías de la información. Rusia e incluso, Estados Unidos en ciertas vertientes, mejor que un país con mayores cotas de libertades públicas y de derechos garantizados democráticos”.

Participante 1	<p>“Hay claros ejemplos en la sociedad de que ha sido gracias a la tecnología que se arma un movimiento. Si nos vamos a otro tipo de, por ejemplo, Fridays for future, fue un movimiento que empezó también en las redes sociales de perfiles de Instagram que empezaron a crearse y a moverse, y de eso salieron concentraciones y demás, por el cambio climático”.</p>
Participante 9	<p>“Creo que no fomentan la participación, creo que la facilita. Yo hablaría más de facilitar la participación porque tengo una serie de recursos que te permite estar más informado y en contacto con otras personas y otras muchas cosas, pero creo que también, es peligrosa porque nos da una falsa sensación de estar participando, pero realmente no estas participando”.</p>

Gráfico 232: Nube de palabras del código Tecnologías del empoderamiento y participación



Como se ha comentado en apartados anteriores, las personas jóvenes emplean las tecnologías digitales con diferentes fines, sea para el ocio, para el aprendizaje o bien con fines participativos. Las tecnologías para el empoderamiento y la participación emergen como el uso estratégico de las tecnologías digitales para ganar agencia e involucrarse en espacios de participación ciudadana: “Creo que el uso de la tecnología tiene que venir siempre de la mano de la educación, de la participación, es simplemente una herramienta” [Participante 11].

Dichas tecnologías empleadas para la participación buscan ser canal para que una persona joven pueda informarse, desarrollar su pensamiento crítico, generar una opinión y puede desencadenarse en la acción consciente de la participación presencial: “Hay claros ejemplos en la sociedad de que ha sido gracias a la tecnología que se arma un movimiento. Si nos vamos a otro tipo de, por ejemplo, Fridays for future, fue un movimiento que empezó también en las redes sociales de perfiles de Instagram que empezaron a crearse y a moverse, y de eso salieron concentraciones y demás, por el cambio climático” [Participante 1].

Aunque, dicho esto, también señalan dos riesgos a tener en cuenta cuando se habla de una participación digital. El primero, la participación exclusivamente mediante espacios digitales no supone una implicación real: “Creo que no fomentan la participación, creo que la facilita. Yo hablaría más de facilitar la participación porque tengo una serie de recursos que te permite estar más informado y en contacto con otras personas y otras muchas cosas, pero creo que también, es peligrosa porque nos da una falsa sensación de estar participando, pero realmente no estas participando” [participante 9]. Y, el segundo, que nace a raíz del primero, es que el mero hecho de que exista una gran variedad de medios digitales no significa que la juventud, o la sociedad en general, tienen las competencias necesarias para usarlas con fines ciudadanas sin una formación previa: “Yo creo que la participación aumenta los canales posibles y las posibilidades de participar. Pero la mera existencia de la tecnología no hace que la gente sea más participativa. Yo creo que eso no es...Que pueda participar más o de otras formas es obvio. Yo mismo he participado hace poco en una manifestación online a través de un hashtag, defendiendo la mayor inversión en ciencia en nuestro país, pero eso me da la posibilidad de ir a una manifestación presencial de la que nos habíamos



juntado en época salvo ahora por la situación sanitaria en la que estamos [...] la evidencia es que los estados que mayor dominio tecnológico tienen son ahora mismo, estados con graves déficits democráticos. China controla la tecnología y las tecnologías de la información. Rusia e incluso, Estados Unidos en ciertas vertientes, mejor que un país con mayores cotas de libertades públicas y de derechos garantizados democráticos” [participante 10].

Por último, se observa que la juventud asocia el uso de las tecnologías para la participación a las manifestaciones y otras formas de activismo y no a la interacción con las vías tradicionales de la política formal ni con las instituciones del estado. Esto puede suponer que las Administraciones públicas y los políticos actuales, no están avanzando en la búsqueda de nuevas formas de hacer política, ni en promover la participación juvenil desde espacios propiamente suyos.

A.2.2.5. Transcripciones de los grupos de discusión

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN Nº1	
Lugar de reunión	Sala de Zoom. Online.
Fecha de reunión	24-06-2020
Duración de la reunión	12:30 – 14:30
Investigador	Mark Peart
Código de audio	GD1_240620_1230_audio.m4a
Nº Participantes (ID)	Participantes: 1-6

TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN

INVESTIGADOR: En primer lugar, me gustaría agradecer vuestro interés y participación en este grupo de discusión. Esta actividad forma parte, como ya sabéis, de mi tesis doctoral, que trata sobre el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica como una herramienta de empoderamiento educativo para la participación juvenil. Esta tesis se está llevando a cabo en la Universidad de Extremadura y bajo la tutela de profesores Prudencia Gutiérrez Esteban y Sixto Cubo Delgado y el objetivo principal de esta parte del estudio es conocer cómo las personas jóvenes aprenden a participar y luego, determinar cómo influye las competencias digitales socio cívicas, sobre su vida académica, sobre su vida personal y, sobre todo, sobre su vida participativa. ¿Vale? Para ello os voy a plantear varias preguntas y temas durante la sesión. Os invito a participar activamente, siempre respetando las opiniones de los demás. Se trata de una conversación en grupo. No tenemos que llegar a un consenso. Simplemente es contrastar nuestras ideas y perspectiva y experiencia que llevamos teniendo a lo largo de estos años, durante 60 a 90 minutos, según cómo avanza la conversación ¿vale? La información aportada ayudará a tener mayor comprensión sobre cómo las personas jóvenes viven y se desarrollan en el mundo asociativo y participativo. Además, lo que es de interés para mi estudio no sólo es esa parte para aportar datos a la participación juvenil, sino también buscar experiencias, perspectivas distintas que pueden guiar la práctica educativa sobre educación para la ciudadanía. Os hemos invitado a esta reunión ya que hay personas jóvenes y tenéis un amplio bagaje en el mundo participativo y creemos que, con vuestra experiencia y vuestro conocimiento, vuestra y vuestras historias de vida, ¿no? podéis aportar una opinión y perspectiva distinta que nos puedan ayudar. Repito, no se trata de buscar una respuesta correcta, sino de aportar opiniones y conversar entre vosotros ¿Vale? Los datos que recogemos o que recogeremos, se utilizarán solo con fines educativos e investigadoras. Todas vuestras contribuciones serán recogidas mediante la grabación del video. Lo que he explicado antes y concretamente en el consentimiento informado que he mandado con antelación; y, en todo momento vamos a guardar vuestra confidencialidad. Además, me comprometo a enviar la transcripción de la sesión que estamos teniendo próximamente para que podáis comprobarlo y que podéis añadir alguna consideración más si lo consideráis oportuno. ¿Hasta aquí hay alguna duda?... [pausa de 5 segundo]...Nada....perfecto. ¡Vale! Me gustaría empezar conversando un poco sobre vuestras experiencias y conocimientos, sobre la participación juvenil. Para empezar, por algo que conocéis todos y estoy seguro, ¿vale? Lo primero, ¿qué entendéis por participación juvenil?...

INVESTIGADOR: [risas de todos los participantes]...Así, en plan suave... [risas]

PARTICIPANTE 4: No es tan fácil, a lo mejor, como planteas [risas]

INVESTIGADOR: Empezamos con una idea si queréis, alguien que se anima a decir una idea y vamos construyendo sobre eso.

PARTICIPANTE 4: Bueno, pues en un plano quizá más casi jurídico ¿no? Al final la participación, es como las personas jóvenes interactúan con el resto de la sociedad en igualdad de condiciones...para empezar a decir cosas.

PARTICIPANTE 5: Son procesos, a través de los cuales digamos que la juventud en este caso hablando de sujetos jóvenes ¿o estamos hablando de la participación general?

INVESTIGADOR: Concretamente participación juvenil...

PARTICIPANTE 5: la que las personas jóvenes, tienen capacidad de la agencia en la sociedad no tienen capacidad

de decisión, de elaboración, de análisis y, sobre todo, de que todo eso que hacen lleguen a una transformación real.

INVESTIGADOR: Cuando hablas de transformación real, participante 5 ¿a qué te refieres?

PARTICIPANTE 5: Pues habría que bajarse un poco algo a lo concreto ¿no? pero si, por ejemplo, un grupo parroquial de jóvenes en su barrio se da cuenta de que pues...de una necesidad en el barrio que sea, pues por ejemplo un acompañamiento a los mayores porque detectan soledad en mayores ¿No? Me estoy poniendo un ejemplo como muy de servicio, que no es nada político, pero que yo creo que al final también es un poco el ejemplo...Tengan la capacidad de transformar eso. ¿no?, al no haya alguien que les diga en plan, esto se va a ser así o esto se va a hacer de otra manera, o si no mucho más político y de decisión de proponer en su distrito o en su municipio que la residencia de mayores con la que están no funciona y que hay que buscar un nuevo modelo, un modelo en el que lo mejor ya se involucren los jóvenes o no, pero que ese es esa corporación local tiene que tiene que involucrarse de alguna manera.

PARTICIPANTE 4: Yo creo que, en España, además, tener un poco por lo de la transformación real que comentaba Participante 5. En España también tiene una vocación de ser eficaz, ya que la participación no sea una cuestión simbólica, que no sea que las personas jóvenes se les dé un espacio para conversar entre ellas y decidir su opinión, sino que realmente eso tenga un cambio en la sociedad que lo componen ¿no? Es verdad en España es muy importante esa parte de eficacia, que es lo más difícil. De hecho, que se lleva a cabo. Yo creo que es verdad que, en nuestro caso, en nuestro contexto es especialmente importante.

PARTICIPANTE 1: Se refiere, sobre todo, al ámbito de intervencionismo, ¿no?

PARTICIPANTE 4: No...en cualquier ámbito o sea poco los procesos, de cualquier proceso, desde lo más político a lo más social, que las personas jóvenes no solamente tienen una participación simbólica, sino que efectivamente, pues, tengan la capacidad de hacer una transformación, ya sea por medio de un proyecto local y que realmente tengan la capacidad de transformar con recursos, con actividad y dirigiendo ellas, como en un proceso político. No simplemente trasladar una opinión, sino que quien la recibe, la tenga en cuenta, que es la parte difícil, ¿no?

PARTICIPANTE 6: Coincido con vosotros y creo que la participación juvenil es una forma, quizá hablando idílicamente o con poesía, de transformar realidades desde lo más cercano que puede ser una comunidad de vecinos, que hay poca participación juvenil, vecinal, por ejemplo, siendo lo más cercano a la vida cotidiana, como a mayor escala que pueda tener un impacto y cambios en incidencia política. Sí es cierto que, para mí, en particular, la participación juvenil es un proceso de aprendizaje con personas, un proceso en el que detectas una necesidad de manera individual o colectiva y consigues reunir energías con diferentes personas que coinciden en esa decisión de necesidad contigo, y coinciden también en que hay que hacer algo y que por lo menos llevar la voz. Y la acción para producir un cambio y una mejora.

PARTICIPANTE 1: Y un poco por añadir, yo creo que también es un poco, digamos, el lugar donde se piensa por y para la juventud, porque al final esto pasa muchas veces no al nivel de políticas, no se piensa en nosotras. Pero, sin embargo, nosotras dentro de la participación sí somos capaces de pensar por y para la juventud y empezar a alzar la voz un poco, uniendo todo en ese aspecto que me parece importante.

PARTICIPANTE 5: Creo que también por el contexto de los Consejos de Juventud y de las organizaciones juveniles en general, cuando hablamos de participación juvenil muy rápidamente nos vamos a espacios no mixtos de juventud. Yo creo que una cosa al final, la que me pongo como "hard", pero como que al final necesitamos no estar solo en espacios exclusivamente juveniles, sino que la participación y un efecto de esta participación juvenil va a ocurrir necesariamente tales cosas a la juventud. Ya hablamos directamente del Congreso y tal, pero las convenciones, por ejemplo, de el grupo juvenil de la parroquia, necesitan llegar a subir a su ayuntamiento a donde sea para decir "oye", esto es un espacio general, no es un ayuntamiento solo de jóvenes, donde yo creo que el papel de los espacios no mixtos es como súper relevante, porque sino, no llegaríamos a ciertos niveles de participación. Al final, digamos que es como sólo una etapa y luego hay que trascenderlo y con todo lo que se ha trabajado ahí llegará a los espacios generalistas y eso es lo que la participación. Al final, como está libre y eficaz, pero que la participación plena al final ocurre en esos espacios, no la generalista o por lo menos su finalidad de llegar a esos espacios.

INVESTIGADOR: Participante 3 y Participante 2, ¿tenéis alguna aportación más?

PARTICIPANTE 3: Yo lo que iba a comentar es que el problema de estar con gente tan profesional en la vida es que de repente sube mucho el debate muy rápido se iba a simplificar un poquito más con mi intervención, ya que para mí la participación juvenil son las acciones con las que las personas jóvenes promueven un cambio y promueven avanzar o demostrar su compromiso con la sociedad para generar cambios. Ya sea de cualquier tipo políticos, sociales, económicos y entonces yo creo que un poco también está bien, o al menos yo empiezo por ahí, porque enseguida...

INVESTIGADOR: Todas las opiniones y perspectivas que dejéis son bienvenidas e igual de válidas ¿vale? [Asienten con la cabeza, pausa de 3 segundos] ¿Participante 2, te gustaría añadir algo más?

PARTICIPANTE 2: Sí, yo me muestro de acuerdo con todos los compañeros. Yo también iba un poco más por el camino de Participante 3 y comentando un poco lo que reflexionaba antes la compañera. Creo que la participación juvenil no solamente se centra ¿no? en las necesidades de los jóvenes, que sí que es verdad que a lo mejor en el tema político estamos más olvidados, sino que igual que Participante 5 el, creo que los jóvenes participan muchas veces en las necesidades. Yo, por ejemplo, ponía el de la parroquia de las personas mayores, de ayudar, de colaborar, de hecho, por ejemplo, en las asociaciones con discapacidades. Yo he tenido la opción de participar dentro de una de ellas. Todo el voluntariado lo formaban personas jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y 25 años, cuya finalidad era contribuir a aumentar la oferta de ocio y tiempo libre de acompañamiento a esa persona que quizá socialmente están estigmatizadas y por eso digo que la participación juvenil no siempre está centrada en obtener un beneficio propio, sino también en ayudar y contribuir a mejorar nuestra sociedad y el entorno social cuando nos estamos desarrollando ¿no?

PARTICIPANTE 4: Yo no sé, Investigador, porque estoy intentando acotarme para no meterme en otras preguntas. No sé si en otras vamos a hablar en concreto de participación y en otras de juventud, o en el motivo de por qué de juventud y no generalista, o algo así. Pero bueno...

INVESTIGADOR: Si os parece vamos pasando a la siguiente pregunta, pero si ves oportuno incluirlo, Participante 4, inclúyelo, no te quedes corto.

PARTICIPANTE 4: ¿Son de participación? ¿Es verdad que también el concepto de participación es muy complejo según la acotemos? No, porque la participación lo es todo ¿No? Participamos de nivel social a nivel familiar, de nivel mundial, de procesos medioambientales. O sea, quiere decir, al final participar es formar parte de otra cosa y si tomas parte y eres consciente, ¿no? Entonces también aquí siempre hacemos una escala, no de activo pasivo, de si la persona participa de forma más activa o pasiva y si es consciente, inconsciente, y si esa participación es consciente, está informada, tiene todas las herramientas a su disposición o a lo mejor ni es consciente, pero está participando de ciertos procesos y un poco la parte más asociativa para intentar acotar el concepto. Yo creo que es siempre intentar llevar a la persona joven a la parte consciente y que pueda decidir si quiere ser activa. Yo creo que esa es la parte que intenta el asociacionismo, trabajar dentro de todos los procesos de participación en los que vivimos, que son miles de procesos en paralelo. Es como conseguir llevar a la persona joven, al menos en lo más importante, a esa parte consciente, para que pueda tomar una decisión de si quiere o no ser activa en esa parte.

PARTICIPANTE 5: Un poco para ayudar y en el hilo de lo que has comentado Participante 4, para vosotros, qué actividades forman parte de la participación juvenil? ¿Sé que es muy amplio, pero para ir intentando buscar actividades específicas o concretas y concretar lo máximo lo más que queráis o lo más general, qué actividades forman parte de este mundo participativo?

PARTICIPANTE 3: Lo forma todo, para mí la participación juvenil, los formatos, puede quedar con un grupo de amigos, hablar de cualquier cosa y estás participando con tus amigos hasta en un espacio formal, con un consejo o en una entidad, aunque no sea juvenil, para defender los derechos o las libertades de los jóvenes.

INVESTIGADOR: Participante 5, ha comentado antes una apreciación sobre el servicio...intervención y la parte más política, que lo habéis nombrado varios también... La pregunta va un poco encaminada a eso de que, si ese paraguas, como puede ser ese concepto paraguas que es la participación juvenil, ¿Si todos esos componentes van a tener actividad diferente?

PARTICIPANTE 4: Yo creo que se hay a acotar. Hay que acotarlo al ámbito social, político, económico y cultural. No lo quiero decir yo en el artículo [referencia al artículo 48 de la Constitución Española del 1978], pero sí es verdad que sí hay que acotarlo. Yo creo el concepto más clásico y que todos apreciamos. Oye, pues en una lógica más de participación política, de participación social. Donde más se ve las políticas de juventud y la parte más de participación juvenil se centra más en ese en, ese campo.

INVESTIGADOR: Hay una idea, un segundo de la idea que planteado por ejemplo de estar junto a amigos y hablar... ¿Me puedes explicar un poquito más? ¿cómo consideras eso como participación juvenil?

PARTICIPANTE 3: Al final es que tu con tus amigos, puedes tener participación, porque tú puedes hablar de un tema con ellos y informarte y también tomar decisiones que a lo mejor no las tenías. Por ejemplo, yo quedé el otro día con unos amigos, salió el tema de los campamentos este verano y al final cada uno tiene una información distinta. Todo el mundo daba a conocer la información que tiene, aunque sea correcta o incorrecta. Depende cómo ser la situación y te puedes formar una opinión propia de lo que está ocurriendo ahora mismo con el tema campamentos. Eso para mí es participación juvenil.

INVESTIGADOR: Muy bien, ¿todos opináis igual? ¿Se nos escapa del abanico, otras actividades posibles?

PARTICIPANTE 5: Claro, hacer esta pregunta yo lo veo mucho, es como preguntar, ¿qué es política? Es como comentaba antes Participante 4 también si yo decido cuando, como dice Participante 3, cuando estoy con mis amigos, decidimos... [inaudible 3 segundos] hay una decisión brutal con unas repercusiones brutales. Quizá no tanto que yo me pida justo el *Whopper* esa tarde. Pero la cadera de la que forma parte tiene una implicación brutal ¿No? Porque pasa que es verdad que normalmente, cuando lo que decíamos ¿no?, si queremos acotar normalmente lo acotamos a la decisión, al espacio de decisión institucional... a hablar con el Ayuntamiento, a hacer lobby en el Congreso como normalmente y, además, la participación que se regula suele ser de este tipo ¿No?... Bueno se regula toda la participación si la participación es todo. Los puestos a la comida basura ya están regulados, pero digamos, o sea, quizá cuando se habla de participación democrática y en los grandes documentos, la Constitución, en el Tratado de la Unión Europea, se habla de la participación. Pues a lo mejor se entienden más participación en la toma de decisiones, no necesariamente sólo pública. También a lo mejor, en el diálogo público social. Pero quizá vaya más por ahí.

PARTICIPANTE 6: En general simplemente aportar, porque plantea Investigador, los ámbitos de la participación y yo pienso de primeras en la escalera de la participación [Modelo de participación juvenil, Hart (1992)], de que también hay niveles y que toda la participación está regulada, no solamente en los espacios formales, sino al final publicar un tuit para quejarte o celebrar alguna cosa es muy simbólico y que no tiene por qué ser una acción organizada, que además de publicar un tuit, para decir que me molesta esta situación a organizar una campaña de participación en diferentes niveles. Está regulado también en la Ley de Seguridad Ciudadana puede haber alguien que te denuncia en base a esa ley y puedes ponerte una amonestación o una multa o una pena de prisión... Depende. Y sí, creo que en diferentes ámbitos que comentamos político, social, cultural, económico. Todas las decisiones que tomamos son política. Estés haciendo política consciente o inconscientemente y participando como persona joven de manera consciente e inconsciente. Puedes decidir o no hablar del tema de los campamentos como algo político o como.... sin llevar a una reflexión de oye, vamos a enterarnos de manera conjunta de qué está pasando y vamos a intentar transformar o vamos a generar una demanda. Y ahí, sí es importante a la hora de mirar o no y preguntar en qué punto, ¿a qué nivel de participación nos estamos refiriendo?

INVESTIGADOR: Toda la participación que habéis hablado hasta ahora tiene ese toque de temas políticos con algún tinte político ¿no? ¿Consideráis que toda la participación tiene que llevar ese tema político?

PARTICIPANTE 4: Haber, es lo mismo, depende de cómo la acotemos o no... O sea, no, cualquier cosa que haces en tu vida está participando en todo momento de mil millones de procesos en paralelo. Ahora bien, en un concepto más clásico para poder debatir en un plano más concreto. Sí, sí, que tiene generalmente una relación mucho más vinculada a un plano de política con un plano de político amplio, como decía Participante 6, en un plano de política exclusivamente institucional. Un plano relativamente amplio del ámbito político. Pero es verdad que claro, siempre con una lógica de acotar si la pregunta es completamente abierta. Pues no todo, todo es participación y todo, pero en un ámbito de acotar un poquito más clásico para poder hablar con el mismo código. Sí, sí que creo que tienen una relación más directa.

INVESTIGADOR: Bien, pasamos algo un pelín más personal, todos habéis dicho que formáis parte de alguna entidad o alguna organización y que lleva un tiempo participando. ¿Qué os ha aportado?

PARTICIPANTE 6: Yo creo que... yo creo que todo, yo no sería quién soy si no hubiese empezado a participar, cuando empecé desde el momento en el que fuera y no recuerdo. O sea, como ni como persona ni... ni como ciudadana. No sería... No sería yo, desde que decidí participar conscientemente, vaya, no, no formar parte de una sociedad.

INVESTIGADOR: Cuando dice todo, me podrías poner algún tipo de ejemplo...

PARTICIPANTE 6: Algún tipo de ejemplo...pues a mí participar me ha enseñado a trabajar con personas o a relacionarme con personas, simplemente, y a relacionarme con el mundo. He aprendido muchísimas de todas estas competencias que se aprenden solamente con personas que no dependen de un libro o de un estudio académico, o que se complementan con un aprendizaje más individual. Pero...Todo. lo que soy.

PARTICIPANTE 2: En relación a lo que comentaba Participante 6, creo que al final participar en cualquier tipo de asociación te hace adquirir unos valores, como por ejemplo, la empatía, que muchas veces son necesarios para construir socialmente una ciudadanía y ser ciudadanos en pleno derecho. Y bueno, un poco en línea con lo que yo soy actualmente trabajando, en este caso la Asociación [REDACTED] me ha aportado también relaciones sociales, ampliar tu círculo, establecer nuevos lazos en el mundo de la investigación. Muchas veces el doctorado es un proceso en el que nos sentimos solo, un poco abandonados, y es verdad que esta asociación que hemos formado nos ayuda no solamente a reivindicar el ámbito más político, como hablaba a los compañeros, de la mejor lucha por nuestros derechos laborales, sino también crear esos lazos, esa unión, como decía un poco de empatía.

PARTICIPANTE 1: A ver que hay de todo, es que es muy complejo, pero desde, por ejemplo, conciencia social a la hora de cualquier entidad que realice un proyecto que antes ha tenido que hacer un análisis de qué está pasando y porqué está realizando esto, y entonces darse cuenta de... para empezar a hacerlo. Habilidades sociales de todo tipo, comunicativa, liderazgo y yo creo que, sobre todo, por ejemplo, por destacar algo diferente. Yo creo que las mujeres, ahora que se está avanzando bastante más con feminismo y demás, creo que el empoderamiento. El empoderamiento que vive una mujer a nivel asociativo. ¿Sabes?, no lo está viviendo realmente, creo que aún en la sociedad, entonces también creo que te queda esa parte de liderazgo, de feminismo consciente que no nos llevaría a cabo a nivel en otros niveles. Y luego pues lo que decían desde el trabajo en equipo. Que al final, por ejemplo...Pues depende de lo que se dedique tu organización o entidad. Pero es que, por ejemplo, en el caso de [REDACTED] hemos dado talleres de todo tipo, que me han dado competencia de todo tipo de sexualidad, alimentación, drogas, intervención con niños y niñas, técnicas de aprendizaje.... Entonces, al final depende. Por ejemplo, en una entidad de que sea una asociación estudiantil. Es que al final, por ejemplo, todo el conocimiento que tienen sobre cómo van las instituciones a nivel educativo, sobre cómo tienen que participar. Que quiénes son las figuras a las que tienen que instar... Eso sí es otro mundo dentro, pues al final es un poco. También depende de qué tipo de entidad y organización estés, pero que al final también, sí que creo que hay partes comunes, sobre todo el tema de habilidades sociales, trabajo en equipo, el saber entender ideas, negociar.... al final, es tan amplio.

PARTICIPANTE 3: Yo creo más o menos como Participante 1, que es tan amplio que es complicado hablar del todo, porque lo que dicen habilidades sociales adquieres habilidades para tu futuro laboral, porque al final ha dicho empoderamiento, también oratoria, aprendes con la participación juvenil. Yo creo que antes, hablando delante de 10 personas ya me trababa por miedo y ahora hay que ser normal, hablar medio en público. Luego también adquieres habilidades o competencias que pueden ser, comunicativas, de económicas, por ejemplo, si trabajas en un consejo, y temas dinero. Esto está muy bien y ya lo están valorando con el RECONOCE [Proyecto y herramienta de reconocimiento de competencias de voluntariado]. Y luego también creo que es importante destacar que al ser un espacio plural hay gente de todo tipo que piensa distintas formas. Tienes que entenderte con sus personas. También es esencial en estos espacios de participación, porque aprendes que no todo el mundo piensa como tú, pero tienes que trabajar con estas personas para dar pasos adelante en el camino.

PARTICIPANTE 4: Sí, a mí en mi caso, evidentemente, como en casi todos los de aquí, transformado toda la vida, no, de hecho, marcó el camino de mis decisiones estudiantiles, individuales y personales. O sea que...Pero bueno, por poner ejemplos concretos, a mí, incluso en un plano de educación, por ejemplo formal, no

solamente no me estaba ayudando, sino que me estaba complicando ciertas habilidades. O sea, por ejemplo, el tema de la timidez. Esto que está comentando Participante 3, en la educación formal, en este caso en mi colegio, incluso me estaban generando un problema. Ahora con el tiempo lo veo, en ese momento no, pero con el tiempo lo veo de la forma de forzar a hablar o de tener que interactuar con la gente y demás, incluso me genera un problema que, en este caso, gracias a la parte asociativa, pues ahora no me callo ni debajo de las piedras. Es verdad que incluso corrigió un problema que tenía en la propia educación formal, que era esa parte de que no me estaban permitiendo sentirme empoderado, un poco la misma lógica de Participante 1, en este caso con juventud. El hecho de ser joven también te sientes que no sabes tanto como el resto, que tu opinión no valga tanto como la del resto. Y justamente el asociacionismo también te permite, te permite o no llegar y no puedes hablar entre iguales que te sientas completamente escuchado. Eso aumenta tu autoestima. Sé que hay muchas cuestiones que mejoran. Luego también hay una cosa que es de cohesión social general y es que el meterte en un espacio, en este caso asociativo, más estructural, porque también estaba en asociacionismo, más de movimientos sociales, pero en un asociacionismo más puro. Oye, pues también para comprender el papel que juegan las instituciones en nuestro país, entender lo que es el contrato intergeneracional, entender qué es el contrato social, sentirte parte de las instituciones que te rodean y entender la lógica que ahí no sentirme fuera diciendo oye, es que estoy opinando y nadie me escuchaba, pues hay un canal que, con muchas mejoras, con mucha lógica, pero hace sentirte más parte. No es un poco la misma idea. También lo decía Participante 3, ¿sabes?, contrastar ideas, el tener que estar escuchando a un tercero, aunque no te guste. Creo que eso genera una ciudadanía muy difícil de hacerla sin esta parte.

PARTICIPANTE 5: Sí, en realidad no sé qué decir y que sea diferente ¿no? que además vengo de una organización de educación no formal ejemplar. Ese es ese es su fin. Para mí es indisociable, no porque es como sería yo, sino hubiese ido al colegio. Pues igual no...en plan... o sea para mí quizá, lo que destacaría con el tiempo, los [REDACTED]. Hay varios ámbitos educativos y quizá uno que ahora es común tolerar. El poder haber vivido es el que nosotros llamamos espiritualidad. Entonces, al final es como lo trabajamos en los [REDACTED] es un poco la cuestión, pues ética no es cuestionarte muy fuertemente, cuál es tu papel en la sociedad, cuál quieres que sea y qué estás haciendo para llegar a eso. Y luego más adelante, cuando sean los [REDACTED] por nuestro proceso, pues como que tenemos dos etapas muy marcadas de participación en la organización, digamos cuando somos receptores de la educación y receptores de la educación cuando somos, cuando nos estamos educando en [REDACTED] y cuando ya tenemos un papel más de voluntariado, y cuando entré más en este papel, yo sentí mucho que lo que varió, totalmente, fue mi vocación. Yo soy [REDACTED] y cuando entré en los [REDACTED] y también en los consejos fue más o menos a la vez que cuando estaba intentando hacer mi doctorado. De hecho, Participante 4 se acordará de todo esto porque yo entré en el [REDACTED] diciendo, en ocho meses me voy a París a hacer un doctorado. Yo no tal, yo nada. Intenté tres doctorados. Me acuerdo perfectamente tres proyectos, dos de ellos fui a defenderlos a París y no me los becaron. Entonces no podía pagar. No me fui. En este punto llega un momento en el que...cuando estás buscando que te financien un doctorado, hay momentos en los que yo estuve a punto de entrar en ese momento en el que casi que no es tan relevante el proyecto como que consigas la financiación. Sobre todo, hay gente que se lanza y desgraciadamente a hacer el doctorado sin financiación. Yo no me podía plantear eso. Entonces como que estoy a punto de entrar en plan... mi siguiente etapa vital tiene que ser un doctorado y tengo que conseguir la financiación y como que era menos relevante el proyecto ¿no? y, sin embargo, como estaba en un punto en los [REDACTED] y entrando en el [REDACTED] que me llenaba tanto que a mi propia... Ahora, con el tiempo, analizo que el proceso fue que mi propia vocación vital y social varió totalmente y no que ya no quisiera hacer un doctorado, sino que lo que a la conclusión que llega fue que lo que quería hacer algo que me hiciera feliz y yo iba a ser feliz si lo que hacía tenía un impacto real. No quería acabar hacer un doctorado en el que estudiara, cómo se refleja la luz en la proteína No-sé-qué, porque esto...al final...no quería eso. Quería algo que tuviese un impacto, pues a través de la ciencia, a través de lo social o lo que fuera. Y ahora, de momento, estoy en el ámbito de los consejos que para mí creo que generan un impacto brutal y sé que lo que el siguiente paso quede va a ser algo que también genera un impacto. Y yo creo que una tercera cosa que hay en esto es que te rompe muchísimo los moldes, especialmente en las etapas vitales. Y los [REDACTED] tenemos un empoderamiento bastante más tardío que muchas otras organizaciones, pero yo con 25 años me encontré liderando una organización de más de 7000 personas con una oficina técnica a mi cargo, con 100 personas voluntarias que participaban regularmente. No era sólo en plan, los campamentos de verano participaban a lo largo de todo el año en diferentes proyectos y yo tenía que coordinar y liderar todo esto. Y nadie en la sociedad me había dicho nunca que con 25 años se pudiera hacer eso, pero eso fue con 25 [años] y antes. Entonces creo que eso también te rompe muchísimo los esquemas de tu propia capacidad. Y es que, a lo mejor, no me tengo que esperar ya que el camino no tiene que ser... Hago mi carrera, hago mi máster, entro a trabajar, me empieza a plantear formar una familia, luego, asciendo poco a poco...como que mi capacidad es otra, que no sólo la que me había contado, que realmente

se pueden hacer este tipo de cosas. Y es un poco lo que comentaba Participante 1: respecto al empoderamiento femenino, pero yo creo que en general te das cuenta de que te habían mentado me habían dicho que tenías que encerrarte en una biblioteca y ya si eso, aprenderías, y no es verdad. O sea que tenemos una capacidad brutal y eso. A mi el [REDACTED] y los [REDACTED] Creo que quizás, especialmente los [REDACTED] Me han dado muchísimo. De hecho, no me hubiera metido en el [REDACTED] si no hubiera pasado por los [REDACTED], simplemente me he dado cuenta de estas cosas.

INVESTIGADOR: Muy bien, gracias, ahora pasamos de lo que os ha aportado, a los motivos para participar. Podéis centrarnos en vuestro motivo personales para empezar a participar o vuestro entorno más cercano. Podemos ir a algo más abstracto y hablar de cosas más generales... ¿qué puede motivar a una persona a participar?

PARTICIPANTE 5: Yo puedo hablar del mío, que fue que me caía mazo bien la gente de los [REDACTED] y yo creo que, a lo mejor, muchas veces, esto... cuando lo estábamos empezando el RECONOCE, cuando eran los grupos de debate originales de establecer, el RECONOCE, que había mucho debate, y tal, sobre... y si la gente se mete en una asociación solo para reconocerse competencias, ¿se va a perder la esencia del voluntariado a cambio de nada tal?, y al final la gente se mete en estas organizaciones por mil millones de motivos, porque el hecho de reconocer su competencia sería la última oportunidad, porque te caen bien los amigos, porque te pilla al lado de casa, porque no tienen nada que hacer después del cole[gio], porque te gusta una chica...por mil millones de cosas. Pero, además, al final te metes y si te convence te vas a quedar. Y si no, no te convence esa vocación, de que te das cuenta de que estás haciendo algo útil, y algo bueno, y algo que a ti te llena, te vas a quedar y sino, no. ¿Entonces, por qué meterse? Creo que hay mil millones de motivos, el por qué quedarse. Quizá sea también bastante relevante.

PARTICIPANTE 1: Estoy súper de acuerdo con eso, porque es que, además. Además, por meterte en un sitio que en un momento dado influyen un montón de cosas. Por ejemplo, en mi caso de pequeña me han llamado siempre "la pequeña justiciera" en mi clase ¿sabéis?, me tildaban de... Entonces quiero decir, eso, por una parte, y luego, yo quería meterme en [REDACTED] porque estaba mi padre y yo quería ayudar también, y era como no para encontrarse contigo. No me dejaban era demasiado pequeña, además, no había juventud de mi pueblo para entonces. Entonces, claro que al final un día aparecí por allí porque tenía un amigo que estaba ahí. Iba a verlo de vez en cuando a [REDACTED] y al final me dijeron... "Oye, ¿por qué lo que hace es voluntaria?". Y al final, quiero decir, fue como muy arbitrario, el hecho de ...yo les dije venga, vale y bajé mi DNI esa misma tarde. No fue un hecho tan consciente de... Al final... tal...quiero ir...No sé qué, no sé cuántas... fue, como mucho más espontáneo, pero al final es el por qué te quedas. Entonces yo en esa también estoy un poco de acuerdo con Participante 5.

PARTICIPANTE 3: Yo me sumo a lo que ha dicho Participante 5, porque al final puedes entrar de cualquier forma, ya sea por ejemplo, en los que uno de los grupos [REDACTED] porque tus padres quieren que entres directamente o por... o en una entidad por un poquito más mayor porque te apuntas con amigos, pero luego eres tú el que decide si quieres continuar o no... Realmente me parece más importante el porqué te quedas que el por qué. Porque puede ser cualquier cosa.

INVESTIGADOR: Podéis hablar de los motivos de por qué os quedasteis también, o sea... Los motivos para entrar y para quedarse en la entidad o organización.

PARTICIPANTE 6: Yo quiero sumar una cosilla porque ahora a este debate. Se me ocurre una cosa de la pregunta anterior y es que una habilidad que aprendes también es, a irte. O sea, aprender a gestionar todo esto del no éxito. De toda esta tolerancia a la frustración derivada de las cosas, que hace que en ningún otro entorno se enseña desde un ámbito igualitario. A eso... en el cole, ni la familia, ni en la calle te enseñan a irte de una manera que tengas ese cierre saludable emocionalmente para ti, para ti y para la organización también.

INVESTIGADOR: Participante 6, para comprobar que lo estoy entendiendo bien, ¿te refieres a las emociones, la salud mental o el bienestar...? ¿me puedes aclararlo un poquito?

PARTICIPANTE 6: Sí, me refiero a eso y a esas habilidades sociales más complejas... Habilidades sociales complejas. Ya no de las básicas de saber estar, saludar y dar las gracias, sino de decidir aceptar que en tu etapa en un sitio ha terminado, por un proceso de desarrollo personal, o porque en el espacio del proyecto ya no es tu sitio. Y eso es importante así quiero que aparezca... Entre los motivos de la participación. Coincido

plenamente con Participante 5. Ya no es que te motiva a llegar, a mí, nada, me apuntaron a un grupo [REDACTED] porque me cambiaron de colegio y mis compañeros de colegio nuevo estaban en ese grupo, esto era como vaya, pues vas a hacer amigos, queriendo o no, y me apuntaron en el grupo y a partir de ahí, de esa primera experiencia, yo entré y salí, desde los 7 hasta los 12 años o 13 años, me parece. Y a partir de ahí, todo el resto de participación que he iniciado... ya ha sido algo que yo he decidido. La primera me la impusieron, no es una motivación, pero, a partir de ahí, ya si ya te motiva a mí personalmente transformar realidades y causas sociales, y a partir de ahí todo lo que los procesos de participación me han ido dando. Al final es eso.

PARTICIPANTE 4: Yo lo general sí que coincido con todas, en la parte de que los motivos son súper generales y que además todos son súper legítimos. No debe haber una diferencia, en mi caso sí que fue un poco más vocacional, pero también construido en este caso por... por mi familia, sobre todo por mi madre y mi abuela, que eran personas... pues que siempre la zona en la que vivían, pues habían estado muy predispuestas a ayudar al resto. Era una cuestión más, quizá más vocacional. También, por ejemplo, en parte por la timidez que tenía en la etapa más infantil o, por ejemplo, mi madre me esforzaba estar en un tema deportivo que parece que no, pero el tema deportivo es asociacionismo. También hay una serie de habilidades forzarte a caer en un grupo con otros chavales, en el que construir una realidad fuera de tu clase y este tipo de cosas. Pues eso sí que me fue permitido un poco abrirme a ese modelo, y luego me quedé porque sí que es verdad que tenía esa necesidad de ayudar. En este caso tampoco lo tenía ya muy concretado. En qué y entre organización y de repente vi ciertos recursos, vi cosas montadas, Vi a más gente y te sentías que lo que querías hacer se podía llegar a cumplir. No era como esa sensación de ostras, sí que hay un sitio donde se pueden hacer cosas y que hasta ese momento era como que...Me puedo meter en algo, pero yo pensaba que iba a ser muchísimo más desastroso. Y luego es verdad que el mantenerte es porque cuanto más tiempo llevas también ves lo grande que eres; y, de hecho, por ejemplo, en el caso de los consejos, el salir de tu participación, porque al final... esto es como todo su espacio vital, se va ampliando. Primero pasas a tu organización local, y te parece un mundo... y tienes que romper un montón de barreras. Tienes que abrirte muchísimo. Sientes que estás haciendo algo por tu entorno, pero luego descubres tu entidad en general si es grande y ves todo lo que hay, pero así ya vas a otros espacios y entonces empiezas a ver los movimientos sociales, empiezas a ver otras organizaciones, sientes que en realidad que eso de "nadie está haciendo nada", que no se pueda hacer nada, pues no tiene ningún sentido. También es verdad que eso nos aleja un poco de la realidad y esto es un problema que luego escuchas ciertos titulares que dices madre mía, sí, es imposible. Si tengo miles de personas a mi lado que son justo lo contrario a eso. Pero es verdad que el hecho de ver cada vez.... que cada vez es más grande, que cada vez hay más cosas, eso también te motiva a mantenerte.

PARTICIPANTE 1: Creo que también te anima el mantenerte...Al final la parte del vínculo personal, el hecho de que haya un grupo muy afín a ti, probablemente a lo mejor tal vez si que haya centrado si eras más consciente o no, el hecho de sentirte en un grupo aparte y que no vas a diferenciarte tanto si no puedes compartir ideas y tal. Eso te anima. Pero también creo que hay otra parte y es el sentirte parte de la construcción, de tener una tarea, de que confíen en ti, creo que eso te hace quedarte, porque al final, si a ti te dicen no venga, ¿podemos llevar a cabo tu idea o no? Cuéntanos tu idea o tienes esta función y luego ves el resultado de lo que ha sido y ya das cuenta de que tu función la tenía ahí ese papel y eso también al final nos hace sentirnos bien como personas. Y es un hecho. También en esa parte, el voluntariado también tiene esa parte, digamos egoísta, incluso de: "me siento bien porque estoy haciendo esto" y eso también te anima y te incita a quedarte.

PARTICIPANTE 4: También es verdad que estamos hablando de en este caso, yo creo, de casos de éxito asociativo...también es verdad, y esto creo que también hay que tenerlo en cuenta que todos hemos tenido compañeros y compañeras que han salido del ámbito asociativo. Pues como Participante 6: decía el saber cuando uno se tiene que retirar. Yo he visto muchos casos de éxito de ese tipo y lo que aprendes es algo tremendo, porque además te tienes que olvidar de un proyecto y asumir que otra persona joven debe llevarlo y debe ser libre y que no tienes que Eso es un proceso. Es verdad que es un proceso muy complejo y que también el asociacionismo, como en todas las partes de la vida, te puede llevar a una defraudación de: "Oye, yo quería hacer esas tareas y de repente, pues no las puedo hacer bien o no se me da esa confianza, ya que bueno, pues también son aprendizajes vitales y no todos los aprendizajes tienen que ser positivos y esto es importante. Yo creo que todas en nuestra etapa asociativa hemos vivido momentos malos, y que también son parte de enfrentarte a una situación vital. Es decir, no todo es color de rosas. No siempre te van a dar el dinero, no siempre vas a ser escuchado. Y bueno, pues a ponerte un reto por delante.

PARTICIPANTE 1: Yo creo que los malos te hacen quedarte, también...[risas de todos]...De verdad suena como un poco terrible [Entre risas]... Yo creo que es la realidad, el hecho de enfrentarte e intentar resolver esa

situación, de luchar hasta el final. Al final, eso también te motiva a quedarte y a intentarlo, al menos que luego puede que no salga. Y se ha frustrado, pero en el camino igual te pasa lo mismo que has aprendido.

INVESTIGADOR: Bien como sabéis, y también durante los últimos 5 o 10 años, hemos visto en todo el mundo, muchos movimientos sociales y hasta incluso nombrado en nuestras intervenciones, y el auge del uso de las redes sociales y la tecnología, que han tenido mucho impacto con las personas jóvenes. Me gustaría hablar ahora sobre la participación juvenil y el uso de la tecnología. Concretamente, si vamos a empezar por si consideráis que la tecnología fomenta la participación [*Pausa 5 segundos y risa*]...

PARTICIPANTE 2: Sí, al final las redes sociales se convierten en una herramienta más para reivindicar, por ejemplo, obligado a otro ámbito. Hoy, tenemos, está campaña [redactado] y al final, se trata de saber aprovechar y de darle un uso correcto a la tecnología, de hacerte oír, ¿no? de reivindicar tus necesidades y de hacer un uso responsable. Siempre cuando hablamos de redes sociales hay que dibujar un poco la línea entre lo que es una participación.... No voy a decir correcta o incorrecta, pero que persiga un objetivo... Lo que pasa es que es muy relativo, era lo que comentábamos antes. Cuando tomamos decisiones, a lo mejor para unos son trascendentales y para otros no, pero hay que respetarlas todas ¿no? Pero sí que es verdad que si te asocias y haces un uso de la tecnología puede llegar más lejos, dar visibilidad a tu propuesta y ser escuchado, que al final es lo que perseguimos todas las asociaciones. Cuando estamos reivindicando, como en este caso, por los derechos laborales de las personas investigadoras. Muchas veces nos sentimos que no somos escuchados y a través de esta campaña, por ejemplo, ya han conseguido reunirse con el Ministerio. No siempre es tan fácil. Lo que sois de asociaciones me imagino que lo conoce y sabe que vive y nunca obtienes respuesta. Somos los grandes olvidados en este sentido si no tienes fuerza y si no tienes poder y sobre todo es eso, hacerte ver, hacerte oír. Y cuando recibes el apoyo de la sociedad siempre llegan más lejos.

PARTICIPANTE 1: Pero también hay claros ejemplos en la sociedad de que ha sido gracias a la tecnología que se arma un movimiento. Si nos vamos a otro tipo de, por ejemplo, *Fridays for future*, fue un movimiento que empezó también en las redes sociales de perfiles de Instagram que empezaron a crearse y a moverse, y de eso salieron concentraciones y demás, por el cambio climático. Pero luego, por ejemplo, si nos vamos a otros tipos de participación; por ejemplo, el desalojo de una casa okupa de un centro social. En seguida hay una convocatoria de nos van a desahuciar y necesitamos peña que venga a defender nuestro espacio de participación. Y la gente acude a sus espacios y no se enterarían de otra forma, sino fuera a través de esa difusión en redes sociales. Entonces, más allá de lo mejor, luego todo el tema de lo mejor, de que entidades y demás más institucional hagan su campaña y tengan esa difusión, y que incluso podamos hablar del nuevo voluntariado y de perfiles de voluntariado que llevan redes sociales y demás. Creo que también esta toda esa parte de la convocatoria de llegar a la gente mucho más rápido y de más.

PARTICIPANTE 5: Por acotar un poco, cuando hablas de tecnologías te refieres a tecnologías de la información y la comunicación o tecnología en general.

INVESTIGADOR: Vamos a dejarlo abierto, pero más bien en tecnología digitales.

PARTICIPANTE 5: Vale, pues yo creo que entonces ya se dispara, ¿no? Yo creo que además el tema de las nuevas tecnologías, bueno más bien, las tecnologías en general, saber, por ejemplo, en la carrera me di cuenta de esto...y luego... he utilizado bastante el tema de asociacionismo y creo que redundante directamente en la participación. Probablemente la pata del saber o del poder, alguna de ellas dos... Herramientas, por ejemplo, como Wikipedia, no por poner un ejemplo súper concreto. Para mí la Wikipedia ha sido una herramienta esencial durante la carrera. No, porque sacara de información súper tal... pero está súper bien estructurada y me ha a empezar, prácticamente, todos mis trabajos. Si estaba referenciada a partir de ella ya tiraba y me metía en Google Scholar y a lo que sea. Este es un ejemplo muy tonto, pero al final el acceso a la información ya es brutal, no tanto, ya que, entre comunicación, sino el acceso a la información que tiene cualquier persona, hay que educar en ella, cómo se accede y cómo se interpreta esa información. Creo que es espectacular, pero luego también y sobre todo lo que estaba pensando. Las nuevas tecnologías para analizar la realidad y para interpretar la realidad. Por ejemplo, en investigaciones no, y ahora es muy popular el Big Data. Pero yo creo que no es sólo eso, que están surgiendo multitud de herramientas de análisis, de datos espectaculares. Creo que son una herramienta imprescindible para la participación. No porque, sino... sea como que la participación es simplemente elevando la voz y reivindicativo, porque está ajena al análisis social y análisis de la realidad. Al final no va a tener ningún impacto, no va a ser útil, no va a ser eficaz. Pero creo que existen nuevas tecnologías que nos permiten hacer unos análisis brutales y, sobre todo, ya incluso trascendiendo totalmente nuestro entorno

más, más cercano o incluso comunitario, de comunidad autónoma o incluso de país-Estado. Creo que eso sitúa la capacidad de participación a otro nivel totalmente opuesto... Las redes sociales tienen capacidad de coordinarlo todo y orquestar un poco, no, pero creo que la capacidad de análisis que tenemos ahora y que nos dan las nuevas tecnologías es brutal. Y luego, además, creo que agilizar procesos de una manera brutal en el [REDACTED] en los últimos dos años hemos agilizado una serie de cuestiones, nuestros procesos y nuestros espacios de toma de decisión brutal o ya simplemente por tener una herramienta en la que poder a través del móvil ha dado un salto cualitativo. El espacio...brutal y el hecho, además, de que esta pandemia no haya matado el asociacionismo, porque tenemos capacidad de hacer asambleas online, reuniones online, formaciones online, todo tipo de cosas online, creo que... define totalmente. Que las nuevas tecnologías ya son herramientas que es imprescindible. De hecho, ojalá haya un cambio de chip y permanezca, el decir: ¡Oye!, que no podemos quedar.... porque antes, como que una videollamada te sonaba más raras y ahora está completamente naturalizada... ¿Y por qué no vamos a hacer un vídeo...? Pues si nos reuníamos presencialmente una vez por semana una vez al mes. Podemos hacerlo así de esta manera o porque no damos una formación online mucho más rápida que cualquier otra propuesta y creo que eso aparte es súper inclusivo. En el Consejo, además lo notamos muchísimo las personas, las cinco personas de la Comisión Permanente que vivimos en Madrid en las personas que no viven en Madrid. Este tipo de tecnologías hacen mucho más horizontal todo ¿no?... porque la comunicación es mucho más sencilla, no fuerza tanto la presencial. Para algunas personas lo tienen más complicado, claro.

PARTICIPANTE 2: Sí, luego pasa que... yo creo que ahí entra un nuevo concepto ¿no?... El de brecha digital. Es verdad que la tecnología ayuda a la inclusión, pero hay ciertas personas que a lo mejor en ambientes rurales o en entornos rurales no pueden acceder a las mismas. Hay que introducir el concepto de brecha digital y ser consciente de que está muy bien hacer uso de la tecnología. Pero quizá la mejor opción siempre es la combinación de presencial y de lo tecnológico, que no solamente le demos todo el peso, como tú decías, ¿no? a la formación presencial, ¡vale!... Incluir también, la formación virtual, pero tampoco dejar todo al campo tecnológico.

PARTICIPANTE 5: No, desde luego, pero esa igualdad será siempre si nosotros hacemos una reunión, la última que hicimos el [REDACTED] y que lo cubre el Consejo que fue en [REDACTED] la persona que venía a Euskadi, eran 16 horas de viaje. Eso también es una desigualdad y porque lo cubre el Consejo y por tanto, le costaba cero. Pero si no, les costaría muchísimo a personas que viven en Extremadura y hay personas en esta reunión que sois de allí...pues no voy a ser yo el que eleva la voz en eso ¿no? Pero esas desigualdades existen, hay que trabajarla por cambiarla. De hecho, precisamente yo, que vengo de Madrid y también un proceso de asociacionismo [inaudible 3 segundos], es darse cuenta de las desigualdades que ya por supuesto son económicas y sociales, pero que son infraestructuras muchas veces, simplemente, por cómo se han construido ciertas y otras infraestructuras o como está diseñado el propio Estado. Te das cuenta de que hay una desigualdad brutal en las nuevas tecnologías... Pues igual, pero es lo mismo que si una persona que uno no tiene Instagram...A lo mejor hay información que no le está llegando. Incluso se crean, se generan en espacios informales, dentro de chats de las que no forma parte y no nos están tomando, a lo mejor decisiones, que tienen que hacer en los espacios. Siempre, y totalmente, tienes la razón, en que siempre hay que estar ojo avizor a ese tipo de cosas que pueden ser muy excluyentes.

PARTICIPANTE 4: Yo voy a dar una visión un poco más crítica, que llevamos demasiado consenso en este grupo. Para mí, si lo mejora, como un complemento y exclusivamente como un complemento, un poco también al hilo a lo de Participante 2...Me preocupa mucho... haber...todas las herramientas, como ya sean virtuales o presenciales, se pueden utilizar y manipular en la escala de participación. Por ejemplo, estábamos comentando antes...se puede dar, pero es verdad que a mí sí que me preocupan ciertos procesos de participación digital que vemos, donde una persona se siente realizada y además se lo venden a bombo y platillo, que como te debes sentir realizado por dar un me gusta. Yo sé que no estamos hablando, pero sí que es importante, creo que seamos un poco cuidadosos de ¡oye!, Hay que también señalar que cosas de la digital, igual que cosas presenciales, no funcionan. A mí especialmente me preocupa cuando el entorno digital se convierte como en el canal único o en el proceso principal, especialmente en el ámbito de la juventud, porque hay partes educativas también del propio proceso de participación que, de forma virtual, creo que son muy complejas de llevar a cabo. Complementariamente, seguro que ayudan, pero de forma exclusivamente virtual, me parece absolutamente imposible. No hay cuestiones de construcción de autoestima, de relación interpersonal... Creo que hay algunas cuestiones que, de forma virtual, al menos a día de hoy, no se pueden trabajar tan bien como como de forma presencial y hay ciertas cosas que se pueden mejorar. Y eso, yo creo que ahí hay unas lógicas de participación, de verdad que amplían, por ejemplo, la parte de información. Pues sí, la parte informativa

ayuda, y mucho, y estamos mucho mejor ahora con la parte virtual, que antes. Ahora bien, también hay que tener cuidado, de que esa información sea útil para la persona, porque hay veces que la sobresaturación de información, otro tipo de cosas, a veces incluso alejan a la persona. O sea que hay cosas que creo por supuesto mejoran y pueden mejorar mucho, pero deben ser contempladas con cuidado. No todo vale de forma virtual y no todo vale de forma presencial. Y hay que tener un poco de cuidado, sobre todo con los procesos de participación simple, donde poner un comentario es una forma de participación y por supuesto, pero creo que en esa parte de que buscamos que la persona sea lo más activa posible, se le queda muy limitado, si no puede llegar más a hacer otro proceso más complejo. Y luego es verdad que las tecnologías, por eso digo que de vez en cuando ayudan, y mucho. Por ejemplo, lo que decía Participante 5 sobre la territorialidad. Pero yo también he visto todas las reuniones que hemos tenido, que las personas que tienen un proceso de participación previo, participan de forma mucho más cómoda y que las personas que no lo tienen participan al menos que las reuniones presenciales, donde podemos hacer dinámicas o tal...que también se puedan hacer online, ¡ojo!, pero que también hay una cierta barrera de enfrentarte a un micro, al tiempo que hay cosas que también, hay que trabajar. Para mí, sí, todo bien, pero de forma complementaria, y como el resto de herramientas, sabiendo para que se pueden usar y para que no.

PARTICIPANTE 3: Y quedo yo, me estaba esperando al final por lo mismo de Participante 5, que quería ser un poquito crítico con este tema. Considero que las tecnologías sobretodos aplicada a la información, que es lo que estamos comentando ahora, si se usa bien, está muy bien y facilita mucho la vida. Por ejemplo, creo que lo que han sido estos tres meses de cuarentena donde las entidades no han parado, la gente ha teletrabajado y muchos alumnos han estudiado, aunque aquí también ha habido un poco de barrera o brecha tecnológico, como ha dicho Participante 2. Pero creo, que también es un lado de la moneda. Luego tenemos otro que servía mucho a la gente, que al final, cuando haces todo tecnológico, te olvidas de cuidar a las personas y creo que es algo importante dentro de la participación juvenil, porque si no cuidas a la gente que participa, la gente al final se acaba yendo. Y al final es cuando no se aplican bien las tecnologías ves cómo la gente se distancia, como ha dicho Participante 4 en las reuniones, que incluso no participa, o que al final, tú puedes ser una persona en tu ordenador y luego otra en persona, p sea porque al final no tienes algunas habilidades muchas veces en internet para comunicar con cada persona, con el resto de personas, creo que también es importante cuidar esto, porque al final es importante la parte presencial para que la gente también aprenda a relacionarse, y que no se pierdan algunos valores que siempre han defendido estos espacios.

PARTICIPANTE 1: Por apuntar, no concibo entender el asociacionismo y la participación juvenil sin la parte presencial, por lo que decías de los cuidados y yo estaba apuntando aquí temas del contacto humano y demás. Pero, por ejemplo, el realizar un taller que sea práctico, aprendes a través de actividades dinámicas, por mucho que Internet te permita utilizar ciertas herramientas... Al final no vas a poder hacer un juego de cohesión grupal que implique estar ahí en el momento. Entonces sí te dificulta y te pone barreras, entonces claro que creo que es complementario. Pero también, tenemos que tener en cuenta las oportunidades que nos están ofreciendo, pero también tener cuidado con este tipo de cosas. Entonces. Pero independientemente, yo creo que eso que las tecnologías nos ayudan, pero que jamás se podrá entender. el asociacionismo, solo desde una forma virtual, necesita la presencialidad

PARTICIPANTE 6: Sí, yo coincido. El tema del día, la relación o el aporte de la tecnología a la participación es... democracia. La tecnología y especial, sobre todo las nuevas tecnologías y el nacimiento de Internet, aportan democracia a las relaciones humanas Son entornos en los que se participa, a priori o por definición inicial, con las mismas condiciones que simplemente tener voluntad y acceso a Internet. Un dispositivo, hardware, un software y una persona. Ahora... que esta herramienta, que por definición es democrática, apoye o desarrolle una democracia cultural y facilite evidentemente facilidad, facilita, pero genera brechas y toda esta potenciación de una democracia cultural, una democracia digital, tiene que tener en cuenta, pues, la brecha territorial, las brechas de género, brechas sociales... Y es algo que en participación se ve claramente, porque, y casualmente también coincide, y creo que estos grupos de discusión también han coincidido muy bien en el tiempo, porque venimos de tres meses de virtualidad absoluta. Entonces ya no es sólo que las herramientas no facilitan porque tengamos a personas participando en diferentes territorios, sino que hay gente que no ha llegado. No ha llegado y que no llega y que no tiene lo mismo, tiene el mismo...Me sabe mal decir valor, pero no encuentro otra palabra o... el impacto. No es el mismo impacto que pongan un tuit quejándote de un comentario que haya hecho en Operación Triunfo, que condiciona al final como ha habido 400000 tuits y ha habido mil malos. Y vale, pues tiramos que dejamos de hablar de este tema porque ha habido mil comentarios malos, porque no sé a quién de Operación Triunfo ha hecho un comentario que esas mil personas consideran discriminatorias para algún colectivo. Es que hay que darle herramientas para gestionarlo, lo que se habla en

otros espacios de desarrollo del espíritu crítico y desarrollo de actitudes críticas. Poner herramientas está mucho mejor. Evidentemente la tecnología aporta y ayudan, pero hay que aprender a integrarlas en el movimiento.

PARTICIPANTE 5: Sí, yo también, en esto, porque esto lo he discutido más veces en otros espacios, siempre me da la sensación de que es una cuestión casi dicotómica. El plan participación con tecnología, participación sin tecnología... cuando en realidad es una herramienta más y yo creo que además es una herramienta que no es diferente a todo lo que habéis dicho de los peligros que tiene. Yo estoy cien por cien de acuerdo, y creo que lo que hay que remarcar es que no hay una diferencia cuantitativa entre los peligros que tiene la herramienta de la tecnología, a la herramienta de la educación, a la herramienta para presencialismo o lo que sea. No hay una diferencia cuantitativa. Participante 6: lo ha explicado genial, siempre hay brechas y hay que estar atentas a esas brechas. A ver cómo funciona. Y este es quizá lo que tenga la tecnología es que marca, a lo mejor de forma más visible que otras herramientas, el paso generacional ¿no?, y yo creo que aquí mejor, nos hemos desarrollado en un contexto tecnológico propio y cuando hay un cambio tecnológico, pues lo miramos con recelo porque además a las tecnologías, pues, hay que adaptarse a ellas. De hecho, todas las tecnologías de gestión de equipos y de coordinación de equipos que están surgiendo, tienen infinitas más posibilidades de la que normalmente nos explotamos. Pero, por qué lo hacemos como muy operativo... ¿Cómo se organizará la participación y el asociacionismo dentro de 25 años? ¿Será cien por cien virtual? Yo creo que no... Creo que no. Además, yo personalmente también entiendo que la presencialidad... Yo no entiendo [redacted] virtuales. Soy incapaz. Esos no son mis [redacted] pero sí dentro de 25 años, resulta que los [redacted] son cien por cien virtuales porque lo han querido definir así, pues fíjate [risa], pues será, será lo que toque.... El devenir de las tecnologías es un poco lo que tienen y cada generación como crece en ellas, pues las entiende y la socializa de una manera totalmente diferente. ¿Entonces, podemos incluir o podemos trabajar valores o podemos ser igualmente democráticas con más o menos tecnologías? Entiendo que sí, entiendo que cada sociedad y cada juventud, en el momento que le toque, será capaz de extraer todo eso de la manera que considere. Igual que nosotras rompimos moldes, reinventamos la rueda, respecto a quien venía antes. Yo creo que está bien, que es un poco la cuestión.

PARTICIPANTE 4: Sólo con un matiz, si es verdad cree que la clave es que la decisión de hacerlo como quieran hacerlo sea por su propia decisión y que sea y que no sea condicionada, por ejemplo, por un tema económico, y esto es un problema para el asociacionismo juvenil. O sea, el cada vez tiene menor capacidad económica, nos hace ir a espacios virtuales, pero no sabes muchas veces si es por que decidimos realmente ir o porque la capacidad que tenemos para hacer las cosas evidentemente es mucho más fácil a través de espacios virtuales. O sea que estoy de acuerdo con todo, siempre que la decisión la puedan tomar libremente. O sea, que no sea una cuestión de narices. Me tengo que lo tengo que hacer de esta forma porque no hay otro medio. Por narices tengo que hacerlo virtual, porque España es radial. Oye, pues también trabajamos para que España se radial y no vayamos a la vía.... No sé si me explico, que no vayamos solamente a la opción que nos dejan, sino que podamos decidir en qué opción podemos hacerlo

INVESTIGADOR: A ver un poco adelantado lo que viene ahora. Me gustaría conocer, ahora, vuestra opinión sobre qué conocimientos, habilidades, comportamientos, actitudes y valores son facilitadores de la participación juvenil. Pero ahora, si voy a acotar un poquitín, me quiero centrar en como en dos vertientes distintos, en conocimientos, habilidades, valores, actitudes digitales; y también, socio-cívicas. Si os parece, empezamos con conocimiento, habilidades, comportamientos, valores y actitudes digitales, creemos necesario para poder participar [pausa 4 segundos].

PARTICIPANTE 1: Que va desde lo más sencillo bueno, es que antes quiero decir, ahora ya no se replantea. Pero, por ejemplo, yo tuve que ir a clases de mecanografía, incluso a aprender a escribir en el ordenador. Ahora ya son cosas que no se plantean, pero desde escribir en un ordenador a saber encenderlo, porque si, por ejemplo, te acabas de comprar e instalar las cosas, manejar un programa Word, conocer diferentes programas de hacer videollamada, como la que estabas haciendo ahora, es que pueden ser mucho más.

INVESTIGADOR: Por ejemplo, Participante 5, ha nombrado antes del acceso a la información y saber distinguir entre Wikipedia y Google Scholar... ¿consideras que eso sería una de las habilidades digitales necesarias... ¿cuáles más puede haber?

PARTICIPANTE 1: Manejar redes sociales, por ejemplo, también lo es. Tienes que aprender cómo se hace, cuáles son las normas propias de la red social. Si tienes Twitter, saber qué cosas te penalizan. Por ejemplo, saber no

todo el mundo saber que pone más de tres hashtags se convierte tu tuit en una mierda, por ejemplo. Y eso son habilidades que, por ejemplo, alguien que lleva una cuenta debe aprender. Entonces de la información pasa lo mismo, si tú vas a compartir información desde tu entidad. Tienes que saber que la información que estás compartiendo es verídica y saber contrastar. Eso también es una competencia digital.

PARTICIPANTE 5: Yo veo, voy a decir dos, aunque habría muchísimas, pero dos que creo que son muy relevantes. Uno es el tema de la seguridad digital, en plan de... y la otra, y creo que van de la mano de la identidad digital. Y esto, no es solo en redes sociales, aunque se puede ver, de hecho, el tema de la identidad digital creo que es muy relevante en el sentido de ser consciente de cómo te visibilizas y cómo te visualizan de manera digital, tanto ya sea en redes sociales o incluso en una asamblea online de estas. O lo que sea. De hecho, aquí, por ejemplo, iba mucho lo que decía Participante 4, ...Me atrevo a hablar en una reunión online o me refugio más en apagar la cámara y el micro, y estoy ahí. Estoy súper atenta, pero prefiero no tomar un papel muy activo. Y luego el tema de bueno y luego el tema de la identidad digital, creo que también es muy competencial en el sentido de...y esto ya es para otro tipo de voluntariado, pensando en voluntariado, es verdad o bueno, o algo de liderazgo de organizaciones, pero para ocupar un perfil de liderazgo de organizaciones de la identidad digital en el sentido de que la relación con las administraciones es digital. De hecho, no lo es porque la propia administración no se ha puesto al día con su propia normativa. Debería ser totalmente digital. Esto es una cuestión muy relevante en el sentido de que, desde los certificados digitales, personales a los certificados de representación... A saber, a los que puedes acceder o no... o de nuevo a la seguridad. ¿Cuánta información de ti o de tu organización es pública y accesible? Y ¿cómo puedes controlar esto? Y luego entramos ya en el tema de protección de datos, que eso es una cuestión ineludible para cualquier persona que ya esté en organizaciones prácticamente al nivel que esté. Además, que no llegamos y de nuevo la propia administración es la primera que falla cuando me envían correos y me pasa un montón... cuando me manden correos de la administración y no me los manda en copia oculta y ya si tengo correos de secretarios de Estado o de así, pero no tenemos conocimiento muchas veces de este tema. Ninguna institución de educación formal se ha puesto al día con ella. Hasta yo sé... que esta frase de un absoluta, pero no tengo mucho conocimiento ni conozco a gente joven con la que trabajo, o adolescente, mi infancia con la que trabajo que lo hayan hecho. Y es que éstas, esto sí que es nuestra nueva realidad y de manera ineludible. Dos competencias me parecen claras. La identidad digital y la seguridad digital.

PARTICIPANTE 2: Luego, un poco al hilo de lo que comentaban los compañeros, creo que han abordado muchas de las áreas de la competencia digital que están recogidas por el INTEF y una de las que detecto que falta no es la creación del contenido digital. Es muy importante saber crear y editar el contenido multimedia. Por ejemplo, los videos que queremos hacer llegar sobre nuestra asociación para darle visibilidad... a ver qué es lo que queremos que llegue a la sociedad. Y también un aspecto muy importante es saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso, que muchas veces no sabemos discriminar, ¿Qué contenido podemos usar? Vamos a hablar, por ejemplo, para crear carteles o mismamente, proteger nuestra propia imagen, nuestro logo o no nuestra identidad de la asociación. Y bueno, un poco también al hilo de los compañeros y para hablar de otra de las áreas de la competencia digital, que creo que también es muy importante, estaría la resolución de problemas... La tecnología se plantea la opción de poder reflexionar acerca de qué herramienta digital es apropiada para lograr nuestra finalidad. Y también, nos hace necesitar estar en contacto en constante formación, actualizar nuestra competencia, puesto que las aplicaciones y herramientas que estamos usando hoy... quizás mañana ya han sido eliminadas o han sido mejoradas, entonces creo que no solamente la juventud, sino socialmente nos hacen reinventarnos digitalmente, tener que estar pendientes de nuestra formación. Muchas veces se da por sentado que las personas jóvenes ya tienen una alfabetización digital adquirida. Se hablaba incluso de nativos digitales, aunque el término está en desuso. Y realmente cuando te planteas, si tenemos adquirida esa competencia digital, te das cuenta de que no... Hay que ir adquiriendo. A lo mejor, las asociaciones contribuyen a que se adquieran, puesto que ahora mismo todos formamos parte de junta directiva o de consejo que implican un grado de responsabilidad mayor y te hacen formarte en el uso, por ejemplo, de plataforma para compartir o para hacer videollamadas, como señalaban anteriormente los compañeros, que a lo mejor anteriormente no habíamos usado porque no teníamos la necesidad. Y ahora, a raíz de esta necesidad, nos hemos formado y estamos desarrollándonos a la competencia digital y siendo ciudadano alfabéticamente digitalizado. Es igual que la alfabetización informacional que hablaban a los compañeros de saber buscar, identificar, recuperar, organizar el contenido y analizar la información digital en base a la finalidad que estamos persiguiendo desde nuestras asociaciones o en el ámbito personal.

PARTICIPANTE 1: Me gusta mucho lo que está diciendo, porque es verdad que no es lo mismo que nazca como quien dice con la tablet bajo el brazo, a comprender cómo tenemos estar todas las herramientas que nos ofrece

la tecnología y que al final hay que aprender y que, por ejemplo, luego también tiene sus dificultades y demás, y que, por ejemplo, nuevos términos de, por ejemplo, de la parte negativa se han introducido, como podría ser el ciberbullying, el ciberacoso y demás que forman parte de que si no te formas en esas competencias, y no comprendes cómo se utiliza y no trasladas, digamos, a esa parte humana, personal y de gestión emocional y demás. No sabes enfrentarte tampoco a lo que sería el ámbito tecnológico.

PARTICIPANTE 4: Yo, más allá de las competencias, como también has hablado de temas de actitudes, Investigador, no sé tampoco definirlo ni es una solución ni nada, pero sí que es verdad que lo que yo he notado, quizá también por la generación en la que estamos, que como decimos ahora, no hemos vivido siempre en este mundo... Cuando se han alargado los procesos digitales, además, aprovechando la situación del COVID, la frialdad de las reuniones, eso o no sé como decirlo, sí que yo he visto en varios momentos tener tensiones, por ejemplo, o mayor de extensiones que las que yo habitualmente tendría en un proceso natural presencial. No tengo muy claro ni el motivo ni la solución, pero sí que creo que es un tema que lo he vivido, que a hablar con mucha gente y parece que también lo viven, o a lo mejor esa frialdad hacia las cosas más cortantes... que la gente... No lo sé, no lo tengo muy claro, pero sí que creo que es algo que hay que prestarle atención si vamos a ir a un entorno digital general, que ya digo, no sé si es una cuestión generacional o es algo que ocurre o que va a ocurrir de forma más habitual.

PARTICIPANTE 1: Si yo que mi teoría es que la pantalla te protege en ese aspecto, Participante 4. ¿Sabes? que te crea, genera una barrera, la que me permite más libertad a la hora de decir...luego tampoco voy a tener que enfrentarme a ti después. Si yo te digo algo y tengo una tensión contigo, luego después no vamos a tener ese momento de hablar y a lo mejor no reflexiona tanto en si me he pasado... Luego habrá muchas teorías, ¿no? Pero esta es una que a mí....

PARTICIPANTE 4: Con la dificultad que luego supone solucionar un problema de que no es objetivo, sino más de cómo me he sentido, a través del espacio digital. ¡Ojo!, que también eso, no es nada fácil. De hecho, yo digo que para mí es mucho más sencillo. Por ejemplo, cuando hay un problema a hablar con alguien por teléfono y solucionarlo por teléfono, cuando es un problema, cuando hay que solucionar problemas que, por ejemplo, de forma virtual en una pantalla de videollamada... No sé por qué, pero a mí me ocurre...

PARTICIPANTE 6: Otra cosa, intersecciona a las habilidades digitales y socio-cívica y que es un problema que desde la participación juvenil se está trabajando desde hace años en otros entornos, también educativos, no formales que se están empezando a trabajar ahora, es la intersección de los discursos de odio o la desinformación por sobreinformación, frente a tener herramientas para contrastar información, puede ser de cualquier ideología y puede interesarte una prensa que te canaliza la información u otra, pero desde luego, la información... ninguna orientación política de un canal de prensa te va a dar una información lo más veraz posible. Si la intervención de sala.... pienso en la Intervención de María, la vicepresidenta del Consejo de la Juventud de España en el Congreso hace un par de semanas, puede haber al menos dos opiniones o al menos dos formas de contarlo. De lo que ella ha dicho ¿no?, y no sé hasta qué punto tenemos herramientas para contrastar esa información. Porque estamos, en estos últimos tres meses, se ha visto masificado la cantidad de información que recibimos, pero... por lo menos yo hablo por mí y ha habido un punto de sobresaturación que ya no puedo más. Que ya no quiero saber más porque no soy capaz de.... Voy a leerme solamente el BOE, porque si me leo las diferentes interpretaciones del BOE, los diferentes medios de comunicación y, además, le sumo la tele[visión]. Ya no me entero en absoluto de qué tengo que hacer, cómo ni qué está pasando. Entonces, creo que esa... habilidad para contrastar información enfocada a esa cosa, de evitar... o sea de ser conscientes de que hay delitos de odio en redes, no de que hoy lo que hablamos de bullying o ciberbullying y acoso a personas de otros sexos, de otros colectivos. Ser consciente, ver qué podemos hacer, analizar si es verdad o es solamente el problema de la gente a la que yo sigo. ¿Y qué hacer con ellos? Me parecen interesantes.

PARTICIPANTE 3: Yo estoy más o menos de acuerdo con todo lo que han dicho, pero creo que también es importante destacar que existen niveles dentro de las competencias. Porque hemos hablado de muchas competencias y estoy más o menos de acuerdo, que tendríamos que tener todos, pero es imposible que todo el mundo tenga todo esto... Al final existe como un nivel estándar, que es lo que argumentaba una gente que se defiende, que controla office, controla más o menos videollamadas, porque yo creo que es un poco estándar y controla un poco, el uso habitual que se le dan a las redes sociales o a la tecnología en general. Después, a lo mejor dentro la participación juvenil tenemos un nivel un poquito más avanzado. Es gente que se dedica sobre todo a generar discursos para una entidad, tener una guía de estilo de su entidad, porque es gente que pueda hacer formaciones, pero también puede llevar, por ejemplo, redes sociales de su entidad. Entonces ya tienen

que tener un poquito más de aprendizaje, sobre todo el tema, porque tienen más responsabilidad. Luego, tendríamos un nivel muy avanzado o avanzado de gente que prácticamente se dedica a esto, ya sea de forma voluntaria o forma profesional, es gente que ya lleva lo mejor toda la comunicación de su entidad o de su consejo, o de cualquier cosa, pero sí un nivel un poco más profesional, aunque sea un voluntariado, que esta gente tiene que dominar. Lo que ha dicho ella, la propiedad intelectual. Hay que saber utilizar, sacar recursos de bancos de imágenes o de o de bancos de videos que no pueda sacar de cualquier lado porque le mete un poco su entidad. Y también hay que saber generar videos o edición de imagen o es un nivel un poquito más experto, pero creo que es importante destacar los tres niveles por hacerlo simple, porque al final no se puede pedir lo del tercer nivel a una persona de su entidad base que prácticamente lleva tiempo o que tampoco está muy involucrada en temas tecnológicos.

INVESTIGADOR: Muy bien, pues vamos casi terminando, quedando dos cuestiones más que hablan. Vale, sería un poco en el hilo que estáis hablando ahora del desarrollo de las competencias y lo que ha comentado Participante 3 de cómo desarrollarlo según las necesidades. ¿Qué papel creéis que tiene la escuela o ámbito de educación formal para desarrollar estos aprendizajes?

PARTICIPANTE 1: ¿[A] qué te refieres con aprendizajes?

INVESTIGADOR: El resto de la competencia digital, la agenda social cívica, hasta incluso la participación juvenil. Si queréis, no podemos meter todo lo que llevamos hablando de habéis nombrado durante toda la reunión. Muchas competencias, muchas habilidades, conocimiento que se tiene que desarrollar, sensaciones y vivencias que se tienen que vivir. ¿Qué papel tiene la escuela para fomentar esto?

PARTICIPANTE 2: Bueno, yo como maestra, en mi opinión personal, creo que cuando hablamos de educación estamos hablando de dotar de herramientas al alumnado, no para que sea un ciudadano competente, no solamente en el ámbito digital, sino también social. Voy a hablar de una de las dos cosas, pero haciendo alusión un poco a lo que estamos hablando de la alfabetización digital. La escuela tiene un papel fundamental, puesto que puedes enseñar al alumnado a cómo hacer un uso responsable de la tecnología, no guiarle, por ejemplo, en el caso de Educación Infantil. Yo soy maestra de Educación Infantil. Pueden enseñarle a cómo localizar la información ya ir estableciendo un poco el uso del ordenador, no teclas. Para el entendido es una pantalla que se llama el teclado y luego, a medida que se van desarrollando y pasan a primaria o secundaria incluso, introduciendo herramientas un poco más complejas. Y aquí no ha usado cuando ha llegado a la carrera un PowerPoint que ahora lo tenemos muy, muy asimilado, pero realmente, por ejemplo, en bachillerato, no había usado nunca una herramienta tecnológica. De hecho, desde primaria mucha gente está trabajando la gamificación. Mezclar uno introduce al alumnado en el manejo de la tecnología y le da las herramientas. Creo que ahora mismo asociamos un poco la adquisición de conocimiento a la necesidad que tenemos. Como comentaba antes, si lo que una asociación necesita crear un contenido digital o me voy a formar en crear ese contenido digital. ¿Pero por qué no formarme antes de tener esta necesidad? Por la educación o esas habilidades al alumnado para poder generar su propio contenido o ser autónomo, tomar sus propias decisiones. ¿Lo que comentábamos antes de ver ciberbullying por qué no trabajarlo en un entorno escolar? Vamos a hablarles de que nosotros en las redes sociales tenemos una identidad personal, igual que respetamos en el aula y hay que aceptar la diversidad. Hay que hacerlo también en redes sociales. No criticar al compañero o aprovechar las redes sociales o los grupos de WhatsApp, que también son muy comunes para incomodarle. Porque oral, por lo que leo en los estudios, no se está trasladando un poco el acoso más del ámbito presencial, que está más controlado a lo mejor por el profesorado al ámbito de las redes sociales. ¿Quién controla esas redes sociales y controla el uso que hacen de WhatsApp, el alumnado? Muchas veces los padres no saben cómo hacer un control responsable, pues no solamente vamos a educar al alumnado, vamos a hacer también talleres para padres sobre protección de la red, que sepan qué herramientas tienen a su alcance para bloquear ciertos contenidos digitales y contribuir un poco no solamente a la formación del alumnado, sino también al control parental. Y para ello, primero el profesorado y creo que es indispensable, tiene que formarse también en esa competencia digital. Yo no puedo enseñar a un alumno una habilidad que yo misma no poseo, igual que en una institución del ámbito de asociación, no yo como podía instruir los jóvenes en ese uso...

PARTICIPANTE 4: Yo yendo un poquito más al tono de participación en la escuela, yo creo que hay dos o tres cosas, una parte de que es el conocimiento dentro de la teoría de participación, pues la parte de conocimiento creo que es imprescindible dar a conocer desde la escuela las opciones, por ejemplo, que puede tener un niño, una niña, participar de, por ejemplo, conocer lo que hay en su entorno local. Si hay consejos de infancia, por ejemplo, si hay actividades escultismo o si hay toda esta parte... Yo creo que eso es un mínimo que se debería

hacer y que además en muchos sitios se hace de forma un poco autónoma de interacción por parte del profesorado. Es verdad que por supuesto, yo creo que hay que introducir metodologías de educación no formal dentro del espacio educativo, pero, es verdad, que también hay una complejidad, ¿no? Y es que, evidentemente, no todo es tan fácil... Introducir, por ejemplo, procesos de participación en la escuela que actualmente lo hacen un grupo reducido de asociaciones con personas que llevan mucho tiempo y después de una construcción muy larga, pues seguramente no se logra un proceso educativo educación-formal dentro de la escuela. Pero sí que se puede generar, por ejemplo, espacios no mixtos de niños, niñas donde ellos mismos se tengan que organizar. Y esas habilidades que se consiguen, pues de estar entre iguales, debatiendo y conociendo. Yo creo que todo eso se puede fomentar mucho más, hacer mucho más permeable la escuela, espacios externos a la sociedad civil puede ir también y que se puedan crear sus propios espacios. O sea, creo que en todo eso hay muchísimo campo. ¿No creo que tampoco se pueda sustituirla, ya que, por ejemplo, el papel asociativo, los movimientos sociales, se pueden sustituir por la escuela? En ningún caso, y hay cosas que no se pueden hacer, pero que hay muchísimo más campo que lo que hay ahora mismo. Para introducir conceptos de participación tremendos. Y, además, hay experiencias de algunas cosas, algunas escuelas que lo hacen un poco más de forma autodidacta o profesores concretos, que los resultados están ahí. Pero es verdad que, de forma reglada, en todos sitios hay.

INVESTIGADOR: Lo que está diciendo Participante 4 es un poco de la mano de la última pregunta, que casi lo podemos fusionar juntos, ¿Cómo podríamos trabajar o cómo os gustaría que se trabajase la enseñanza o la educación para la ciudadanía digital en la escuela? Es un poco lo que está tocando y a lo mejor conviene unificar esa pregunta a modo de reflexión final, ¿no?

PARTICIPANTE 1: Yo iba a comentar, por ejemplo, dentro de lo que es la participación, sí que existe el pie de, por ejemplo, todo el tema de elegir un delegado o delegada de la clase y al final, creo que las escuelas podrían tener un papel importante en formar a las personas, en darles a conocer sus derechos como estudiantes, decir exactamente cuáles son las funciones de un delegado y al final, a la hora de la verdad, es casi que parece que lo eligen... “Bueno, venga, oye, elegimos al delegado” y no les han explicado absolutamente nada de lo que es la participación ni de que cuál va a ser su función. [*inaudible 5 segundos*]. Y es más... ¡Venga, hoy votamos y ya está!, El que se presente, quien quiera y que se vote a quien quiera, ¿sabes? Y al final, solo depende muchas veces de la individualidad del profesor o persona que quiera enseñar qué es o cuáles van a ser sus funciones, cuáles son sus derechos y demás. Entonces, creo que ahí hay una falta, obviamente, por parte del sistema educativo y que eso puede ser empezar por ahí, es algo que está asumido, que se sabe que se elige un delegado y delegada del curso y que la cosa puede empezar por ahí y que incluso con esos puede ir más allá hacia la asociación estudiantil. Entonces, al final, por ejemplo, eso sería un campo de apertura. Hay muchos más, pero bueno, por poner un ejemplo concreto.

PARTICIPANTE 2: Incluso yo creo que va más allá. Por poner un ejemplo concreto de una experiencia que se ha llevado a cabo en un centro creo que, de Málaga, a cargo de la profesora Rosa Liarte, que a lo mejor la conoce porque es muy activa en redes sociales. Ella planteaba al alumnado un tema muy de actualidad: ¿Cuántas calles llevaban el nombre de una mujer en su pueblo? El alumnado, a través de la herramienta de Google Maps, tuvieron que iniciar la búsqueda de contabilizar cuántas calles había con nombre de mujer, cuántas de hombre y se dieron cuenta que era una cifra mucho más superior en el caso de los hombres que de las mujeres. Entonces, la parte más de búsqueda de información, ¿no? ¿Qué pasa? ¿Que solamente los hombres han tenido un papel importante en esta historia? El alumnado buscó mujeres de interés y luego se trasladaron al alcalde. El alcalde fue un día al centro escolar donde enseñaron su proyecto, enseñaron cuáles eran las deficiencias que habían notado y luego el alcalde empezó... Obviamente no cambié los nombres de las calles que ya estaban establecidos, porque en ningún momento era la intención, pero sí que las nuevas calles que se han formado, en el pueblo llevan nombre de mujer, que han sido seleccionadas por los alumnos del centro escolar. Y esto que surgió de manera aislada en el centro educativo, como digo, creo que el Málaga ha ido teniendo a al resto de provincias de España y se está convirtiendo en un proyecto que podéis seguir en redes sociales y que hoy en día tiene un peso muy importante. Y, por tanto, creo que no solamente centrarnos en la elección de delegado, que sí que es verdad que es un primer paso muy, muy al alcance de todos. Es algo que se hace de rutina, sino también extender el horizonte. Que no nos pensemos que es difícil, que a lo mejor a través de acciones como esta pequeña en un primer momento a nivel local se puede extender a nivel nacional y hacer un cambio. Y estamos hablando de un ambiente educativo que a lo mejor no es tan estructurado como una asociación en sí misma, pero sí que ha logrado contribuir a un cambio social.

PARTICIPANTE 6: Sí, yo creo que son contextos diferentes. Es participación juvenil desde el centro hacia la calle. y lo que estaban hablando las compañeras antes de participación juvenil dentro del centro y dentro del sistema

educativo, señala hacia arriba porque al final es algo que si es político acabas en el consejo escolar de la comunidad autónoma y de ahí transforma realidades y ahí prácticamente no hay presencia de alumnado en el consejo escolar. Yo creo que la escuela es una herramienta fundamental porque pasamos muchísimo tiempo de nuestra vida allí, así como a personas jóvenes, por lo menos mientras es obligatoria. Luego ya, es otro cantar y es fundamental. Que sea de una sensibilidad ya no solo idealmente de la ley educativa, pero que en la comunidad educativa del centro trabaje en su proyecto educativo del centro, priorizando la participación escolar, ya que la participación juvenil en el entorno escolar y lo que comentabas dentro y fuera del centro o dentro del sistema educativo y con una perspectiva de vocación social, es fundamental. Un fundamental para cuidar que la ciudadanía del futuro sea crítica, sea implicada y no tienda al individualismo. No sé si las herramientas o... me da miedo que todo sea escolar, que de repente sea el centro educativo, la escuela de madres, padres, familiares, la escuela del profesorado. Sí, todo el mundo tiene que formarse, tienen que, pero tienen que detectar la necesidad de que están acompañando a una generación. De que... Es cierto, como comentaba Participante 2, que no se puede formar en unas competencias que tú no tienen. Bueno, o sí. O sea, porque podemos aprender juntos, porque es una cosa de la realidad de este momento. En este momento el momento social está demandando que tengamos habilidades digitales. Yo no las tengo, vosotros no las tenéis, aprendamos en un espacio horizontal. Yo tuve la suerte de crecer en una comunidad de aprendizaje, que es abierta a toda la comunidad educativa y entendiendo por comunidad educativa el alumnado, el profesorado, las familias de ambas partes, del profesorado y del alumnado y toda la comunidad local que quiera sumarse y participar en el centro. Hay espacios de participación que fuera del horario escolar y dentro, que son tertulias dialógicas, que son espacios educativos en los que se promueve el aprendizaje intergeneracional, desde que la gente de bachillerato infantil a dar una sesión de X tema. Pero igualmente es necesario, saber que no podemos elegir al delegado o delegada, al tonto o a la tonta de la clase, la que nos vamos a reír, porque igual en algún momento esa decisión que ahora tomamos de manera inconsciente o por los jajas, lo acabamos votando. Algo que va llevar a que votamos sin leer un programa electoral. Que vaya en sintonía con lo que nosotros sentimos, que es lo que nos gustaría de proyecto de país durante los próximos cuatro años. Pero todo eso se aprende y se aprende en la escuela, porque es donde más tiempo esta se complementa con los aprendizajes que tenemos en otros espacios, que también son fundamentales, pero tienen que estar ahí.

INVESTIGADOR: ¿Alguna aportación más? [pausa 6 segundos] ¡Bien!, pues durante la conversación hemos estado hablando sobre los elementos que pueden facilitar o perjudicar un poco la participación juvenil. También, hemos nombrado que la necesidad de desarrollar ciertas competencias para poder participar y, sobre todo en esta última parte, hemos hablado del rol que pueda tener la escuela o tener esas propias competencias en la participación. ¿Queréis matizar o incluir algún último comentario?

PARTICIPANTE 6: Sí, yo sí, me gustaría matizar dentro del papel de la escuela, de la participación juvenil de la escuela en particular. Hay que generar herramientas para des-construir el adultocentrismo. Y para que las personas adultas que nos acompañan acepten que no son la única opinión válida en un proceso. Porque al final la participación juvenil, y sobre todo, en el espacio escolar, molesta mucho. Molesta que el alumnado reclame que en los procesos de evaluación no son justos, que las metodologías de evaluación... Que los horarios no son compatibles con la vida. Y al final es un grupo de infantil, es la madre o el padre o el familiar o tutor o tutora legal que representa la voz del alumnado de Infantil en el consejo escolar del centro. Los percheros donde tengo que poner mi chaquetita o mi bata están a esta altura y necesito que sea esta [Señala con la mano diferentes alturas]. Pero eso, yo ni siquiera sé decírselo a la persona adulta que me está representando. Y, de hecho, las personas adultas que están representando a ese perfil de infancia, que son muy pequeñas, entre 3 y 6. Ni siquiera se plantean que eso pueda ser una necesidad de su niño y de su niña. Entonces es fundamental visibilizar que existe un adultocentrismo en el espacio escolar. Y que, si queremos fomentar la participación juvenil, lo primero es desconstruirnos como personas adultas que participamos o no, pero que luego tenemos parte en la toma de decisiones.

INVESTIGADOR: Muy bien, ¿algo más? ¿No? perfecto. Pues si no tenemos nada más que añadir que otra vez quiero agradecer vuestra participación en este espacio. Estoy seguro de que vuestra aportación y opiniones van a ayudar mucho a la investigación que estamos realizando. Recuerdo que os enviaré la transcripción de la reunión junto con un pequeño cuestionario donde podéis comprobar la veracidad de la transcripción. Y si en estos días, en estas semanas se os ocurre algo más que consideráis muy importante de incluir, porque ahora después vamos a meditarlo un poquito más, lo podéis incluir también en ese cuestionario, ¿vale? [Asienten todos]

PARTICIPANTE 1: Muchas gracias.



PARTICIPANTE 4: Gracias.

INVESTIGADOR: Muchas gracias por vuestra participación.

FIN DE TRANSCRIPCIÓN

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN N°2

Lugar de reunión	Sala de Zoom. Online.
Fecha de reunión	24-06-2020
Duración de la reunión	17:30 – 19:15
Investigador	Mark Peart
Código de audio	GD2_230620_1700_audio.m4a
Nº Participantes (ID)	Participantes: 7-9

TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN

ENTREVISTADOR: Esta actividad forma parte de mi tesis doctoral, que como bien ha explicado en los documentos, no lo voy a repetir, pero para contextualizar un poco la actividad, la tesis que estoy realizando es sobre el desarrollo de competencia digital y socio-cívica como una herramienta educativa para empoderar a personas a participar, sobre todas personas jóvenes. Esta tesis o estas actividades que estoy realizando en la tesis que están bajo la tutela de Prudencia Gutiérrez Esteban y Sixto Cubo Delgado que son profesores de la Universidad de Extremadura. El objetivo principal de este proyecto es conocer cómo las personas aprenden a participar y luego determinar cómo influye el desarrollo de estas competencias sobre la participación juvenil. Para ello, plantearé a lo largo de la reunión y la conversación que vayamos a tener ahora, varios temas, varias preguntas a la que os invité a participar activamente. No consiste en dar una respuesta correcta o intentar buscar un consenso entre, entre vosotros. Simplemente contrastar ideas, opiniones y experiencias que ya habéis vivido. ¿Vale? Y eso lo haremos durante 60 o 90 minutos, según cómo vayamos avanzando en la reunión. La información aportada ayudará a tener mayor comprensión, sobre todo a cómo se enfrentan a las personas jóvenes y cómo viven en el mundo asociativo y participativo. Los datos también pueden servir para guiar la práctica educativa, para trabajar la Educación para la ciudadanía, sobre todo la ciudadanía digital. Os hemos invitado a la reunión ya que soy personas jóvenes y también como habéis visto, que venís del mundo asociativo. De primera mano, ya sabéis que tenéis experiencia y opiniones sobre el proceso educativo o sobre la experiencia que habéis vivido cada uno. Como he dicho, no se trata de buscar una respuesta correcta y consensuada, simplemente a dar vuestra opinión y conversar. Lo único que pido que siga es una opinión contradictoria a un compañero que se haga desde el respeto y cuidando la cordialidad. Los datos que recogeremos se utilizarán, como he dicho antes, para fines educativos e investigadora. Todas las contribuciones recogidas serán a través de grabación de vídeo, que luego se transcribieron y esa transcripción, guardando obviamente la seguridad de vuestra identidad y la confidencialidad, o la enviaremos para que hagáis una verificación de la veracidad de la transcripción. Y por si os ha quedado algo en el tintero, para añadir un comentario adicional a posteriori ¿vale? ¿Hay alguna duda? Empezamos con el primer paso que, como siempre en los libros de texto, es una definición, ¿verdad? Pues bien, partiendo de vuestras experiencias y vuestros conocimientos sobre participación juvenil... ¿Qué entendéis por participación juvenil? [pausa 4 segundos] Si tuviéramos que explicarlo el concepto, ¿cómo lo explicaremos cómo acuñamos ese término? ¿Qué entendemos por participación juvenil?

PARTICIPANTE 7: Venga, perfecto... A ver, yo lo que entiendo por participación juvenil es un grupo de personas que tienen unos fines en común, y lo que quieren es mejorar la sociedad, ya sea de modo social o político. Y se apuntan para alcanzar un objetivo en común...Dentro de la sociedad. Lo quedo así para que luego vayan aportando.

PARTICIPANTE 9: Yo creo que se trata de perseguir o de conseguir la incidencia social del colectivo juvenil...que sean capaces de tener los conocimientos y las competencias necesarias para ser personas activas dentro de la sociedad y no ser todo lo contrario...Que no sea un sujeto pasivo donde la sociedad pasa de largo por ellos y ellas; y, que tengan eso... los conocimientos, las estrategias, las competencias, las actitudes que le van a posibilitar ser miembros activos, y por lo tanto, tener más posibilidades de éxito, de mejora, de progreso... Lo entiendo, un poco, en ese sentido.

PARTICIPANTE 7: Yo considero que igual, como ellos han dicho anteriormente, que al fin y al cabo es un movimiento en el que los jóvenes de diferentes edades buscan un fin común y un objetivo...Considero que da igual el fin que sea, y que realmente se fijen este objetivo para aportar algo a la sociedad, ya sea valores... no sé.

ENTREVISTADOR: Vamos a seguir con este concepto de participación juvenil un poco... ¿Qué actividades podríamos meter en participación juvenil? ¿Qué actividades forman parte de ese abanico grande que sería la participación juvenil?

PARTICIPANTE 7: ¿Pero actividades... a qué te refieres?

ENTREVISTADOR: ¿A acciones o actividades que una persona joven puede hacer y puede decir...? ¿Yo estoy haciendo algo de participación juvenil?

PARTICIPANTE 9: Yo creo que casi todo, menos la pasividad. Creo que todo te lleva a la participación juvenil. Es decir, yo creo que, si parte de un ser, un colectivo deportivo, por ejemplo, un equipo de fútbol. Me lo planteo a unos skater o a un grupo scout. Creo que al final el movimiento se demuestra andando, digamos, y yo creo que esa actividad te va llevando de un lugar a otro. Es cierto que no va a tener la misma incidencia... Pues eso alguien que se centre en el deporte... alguien que tiene una visión más social como podemos estar hablando de tanto de Cruz Roja o del movimiento Scout... Quiero decir que tiene uno que una diferencia entre el colectivo juvenil, que no hace nada y es totalmente pasivo y estático, y aquel que se involucra en alguna actividad. Creo que eso marca un antes y un después y que luego tendrá mayor trayectoria o menor trayectoria en función de la profundidad de la actividad o de la implicación de la persona joven.

ENTREVISTADOR: Por ejemplo, en tu caso en tu caso, Participante 9, o las experiencias tuyas... ¿Cuándo hablas de involucrarte en una actividad, por ejemplo, en tu experiencia personal, qué actividades han sido?

PARTICIPANTE 9: No sabría contestarte exactamente... Para mí, o en mi caso es una experiencia de un compromiso con el grupo con el que estaban en concreto con el [REDACTED] y era un compromiso educativo. He recibido un aprendizaje, una experiencia enriquecedora y me sale devolverla al llegar a una edad adulta, y eso hace que me involucré en tareas de gestión, educativa...

ENTREVISTADOR: Si te he entendido bien, es enseñar al resto de lo que tú has aprendido ¿no?

PARTICIPANTE 9: Claro, devolver lo que me has recibido. Sí, de alguna manera. Creo que es fundamental ese papel de no quedarte solo, recibiendo, recibiendo de la sociedad. La sociedad me aporta, he aprendido, voy a tal sitio y aprendo, sino empezar a dar tú...esa manera de dar es una manera de participar, donde no solo eres un mero receptor de contenidos, también lo generas.

PARTICIPANTE 7: Claro que eso es un poco lo que tú dices ¿no? yo creo que es el eje fundamental de la participación juvenil. Lo que tú aprendes o tu experiencia o tu propia formación, lo que tú puedes ofrecer... no quedártelo para ti, sino abrirte a la sociedad y unificarlo con el resto de tus compañeros... Como actividades, un poco siguiendo lo que tú decías, Mark... Haber, es que depende de cada tipo de asociación. Nosotros como tal, te hablo un poco de lo que conozco y de otras asociaciones con las que he estado trabajando. Al final siempre es el intentar formar e intentar sensibilizar de alguna manera, informar de una manera lúdica a través de todo tipo de actuaciones, ya sea en calle, ya sea en el propio centro [educativo] o en la propia asociación o entidad. Es un poco la línea de las actividades. Pero claro, evidentemente, depende de cada asociación o en que entidad estés tú participando y como quieras participa. Pero un poco la línea, la que yo me muevo. Mi experiencia ha sido esa.

PARTICIPANTE 8: Yo considero que en todo sitio donde haya una socialización, hay un aprendizaje, ya sea en un contexto de un teatro, un fútbol o hacer una asociación de Scout o Cruz Roja... Siempre hay un aprendizaje y aunque lo que habéis dicho de que entregó a la sociedad y cómo te sientes la necesidad de devolvérselo...Hay personas que empiezan desde cero, que no han participado activamente ni ningún grupo, ni en asociaciones, otras participan en diferentes asociaciones hasta que encuentran lo que realmente les llama o les gusta. Y si que es verdad que, a lo mejor muchas veces, o es mi punto de vista, hay diferentes asociaciones que desconocemos, y no nos llega esa información porque son grupos un poco más cerrados. Entonces, no tienen una participación tan activa en la sociedad en la que nosotros podemos acceder a ella. Hoy en día sí que es verdad que, por las redes sociales igual se puede informar más, pero si no es de tu ámbito o no es de tu círculo... Realmente no la conoce porque es verdad que también a través del boca a boca, sí que se genera... bastante...donde llegar. Pero no sé, desde mi punto de vista, creo, que es así.

ENTREVISTADOR: Vuelvo un segundito en un comentario, Participante 7, que has hecho antes. Has nombrado la participación social y política. Me podrías intentar dar un ejemplo explicando la diferencia entre los dos... con una actividad o algo del estilo, para que me quede claro...Cuál es la diferencia entre participación social y político.

PARTICIPANTE 7: Vale...Yo nunca he participado... Nunca he tenido una participación política ¿vale?, pero sí que he observado a lo mejor en algunos encuentros o en algunos puntos de reuniones que te unes con otras asociaciones ¿no? Donde está una asociación que su propio nombre ya te indica que pertenece a un partido político y que quizá va más regido por la ideología o un poco...por lo que marca ese partido político. Por ejemplo, cuando yo estuve trabajando en el Ayuntamiento teníamos al... ¿cómo se llamaba? Era la cantera del PP, por así decirlo. Entonces, es que no me acuerdo como se llamaba ahora o como lo llaman ellos. Yo sé que ellos se mueven por un poco, teniendo a su padre ahí arriba y siguiendo esa ideología y esos ritmos de trabajo... pero de cara más a la población más joven e intentar también un poco enseñarles que la política no tiene sus puntos negativos y enseñarles lo que puede aportar el mundo político a la sociedad y lo que las actividades más sociales o entidades o participación más social es independiente. Lo veo más independientes de ideología política y se quieren centrar lo que es exclusivamente en ayudar, en este caso, a personas que tengan alguna dificultad, que se encuentren en riesgo de exclusión social, discapacidad o simplemente estar con menores, pero ajenos a una ideología política o una línea que, demarcada en este caso, del partido al que pertenezca o al que te cases un poco. Eso es lo que entiendo.... Yo soy más parte social. La parte política la he visto de lejos, pero más o menos creo que por ahí puede ir la cosa.

ENTREVISTADOR: Yo tengo miedo, [inaudible 4 segundos] me siento... no sabría rebatirle con conocimiento de causa, pero mi criterio es que, no veo tan centrado en el movimiento, digamos partidista lo que la participación política. Yo creo que se puede hacer participación política desde un movimiento ciudadano, como un movimiento comunitario, como una comunidad, de un pueblo que se reúne para hablar de temas que le importan. A mí me parece que es participación política, sin que tenga que canalizarse hacia un partido político que también... Intentando hacer esa...la diferencia entre participación social y política. Pues ahí me cuesta... Porque pienso lo social, lo relaciono con todo lo que ha dicho Participante 7, Pero a la vez, la participación comunitaria que yo he descrito, también me parece una participación social. Entonces, no sé muy bien. Yo no sabría establecer los límites. Pero sí quiero creer que la participación política es más que la participación relacionada con partidos políticos. Yo igual, en ese tema ando un poco desorientada totalmente, pero sí que es verdad. que... no sé, quizás eso... son términos que... van separados, pero al fin lo político siempre llega un fin social. Pero ya digo que no conozco nada...

ENTREVISTADOR: Vamos, vamos a ir a algo un pelín más cercano a cada uno...

PARTICIPANTE 9: Perdona, si yo tenía apuntado con una cosilla que no sé si te rompe t la dinámica son sólo...

ENTREVISTADOR: Tira... claro, tira...

PARTICIPANTE 9: ¿Sí, tiro? ...Vale...lo que ha dicho Participante 8, me parece que tiene mucha razón en un poco la endogamia que hay entre el mundo asociativo y es verdad... Yo hablo desde el grupo [REDACTED] al final se relaciona mucho con los [REDACTED] que participan en la juventud, participan en órgano, y aunque esos Consejo de la Juventud intentan crear redes... Sí que creo que es cierto, que todavía queda mucho trabajo por hacer... Por eso trabajo en red. También, no lo he dicho antes, pero también trabajé en la [REDACTED], y algo que yo echaba en falta era eso... Se reúne una vez al año a las asociaciones de la ciudad así, pero no se crean formas de trabajo, no hay reuniones periódicas, no hacen nada para poner en contacto unas asociaciones con otras. Entonces, creo que Administración, sí que debería potenciarse, porque además... Mi opinión es que están cubriendo la papeleta y asociaciones sin ánimo de lucro, que se buscan los recursos, tiran de voluntariado, están yendo a la ciudad de ocio, de aprendizaje, de formación a coste cero para la administración y creo que debería cuidarse cada vez más y también, canalizar lo... que pudiesen crear redes... y mejorar su trabajo y compartiesen recurso. Bueno... pues todo lo que sabemos que implican hacer redes.... bueno, quería comentar eso... Quería contar otra cosa, pero ya se me olvida y con la palabra que necesito aquí...

ENTREVISTADOR: De todas formas, si te se te ocurre luego, lo puedes añadir.

PARTICIPANTE 7: De todas formas, ¿puedo lanzar una pregunta al aire sobre una cosa que ha dicho Participante

9, ¿Por qué consideráis que el consejo? ...yo siempre me pregunto esto y no sé por qué.... consideráis que el Consejo de la Juventud, por mucho que intente reunirnos a todos con asociaciones... ¿Qué cree que falla? ¿Fallan las asociaciones o....? Es que no lo sé..., porque a veces muchas veces he intentado trabajar entre asociaciones y hay como mucho recelo. Y al final, con quien sigo trabajando siempre es [REDACTED] Siempre consigo trabajar con ellos, pero con otro tipo de asociaciones... Lanzo propuestas y es como... no...veo mucho recelo, no lo veo una cooperación entre unas y otras.

PARTICIPANTE 9: ¿Sois las dos [REDACTED]?

PARTICIPANTE 7: No, yo soy de [REDACTED]

PARTICIPANTE 8: Yo soy de [REDACTED]

PARTICIPANTE 9: En [REDACTED], sí que, a lo mejor, por dar una respuesta, [REDACTED], tampoco sabría decirte... pero sí que [REDACTED], no hay Consejo Local de la Juventud. No sé si estaba en proceso o en qué punto está. Anteriormente lo tuvo y luego dejó de tenerlo durante mucho tiempo. Y yo creo que hay una falta de cultura de la participación, que hace también que sea como más difícil, porque al no tener... O sea, el punto de referencia autonómico no es local. Entonces puedes opinar a nivel local como que vamos trabajando solas, porque no hemos tenido esa experiencia de trabajar juntas.

PARTICIPANTE 7: Exacto.

PARTICIPANTE 9: Entonces, tienes que ver cómo tratarte ya un nivel no más autonómico y eso crea más dificultades, porque no has tenido la experiencia más local. Pero bueno, [REDACTED] sí tienes la experiencia del Consejo Local... realmente creo que, a lo mejor, esa no es la clave, porque igualmente, aún teniendo consejo local sigue dándose esa falta de participación.

PARTICIPANTE 9: Sí, sí, sí.

PARTICIPANTE 9: De todas maneras, supongo que más adelante lo hablamos, pero... creo que faltan muchos escalones, porque creo que el sistema educativo no favorece la participación...

ENTREVISTADOR: Eso viene en un ratito, sí... [risas] La verdad es que fenomenal, porque ya vamos hablando sobre todos los aspectos... De hecho, la siguiente pregunta es un poco la experiencia personal de participar en asociaciones... ¿Qué nos han aportado a nosotros, participar? Es un poco parecido a lo que habéis empezado a decir, pero vamos a abrir el pequeño melón sobre lo que ha aportado a nosotros la participación.

PARTICIPANTE 7: Vale, os voy a contar, ha sido una manera muy cortita, mi experiencia. Yo empecé a participar en asociaciones, un poco... también para tener más experiencia en el mundo laboral o en mi profesión, para estar más formada... En educación social, solamente había 15 días de prácticas. Entonces, bueno, lo que a mí me motivó, realmente, era adquirir más experiencia profesional, que al fin y al cabo... lo piensas ahora que trabajas en una entidad. Y dices... En ningún momento pensé en participar por mí misma o por hacer algo. No... era algo de egoísmo. Y bueno, al principio hubo algunas asociaciones que muy bien, porque contaban contigo absolutamente para todo, eran totalmente flexibles, te dejaban involucrarte en la medida de lo posible. Y con otras asociaciones... Pues muy mal, porque tienes que hacer esto, te doy esto y luego, no había un feedback, ni un qué tal o cómo te ha ido o cómo estás. No hay un seguimiento hacia esa persona que está participando. No sé, no había una cuestión de equipo, iba a la gente un poco a su bola. Entonces, he tenido experiencias buenas y he tenido experiencia regulares y malas, pero nunca he dejado de participar, una vez ya que pasé esa fase de decir bueno... pues... ya no solamente lo hago por esto, ahora lo hago porque realmente quiero hacerlo y porque veo que hay unas necesidades, que yo por mi perfil puedo cubrir, y me mueve esto y me mueve, el conocer también a más gente. Pero bueno, al principio era un poco egoísmo... [Pausa 5 segundos].

PARTICIPANTE 7: A mí lo que han aportado ha sido, conocer muchísima gente, tener nuevas experiencias. Yo empecé a participar en [REDACTED], muy pequeña, empezamos prácticamente... aquí fue en los inicios de la [REDACTED]... Empecé con 12 años, y... es verdad que yo ahora estoy un poco más desvinculada, pero antes nos lo pasamos muy bien porque había muchos encuentros. Si que nos poníamos en contacto con otras asociaciones, nos íbamos a hacer planta bosques y conocíamos a mucha gente, pues de diversos puntos de Extremadura. Luego también una vez al año, y en verano, hacíamos unos campamentos, en diferentes sitios

de España y teníamos contacto... vamos hacíamos el campamento, en un punto de encuentro. Y sí que es verdad que.. a mí personalmente eso me ha aportado conocer gente nueva, pero a mí me gusta mucho socializar y conocer gente nueva; y, creo que es una experiencia chula. Pero sí que es verdad que no todo el mundo tiene acceso.... Todo el mundo tiene acceso, pero no todo el mundo llega. Y a mí, me da pena porque creo que es una experiencia que todo el mundo debería de vivir. Pero en el ámbito que a él le atraiga o le guste... Nosotros luego ya por eso cuando íbamos creciendo, por ejemplo ██████████, éramos enfocado a ██████████, al tema sanitario y demás, entonces yo ya me sentía más desvinculada. Pero bueno, para mí, ha sido una experiencia muy chula.

PARTICIPANTE 9: Bueno, pues yo empecé, no sé si es en mi infancia o en mi juventud, creo que es mi infancia, pero empecé con 8 años en el ██████████. El motivo de empezar, como contáis las dos, en una cuestión de interés algo egoísta, como decía Participante 7, ¿no? ...Pues... Buscando la diversión o el ocio, en base a un interés y en base a que estaba mi hermana apuntada ya. Entonces, pues ahí fui yo. Y... ¿qué me ha aportado?... Pues... diría que prácticamente todo. Es decir, yo creo que soy la persona que soy a día de hoy por mi participación en el movimiento. Yo he sido siempre un pésimo estudiante y creo que participar en el mundo asociativo o los ██████████, en concreto... Me ha dado todas las competencias o gran parte de competencias que luego me han servido para ir construyendo, y para que tener mayor éxito, tanto académico como social en la vida, gracias a esas competencias que he ido aprendiendo. Y me hacían... pues eso, aunque a lo mejor no destacase por mi nivel académico, pero sí podía debatir, podía razonar, tenía unos conocimientos sobre la sociedad, sobre cómo funcionaba el mundo, Y esos conocimientos que no se daban en el colegio o en el centro educativo, sí que me venían bien, a la hora de mi trayectoria escolar. Y luego, a nivel de... Yo decidí hacer educación... bueno, yo quería ser actor, ¿vale? Pero como era una profesión incierta, decidí empezar a hacer primero educación, por tener algo y luego, ya vería... si se hacía teatro y decidí hacer educación por lo que hacía, pues al final, había tenido esa experiencia de que educadores me habían apostado tanto... que me parecía una profesión, digamos que interesante de asumir, y por eso, a mí... Lo que más aportaron es a orientar mi camino laboral y luego a nivel de poder tener una mayor conciencia social o la labor del voluntariado que tiene una persona y una persona activa la sociedad y tiene que participar. O en concreto, como gustaba el teatro te da posibilidad y tienes un interés, tienes que explorarlo y empecé a buscar cursos de teatro. Incluso cuando se acabaron y nos juntamos una serie de personas en un curso que había, nos parecía muy caro y ¿qué hicimos? Pues... montar una asociación de teatro. Es decir, si no conseguimos, no tenemos al alcance, los recursos, pues a lo mejor otra persona que no tiene esa experiencia... Bueno...pues si no hay ese curso, o que no puedo acceder, pues me conformo, pero al tener esa experiencia de participación... Pues yo me lo creo... Que no hay teatro que no haya asociación, pues cada uno cada día se encarga de dinamizar la clase. Y así... y todo eso repercute. Viene de mi participación en el asociacionismo... iba a decir algo más, pero se me ha ido...

ENTREVISTADOR: Siempre, siempre podemos volver, ¿vale? No te preocupes.... Bien, o sea, ¿teniendo en cuenta estas experiencias y estas aportaciones que os ha dado, la estancia en alguna entidad u organización... Pensáis que el resto de las personas jóvenes que hayan participado en los diferentes tipos de entidades presentan unas características comunes?

PARTICIPANTE 7: Seguro que sí.

PARTICIPANTE 9: Sí.

PARTICIPANTE 8: Yo creo que también.

ENTREVISTADOR: Vamos a entrar en cuáles podrían ser, y vamos a decir características comunes que podrían tener... toda persona joven que participa ¿Cuáles pueden ser esos dotes comunes y si es que la hay?

PARTICIPANTE 9: Yo creo que iniciativa, es lo primero, yo creo, que te das cuenta, estás en un grupo, se formula algo abierto. en plan... quién quiere salir o quién tiene algo que decir, qué le ha parecido lo que hemos visto... La primera persona que salga, creo que puedo equivocarme poco, seguramente que tiene alguna experiencia de participación. Los que se quedan para atrás, no se atreven a dar el paso, es que no saben, no saben, no han tenido la experiencia de otro tipo de dinámicas que fomenta la participación. Yo creo que iniciativa La participación de Iniciativa sería la primera que yo marcaría [*Pausa 3 segundos*].

PARTICIPANTE 8: Yo creo que también en el momento de relacionarse, entre otras personas, con o con otras personas de diferentes contextos. Desde mi experiencia y conocimiento, de la gente que conozco, y me

relaciono... En diferentes tipos de asociaciones, no tienen problema tampoco de relacionarse... De personas que son más o menos introvertidas o extrovertidas. Al fin y al cabo, acaban, consiguiendo sacar un poco su lado... y acabar sin tener problemas de relacionarse con los demás.

PARTICIPANTE 7: Yo me quedaba un poco callada porque estoy reflexionando porque no sé hasta qué punto tienen características comunes, y no sé si son más las que no tienen en común, que las que tienen comunes. No sabría explicarme. Haber, sí, iniciativa, estoy de acuerdo... Creo que tienen algunas características comunes, pero creo que, a la hora de tomar decisiones o participar y las personas que decidan participar lo hacen por diferentes causas, y eso también, les hace no tener las mismas características. Cuando hablo de quizá... de egoísmo, es porque yo lo vivo muchas veces ¿no?... Empiezan así, y igual que empecé yo, y luego si que es cierto que se terminan quedando. Luego, también, sí que veo que muchas personas lo hacen porque a lo mejor no tienen un círculo más amplio para relacionarse y buscan no sentirse solo. O sea, veo lo positivo y lo negativo, ¿no? Pero sí que tienen algunos puntos en común, y otros que son totalmente diferentes, pero que luego al final, con el paso del tiempo logran un poco unificarse. Y esa unión y esa característica que le hacen seguir quedándose si se unifican. Pero al principio no...

PARTICIPANTE 9: A mi me parece interesante, porque podríamos hablar de... qué características tiene una persona que dan el paso hacia la participación juvenil y que características tiene la persona que ya tenga una trayectoria en la participación juvenil... Creo que sería...

PARTICIPANTE 8: Por mi parte, también considero que es muy importante, porque es verdad que cuando llega a cierta edad, el punto de atracción cambia... Y... O porque te gusta, porque es vocacional, o porque te sientes atraído, o al final te desvinculan un poco porque tu punto de atracción ya no es ese, es otro dato.

PARTICIPANTE 7: Exacto.

PARTICIPANTE 9: La clave está en esos, 16 años. Yo por lo menos la coloco ahí a partir de los 15 o 16. Ya tienes que empezar, digamos, a decir... bueno, a orientar tu camino y en mi caso, mi experiencia del escultismo, cuando ya empezaban los que continúa van a continuar y seguramente van a durar dentro del movimiento. Años y años. Y lo que no se van a ir cayendo en ese justo momento. me parece un punto de inflexión interesante de estudiar y profundizar. También, yo considero, y volviendo al egoísmo, para mi lo mismo lo vinculó a una sociedad cada vez más individualista y, sobre todo, no esos 15 y 16 [*personas de 15 y 16 años*]... ¿Qué necesito?... Necesito que sacar una nota y tener unos buenos estudios, para irme a "X" ciudad y desde mi opinión, desde los círculos familiares, además, nos orientan en eso, de: tú piensa en ti, en tu futuro y en lugar de una fundación de: vamos a intentar construir una sociedad mejor para todos y todas... Hay un mensaje muy claro que se les dice a los jóvenes de 15 años de: "mira por ti y por tu futuro". Y yo creo que eso sí que influye en que no adquieran un compromiso con sus asociaciones o con el movimiento asociativo, porque les están lanzando mensajes de que eso es perder el tiempo. De lo que tienen que hacer es que es lo centrarse en los estudios.

PARTICIPANTE 8: Sí, porque sí, sí. Yo he hecho un poquito la vista atrás. Veo que los tiempos no son lo mismo y un poco lo que contaba Participante 8, con el tema de cuando ella se inició en [REDACTED] y hacía todo lo que hacía. Ahora quizás no es tanto, pero por qué no tenemos ese nivel de... la gente... No se involucra tanto. También pienso que las ciudades son distintas [*que*] en los pueblos, en los pueblos, las asociaciones siempre son más familiares, siempre hay más cohesión, en la ciudad y yo lo veo un poco un poco distinto. Al final son esos subgrupos dentro de un grupo en común y veo que es totalmente diferente una cosa en la otra. Y luego, al final es lo que habla Participante 9, del individualismo. Yo he observado que, en épocas de oposiciones, por poner un punto curioso, hay gente que no había hecho o que había dejado de hacer voluntariado, ha vuelto a hacer voluntariado por el tema de las puntuaciones... ¿No? Al final es: ¿qué quiero?... Pues venga, voy a hacer todo el voluntariado posible para obtener lo máximo posible y poder sacarme una plaza. Al final, entiendo que esas personas empezaron por un punto egoísta como yo, pero entiendo que no se han quedado como yo me quedé en ese momento, ¿no? Entonces, al final... por eso digo característica, puede haber miles y motivos y por lo que iniciarse la participación, un montón. Pero al final se ve con el tiempo.

PARTICIPANTE 9: Ya que habéis empezado por motivos y factores que influyen en la participación, vamos a intentar sacar un poco más de ahí, Hablamos sobre los motivos por qué una persona joven podría participar y factores que influyen en su participación. Habéis empezado un poco a hablar de ello, pero si queréis explicar un poquito más y lo vamos hablando...

PARTICIPANTE 7: Pues yo creo, que principalmente, tu alrededor es uno de los motivos principales. Yo ahora mismo mi experiencia con los [REDACTED] por ejemplo, empiezan dos chicas y se lo pasan genial...Están aprendiendo un montón, y de repente en su grupo te encuentras con 10 personas más que son de su entorno, que quieren participar en el asociacionismo, a través de esas chicas, que es lo que comentaba antes que un poco, al fin y al cabo, el boca a boca, él sabe llegar a la gente, que a veces no llegamos del todo, nos quedamos como a medias. Llegas al círculo que te conoce y no llegamos a toda la sociedad como tal. También, supongo que la personalidad de cada uno y de cada una, como individuo, egoístamente, como habéis comentado anteriormente, es lo que te hace permanecer o vincularte. Es verdad que, como ha comentado Participante 9, , antes, durante la edad de los 16 años es un punto clave... y bueno, pues eso depende del punto de atracción, y del punto de interés de cada uno; y también lo que habéis comentado, lo que en ese momento puede como te sientas vinculado a ese movimiento asociativo, al fin y al cabo [pausa de 5 segundos].

PARTICIPANTE 9: Estoy muy de acuerdo.

ENTREVISTADOR: Se os ocurre algún factor o motivación para participar o de quedar participando o no quedar participando...

PARTICIPANTE 9: Pues sobre todo por dejar constancia que viene bien, aunque sea recalcarlo, coincido que el entorno es fundamental. En los [REDACTED] hay, no sé, como es el dicho... No lo sé, pero no me va a salir. No sé qué de. "si tiene un amigo me lo manda...". Al final es buscar en tu entorno y intentar convencer a esa gente que ves... Lo que hablaba, Participante 8: ... Podemos decir que la base son la personalidad de cada persona. Seamos más sensibles a una forma de entender el mundo y a partir de ahí, pues te vas sintiendo atraído por un tipo de colectivo u otro entorno, contorno o las experiencias que te rodean. Me parece muy interesante lo que comentaba Participante 7: de los entornos rurales, porque viendo un poco de factores que influyen y no sé si sería, digamos, la necesidad; es decir, no hay tanta oferta en todos los sentidos como en una ciudad. Entonces tenemos que generar esa oferta. Es lo que yo decía, quizás de mi experiencia con los [REDACTED] y el teatro, de tener tanto una necesidad... construir una asociación. Creo que esa experiencia en las zonas rurales se da como más de manera innata. No lo sé. por qué no soy de entornos rurales...

PARTICIPANTE 8: Yo considero que depende, habrá como de todo, que habrá zonas rurales en las que sean más pequeñas y pueblos menos participativo, y pueblos que son más participativos. Yo puedo hablar de mi pueblo, en concreto, que hay un movimiento de asociacionismo, que son como 50 asociaciones y cada una tiene...

PARTICIPANTE 9: Claro, sí, yo voy a la parte más positiva, que es más común encontrarte, aunque estemos hablando incluso, de peñas de amigos.

PARTICIPANTE 8: Sí, sí, sí.

PARTICIPANTE 9: Sobre un tema de organizarse para tener un lugar de reunión, aunque sea para hacer botellón, pero allí se adquiere una competencia. Yo me muevo y consigo lo que quiero...

PARTICIPANTE 8: Claro, mira, yo, por ejemplo, me he hecho una comparsa de carnaval, pues mi comparsa de carnaval es una asociación juvenil. Y así, la otra comparsa que hay en el pueblo, y la asociación de pesca también es una asociación, y el grupo de teatro también es una asociación. Y el grupo de fútbol es una asociación que yo considero que, a lo mejor quizás en los pueblos, sí que tenemos más acceso a participar en una asociación, porque de una manera o de otra... tienen.... Si no es una cosa y otra... Sí que tenemos más accesibilidad a una asociación, pero porque tenemos más variedad y a lo mejor en las ciudades no se conoce tanta variedad. [Intervienen todos a la vez, inaudible 6 segundos]. Pero claro, es eso, no sé... por ejemplo, en mi grupo [REDACTED] somos 60 personas en un pueblo de 5000 habitantes. Está bien.

PARTICIPANTE 7: Está muy bien [entre risas]

PARTICIPANTE 8: Por eso digo que así son las asociaciones. En mi comparsa, somos 200 componentes y lo que digo... es una asociación juvenil, porque tiene acceso todo el mundo y si no es eso, si no es tu vecino, tu primo y tu conocido, el hermano de una amiga, la hermana de otro...Y al final es eso lo que comentaba al principio el boca a boca. Y considero que, a lo mejor aquí, sí, que tenemos más visibilidad a eso [Una pausa de 4 segundos]... Aquí en mi pueblo empezaron hace un par de años, creo, ya que empezaron con una feria asociativa. Entonces,

claro, en la feria asociativa, cada asociación expone un poco de lo que hace. Por ejemplo, la Asociación de pesca, pues expone... montan allí su estandarte y lo hacen... La asociación de Moto, pues se pone allí sus motos y es una asociación porque quedan los domingos, para hacer unas rutas y si tú te quieres unir, tienes motos porque te puedes unir... Asociaciones culturales, asociaciones de cante. Entonces, sí que es verdad que, a lo mejor en este aspecto, este año nos ha celebrado el anterior tampoco o temas meteorológicos. Pero bueno, a lo mejor sí que es verdad que tenemos un espacio para darle más visibilidad. Y no sé si a lo mejor sí que es verdad, por eso la gente participa más en los pueblos que en las ciudades. No lo sé, desconozco eso.

PARTICIPANTE 7: Nosotros sí que hemos tenido ocasión de hacerlo en esos espacios, y al final yo pensaba que iba a haber más participación, pero se ha quedado la cosa un poco coja y más... lo hacemos en la universidad... Entonces, no sé, tenía un sentimiento de decir... "No sé qué hacemos aquí"... Somos las mismas asociaciones de siempre, como si somos un montón dentro de la ciudad...[risas] ¿cómo solamente participamos los mismos?... Hay mucha casuística, pero sí que es cierto que yo tiendo a observar eso. Al final lo que es lo grupo de las zonas rurales, hay más cohesión... Va por temporadas... Hay temporadas que están más temporadas, que están menos, porque al final... Yo es que resumiría los motivos en que bien la persona quiere participar porque tienen una orientación al otro, con una fuerte carga humanitaria, llámalo así o... porque tiene una orientación al yo mismo que lo que hablaba del tema del egoísmo o... porque tiene una orientación al lo que es la realidad colectiva. Y al final, pues es eso, una necesidad personal de ayudar a los demás, una necesidad de hacer algo útil, una necesidad de contacto o de relacionarse con más gente, de mejorar la sociedad de interés profesional. Creo que hay un poco de todo. Ahí hay una coctelera, bastante interesante.

PARTICIPANTE 9: Yo por recalcar otro factor que creo que puede también influir, es la edad. No sé qué pensáis vosotros, pero va decreciendo conforme. Entiendo que es participación juvenil, pero aún hablando juvenil, yo estoy llegando al límite, digamos oficial de la juventud. Yo desde el movimiento [redacted] digamos desde hace tres años, y sí que es cierto que ahora me cuesta más participar que antes... que me apuntaba a cualquier cosa que saliese prácticamente. Es cierto que sigo manteniendo esa conciencia, por ejemplo, yo ahora estoy en un grupo de hombres... Un grupo feminista de hombres, pero ya... o voy a actividades que proponen otras asociaciones, unos colectivos que ya más como usuario. Ya no, no quiero estar en primera línea. Entonces entiendo que es más fácil conseguir esa participación ciudadana conforme más joven es la persona y que se va desgastando conforme vamos creciendo. Tampoco debería ser así, porque queríamos pasar de una participación juvenil a una participación adulta o como queramos llamarlo. Deberíamos mantener esa participación. Pero es cierto que también, creo que sí que es muy, muy contextual. Es decir, si hablamos de los millennials, ahora sí que volvemos a eso. Yo siento que estaba defendiendo que no hay que ser tan egoísta, individualista y buscar un poco más la mejora social. Yo también ya he llegado un punto en el que tienes que empezar a mirar un poco por ti, porque si no te vas a diluir en muchos fines y causas. Y yo creo que una de las razones, también es ese, que he tomado la decisión de dedicarme unos años más a mí que a otras personas y que, sobre todo en este momento, la persona que tiene una edad cercana a la mía. pues están en ese punto de intentar [inaudible 2 segundos] a ellos mismos y solucionarse la papeleta de futuro laboral.

PARTICIPANTE 7: Sí, yo creo que es como una montaña rusa. Yo creo que hay una edad clave para los jóvenes. Sí que es totalmente cierto que ya llegas a una edad en la que no te apetece participar ni te unes tanto como antes. Pero luego, creo que hay otra edad, que ya es mucho más adelante, de los jubilados y tal que están ahí...y la verdad que sí, creo que tenemos nuestro momento, no nuestro momento, de buscar la vida, de que ahora mismo cuál es mi verdadero interés y ir a asentarme y tal. Y luego creo que lo que realmente lo siente, vuelve otra vez.

PARTICIPANTE 8: Yo creo que también es un poco cuestión de prioridades. Entonces hay veces que eso, que cuando eres más pequeño quizá participas más porque exige más y puedes dedicarle... porque al fin y al cabo es cuestión de tiempo y puedes dedicar más tiempo a ese asociacionismo. Por eso, como hemos comentado anteriormente, a partir de los 16 años ya empieza a decaer un poco el foco, y luego también, aquí pasa mucho por la gente o se va de estudiar fuera... cuando viene el tiempo escaso y ya ese tiempo... o te gusta mucho, mucho y lo divide y dedica algo de tu tiempo o realmente te desvinculas. Porque claro, el tiempo y las prioridades cambian.

PARTICIPANTE 9: Yo quería que antes de que pasemos, a rescatar una cosa que ha dicho Lara sobre las ferias asociativas de la universidad, que yo creo que en concepto están fenomenal. El concepto feria asociativa me encanta, pero es cierto que yo creo que queremos meterlo en el contexto de la Universidad Extremadura, por ejemplo, donde no hay cultura universitaria, si los universitarios van a la universidad a estudiar y vuelven a sus

casas. Yo, por ejemplo, al estado de estancia en la Universidad Autónoma de Barcelona y sí que la gente hace vida en el campus. Entonces sí da pie a que a que asistan nuevas personas a esa feria y en las asociaciones con las asociaciones, sino que, de verdad, haya mayores actividades y mayor transferencia de conocimiento entre ellas. Por ejemplo, en el contexto extremeño es que con el maravilloso campus que tenemos, pero la gente no está.... están de paso de la universidad, entonces es muy difícil que cale o que paren a una feria, porque si es por la tarde yo tengo clases por la mañana, no voy a a esa feria... si estoy entre clase y clase y ve un estand que me interesa, a lo mejor le dedico dos minutos. Pero no, eso como si hay en una parte y supongo que ese tipo de actividades funcionará mejor, porque la gente pasa la vida dentro del campus...

PARTICIPANTE 8: Yo experiencias de ferias en campus... no tengo ningún campus universitario. No he visto como tal, he visto promociones de alguna asociación, pero no de feria, pero la que tengo de aquí, del pueblo, sí que es verdad que, como un día de convivencia, realmente, es una convivencia entre diferentes edades, porque lo mismo de personas mayores, gente joven, niños... Es un poco aquí, como un día de convivencia, al fin y al cabo, en el que todo el mundo. Pues eso es que realmente aquí todos, de una manera directa o indirecta, participa de alguna asociación.

ENTREVISTADOR: Bien, vamos avanzando un poco... Como sabéis, y como probablemente habéis visto, durante los últimos cinco o 10 años hemos estado viendo en el mundo, muchos movimientos sociales, el auge del uso de las redes sociales y de tecnología, y esto ha tenido un impacto en las personas jóvenes. Me gustaría que hablásemos ahora, sobre la participación juvenil y el uso de la tecnología y concretamente en dos puntos... ¿Consideráis que la tecnología fomenta la participación? Y luego la otra cuestión va a ser qué actividades podemos realizar de participación juvenil utilizando las tecnologías digitales. Ese es el bloque de ahora, por llamarlo de alguna forma.

PARTICIPANTE 8: Yo considero que, a través de las tecnologías, sí que podemos llegar a más personas en la sociedad. Además, en diferentes puntos del mundo, que, aunque no puedan participar activamente, conozcan el movimiento asociativo al que esa asociación tiene unos objetivos. También, el modo de hacerlo, pues hoy en día la verdad que pues, comparten fotos, vídeos de las redes, de las actividades que hacen, de los objetivos que promueven o comentaba antes... Cada uno sigue una página en las redes sociales, pues referente a sus intereses. Es decir, yo, por ejemplo, si estoy en los [REDACTED], sigo a diferentes grupos de aquí, también sigo a grupos de [REDACTED]. Además, por ejemplo, pues a mí el fútbol no me va mucho. Entonces, no sigo ningún equipo de fútbol, ningún movimiento asociativo, que también los equipos de fútbol son movimiento asociativo, porque participan rangos de edad de jóvenes y bueno, también tienen sus objetivos. Entonces, no sé, creo que sí que es verdad que a través de las redes sociales es más fácil de llegar a todo el mundo, porque ante... Bueno... también hay que indagar un poco porque no todo el mundo tiene acceso a las redes sociales. Pero bueno, consideremos que todo el mundo, hoy en día, tiene acceso a la red social y si que es verdad que bueno, los niños también pasan muchas horas en las redes sociales. Antes sí que es cierto que a lo mejor el boca a boca funciona más. No sé, creo que desde mi experiencia. Es lo que puedo aportar.

PARTICIPANTE 9: Yo diría que no... soy un poco radical... Tampoco... Creo que no fomentan la participación, creo que la facilita. Yo hablaría más de facilitar la participación porque tengo una serie de recursos que te permite estar más informado y en contacto con otras personas y otras muchas cosas, pero creo que también, es peligrosa porque nos da una falsa sensación de estar participando, pero realmente no estas participando. Hay una imagen que surge muchas veces en mi cabeza, es que utilizamos las redes como una caja donde está todo el mundo mirando y hablando, pero la realidad está ocurriendo fuera de esa caja. Está estupendo que tú compartas un vídeo denunciando la situación de racismo. Está genial que se comparta toda esa noticia, que tú trabajes o en tus cuentas y tus redes, difundas a una serie de valores, una posición crítica ante una situación, pero donde de verdad tienes que participar en la vida real. Y creo que la posibilidad de dar like, de compartir, no crea esa falsa sensación de estar participando. Pero luego, si le preguntas a esa persona qué haces en tu día a día para cambiar tu realidad... Pues a lo mejor, aparte de compartir ese vídeo, no están haciendo mucho... que también suma compartir ese vídeo, pero creo que hay que adquirir esa conciencia glocal, global y local de decir: ¡vale!, tengo esa conciencia global, pero a ver cómo, en qué se traduce, en qué se traduce. Y voy desde... si comparto un vídeo de explotación infantil en la India con la ropa, pues ahora miro donde me compro mi ropa o voy a mirar mi etiqueta y voy a comprar en un comercio de cercanía. Me falta esa otra parte... de ver qué puedo hacer yo, porque creo que la facilita, porque me permite poder conseguir hacer viral una causa social o una demanda de la población. Sí, facilita mucho, nos ayuda un montón, pero creo que tiene ese peligro que para mí es bastante importante, de esta falsa sensación de participación.

PARTICIPANTE 7: Pues yo estoy totalmente de acuerdo con Participante 9, pues yo para empezar, no digo ni que sean mejores ni peores ¿vale?, pero yo no tengo redes sociales y creo que es la forma más cómoda de participar y de decir que estoy haciendo algo por la sociedad. Creo que, para mí, la palabra participación juvenil creo que lleva tatuada lo que es el tú a tú, el quitar la pantalla, porque al final eso distorsiona la realidad y no alcanza a llegar a esa sociedad o a esa cuestión de equipo o a los objetivos que tú te planteas. Entonces, al final es lo que dice Participante 9, ... la facilita, pero, para mí, ahora mismo lo que está a la orden del día, a nosotros lo que nos ha pasado un poco como experiencia... Nosotros tenemos campaña por X días mundiales, entonces hemos conseguido más participación en la pandemia, que cuando se tienen que adherir y hay que hacer la actividad a pie de calle o hacerla en algún centro educativo y tal... pues porque al final no sé, ha sido como una forma fácil de decir... genial, yo me adhiero, estoy en mi casa, preparo... ha estado muy bien, que gracias a ellos, pero que me sorprende que localidades que nunca han hecho nada, ahora sí que han hecho. Creo que como tenemos que olvidarnos un poco de eso. Sí, es una manera de promocionar y de y de saber un poco lo que está pasando en las asociaciones; pero no es la manera de participar, ni mucho menos. Yo por lo menos no lo entiendo así, y me gustaría que los jóvenes no lo entendieran así, pero creo que es un poco la tendencia que tenemos que romper con eso...

ENTREVISTADOR: Participante 7, podrías comentar la filosofía de la campaña que habéis lanzado. O sea, ¿Qué tipo de actividades se han hecho en esta campaña, por ejemplo?

PARTICIPANTE 7: Pues mira, nosotros hemos lanzado varias, con motivo del medio ambiente del 2M [2 de mayo, Día Mundial contra el acoso escolar]. Bueno, pero hemos estado hablando todo el tema de habilidades sociales, de gestionar las emociones. Se han reunido a través de un grupo de WhatsApp, las personas que han querido participar, han ido aportando ideas y han creado y editado el mensaje, lo que quería un poco llegar a la sociedad. Pero... esta localidad siempre participa. Para mí no cuenta, para mí cuenta como que ha potenciado más, pero ha habido otra localidad que nunca participa, y sí, bueno... te mando el video, ya he participado, pero no lo veo ni con el mismo cariño ni con el mismo cuidado, ni lo veo que se haya hecho igual que aquella que siempre participa, ya sea de manera presencial o a través online. He visto ahí esa diferencia y me ha chocado mucho, me ha chocado bastante.

PARTICIPANTE 9: Yo puedo poner también... al igual que he dicho, lo negativo. Me gustaría también recalcar y en la línea de que ha dicho Participante 7: y Participante 8: es lo de... En cuanto al alcance de la participación, creo que gana un alcance global que las causas puedan hacerse globales, algo que está poniendo en un punto del mundo, pueda llegar a otro sitio. Creo que eso es muy importante como aspecto positivo. Y luego lo que decía Participante 8: , de quién sigues ... de seguir a una persona u otra. Digamos, hacer una participación más colaborativa y... digamos de eso de que estoy solo bajo, de estar haciendo algo solo en tu entorno. Ya no estás tan solo porque puedes replicar, puedes ponerte en contacto con otras personas. Digamos que esa excusa para no participar de "estoy solo" ahora con las redes creo que se pueden hacer más cosas, tienes más recursos y podría llegar a otros sitios que antes no sé [inaudible 8 segundos].

PARTICIPANTE 8: Yo creo que alguna parte negativa habrá, pero ahora no... me pilláis fuera de juego. Pero también mi parte positiva, por ejemplo, ahora durante la pandemia, a nosotros nos ha permitido estar cerca y estar en contacto de todas las personas que todas las asociaciones juveniles y hacíamos videollamadas y a través de la videollamada, pues hacíamos alguna actividad. Y bueno, pues quieran o no, la gente que participa siempre participa. Y lo digo... siempre encuentra un hueco de una manera o de otra para participar. Es cuestión de prioridades y de eso, de sentirte identificado al movimiento en el que estás.

ENTREVISTADOR: Muy bien, ya que hemos tocado empezar a tocar la participación más digital o el uso de las tecnologías para la participación. ¿Vamos a dar un pasito a que conocimientos, destrezas, habilidades, valores, actitudes, comportamientos se necesitan, sobretodo digitalmente hablando, para participar?

PARTICIPANTE 8: Un inciso, nosotros, por ejemplo, en el [redacted], cuando salimos al campo y demás, lo niños... teléfono fuera y estamos fuera de contacto con padres fuera de redes sociales y te vas una semana y nadie sabe nada de ti. O sea que no quiere decir que estemos todo el día, pero sí que es verdad que es más fácil y mejor método de comunicación. Igual que antes, quizá, pues hacían una reunión informativa para llegar a los padres y es más difícil de decir, pues venga, quedamos el lunes a las ocho y todas las personas no pueden porque unas trabajan, otras tienen otros quehaceres y al fin y al cabo la información se da por WhatsApp, quien tiene dudas lo pone en el grupo de WhatsApp y a lo mejor a través de esas respuestas, está respondiendo a

otras preguntas que se formulaba cualquier otra persona...Yo también lo veo un punto favorable dentro de la competencia digital.

PARTICIPANTE 9: Yo creo en cuanto a la competencia digital, que la desconexión también es algo a trabajar ahora, por ejemplo, con estos que hablan de la desconexión del trabajo que todos tenemos derecho a no abrir el correo, en fin, semana o fuera del horario laboral. Es decir, también que la juventud aprenda a desconectarse. Pero también es un conocimiento para la competencia digital fundamental, porque si no se pierden también dentro de la tecnología.

PARTICIPANTE 7: Hombre a desconectarse. O sea, nunca podemos hablar de todo que tenga una parte negativa ni una parte positiva, pero nosotros, por ejemplo, en los talleres que sí que damos en los centros educativos, trabajamos el tema de redes sociales y siempre preguntamos, aunque sean grupitos de once o cosa así de once años me refiero. Preguntamos quién tiene redes sociales, y la mayoría no levanta la mano, cosa que me sorprende muchísimo, y luego te van contando las historias y con es te vas quedando. Quedamos en un parque y yo no hablo con mi colega. Yo hablo a través de Instagram o a través de una aplicación que tenían que preparaba unos vídeos musicales. No sé qué aplicación era, porque yo ahí me pierdo. Entonces yo les preguntaba: ¿Pero queda ahí en el parque, para qué? y dicen, para sentarnos en el banco y hablar con nuestros colegas a través del teléfono móvil. O sea, madre mía. Al final la sociedad tiende a relacionarse de esa manera y yo lo he vivido, cuando era mi época de estudiante, los compañeros de piso se entre unos amigos y se hablaban por WhatsApp. Y yo les decía, ¿pero si estoy aquí en el mismo salón?, ¿cómo podéis hablar de esa manera? Y digo bueno, de la tendencia, lo que vemos y lo veo en las edades que son tan pequeños... 11 años que me sorprende tantísimo.

ENTREVISTADOR: Aplicando todo esto en la parte de participación juvenil, ¿cómo vemos esa esencia digital o esa es el aprendizaje digital necesario? Por ejemplo, he visto la mencionada desconexión. Lo que yo he entendido Participante 9, ¿es que te refieres al bienestar y saber cortar ¿No? ¿Fue lo que dijiste?

PARTICIPANTE 9: Sí, gestionarlo, saber que no todo estaba mediado por tecnología, que también hay situaciones que merece la pena, así que vas a descansar mejor. Si lo último que haces en no es mirar el móvil o que no tienes que estar, por ejemplo, la inmediatez de la tecnología nos ha creado esta sensación y lo hablo a nivel personal, de cuando recibes un mensaje hay que contestarlo o dar por hecho, que cuando mandas un mensaje, te tienen que contestar y eso crea un malestar... por eso quería dejar este tema, de cómo gestionar la conexión. La conexión en la relación persona-tecnología creo que es algo que hay que aprender.

PARTICIPANTE 8: También creo que, al fin y al cabo, se trata de marcar unos límites y a lo mismo a nosotros nos cuesta menos porque no somos nativos digitales. Pero... a los niños de hoy en día, no me veo tan lejos de los niños de hoy en día, pero el niño de hoy en día sí que son nativos digitales. Y egoístamente nacen con un teléfono en la mano y su madre le está cambiando el pañal y le está poniendo un vídeo de YouTube. Entonces, a ellos sí que creo que les cuesta más desconectar y desvincularse de la tecnología porque lo tienen en su día a día. Antes, en el colegio, por ejemplo, para hacer cualquier cosa con los ordenadores se tenían que ir a la sala de informática y compartías un ordenador con más compañeros o mismamente en el instituto, era un ordenador para dos personas. Y ahora los niños tienen tablets o ordenadores en el colegio porque a través de ello hacen más dinámica. Es otro tipo de formación y de experiencia que tienen ellos a través de la tecnología. Entonces, si para ello a lo mejor es más difícil desconectar.

PARTICIPANTE 7: Dificilísimo.... Yo es que... pienso que realmente, competencias digitales como Decís... nosotras no hemos nacido en esa época, pero creo que realmente ahora tampoco enseñamos competencias digitales como tal, y creo que desde los propios centros educativos tampoco enseñan competencias digitales, no enseñan a hacer un uso responsable, a tener una actitud crítica, a adquirir esa serie de conocimientos y habilidades que les permitan hacer un uso responsable. Creo que lo van aprendiendo sobre la marcha, pero no lo van aprendiendo de la mejor manera. Van aprendiendo a usar el recurso tecnológico, pero no a usarlo de una manera correcta, con una actitud crítica, utilizando, sabiendo que lo que se puede hacer puede herir a otra persona, siendo consciente.

PARTICIPANTE 9: Como decía Participante 8, tampoco son nativos digitales en papel. La persona encargada de enseñarles a competencias digitales no tiene esas competencias digitales. Incluso tienen mayores dificultades, porque si hablamos de los niños y jóvenes tienen dificultades para desconectarse. Los adultos tienen dificultades para conectarse. Ese antagonismo los hace prácticamente incompatibles porque no saben

enseñarlo a conectarse y el otro ni es capaz de desconectarse. Entonces, es complejo el panorama, aunque también voy a romper una lanza. Digamos algo que yo también me planteo que, aunque sea darle respuesta, sí que es una pregunta recurrente. Al final, nosotros analizamos el uso que hacen los jóvenes de la tecnología desde el punto de vista de que no somos nativos digitales. Entonces, lo que a nosotros nos parece una abominación o algo que no cabe en la cabeza... en ese parque que está sentado, pero utilizando la tecnología. ¿Hasta qué punto es criticable? Es algo que yo me planteo. Yo entiendo y hago la misma crítica que hemos hecho, pero a la vez digo... supongo que, para nuestros abuelos, en la forma de ocio o de relacionarnos socialmente, por ejemplo, el tema de las relaciones de pareja, por poner un ejemplo, para una persona de 80 años pues tampoco entenderá que tenga varias relaciones a lo largo de tu vida y no podría criticar y dar su justificación. Entonces, no siempre me supone esa barrera de decir... Hasta qué punto podemos criticar algo que al final también es una cuestión evolutiva, de hacia dónde va la sociedad, hacia un entorno cada vez más digital.

PARTICIPANTE 8: Yo creo que es lo que tú dices, Participante 9, al final es una cosa evolutiva. Yo echo la vista atrás y si que es verdad que, con 12 años, tenía un teléfono, pero tenía un teléfono que era una patata, que solo te permitía mandar mensaje, llamar, toque y jugar los juegos.

PARTICIPANTE 9: Yo se lo cuento a mi sobrina y alucina con los olores. Lo más normal para nosotros era darnos toques...

PARTICIPANTE 8: Sí es verdad que a su edad sí que teníamos teléfono y yo a su edad también tenía un correo electrónico, pero te decían pues no te pongas tu nombre y ponte un nombre falso, entonces tu te inventaba un nombre falso. Claro, tampoco sabes hasta qué punto puede ser eso... compatible... yo ahora lo pienso y digo, qué necesidad tenía yo de un nombre falso en el correo electrónico que por correo electrónico no iba a hacer nada.

PARTICIPANTE 9: Sin embargo, no sé se te pasa a ti, pero es un miedo que lo seguimos teniendo. A mi cada vez que me piden un nombre en internet, me da mucho miedo [*entre risas, y acuerdo con los otros participantes*]

ENTREVISTADOR: Aprovechando este punto de que habéis mencionado sobre la preocupación de los nombres falsos, etcétera. Ya sabéis también que en los últimos años se ha hecho evidente el fenómeno Fake News y, sobre todo, las campañas de desinformación y ese uso indebido de datos personales. ¿Qué pensáis acerca de ello?

PARTICIPANTE 9: Me da pánico. La verdad... No sé y relacionándolo con la juventud. Si yo considero que mi generación está poco informada... Lo peor es que la de ahora está desinformada y encima estaba a merced de lo que esta a su disposición. Está muy a su alcance. Por ejemplo, en mi caso, y además yo también me había surgido esta idea, de mi experiencia. Yo he participado en un movimiento asociativo, y creo que tengo unas competencias de participación ciudadana. Mis amigas de casi la infancia, que todavía las mantengo, son cero participativa. Yo soy capaz de verme, digamos, si yo no hubiese participado en una asociación estaría como ella, que les interesa todo, cero patatero. Pero al menos no se enteran de nada. [*risas*]... No, no son cebos de esa fake news... Bueno, también lo son, pero me refiero a que una juventud que está totalmente mediatizada, en un entorno de información incierta me parece todavía más peligrosa. Los que no te informes, sino que la información que te llega no es real.

PARTICIPANTE 7: Opino, una cosilla que quería decir y lo voy a relacionar con esto, ¿no? que también cuidado, cuando hablamos un poco el tema de evolución, porque en algunos momentos, yo lo veo como una involución. Entonces sí que puedo entender lo que tú dices, Participante 9, y la verdad que nunca me lo había planteado así, el darle el giro a la relación a través de teléfono, pero es que yo no lo considero una evolución. Al final es confuso volver para atrás, ¿no? Y el tema de las noticias falsas es lo que decías... A mi me causa, pero horror, porque hay tanta información y tienen tanto alcance a su poder y pueden alcanzar a tanto, que no saben seleccionar y no sabemos seleccionar. Y bueno, no sé a vosotros lo que os ha pasado. Yo estoy un grupo de mujeres, de diferentes pensamientos y tal, y somos unas 190 y se ha empezado allí la gente por todas las fake news que se ha creado con todo el tema del COVID. Entonces, nos hemos creado entre unas y otras, un estado de histeria y de terror y de alarma. Salía una noticia y la leía y es una fake news, no hagáis caso... y al final gente se terminaba yendo, y es como a ver que sí, que estaba a nuestro alcance, pero vamos a ser críticos y vamos a saber seleccionar las verdaderas fuentes de información y no vamos a quedarnos con lo primero que apunté en las redes sociales o lo primero que no pasen.

PARTICIPANTE 8: Yo considero que principalmente en lo que tiene que ser crítico por las noticias, sí que es verdad, que a lo mejor depende un poco también de la madurez. Entonces a un niño de no sé ponte, yo no sé si le regalan los móviles por la comunión, pero de diez años, que le exija ser crítico con la noticia falsa que le llegan, pues a lo mejor sí que es verdad, que un poco excesivo y que... lo que hay es eso, pues educarlo en la era digital, no como antes a lo mejor te decían cuando ibas a la calle te para un extraño, pues no hables con extraños. Pues lo mismo si ves que alguien que no conoces o algún grupo o lo que sea fuera de ti, de tu alcance, se intenta poner en contacto contigo. No te pongas. Si ves que una noticia sale en varios medios. Pues acéptala, pero si ves que una noticia de una página chorra o falsa...pues pasa igual que con la compra por internet, si ves que te está pidiendo el marcador y estas viendo como una página que no tiene seguridad, pues oye, no sigas.

PARTICIPANTE 9: Estoy de acuerdo, al final, como dice Participante 8: , es fomentar el pensamiento crítico que antes no estaba mediado por la tecnología y ahora sí. Pero estamos hablando de la misma competencia o el mismo aprendizaje, y que en ese sentido sí, que las personas que participan de movimientos sociales o movimientos políticos sí tienen más o menos desarrollada esa competencia, solo que el pensamiento crítico y saber que la información que está contrastada, buscar arias fuentes, dudar cuando no conocen las fuentes todas esas cuestiones. No sólo no nos enseñaron para identificar Fake News en concreto, pero ahora nos ha servido ese mismo conocimiento para identificar las Fake News que que realmente es un conocimiento que ya estaba simplemente en el ámbito tecnológico.

ENTREVISTADOR: Como comentaba al principio de la reunión, también estamos buscando esos datos que pueden formar la escultura de una educación para la ciudadanía digital. Estamos ya en la última parte y terminando con las preguntas y nos queda una reflexión más que o planteo o que es sobre precisamente esa asignatura de Educación para la Ciudadanía Digital. Sobre todo, me gustaría saber vuestra opinión o vuestro escucharos. Sobre qué papel creéis que tiene la escuela para desarrollar estos aprendizajes y también un poco si queréis hacerlo en uno, porque están relacionados. ¿Cómo os gustaría que se trabajase esa asignatura de Ciudadanía Digital en diferentes acciones formativas?

PARTICIPANTE 7: Es que, a ver, yo considero que el papel de los centros educativos se queda muy cojo en bastantes cosas, no solamente en temas de lo que tú estás hablando Mark, creo que no forma parte de ese tria... Yo considero que hay un triángulo vale, que es la familia, en este caso, asociaciones y centros educativos, ¿no? Y cuando intentamos trabajar o tratar un tema, siempre hay algunas que se quedan cojas. Entonces, creo, que, si logramos tener ese triángulo bien cerrado y bien formado, todos podemos aportar a lo es la educación en sí. Pero en algunos casos siento que esos centros educativos, se quedan un poco al margen porque en algunas ocasiones les interesa quedarse al margen y en otras ocasiones porque les da miedo, a lo mejor salir de esa zona de confort y enfrentarse a una era digital, en donde sienten que a lo mejor ni ellos mismos pueden enfrentar a una enseñanza correcta como tal. Creo que tiene que haber un reciclaje por parte del profesorado, pero creo que en otros tipos de centros educativos cada vez están siendo más pioneros y están apostando por ese tipo de proyectos. Va todo poquito a poco, pero el papel de los centros educativos, lo considero importantísimo y a la hora de detectar problemas, a la hora de afrontarlos, a la hora de trabajarlo, son un eje bastante principal. Muchas veces te llaman cuando a lo mejor tienen detectado algún problema. Y oye, mira que necesitamos que a este curso y que trabajáis tema de acoso escolar o trabaje el tema de redes sociales y yo muchas de lo que les digo. No, no se trata de que yo venga y trabaje esto en una sesión, se trata de que trabajemos todos en equipo. Y entonces, bueno, creo que se tiende un poco a tirar de lo que hay en el exterior y no a trabajarlo desde dentro

PARTICIPANTE 8: Yo como Participante 7, considera que faltan los recursos, estamos muy lejos. No sé si esta pandemia nos va a acercar o que..., pero creo que faltan muchos recursos y creo que la manera de trabajar, poco a poco irá cambiando, pero que a día de hoy estamos un poco lejos a años luz. Sí que es verdad que la introducción de las nuevas tecnologías en el aula ha supuesto un gran cambio, tanto en los docentes como en el alumnado. Pero, considero que se debería de trabajar más que la dinámica y la utilización de las nuevas tecnologías y, igual que hemos hablado anteriormente, de las redes sociales, hay que darle otro enfoque o otra visión, porque también es verdad que hay docentes que no están actualizados y luego, metiéndome un poco en mi ámbito, en la educación especial, sí que es verdad que las nuevas tecnologías nos han facilitado mucho, pero necesitamos más recursos. Porque, lamentablemente, no se llega, pero al fin y al cabo creo que tanto en una educación formal como informal, a veces los recursos son bastantes necesarios y bueno, pues nos tenemos que conformar con lo que tenemos, no conformarnos, conformarnos no es la palabra, sino que bueno, pues adaptarnos a la situación de lo que tenemos y intentarlo hacer de la mejor manera posible y cambiar un poco

la mentalidad y la visión y la manera de hacer uso de esa tecnología, porque a través de ellas podemos llegar a mucho y al final siempre es como un círculo vicioso en el que siempre se hace todo alrededor de sin salirnos de lo normal por no romper, porque a lo mejor... Yo que sé, como me encuentro con una persona de fuera del círculo que no les gusta que hagan uso de esas redes sociales, entonces también es tan importante... vamos, de las redes sociales como las tecnologías dentro del aula. Entonces, creo que también hay que concienciar un poco a la sociedad. Teniendo en cuenta que los padres de los alumnos, por así decirlo, que tenemos en los colegios, son gente que se han tenido que adaptar a la tecnología, que lo mismo que decimos... no son nativos digitales, entonces, ahí hay un poco más de variedad. Igual que entre el profesorado.

PARTICIPANTE 9: A mí me surgen varias ideas cuando hablamos, Mark, de una asignatura de Educación para la Ciudadanía Digital, como has comentado. Lo primero que me ha venido de que ya fue controvertida una asignatura de Educación para la Ciudadanía, como para ahora tener una asignatura de Educación para la Ciudadanía Digital, puede que explote la cabeza a más de uno. Y a la vez me planteo, vale, una educación para la ciudadana digital, porque ese alumnado es el nuevo alumnado, es parte de la sociedad digital, pero creo que hay mucha ciudadanía analógica, todavía ¿no? Creo que eso también es un poco de contraste. Pero bueno, sigo avanzando en la reflexión y creo que no nos hace falta una asignatura de Educación para la Ciudadanía Digital, sino que nos hace falta una escuela o un centro educativo para la ciudadanía digital. Y en ese sentido, lo que yo pienso es que, no es una cuestión más de aumentar el currículum con contenidos, sino que darle un giro al centro educativo y que transversalmente o de manera más global, esté todo respondido y desarrollarlo un poco. Cuando hablamos de todas esas competencias de manejo de la tecnología, quizás no es necesario que cojan una asignatura en concreto y que enseñe a manejarse con las tecnologías. No sé, es algo que debería darse con mayor o menor naturalidad en el trascurso de todas las asignaturas o de todos los proyectos, o de la manera en que se eduque y te vaya dando esas píldoras que estén presentes ¿no? Porque creo que también ocurre algo que quiero pensar que está destinado a extinguirse que es el parcelamiento del conocimiento. Tradicionalmente aprendemos por parcelas, ahora aprendo lengua, ahora matemáticas, tecnología, cuando en el día a día todos los contenidos están mezclados. Entonces creo que hay que viajar a una escuela más global, donde esté todo mezclado y aprendamos con y para la vida. Y en ese sentido y a lo que voy... Cómo aprender para esa ciudadanía digital. Pues creo que hay que abrir las escuelas y ahí un poco vínculo, todo lo que han dicho Participante 8: y Participante 7: de la participación de la familia. Hay que abrir las escuelas para que las escuelas estén presentes en el contexto y en la sociedad, y los que estamos fuera de esas escuelas, tenemos que entender cuál es nuestro papel en la participación de las escuelas. Es decir, esas familias tienen que meterse dentro del centro. Esa tienda que hay en el barrio, esas asociaciones, organizaciones, tienen que estar presente porque ya hemos puesto de manifiesto en este grupo, la cantidad de aprendizajes que también están volcando a la sociedad. Entonces, creo que la clave está en abrir las escuelas y creo que hay que aprender de manera más contextual y que el alumnado conozca las necesidades que tienen su entorno. Creo que hay que hacer una educación más heterogénea creo que aprendemos de manera muy homogénea, porque nos relacionamos sólo con personas de nuestra misma edad, de nuestra misma clase social, entorno socioeconómico, y creo que tenemos que viajar hacia una educación más diversa, con una persona totalmente que nos obliga a relacionarnos con personas más diversa para que tengamos una conciencia social más amplia. Entonces, creo que eso... hablaría más de ver cómo integramos todo eso, que estaríamos en una asignatura de Educación para la Ciudadanía Digital para que se convierta en una escuela. Pero claro, es un reto mayúsculo.

ENTREVISTADOR: Participante 9, ha nombrado también, que aún ves útil los saberes de la ciudadanía analógica... Creo que fue el término que dijiste ¿no? ¿Qué sacarías? ¿Qué destacaría como lo más importante que tiene que saber una persona joven para desenvolverse como ciudadano o ciudadana?

PARTICIPANTE 9: Pues creo que realmente en muchas cuestiones tenemos que deshacer el camino, y sobre todo ahora con el reto, y me apetece también introducirlo. El reto de la crisis y la emergencia climática que estamos viviendo, Es decir, nuestros abuelos, nuestros antepasados, vivían de una manera mucho más armoniosa con el planeta y, por ejemplo, en ese sentido tenemos mucho que aprender, y creo, que lo que decíamos, la sociedad va mostrando entornos más digitales, más individualizada y que hay que deshacer el camino también para trabajar en entornos digitales, pero de manera más en red y comunitaria y con una cohesión social mucho más fuerte. Entonces, yo no sé si... siempre me voy a quedar corto... pero hablaría de una mejor relación con el entorno, incluido el entorno social y físico, lo que serían las cuestiones clave que deberían saber. De esos saberes que son imprescindible, el aprender a relacionarnos social y ecológicamente y también con el entorno. Y trabajar... yo creo que se está enfocando todo... mucho a la formación personal, de la persona, de crear personas lo mejor preparadas posible, y se está descuidando ese aprendizaje social, de cómo juntamente, creamos una sociedad mejor para todas las personas. Un poco por ahí... pero yo te digo que

creo que seguramente me quedé corto porque es lo que me sale ahora. Pero es tan amplio la ciudadanía que algunas cosas quedan fuera seguro.

Entrevistador: Participante 7 y Participante 8, ¿algunos saberes que veis vosotras que son esenciales para crear ciudadanos y ciudadanas del mañana?

Participante 7: [Entre risas] ¡Buf! ¡Qué pregunta más extensa!

ENTREVISTADOR: Que si queréis ir a lo más esencial o lo que consideráis las más importantes.

PARTICIPANTE 7: Pero Mark, una pregunta, ¿te refieres en el ámbito tecnológico o hablas para ciudadanos del mañana?

ENTREVISTADOR: Saberes para ser ciudadanos...

PARTICIPANTE 8: Principalmente, y desde mi punto de vista, el mayor, que considero es la empatía.

PARTICIPANTE 7: Ya me lo ha quitado Participante 8: ... [risas]

PARTICIPANTE 7: [La empatía] Es algo que se debe trabajar mucho porque somos muy egoístas.

PARTICIPANTE 7: A ver, hay una cosa que nosotros incidimos en que nunca trabajamos ni para nosotros mismos. El tema de educación emocional considero que es algo muy importante y es una base muy, muy, muy básica y conforme a ella, se van adquiriendo lo que es una serie de habilidades sociales. Incidirían eso en aplicar un poquito de educación emocional, porque en base a eso, sí que vamos a querer lo que ha dicho Participante 8: . Empatía, no sé... todas esas habilidades sociales que nos hacen ser mejor persona y bueno y mejores, de cara a la sociedad y poder hacer más cosas y puntos de vista.

ENTREVISTADOR: ¿Alguno más?

PARTICIPANTE 9: Incertidumbre, me surge. Creo que cada vez transitamos entornos más inciertos y, pero es que no sé ni cómo se aprende a transitar entornos más inciertos... Lo veo como un elemento clave a estudiar, pero no sé, no sabría identificar que nos debemos saber para ser competentes en entorno con incertidumbre.

PARTICIPANTE 9: Bien, pues durante la conversación que hemos tenido en esta hora y media, hemos hablado sobre el elemento que facilitan y que perjudican la participación juvenil. Lo que hemos hablado sobre la personalidad misma, los motivos de participación. También habéis hecho referencia como la educación puede contribuir a ese proceso o, qué es lo que tenemos que trabajar en educación para ser realmente un factor que acompaña en lo que hemos estado hablando. Además, hemos hablado sobre el papel de la tecnología dentro de las actividades de participación juvenil y cómo pueden influir, o cómo facilitan esa participación.... ¿Queréis matizar o incluir alguna idea o comentario último de la sesión?

PARTICIPANTE 9: Yo me quedo con ganas de decir que... a lo mejor es algo que me ha surgido, pero no he sabido muy bien dónde incluirla, quizás en estas últimas preguntas, pero creo que, desde el sistema educativo, se fomenta poco la participación. Incluso creo que incluso se penaliza. Hay un miedo a participar. El alumnado tiene mucho miedo a dar su opinión, a expresar lo que piensa, en lo que cree, las creencias, ¿no? Y creo que hay una, desde el profesorado, quizá que una actitud punitiva hacia eso, de ridiculizar a quien venga, quien se equivoca. No sé como expresarlo. Y tampoco quiero generalizar, pero sí, más que quedarme con una parte del profesorado, me quedaría con la parte del alumnado que siente miedo a participar. Y si no encuentra a otros entornos en su experiencia vital, que le ayuden a vencer esa barrera de la participación, seguramente sea una persona que no sea quien... no sea... una persona activa en la sociedad sea adquiere un rol pasivo. Y ya está... con eso...

PARTICIPANTE 9: Muchas gracias, Participante 9, Participante 7 y Participante 8: , ¿alguna cosa más?

PARTICIPANTE 7: A ver, yo es que básicamente me he quedado muy a gusto con este grupo [risas] De momento no, A ver, yo creo que lo hemos hablado todo un poco ¿no? Lo verdaderamente importante. Y bueno, lo que sí pues haber... que este tipo de conclusiones o este tipo de estudios, no en este caso, como haces tú, Mark, al



final, siempre se saque algo positivo de ahí y luego también que tomemos un poco consciencia. Ya seamos aquellas personas que pertenecemos a entidad, de centros educativos en la propia sociedad en sí, la juventud, que al final siempre se saque algo positivo de eso y se tome partido. Y bueno, a ver si podemos un poco también unirnos entre las asociaciones y las entidades y trabajar también un poquito esto de cara a un futuro y abrirnos una puerta en los propios centros educativos. O que los propios centros educativos, que alguna vez un poquillo reacio, también, ahora, nos abran la puerta a poder trabajar en equipo.

PARTICIPANTE 8: Eso es, lo que principalmente es, es llegar. Es el objetivo.

ENTREVISTADOR: Muy bien, pues lo vamos a dejar aquí entonces. Quiero agradecer de nuevo vuestra participación en este espacio. Desde luego hay chicha, hay datos para sacar de lo que habéis hablado. Estoy seguro que las aportaciones que habéis hecho ayudarán a la investigación. Como he dicho al principio, os voy a enviar luego, cuando lo tengamos elaborado, la transcripción de la sesión, para que lo podáis echar un vistazo. Sobre todo, dos aspectos fundamentales que es comprobación de la veracidad. Es decir, que lo leáis y que comprobéis que realmente se trata de lo que hemos hablado aquí. Y luego, habrá un espacio de comentario para añadir alguna reflexión o comentario final si ocurren en estos días y podéis incorporar algún comentario final. ¿De acuerdo? [*asienten*]. Muchas gracias.

PARTICIPANTE 7: Gracias, hasta luego.

PARTICIPANTE 8: Gracias, encantada.

FIN DE LA TRANSCRIPCIÓN

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN N°3

Lugar de reunión	Sala de Zoom. Online.
Fecha de reunión	06-07-2020
Duración de la reunión	12:30 – 14:25
Investigador	Mark Peart
Código de audio	GD3_060720_1230_audio.m4a
Nº Participantes (ID)	Participantes: 10-12

TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN

INVESTIGADOR: En primer lugar, me gustaría agradecer vuestro interés y participación en el grupo de discusión. Esta actividad forma parte del estudio de mi tesis doctoral, que trata el desarrollo de la competencia digital y Socio-cívica como una herramienta de empoderamiento educativo para la participación juvenil. Esta tesis está siendo dirigida por los profesores Prudencia Gutiérrez Esteban y Sixto Cubo Delgado de la Universidad de Extremadura. El proyecto pretende conocer cómo las personas jóvenes aprenden a participar y luego, determinar cómo influyen las competencias digitales y socio-cívicas sobre la participación. Para ello voy a plantear varios temas y preguntas a las que os invito a participar activamente, atendiendo un poco las preocupaciones que me habéis demostrado antes. No se trata de demostrar todo lo que sabéis, es simplemente una conversación entre iguales, donde vais dando vuestra opinión. No hace falta llegar a un consenso. Podéis refutar, argumentar y dar una opinión variada y diferente, siempre y cuando cumplimos con el respeto hacia el otro y con un turno de palabra. Como he dicho, se trataba de una conversación en grupo que durará entre unos 60 a 90 minutos aproximadamente, según las intervenciones, para que la información aportada ayudará a tener mayor comprensión sobre cómo las personas jóvenes viven la participación y el mundo asociativo. Además, los datos probablemente puedan ayudar a guiar la práctica educativa para reformular ciertos aspectos del currículum, para trabajar la educación para la ciudadanía y integrar la participación como parte de la escuela. Os hemos invitado a esta reunión ya que sois personas jóvenes; y, sobre todo, en el caso de los otros tres, formar parte de entidades sociales y en algún momento, de entidades sociales y políticas para aportar la información sobre los temas y vuestras experiencias vividas, con los temas que os voy a ir guiando en un minuto y poco. Lo dicho y repito, no se trata de buscar una respuesta correcta, sino de ir aportando vuestra opinión y de conversar y dar diferentes puntos de vista según vuestra experiencia personal. Los datos que recogeremos se utilizarán sólo para fines educativos e investigadoras. Todas vuestras contribuciones, como bien he dicho en las comunicaciones anteriores, serán grabadas por vídeo. Este vídeo se transformará en audio, y ese audio se transcribía en texto y os lo enviaré de aquí probablemente a finales de mes, para que podáis comprobar la veracidad de la transcripción, y además aportar algo más que se os queda en el tintero. ¿Todo claro?

PARTICIPANTE 11: Sí

INVESTIGADOR: En todo momento, lo que digáis, tanto en el vídeo, audio y transcripción, será con los principios de confidencialidad. Os mandaré por correo también el número asignado, el número aleatorio asignado a vosotros, ya que en ningún momento aparecerá vuestro nombre, ni datos personales, ni mucho menos. ¿Vale?, ¿hay alguna duda antes de empezar? [*Niegan todos con la cabeza*]... ¿No? perfecto Vale... pues me gustaría empezar comentando un poco sobre vuestra experiencia y vuestro conocimiento sobre la participación juvenil. ¿Qué entendéis por participación juvenil? [*risa*]

PARTICIPANTE 12: Venga, yo me he reído y además siendo la primera así me quito de que luego parezca incompleta ni nada [inaudible 2 segundos] A ver... Para mi la participación juvenil es aquel acto mediante el cual, las personas jóvenes se implican de manera activa en su sociedad. Es cierto que esto es como una definición muy literal, y que llevada a la práctica queda un poco coja en el sentido de que... qué es a día de hoy la participación activa, qué son las personas jóvenes... que hay muchos debates abiertos... ¿Cuáles son las maneras de participar y cuáles son válidas? ¿Los tipos de participación, la escalera de participación [*se refiere al modelo de participación juvenil de Hart*] que aquí las cuatro presentes lo conocemos? En fin, que luego es verdad que como quedan muchas, muchas cuestiones, pero yo creo que sobre todo es la capacidad de las personas jóvenes de implicarse en lo que está ocurriendo en su contexto cercano. Vamos a dejarlo en cercano, o bueno... o no cercano y, sobre todo, también en la capacidad de la sociedad de preguntarle a las personas jóvenes y de querer que se impliquen. Muchas veces la participación debe ser permitida.... Y yo creo que más o menos así.

PARTICIPANTE 10: Yo en la línea de lo que comenta Participante 12, por añadir unas palabras a su enfoque... pues participar es tomar parte, ser miembro de una comunidad, o sea, de no ser un miembro pasivo sino activo. Por eso tomas algo, tomas la posibilidad de intervenir en el desarrollo o en el funcionamiento de esa colectividad. Participar no se puede participar individualmente. La propia noción de participar requiere la noción de colectivo... Participas solamente cuando tienes otros con los que toman otras partes. En ese sentido, yo creo que la participación puede ser en muchos niveles y podemos hablar de más vertientes... Cuando se habla de participación juvenil en general, en el ámbito de las políticas de juventud, de las políticas públicas de juventud o del desarrollo comunitario, se piensa en una participación social y política... Equilibradas, a veces abarcando una a la otra y en el sentido amplio de políticas de participación social, pero que tiene un componente del joven. La participación juvenil del joven como ciudadano y los ciudadanos tienen derechos. La noción de ciudadano viene a una serie de derechos en la gobernanza o en la gestión de una comunidad. La participación juvenil luego se puede dar en muchos otros sitios y tener otros apellidos. Hay una parte importantísima de la participación juvenil, a veces desconectada, como la estudiantil o algo así, pero eso ya está en sectores de comunidades específicas por razón del objeto no es tanto por la participación del sujeto. La edad es lo que determina que hablemos de participación juvenil. En general, la cultura juvenil, y yo lo simplifico llevándolo a la edad, es reconocer al joven como ciudadano.

PARTICIPANTE 11: Yo, un poco para para complementar, o quizá no para complementar, pero sí para dar otro punto de vista, en vuestras anteriores descripciones he escuchado la palabra sociedad, la palabra... Bueno, yo diría que vuestra definición de participación juvenil iba muy encaminado a eso, a sociedad e incluso a valores democráticos. Se entiende que uno de los pilares de la democracia pueda ser la participación. [Inaudible 1 segundo] creo que es un término que no sólo es controvertido en el sentido de que... sí, pero a qué niveles... Sí, pero si esto es participación buena o esto es participación mala... Como definición, definiría la participación un poco ha dicho Participante 10, como aquellas actividades encaminadas a tomar y formar parte no solo de una sociedad o de una comunidad, sino del entorno en general, yo creo que es mejor definir la palabra participación en todos los aspectos, porque creo que se puede participar, desde tu colegio o como miembro del consejo estudiantil. Bueno, colegio... quizás más de instituto más de ámbito universitario, como también puedes participar en una carrera o incluso puedes participar en el medioambiente haciendo algo tan sencillo como dar un paseo para disfrutarlo... o algo mucho más o más complicado como limpiarlo. Yo creo que todo esto es participar en el sentido de que estás... No solo desarrollándote el tu entorno, sino tomando parte y siendo parte de él. Y es cierto que la definición que Mark pedía eran la participación juvenil. Entonces para mí es algo tan sencillo como definir la participación anterior, pero limitado a lo que se entienda como joven. Sí que es cierto que normalmente, cuando hablamos de participación juvenil, los que hablamos de participación juvenil siempre lo estamos haciendo en un contexto social, en un ámbito determinado... bien de una región y un país entero. Y normalmente también, lo solemos hablar de forma política. Yo creo que es un término bastante más ambiguo, muy amplio y que no siempre tiene que estar relacionado con la política. Como he dicho, suena un poco extraño, pero yo creo que se puede incluso participar en términos medioambientales. Por ejemplo, si sin que tenga ninguna connotación política.

PARTICIPANTE 10: Yo allí discrepo un poco, porque creo que la participación en el contexto de la preocupación medioambiental, una participación preocupada por un desarrollo político que puede estar conectada o a favor de unas determinadas políticas ambientales. El hecho de hacer una [inaudible 1 segundo] es una acción política, en el sentido amplio de política, es decir, [inaudible 1 segundo] en el contexto polis... Pero sí estoy de acuerdo en que el término es muy amplio y que, además, hay que superar mucho la visión de participación limitada a la política estricta, al concepto restringido de política. La política es más amplia y abarca esa parte de participación social. Sí, estoy totalmente de acuerdo, pero por delimitar un poco, yo excluiría del concepto de participación, algunas de las vertientes que sí tiene. Algún joven que tiene participación en la sociedad anónima... eso no es participación juvenil... En mi opinión, aunque tengan algo que se llama la participación de una empresa... El concepto, a veces se puede volver como demasiado líquido... ¿Sería eso una participación económica? Yo entiendo que no. Cuando hablamos de participación ambiental tampoco es... a lo mejor acciones individuales de buena vecindad. Yo creo que reciclar... Personalmente sería una participación muy muy de bajo nivel... Si es que la queremos considerar, participar... Pero hacer una campaña de difusión de que reciclar es importante sí lo es. Entonces a veces.... por limitar un poco, no todo es participar.

INVESTIGADOR: Justo en esa línea, ¿qué actividades para nosotros forman parte de la participación juvenil?

PARTICIPANTE 10: Yo antes estaba soltando algunas píldoras ¿no? O al menos es lo que vemos. Reflexión desde

hace algún tiempo... Hay como grandes conjuntos de participación, que la participación política, en un sentido más estricto que el joven toma parte de las cuestiones de toda la comunidad; es decir, tú no eliges si formas parte o no del municipio. Tú estás en el municipio, del Estado y participas en ese sentido en un espacio en el que necesariamente estás o de qué parte quieras o no quieras, porque no puedes y no te puedes mudar de ciudad, pero siempre vas a estar en algún término municipal. Esa es una participación política y luego haber una participación social, que se proyecta hacia esas instituciones de todos... y esa participación social sí se puede dar en tornos de afinidad... en entornos de diferentes temáticas e interés y ahí esa e. El asociacionismo en un sentido muy arreglado como grupos informal, es no reconocidos formalmente, pe son asociaciones en la práctica, aunque no tengan el sello de asociación... Yo ahí distinguiría esas dos grandes vertientes de participación... La social y la política, luego, caben todos los apellidos que queramos... En La función de esos asuntos de inter [Inaudible 3 segundos] a. Yo participo política o socialmente por mi pueblo u No participo política o socialmente por mejorar la humanidad entera participar en una organización de derechos humanos y puedes participar también en temas medioambientales, culturales o... En resumen, que a mí me parece muy gráfico. Creo que es bastante potente la participación social, económica, política o cultural, coge bastante. A veces se le añade el medioambiental. Yo creo que puede ser transversal a lo cultural y económico, lo político y lo social. Pero bueno, yo creo que al final todas pueden abarcarse... Al final son las preferencias y gustos de lo que quieres meter, pero diría que participar viene a ser involucrarse en es ámbitos.

PARTICIPANTE 12: Quiero preguntarte a qué te refieres exactamente, con qué son las actividades de participación...

INVESTIGADOR: ¿Qué actividades, para ti, forman parte de la participación juvenil...

PARTICIPANTE 12: Pero que hemos listado desde inflar globos a algo más amplio. Para mí es muy concreto.

INVESTIGADOR: Lo que tú quieras... Participante 10 ha hecho una diferenciación un poco más general, un poco más abstracto... ¿si quieres ampliar o dar más información? A ver si quieres ampliar o dar más información sobre ello en adelante. Y si quieres ir a acciones concretas, pues adelante también.

PARTICIPANTE 12: Voy a intentar hacerlo un poquito más general porque al ir al detalle me parece más complicado. Yo creo que, por ejemplo, acciones de formación son acciones que pueden ir encaminadas hacia la participación juvenil, las acciones de incidencia política, acciones de... no sé cómo llamarlo... al mejor intercomunidad, en plan... generar lazos con asociaciones que no conocías para... Al final, cuando creas un tejido, está participando de ese tejido... Me gustaba un poco lo que decía... pero claro al final es incidencia política... incidencia, formación, tejer redes, asociacionismo, crear comunidad [Pausa 3 segundos] No sé, al final todo... esos tres me parecen que son maneras de llevar a cabo la participación. No sé, sentirte comunidad dentro de... o por ejemplo relacionar la participación estudiantil, que se que no es exactamente igual que la juvenil, pero al final sí que nos puede servir un poco como participación juvenil pero que tiene otro apellido. Es un poco lo que decía Participante 10... que tú estás en ese municipio, en ese instituto y es involucrarte, es tomar parte, sentirte, pero al final... no sé si eso estaría dentro de la incidencia política [inaudible 4 segundos] o algo así.

PARTICIPANTE 11: No voy a poder aportar mucho más de lo que ya has aportado hasta ahora, pero creo que por lo menos desde el punto de vista, es interesante. Es verdad que también, un poco más para justificar... pero sí para reforzar mi definición tan ambigua de participación... que en biología por lo menos no es algo, creo que se compartan de todas las ciencias, pero también la filosofía también hace un poco bandera de ello, cuando no puedes definir algo porque es ambiguo, porque abarca mucho, porque es difícil de delimitar, pues en lugar de decir lo que es, dices lo que no es, yo antes definí la participación como una forma de tomar parte y de formar parte del entorno. Quise referirme al entorno para no hacer una distinción entre comunidad, entre sociedad, entre social, ni tampoco parecen entre disciplina de ámbito económico ni de ámbito social. Yo creo, y también para ir al grano sino me enrolló hablando... que creo que sería difícil no participar. Es decir, creo que la única forma de no participar en algo, al nivel que sea, da igual la importancia y el ámbito que sea, creo que la única manera sería estar encerrado eternamente en una caja donde ni entra información y por lo tanto tú no experimentas un cambio, ni sale información y, por lo tanto, toda una forma que intentas cambiar esa realidad al que perteneces. Creo que, por lo tanto, todo aquello que no sea estar encerrado en ese cubículo, ya te está haciendo participar de una forma u otra. Es cierto que aquí, claro, habría que volver a retomar el diálogo que niveles es participar... ¿Cuáles no? No podemos coger un microscopio, como hacemos lo de mi disciplina y ver hasta qué nivel es la mínima expresión de participación. Pero creo que sí que podemos decir quizá para

delimitarlo lo que no es la participación. Podríamos quizás hablar de si salir con tu pareja un domingo por la noche, ¿es participar o no? Pues probablemente podríamos hablarlo. Podríamos hablar si ser el delegado de tu clase es participar o no, pues también podríamos hablarlo. Quizá en algunos aspectos coincidíamos en lo que es lo que no es. Pero creo que sobre todo coincidíamos en lo que no es participación. Es un poco extraño lo que estoy diciendo...

INVESTIGADOR: Sí, los tres habéis mencionado diferentes niveles o diferentes grados de participación. ¿Me podrías poner un ejemplo para explicar un poco más a qué os referís con esto de diferentes niveles o diferentes grados de participación?

PARTICIPANTE 10: A mí se me ocurría, por concretar un poco lo que estábamos hablando, tres cosas, tres formas de participación... Una participación mediante actos, una participación mediante procesos y una participación a través de organizaciones. Esa participación a través de actos, yo creo que el riesgo, y lo que comentaba Participante 11, el peligro es mezclar actos de consumo de servicios o ser usuario de servicios, porque yo creo que ir al teatro, comprar las entradas de teatro, no es participación, salvo que haya una connotación distinta. Por ejemplo, existe un consumo participativo o un consumo político que, si es participación, comprar productos de comercio justo, hacer boicot una empresa... Eso son, para mí, actos de participación. Si los hace mucha gente tiene algún efecto mayor, pero los puedes hacer individualmente o de una forma espontánea, más o menos si son actos puntuales, concretos, es diferente a que votas un día y no te implicas nada más en la política. Pero en ese mismo ejemplo debo ir a votar un día, puedes involucrarte en procesos, apoyar a un candidato sin formar parte de ninguna organización. Tú puedes hacer activismo en torno a un proceso. Normalmente las acciones de voluntariado se pueden hacer voluntariado; además, esto nos sirve para enlazar con lo último...dentro de una organización, siendo parte de ella o en un programa de una organización, sin pertenecer a ella. Pueden ser voluntarios de una fundación. Las fundaciones no tienen socios o pueden inventarse que le llaman socios, pero en realidad no es eso, sino otra cosa, pero puede tener programas en los que tú formas parte de un proceso. Yo creo que ser delegado de clase va en esa línea de ser, de participar en un proceso que dura todo el curso. No es un acto único de una sola vez. Votar a un delegado sí es un acto único, pero ser delegado ya es involucrarse en un proceso largo y además formar parte de una organización. Son los representantes estudiantiles estén más o menos organizados.

PARTICIPANTE 11: Participante 10, una pregunta...si pudiera interrumpirte... ¿Qué opinas del enunciado?... El delegado está participando muy activamente, está participando más activamente que los que los estudiantes que lo eligieron. ¿Qué opinas de ese enunciado?... Es parcialmente verdad... verdadero.

PARTICIPANTE 10: Puede ser verdad o no en función de lo que después hagan, pero está claro que asumir una responsabilidad durante un periodo de tiempo le debería comprometer, puede asumir la responsabilidad y luego desatenderla. Y puede que un estudiante, sin haber sido investido como representante, un estudiante no elegido, desarrolle un compromiso más alto que el delegado. Dependerá de las circunstancias, pero de entrada el delegado tiene unas funciones teóricas que duran un proceso más largo que la votación de delegado. Si un estudiante...su única participación, se limita a la elección y el delegado ejerce sus funciones. Es decir, nos centramos solo en lo que es elegir y ser delegado. En mi opinión, sí, el delegado se está comprometiendo a medio-largo plazo y el estudiante es que no es delegado, está votando, luego podrán... La realidad puede dar la vuelta y el delegado no podrá cumplir y el votante podrá implicarse un montón, pero lo hará en otra línea. Qué será que la falta de rendición de cuentas del delegado o cosas así... En resumen, sí. Creo que sí es enunciado podría ser válida. Pero en verdad está sometido a trampa porque hay realidades paralelas que se superponen, pero aislamos todas las realidades paralelas y da el paso de comprometerse, en teoría lo hace por un periodo de tiempo, todos los días de clase va a ser el delegado. Si hay un problema, va a tener que reaccionar como delegado... [Inaudible 3 segundos]

INVESTIGADOR: Un poco un poco en esta línea, pensáis que la persona, ¿las personas que participan en diferentes entidades con diferentes roles, presentan algunas características que los define o no unas características en común?

PARTICIPANTE 11: Creo que sí, que si participas en una asociación de vecinos compartes vecindad con nuestros vecinos, con los que también forma parte. Si formas parte de una entidad, como por ejemplo Cáritas, tiene una connotación, también un poco religiosa. No soy el más entendido en Cáritas, pero entiendo que cuando formas parte de cualquier asociación, de cualquier agrupación de personas, pues tiene una serie de tendencias o de afinidades hacia esas personas. En el caso de Cruz Roja también tienes una serie de ideales que no tienen por

qué, pero que normalmente coincidirán. En el caso de partidos políticos, aquí sí que es un poco más estrecho el cerco. Tienes que no sólo aceptar, sino que además proteger esos pensamientos e ideas afines un partido político.

INVESTIGADOR: Me refiero, también, a no sólo entre un grupo cerrado de personas, una entidad u organización, sino todas las personas que participan. O sea, intergrupales e intragrupal.

PARTICIPANTE 11: Creo que algo comparten todas las personas que participan. Es verdad que lo que hablaba Participante 10... va un poco por niveles. Vamos a hablar un poco de cohortes... de niveles de participación... Quizás entre todos los delegados de este instituto hipotético se comparte la... que quizá cada clase tiene una idea distinta, unas necesidades distintas, pero creo que entre todos los delegados de curso; cuando se juntan, todos tienen una afinidad para querer cambiar la realidad a la que están. Es verdad que unos tiraron hacia un lado al lado de su clase y otros cuestionan hacia otro lado otra clase y quizá, pues a priori podemos decir que sí, pero si hay algo que los agrupa debería de agrupar en un mundo ideal... Es que todos los delegados tienen la motivación o las ganas de querer cambiar algo en su entorno, o por lo menos estar dispuesto a comprometerse en cambiar algo. Puestos a decir que si algo los une. Yo creo que los une ese deseo.

PARTICIPANTE 12: A mí me parece también una pregunta súper, súper amplia, y quizás me quedaría muy en la superficie, el interés o el compromiso o la proactividad. Creo que no sería capaz de ir más allá porque ya me parecería. Yo me planteo que para tener algo parecido a ciertas personas que están en otros colectivos y creo que no comparto mucho más allá de esto [el interés, comprimido y proactividad]...

PARTICIPANTE 10: Yo creo que... que se pueden identificar características por tipos de participantes, no sólo por organizaciones. Yo creo que hay como tres grandes niveles de interés. Hay gente que participa sólo por su interés particular y su interés personal, el clásico perfil de la comunidad de vecinos del día que se debata tiene que apoquinar para poner un ascensor nuevo... No... ese está sujeto... Este se caracteriza por algo que cuando participa es porque sólo lo hace por su interés particular. Y yo creo que se le distingue del resto de participantes, la mayoría de la participación más positiva o la considerábamos y le damos unas connotaciones más positivas. Es una participación que yo creo que sí se caracterizaría por una empatía, distante de esa sensibilidad. Hablaba también Participante 11 de que se participa en un entorno por no llamarlo sociedad, pero al final es un entorno de su mano... que Tarzán en la selva no participaba... Del entorno, no basta que sea biológico ni siquiera... A lo mejor Mowgli con la manada de lobos, sí participaban con otras especies, podríamos... Ese es un tema muy interesante... Los derechos de los animales. Y ahí la línea de investigación muy potentes en torno a eso y los derechos y futuros derechos políticos... Pero a lo clásico y a lo básico, a lo elemental, es el entorno humano. Y si tú participas por un interés que no sea personal, tiene que ser o colectivo. Por ejemplo, las organizaciones de discapacidad en las que se reúnen las personas que padecen una discapacidad o sus familiares que tienen un interés colectivo. No les preocupa toda la todo el universo, pero sí les preocupa la cuestión más inmediata de un colectivo, que a lo mejor ellos ni siquiera forman parte de manera directa, pero les afecta. Yo creo que hay un grado más de generosidad que aquel vecino que va solo cuando le toca la derrama del ascensor. Y ese es un nivel superior de empatía. Cuanto mayor sea la empatía, yo creo que más generosa será la participación, incluso aunque sea a través de actos.... una manifestación para reivindicar políticas contra el cambio climático o contra la violencia policial en Estados Unidos. Eso es un acto que demuestra una empatía y que lo que ocurre al otro lado de un océano de miles de kilómetros, también te afecta. Yo creo que si algo tienen en común las personas que más participan. No todas las que participan, porque el interés puede ser particular, pero cuanto más participan en algo, más profundo. Voy a decir más, más a largo plazo y no sólo actos, sino procesos y organizaciones, es porque tienen niveles de empatía más elevados. Ojo, también hay organizaciones que lucharán por intereses particulares, y eso será una participación menos empática y probablemente, además, que nos guste menos... a los que defendemos una participación para mejorar la sociedad. Y ahí, yo creo, que hay que aceptar que hay participación, que mejora y hay participación que no mejora. Si hay otro rasgo que yo creo que define al que se implica, al que toma parte. Es la característica de la esperanza o la expectativa. Podrá ser para bien o para mal, pero desde luego, que no tiene ninguna esperanza... No escribe un libro... No, no va a una manifestación y no va a votar... El desesperado que renuncia a que algo sea de una determinada manera. Es eso que renunciar a tomar parte en ese colectivo. Así que yo diría que la empatía mide los grados de participación generosa y la esperanza es lo que determina que alguien se involucre.

PARTICIPANTE 11: Quiero entrar de nuevo con lo de Tarzán. A ver, soy biólogo, o por lo menos mi formación está orientada a la biología, que yo entiendo que no puedo coger un microscopio de analizar cada cosa de la sociedad [Inaudible 5 segundos]. Pero, yo opino que Tarzán, sí que estaba participando en su entorno. Si mal

no recuerdo, no soy muy fan de Tarzán, Tarzán vivía en un árbol y le conviene que ese árbol esté vivo. Por lo tanto, Tarzán participará con ese árbol para que esté vivo. Hasta cierto punto podrá haber una simbiosis, pero lo que está claro es que Tarzán tendrá un impacto positivo o negativo en su entorno. Es decir, un poco extrapolamos todo ámbito macro. Los seres humanos estamos participando negativamente en la evolución del planeta actualmente. Bueno, podemos debatir si la tendencia es positiva o negativa, pero lo que sí que podemos estar de acuerdo, quizá, es en que estamos participando, estamos tomando parte, que estamos alterando el curso hacia un lado o hacia otro, pero estamos tomando parte de este cambio. Entonces creo que quizá también por las corrientes... Participante 10, creo yo, que es que más de la corriente social. Yo soy más de la corriente biológica, la vida, los ecosistemas, y por eso, quizás por eso definiendo a capa y espada esto de mirar con micro o mirar con macro. Pero claro, es que persona decía que participar es un término tan ambiguo. No quería sacar a Platón, pero Platón decía de participar de la idea. Nos gusta de participar de algo, de una idea. Por eso digo que Participación es un tema muy, muy ambiguo. Lo quería decir, que no coincidía contigo con el ejemplo de Tarzán. Claro, es que no quemaba sus restos cuando terminaba de comer. Es decir, si Tarzán no hubiese hecho este acto voluntario involuntario o voluntario porque repercute positiva o negativamente, pues quizá no hablaríamos de la participación que habría tenido Tarzán en ese ecosistema.

PARTICIPANTE 10: Hay un riesgo de confundir, la ambigüedad del término con la polisemia del término, es decir, que la palabra participar para más de una cosa no significa que todas las cosas que definimos con esa palabra sean un mismo concepto.

PARTICIPANTE 11: Es cierto. También es cierto que la palabra participar, por lo menos en el entorno en el que nos movemos y sobre todo el social, que es un poco el que nos movemos, tiene una connotación. Es como la política, actualmente tiene una connotación... pero lo que tú dices, que al final la palabra política, su origen único, su idea, es otra muy distinta a la connotación que le damos, o a la acepción que tiene...

PARTICIPANTE 10: Mira, apoyándome en base del argumento de Platón... acudiendo a Platón... Si hacemos un análisis de cuando se habla de participación, y participación juvenil, es desesperante intentar encontrar rastros históricos... yo solo he sido capaz de extraer elementos tangibles que puedan hablar de alguna manera de participación juvenil, en momentos en los que ha ido una comunidad, un entorno en el que se reconocen jóvenes como sujetos activos o políticos, es decir, ciudadanos, es decir, entornos democráticos. En la Edad Media feudal habría una participación si tú quieres... de otras connotaciones, pero no la que yo creo que nos sirve a quienes.... Vamos, Mark está haciendo su tesis más están haciendo tesis sobre participación y educación para la participación, o yo mismo.... Es decir, serán participaciones de procesos biológicos, pero no sociales. Y yo creo que la participación de la que solemos hablar es la participación de carácter, de carácter.... No acepto no decir ni siquiera humano, pero sí de sujetos políticos. Si no conocemos de los árboles como sujetos políticos, le estamos dando un salto al vacío muy complicado. No sé, no sé... qué futuro tendrá eso. Puede que algunos animales sí, pero yo creo que una cosa es el desenvolverse en un entorno y en un ecosistema. Pero para mí, eso no es para mí. Para mí eso es supervivencia. Respeto al entorno...Cuidar el espacio en el que estás o en todo caso, yo creo que si quieres determinadas preocupaciones ambientales, ya que nos carguemos del planeta, o no nos lo carguemos. No es tan importante para el planeta en sí mismo, sino porque es el espacio donde nos desarrollamos...otros actores políticos, futuros ciudadanos, nuestra descendencia, que es un patrimonio que pertenece a esa colectividad. Quitarle la connotación de propiedad privada, pero sí que es un interés general, y el interés general lo tiene que tener alguien.... que es alguien que pueda pensar, que pueda dialogar.

INVESTIGADOR: Bien vamos a ir adelantando un poco en la conversación. Quiero hablar de vuestra experiencia personal... Los tres que estáis en la reunión participáis en organizaciones y tenéis un nivel de participación bastante alto. ¿Creéis que os ha aportado algo vuestro tiempo en las organizaciones y en la participación?

PARTICIPANTE 10: Soy el más viejo, si queréis puedo empezar yo... [risas]...A mí, me aportado muchísimo, tanto que mi actual carrera profesional y mi entorno de inquietudes, mi propia pareja y proyecto de vida, están totalmente condicionados por mi experiencia participativa. Yo soy.... yo me defino de alguna manera, me defino con respecto a las experiencias claramente participativas, que pertenece a la serie de ramificaciones que me han enseñado a desenvolverme en el entorno de forma, creo, comprometida. Luego me saldrán mejor o peor, pero me han empujado en esa dirección. Por eso, yo estudio lo que estudio, trabajo en lo que trabajo. Por eso me he rodeado de los que me rodean. Entonces a mí me ha dado, en resumen, una parte de mi identidad sin la cual ahora mismo no lo entendería. Sería una persona radicalmente distinta si no fuera gracias a algunas experiencias participativas que tenía.

PARTICIPANTE 12: Es una manera muy fácil de definir lo que somos, lo que somos hoy, gracias a todo lo que hemos vivido, en el caso de las personas que participan en el mundo asociativo, nos referimos sobretodo a eso, y más, cuando lo hemos hecho desde edades, no sé como llamarla sociológicamente o biológicamente....No quiero entrar en ese debate, pero bueno... me refiero a cuando estamos más... infancia o a cuando somos más prepúberes o cuando somos "pubertosos" y ya metidos ahí a full o no sé a edades tempranas, no se que me refiero en las edades más... incluso antes de llegar a la propia juventud, eso al final te... no quiero usar Moldear, que suena como un negativa... pero...Formarse como personas y al final el haberte.... [Por problemas de la conexión Participante 12 abandona la sala] [Inaudible durante 70 segundos]

INVESTIGADOR: [Se reincorpora Participante 12 a la reunión; se vuelve a contextualizar y se retoma la participación de Participante 12]

PARTICIPANTE 12: Vaya que quienes vamos a entrar en el mundo asociativo en una edad muy temprana, nos ha formado como persona y aunque en el camino nos hayamos podido encontrar a gente con unas características similares a las que hemos desarrollado y que hemos adquirido en la participación asociativa, no es frecuente encontrar a gente con esas inquietudes o esas habilidades si no ha vivido esa experiencia... Es un poco, en resumen, lo que estaba diciendo...

INVESTIGADOR: ¿Participante 11, algo que añadir?

PARTICIPANTE 11: Sí, voy a ser muy breve para no entrar en el debate de nuestras consideraciones de participación, que creo que va a ser, podría ser un café muy interesante...Sí, yo coincido con lo que han dicho los tres, quiero añadir, que no solo considero que la participación es vital para el proceso de formación de una persona, para formar a una persona como es, sino que creo, en mi experiencia, y quizás caeré en lo típico de atropo-egocentrismo...Creo que ahora mismo, en este instante, no hubiese entrado en la asociación a la que entré y creo que extrapolando a los demás, quizá también los demás opinen como yo; creo que ahora sería en este instante, si hubiese tomado otro camino, una persona distinta y además, incluso peor. Es verdad que puedo pecar de egoísmo de decir a la hora de el "yo" de ahora es supe guay... porque ahora sé unas cosas que yo no habría sabido sino hubiese metido en mi entidad, hubiese participado y hasta cierto punto lo compraría... Es totalmente subjetivo.... Pero, creo también que, objetivamente hablando, la formación a la que ha tenido acceso. De no haber tenido acceso. Creo que como persona sería peor, objetivamente hablando, en el sentido de que probablemente si hubiese huido de toda la participación a la que me he estado exponiendo en estos últimos años, probablemente la formación mía se reduciría al ámbito académico. También un poco para unir el tema de hoy. Por eso, objetivamente diría que es peor, porque creo que la participación si únicamente está formado académicamente, con en el sentido estricto de formación académica de la formación formal, valga la redundancia, pues creo que eso que hace... Ineficaz a la hora de desarrollarte en tu entorno y por lo tanto también intervenir en él.

PARTICIPANTE 12: Creo que las tres personas que como ella estamos de acuerdo en que la participación...bien entendida como la entendemos...buena, es una escuela de ciudadanía.

PARTICIPANTE 10: Yo diría, además, si antes hemos hecho hincapié en que nos ha cambiado la vida, Participante 11 se ha incorporado de... "a mejor". Pero, sí intuyo una cosa y es... ha reforzado el sentido que yo podría haber tenido. Yo comparo la educación que yo he recibido con la de mis colegas de clase desde la primaria hasta ahora, que aprecio que podemos haber recibido unos valores teóricos comunes en diferentes clases. Nos han hablado incluso de personas.... Yo recuerdo desde muy pequeño cómo podían hablar de la no violencia de Martin Luther King. Además, en una asignatura concreta que quizás no merezca la pena mencionar, pero donde ha valido la pena la participación, es el sentido práctico de que eso... es importante. Eso es útil, que yo puedo ser parte de eso. No tengo que ser un héroe. No puedo pretender emular a determinadas figuras como Mandela... pero sí que ese tipo de perfiles hay que promocionar. En este sentido, yo sí creo que eso me ha hecho ponderar los valores de generosidad, poner el interés general por encima de los números... gracias a que he participado, creo que soy menos tentados de ser el vecino que solo va a las reuniones de la comunidad cuando se juega los cuartos. Y yo intentaría ir por el interés común. Me preocuparía también del vecino que no tiene una rampa para bajar con su silla de ruedas, aunque no sea mi situación. Y ese tipo de desarrollo de la empatía. De ser un ciudadano preocupado por el entorno humano o no humano...

INVESTIGADOR: Muy bien, gracias, vamos a seguir avanzando un poquitín. Durante los últimos cinco o diez años

hemos visto en todo el mundo el auge de movimientos sociales y el uso de redes sociales que han tenido un gran impacto con las personas jóvenes. Me gustaría hablar sobre la participación juvenil y el uso de la tecnología... ¿Consideréis que la tecnología fomenta la participación?

PARTICIPANTE 11: Sí [pausa de 2 segundos]

PARTICIPANTE 12: A ver... si es como si me dices... La tecnología fomenta el desarrollo vital de la vida o fomenta la socialización.... A ver, Sí, si está bien usada y ahora entraremos en todos aquellos debates, pero obviamente yo estoy pudiendo participar en este grupo por videollamada en mitad del Camino de Santiago. La fomenta, claro que la fomenta. Ahí no sé. Yo no podría decir que no. Ahora sí entraría en el cómo... está claro.

PARTICIPANTE 11: Voy a ser incluso más tajante todavía... Sí, siempre o en todo caso.

PARTICIPANTE 10: Bueno. Yo creo que la participación aumenta los canales posibles y las posibilidades de participar. Pero la mera existencia de la tecnología no hace que la gente sea más participativa. Yo creo que eso no es... Que pueda participar más o de otras formas es obvio. Yo mismo he participado hace poco en una manifestación online a través de un hashtag, defendiendo la mayor inversión en ciencia en nuestro país, pero eso me da la posibilidad de ir a una manifestación presencial de la que nos habíamos juntado en época salvo ahora por la situación sanitaria en la que estamos. Entonces sí me da canales, incluso esta opción de tener reuniones online reduce, reduce barreras a la participación, la tecnología. Pero yo creo que es un peligro... entender que por el hecho de que exista la tecnología hay más participación automáticamente. De hecho, hay un tópico político que a mí me ha preocupado mucho cuando algunos responsables políticos de juventud, directores generales que decían que, existiendo Twitter, para qué eran necesarias plataformas de participación como los Consejos de la Juventud... Y digo... bueno es que Twitter se utiliza como herramienta de consumo de información o de acceso a información. Aparte de que se puede utilizar, o no, como herramienta de participación. Pero la tecnología tiene muchos usos y algunos lo serán para participar y otros no... Es una herramienta, pero... ¿Que permite más participación? Sí... él que quiera participar, ¿Que permita aprender mejor a participar? Sí, siempre que esté en esa dirección. Pero hay gente que son auténticos máquinas, los auténticos cracs de las redes de la tecnología. Gente, ingenieros.... Que podríamos estar, yo creo, los cuatro de acuerdo en que no participa mucho, porque pueden ser ingenieros metidos en una cueva... sin interacción con el entorno y que generen productos de mero uso o consumo no participativo, que no involucre ese interés general, ni siquiera.... al nivel de comunidad de vecinos. No sé si me explico, pero la tecnología es neutra, no es ni mejor ni peor. Ofrece oportunidades extraordinarias, pero para mí, la tecnología es neutra.

PARTICIPANTE 11: Me toca... a ver... Voy a exponer porque así siempre tajantes y sin pensar... No quiero tampoco pecar hoy de que estoy súper señor de la RAE... Tecnología... entendía la connotación con la que le estamos hablando. Es cierto que la tecnología mejora la participación o la empeora, o de algún modo modifica tanto sus aspectos cualitativos como cuantitativos. ¿Es cierto que la tecnología merece sustituir espacios de reflexión, como acaba de citar a Participante 10?... Bueno, quizás allí está el debate, pero quiere decir antes que la tecnología no es sólo un ordenador, no es solo Twitter y Facebook. Creo que la tecnología sí está a la vista atrás... Es el descubrimiento del fuego. Hasta incluso también un poco más adelante, con el descubrimiento del tiempo libre, aunque a costa de los esclavos... Pero bueno, eso es otro debate. Creo que la tecnología va siempre unida, con tiempo libre o con dedicarle el tiempo a otra cosa. Creo que la tecnología, a nivel histórico y en un contexto histórico muy amplio, creo que siempre podremos decir por lo menos que generalmente ha ido de la mano de mayor participación o por lo menos de propiciar la participación.

INVESTIGADOR: Para acotar... aquí nos referimos a tecnologías digitales, redes sociales digitales.

PARTICIPANTE 11: Vale... Por qué si creo tajantemente que la tecnología siempre va a favorecer la participación, creo que de la participación nos hemos estado hablando de niveles y niveles de participación, de involucrarse con el medio yo creo que participaba igual que persiste el planteamiento participa o que la participación es igualmente importante tanto para el delegado como a las personas que no sólo delegan su voto confianza en el delegado, sino que le exponen sus preocupaciones al delegado lo cual han elegido. ¿Y a cuál le planta las preocupaciones? Esos son los niveles de que yo concibo de participación, pero creo que la participación tiene niveles previos, entre ellos la formación. Hemos estado hablando y, por supuesto, creo que la tecnología favorece la formación. Es decir, antes... las personas que querían saber o que sabían mucho tenían la información accesible únicamente en forma de libros. Libros muy concretos que al principio eran escasos, eran un bien muy escaso, muy controvertido, muy controlado. Ahora la tecnología ha traído información e

información casi sin que creamos por ósmosis, difundan nuestro interior y eso altera nuestra percepción de la realidad. Creo que, sin tecnología, a día de hoy, no concebimos la realidad del mismo modo, ni sabríamos las mismas cosas; y, por lo tanto, no querríamos involucrarnos. Por eso digo que sí siempre. Ahora bien, siempre es una palabra muy tramposa, porque están las "Fake News" y todo este tipo de problemas inherentes a la tecnología y el mal uso que se puede analizar, así como mal uso de las tecnologías, es cierto, están ahí, pero creo que si hiciésemos un balance estadístico. Las tecnologías aportan infinitamente más de lo que representan negativamente... en términos de impacto. Por eso he dicho, y quizás estoy siendo muy controvertido en el sentido de decir que sí siempre la tecnología mejora.

INVESTIGADOR: Ya que lo ha sacado... Participante 11... El fenómeno del Fake News, la desinformación y el uso indebido de los datos personales... ¿Qué pensáis sobre ello?... A nivel de participación juvenil y de uso tecnológico.

PARTICIPANTE 10: Yo creo que lo que demuestra es que el acceso a una cantidad ilimitada de información no garantiza la capacidad de manejar información; y, por lo tanto, hace falta alfabetización digital. También a la alfabetización cívica... la prioridad para la participación es esencial, y en un contexto tecnológico y en una sociedad que ha podido estar España, todo el país durante mes y medio, dos meses sin salir de sus domicilios, nada más que los trabajadores esenciales que tienen que salir... Creo que lo tecnológico ha demostrado un potencial espectacular, como decía Participante 11, yo no sé si el balance es positivo o negativo, porque en lo tecnológico también existe la posibilidad de hackear hospitales y de los futuros conflictos violentos que se puedan gestar, tendrán un componente tecnológico muy fuerte y habrá que ver el uso que se haga. Y parte de la guerra actual en Europa está en las Fake News. Y eso son palabras mayores, porque hay intereses particulares de algunas corrientes... de algunas organizaciones que están deliberadamente interesadas, en torpedear la estabilidad democrática y los derechos participativos de la ciudadanía en Europa. A mí, eso me preocupa, me parece que es algo que hay que invertir mucho esfuerzo en educación cívica... de la mano de educación digital, de alfabetización digital, de prevención de este tipo de cosas, porque lo estamos dando, pero estamos poniendo la Biblioteca de Alejandría en manos de gente que no sabe leer a veces...

PARTICIPANTE 11: Claro, que esto viene a demostrar... La tecnología yo he dicho que favorece. Sí, siempre he hablado en estos términos, pero me he guardado el derecho, por así decirlo, de decir sí, sí ha venido aquí para sustituir o si debería sustituir a espacios personales... Como te venían sugiriendo desde el Instituto Juventud, creo que han dicho... Creo que el uso de la tecnología tiene que venir siempre de la mano de la educación, de la participación, es simplemente una herramienta. Es como el periodismo, el periodismo es el cuarto poder. Hablo de oídas. El primero era judicial, el segundo bla, bla, bla, bla, bla, pues el cuarto, el invisible, el que siempre ha estado ahí, pero nunca lo hemos llegado a reconocer y ahora se le está reconociendo y valorando, pues creo que eso vendría a ser también un poco hacer un paralelismo a la tecnología... No sola... A ella sola o sin control, porque la palabra control quizás muy, muy, tenga una connotación. No hay porqué controlar algo tan grande como Internet. O quizás no sería recomendable, siendo recomendable educar, para que el individuo aprenda a controlar que el control que... Estamos de acuerdo en que hay que formar al individuo en los usos. Es decir, la bomba nuclear está muy mal, pero si no hubiese habido guerra ahora mismo no tendríamos radiografías... No quiero decir que justifiquemos las bombas nucleares para ahora tener radiografía. Bajo ningún concepto. Quiero decir que si algo sabemos por la historia es que... los objetos y las tecnologías *per se* no son ni buenas ni malas, sino el uso que se le va a dar y el uso que se le da tiene que venir dado o tiene que venir enseñado o tiene que ser una competencia que se adquiera.

PARTICIPANTE 10: Entonces el consenso es, creo, que estamos, que la tecnología es neutra, pero siempre se puede utilizar para bien. Igual que siempre habrá alguien que lo puede utilizar para mal. De hecho, la evidencia es que los estados que mayor dominio tecnológico tienen son ahora mismo, estados con graves déficits democráticos. China controla la tecnología y las tecnologías de la información. Rusia e incluso, Estados Unidos en ciertas vertientes, mejor que un país con mayores cotas de libertades públicas y de derechos garantizados democráticos. Yo creo que la tecnología es neutra... También señalaba que siempre se puede utilizar para bien y siempre puede ser un elemento positivo para el desarrollo de la participación. Pero con las Fake News, creo que sí, que estamos de acuerdo en que es un desafío. Además, es el mayor desafío del mantenimiento democrático y, por lo tanto, para que podamos hablar de participación juvenil... Que sea, ser capaces de poner freno a los intereses, de generar desinformación y de torpedear esos elementos pre-participativos de los que antes hacía referencia. Aparece el lema de la información. La formación es uno de los pilares de la información. Son elementos participativos que condicionan la participación posterior. Está claro... que yo me enteré de las masacres que haya en el sudeste asiático, influye en que yo pueda participar en ellas, si no me entero de esas

no puedo participar. Y ahí la tecnología juega un papel capital. Yo tengo una visión global, gracias a esas tecnologías que no tendría... Pero tengo el desafío de sobreponerme... y yo mismo he sido víctima de Fake News.... El otro día retweetee un video aparentemente de Trump riéndose del estrangulamiento del ciudadano americana a manos de la Policía hace unas semanas y resulta que el video era falso. Lo retuiteé porque convenía a mi propia idea un mensaje, un video de un corte que en realidad se correspondía con cuatro años. Así que a mí también me la colaron y ahí es lo que hace falta educar, educar mucho más.

INVESTIGADOR: Ya que habéis estado hablando de saberes y esa educación o un cierto grado de alfabetización o competencia que habéis nombrado también.... ¿Qué educación... qué saberes digitales necesitan una persona para participar?

PARTICIPANTE 11: Yo creo que no, no debería haber... si es lo que está preguntando, por ejemplo, que una solución o cómo hacer esta formación para que las personas jóvenes hagan su respuesta a la tecnología. Creo que no debería haber una asignatura que se llame uso de las tecnologías. Creo que no sólo es innecesario, sino que además no viene a resolver un problema que no sólo se fundamenta en que exista una tecnología que esta tecnología, que es la Biblioteca de Alejandría. Creo que, el uso correcto de las redes sociales viene con enseñar a las personas jóvenes fundamentalmente, el pensamiento crítico, porque hablábamos del bombardeo que supone estar expuesto... de la osmosis de información que te entra...Creo que eso se palia con el reforzar el pensamiento crítico de las personas. Si quizás en ese momento Participante 10, en lugar de haberle dado a Re tweet, no sé si pensar o sí, porque le hacía gracia o ... [inaudible 3 segundos], quizás en ese momento hubiese esperado un par de horas... a que esto hubiese salido en los medios de comunicación, digamos, con más prestigio, los que se sobreentiende que en la mayor de los casos tenderán a contrastar con todas sus fuentes y que se entiende que si la han publicado ellos, vuelvo a decir.... Se entiende que es lícito. [Inaudible 2 segundos] se ha hecho esto o algo tan sencillo como meterte en la caja de comentarios de ese tweet y ver si alguien antes que tú cayó en esa trampa. Es decir, si en definitiva... tu planteamiento... esto no es algo que tú lo tengas que hacer, el plan no es un protocolo que debemos seguir los humanos como si fuésemos robots, pero si el planteamiento nuestro... hubiese sido él reticente a esta información desde el minuto uno. Es decir, que es muy gracioso y tal, pero no puede ser esto. ¿Hace cuánto tiempo, cuánto tiempo haya publicado? ¿Cuántas personas con retweet han dicho algo?... ¿que no es? Si ese fuese nuestra actitud, de serie que no quiero decir ni que sea la mía, pues creo que esto ayudaría a paliar la desinformación. En definitiva, pensamiento crítico es un poco la educación no formal que venimos defendiendo casi siempre desde el ámbito de participación.

PARTICIPANTE 12: Yo creo que es importante.... que la alfabetización digital, como lo recoge todo. Creo que en cuanto a lo que nos queremos, en cuanto a lo que está preguntando tú, pero igual es interesante conocer las fuentes de información verídicas. Aprender a contrastar información, que es un poco al hilo de lo que estaba diciendo Participante 11. Y no sé, hacer un buen uso. Y cuando digo bueno, obviamente la tecnología que lo decíamos antes tampoco tiene moralidad *per se*. Pero si nos ha acompañado a la finalidad que le estamos queriendo dar o a la finalidad del acto que estamos queriendo llevar a cabo y el uso seguro de la misma. No sé, si a lo mejor no he buscado jamás la descripción de la alfabetización, pero me parece que son tres o cuatro pilares fundamentales para saber participar a través de la tecnología, de manera que sume en vez de restar a lo que queremos hacer.

PARTICIPANTE 10: Si yo me tomando nota de algunas de las cosas que decía y se me ocurrió en algunas aristas o cosas que valía perfilar lo que habías dicho... y evidentemente Participante 11...Claro.... Creo que parte del tema del aprendizaje debe incluir actitudes de pensamiento crítico. Desconfianza crítica para la verificación de la información. No porque diga lo que tú quieres, lo que tú piensas o lo que tú quieres creer... Tiene que ser verdad y eso nos tendremos que dar con ello. Y eso es parte del aprendizaje. Yo creo que la alfabetización digital para la participación y los elementos de aprendizaje técnico no solo filosófico, de pensamiento crítico, sino también técnico, que sería bueno que la gente supiera cómo funciona el software desde la programación de las redes sociales, por ejemplo, qué tipo de cosas que muestran, cómo funcionan los algoritmos, cómo, cómo van a darte aquello que creen que quieres consumir. Porque hay una empresa detrás que lo que quiere es que pase mucho tiempo ahí... Y eso es un aprendizaje técnico más que más que filosófico. También en el tema del aprendizaje técnico, en el sentido de que las fuentes, lo que comentaba Participante 12 y Participante 11 de fuentes fiables... de conocer quienes tienen independencia suficiente para ofrecer información contrastada, por ejemplo, y eso, es una cuestión más técnica, que de otra naturaleza. Creo que una cuestión importantísima también es el tema de la gestión de la información. Creo que la gente, cuando tiene más volumen de información... No es lo mismo cuando yo hacía el trabajo en primaria y tenía que consultar una enciclopedia, que era la que tenía en casa... el papel lo abría y podía consultarla en carta. Ahora mismo puedes entrar en

Internet con una cantidad ilimitada de información, o prácticamente ilimitada, porque no es cuantificable. La gente tiene que poder reaccionar ante eso con técnicas, con herramientas distintas, herramientas de pensamiento... Lo importante no es encontrar algo sencillo. Es decir, la Wikipedia puede no ser una fuente fiable, como decíamos antes, hay que contrastar o buscar algo y hay que sintetizar... Yo creo que algo que lo hemos dicho por sumar algo es el tema de la gestión de emociones. Creo que eso para todos los procesos. Creo que en Internet es más importante por el siguiente factor. A nadie se le ocurre subirse.... Al campanario de una iglesia a gritar a los cuatro vientos su opinión sobre algo. Pero las redes sociales tienen ese mismo efecto. Hace falta un ajuste de emociones que requiere.... distinta.... a la que requieren los procesos participativos personales. ¿Vis a vis o directos? Y es que cuando tú publicas algo en un sitio, lo haces sin límite de fronteras, y eso requiere gestión de emociones, de las emociones, de cómo se van a sentir los demás y de cómo te puedes sentir tú... y otros con los que tienes confianza para decir lo que estás diciendo, pero que están ahí y tú lo estás sentando en un espacio común. Y luego, creo que por recargar también estoy de acuerdo en el tema de seguridad, es algo que es esencial para la participación. Tiene que ser también enseñar a la gente a la protección de su identidad digital y de sus dispositivos digitales, porque sino vas a ser carne de explotación y de cañón. Yo creo que no hay nada más gráfico que las extorsiones que pueden hacer algunos gobiernos dictatoriales a sus ciudadanos opositores. Denuncian que les hayan puesto una cámara en el salón de casa, y que les activen sin que se den cuenta la cámara del móvil. Así que la seguridad informática es imprescindible para la participación digital en libertad.

PARTICIPANTE 11: Una cosilla más me gusta que los tres tengamos consenso, siempre está bien que haya consenso porque genera empatía y la empatía genera un buen debate. Pero... Discrepo contigo, Participante 10...Es verdad lo que dices tú... Que bueno que un conocimiento básico sobre software, sobre programas o aplicaciones a los que te enfrentas, no al conocer a tu enemigo.... Sí que es interesante conocer lo que opinan... a lo que te enfrentas... y has dicho la palabra filosofía y más trillado, creo que ojalá sería más filosofía en las escuelas e institutos. Creo que la solución al problema que estamos hablando, no pasa por enseñar un software ni por conocer físicamente un ordenador o un móvil o un algoritmo. Está bien, por lo menos en el caso del algoritmo, pero creo que, si nos limitamos a tratar este problema, concreto de las redes sociales, por ejemplo, de la tecnología. Si, yo no sé tú... pero cuando en ...y en la comunidad de no ... Está todo esto, pero cuando yo estudié tecnología, que estudié un año, recuerdo que en mi libro de tecnología había una foto de Linux y yo solo he usado Windows toda mi vida. Conozco un poco del entorno de Mac y me pones una foto de Linux del año, la polca, y en el momento en el que yo estudié, en el contexto en el que yo me moví, a mí no me sirvió de nada, no me supuso ningún tipo. Dije fíjate que tiene un pingüino en Extremadura Linux, igual que la prioridad. Andalucía cuando era un pingüino era otra cosa. No me acuerdo. En la Comunidad Valenciana también era otra cosa, [Inaudible 2 segundos] está bien. Pero creo que esto no resuelve el problema que estábamos debatiendo, aunque está bien que no quiero decir que esté mal, esto no. Esto es un parche, un parche que durará un par de ge [inaudible 3 segundos] la solución, que la solución, pasa por la educación no formal porque está muy bien, pero a mí no me sirve nada saber cómo funciona el algoritmo de Twitter, que es algo que como sabemos, va cambiando. De nada sirve saber cómo funciona YouTube si sabemos que la Unión Europea con aquello de hace un año o dos, modifican algo y se llevan las manos a la cabeza. De nada sirve tratar este problema tan específico aquí y ahora, si no sabemos qué redes se van a usar y si es que va a haber, ni si se van a usar siquiera.

PARTICIPANTE 12: Participante 11...Una pregunta, ha querido decir qué crees que se salvaría todo lo que sería ese conocimiento tecnológico e informático... ¿Has dicho que se salvaría con educación, con educación no formal? Yo creo que puede ser educación tecnológica, ¿no? Da igual si te la han impartido en el instituto y ha sido correcta o si te la han impartido en el ámbito de la educación no formal. O si te la impartido tu familia, que es otra educación. ¿Cuál es el contenido de esa educación... pregunta...

PARTICIPANTE 11: El problema de hoy es que jóvenes como retwiteamos cosas indebidas o subimos fotos indebidas o cosas que luego no nos representan. Pero lo has publicado en internet y ahí está. Es imposible prácticamente borrarlo. Va a estar ahí y en algún punto te arrepentirás. Una decisión que tomaste en microsegundos. Ese es el problema de hoy, pero no sabemos si este problema estará mañana y pasado ni al otro. Lo que sí que sabemos, es que se tiene que trabajar valores como el pensamiento crítico o la empatía, o la educación emocional, que es lo que defendía Participante 10. Que eso no solo soluciona el problema de hoy, sino que es solución al problema que pueda generarse mañana, si es que es distinto y puede ser solución no sólo para el problema las tecnologías, sino para muchísimos otros problemas. Es esto lo que quería decir que el caso que he puesto de Linux es que cuando a mí me enseñaron... dije muy bien, pero el libro es que es Linux y porque tiene un pingüino... ¿Y qué me quieres decir con esto?

PARTICIPANTE 10: Yo cuando hablo de este tipo de aprendizaje técnico orientado al software, no me refiero a aprender un software, porque es obvio que se evoluciona sino tender a teorías generales del tema, es decir, las redes sociales no son servicios públicos. Son servicios de empresas que ganan dinero si tú haces determinadas cosas... Eso es un aprendizaje técnico en torno al software. Este software está ahí para que tú dediques horas a eso y colarte publicidad por la que cobran... Y eso te lo hacen colándote una serie de sesgos informativos y sesgos del material. Yo creo que ese aprendizaje es importante, es un aprendizaje técnico, es decir, la gente tiene que saber que Facebook te enseñan.... Si buscas en Google y están conectadas tus búsquedas con otra cosa...sillones, a partir de ese momento te va a mandar publicidad de eso que has buscado. Que a la gente.... O sea, hay que eliminar y eso es una cuestión técnica. Eso no es magia. Eso está programado para que sea así y la gente debe gritarle el pensamiento mágico a esa belleza. O la neutralidad. Las redes sociales no son neutrales. Eso es un aprendizaje técnico. En mi opinión, que también involucra evidentemente conocimiento filosófico.... Coincido contigo en que lo importante no es que la gente sepa porque el logo de Twitter es azul o porque hay 140 caracteres, sino que detrás de eso hay alguien que se está entrando y viendo tus datos y movimientos. ¿Y cómo lo hacen y cómo te puede querer engañar?

INVESTIGADOR: Habéis empezado a tocar un poco las últimas temáticas de hoy... ¿Qué papel creéis que debe tener la escuela en desarrollar estos aprendizajes? y ¿Cómo os gustaría que se trabajase La ciudadanía digital en acciones formativas?

PARTICIPANTE 10: Yo me conformaría con que se trabajase la ciudadanía... Si además se trabaja la ciudadanía digital y la ciudadanía presencial. Me parece ideal, pero yo me conformaría con que se trabaje desde la ciudadanía porque creo que no se trabaja por ser una materia dispersa entre diferentes asignaturas, muchas de ellas marginales, como las de los extremos del sistema educativo, como alternativas a la religión, bien como asignaturas de ética, de filosofía, como las principales, pero muy poco en las demás... ciencias sociales. A mí me encanta ver un biólogo aquí en la sala que defienda más educación filosófica, y yo no soy filósofo ni me dedico a la filosofía, pero creo que es una herramienta capital para todo lo que estamos hablando.

INVESTIGADOR: ¿y cómo te gustaría que trabajase en la ciudadanía? ¿De qué manera?

PARTICIPANTE 10: Me da igual y creo que no es muy relevante si se asignaturiza o no. Es decir, que hay una asignatura no, no sé... Los últimos años he desarrollado el convencimiento de que lo importante no es asignaturizar las cosas, porque, además, cuando se asignaturiza, está mucho más a merced del debate político partidista interesado sobre las reformas educativas. Pero creo que sí debería ser un contenido en el que el propio profesorado estuviera más capacitado. Yo creo que la forma de hacerlo es capacitar personal docente de verdad cualificado para eso. A mí me hace mucha gracia cuando veo el contenido sobre, por ejemplo, la división de poderes. Que dan muchos profesores de Historia, de Ciencias Sociales de la primaria y secundaria. Es que ni puñetera idea de lo que es la separación de poderes. Claro, a eso nos dedicamos los de derecho y máximo de derecho público. Creo que necesitan cualificación sobre materias que no son estrictamente las que han estudiado ellos y que, sin embargo, estamos pidiendo que enseñen... cómo va a enseñar profesores que no son voluntarios, lo que es el voluntariado, el aprendizaje cívico... Ahí a lo mejor lo que la técnica y por poner un ejemplo concreto que te pueda servir a lo que me estás preguntando es creo que hay que generar sistemas de permeabilidad del sistema educativo. No me importa tanto la asignatura, como que lo mejor al centro educativo puedan llegar experiencias del exterior para aquello en lo que el personal docente no está cualificado. Si se califica estupendo, pero yo querría unas escuelas más abiertas y más en contacto con una sociedad civil organizada, por ejemplo, que les contaran cosas. Y el problema está en no caer en las tentaciones del adoctrinamiento con sesgo ideológico determinada. Y a ver quién entra dentro del sistema educativo, porque a los profesores les exige neutralidad y a las organizaciones de sociedad civil no se les puede exigir neutralidad. Pero yo creo que en torno al consenso de los derechos humanos.... que se está rompiendo, y esto es una reflexión también de advertencia, hay determinadas fuerzas e intereses políticos apoyados por esas Fake News y por ese entramado de desinformación... que quieren minar el consenso sobre los derechos humanos. son importantes. Habrá que retomar esos consensos y permitir que organizaciones de fuera, entren. Entonces eso es una forma que a mí me parece útil. Y que, además, si tú decías tiene que ser en el contexto de la escuela... ¿Qué papel debe desempeñar la escuela?... Y yo digo que sí, que por supuesto tiene que ser el contexto de la escuela... otras veces, que la escuela incorpore nuevas técnicas, que se hayan desarrollado más de educación no formal. Se pueden renovar las técnicas pedagógicas. ¿Pero por qué la escuela? Sí, porque es el único espacio de socialización total en la que todos los seres humanos de una determinada sociedad pasan por el sistema educativo obligatorio la primaria secundaria obligatoria. Luego, es el único lugar en el que sí o sí están todos. Y

como esto es tan importante porque afecta a *la polis*, esa es entorno necesariamente humano en el que se desarrolla la educación, con independencia de que la educación no formal, creo que es clave y es lo que a mí me ha cambiado la percepción de estas cosas y no la escuela. Creo que es por déficit de la escuela y no porque el protagonismo ha de tenerlo la educación no-formal. Creo que el protagonismo puede ser compartido. Pero lo que está claro es que la escuela lo está infrautilizado y están desatendiendo esta vertiente, en la que yo creo que tiene que jugar un papel nuclear... porque no todo el mundo se va a asociar y no todo el mundo va a tener experiencia de educación no-formal, pero todo el mundo sí tiene que pasar porque la escuela es obligatoria.

PARTICIPANTE 11: Yo recuerdo cuando era pequeño... No, me acuerdo del motivo, vale, no sé si responde a una carencia o desarrollo tal, pero a mí me llamaba mucho teatro. Me encantaba porque el teatro viene del griego: persona-máscara. Cuando te subes a un escenario, cuando interpretas un guion, eres otra persona totalmente distinta, con otro pensamiento totalmente distinto, y esto inherentemente, te lleva a empatizar con el personaje que tú representas. Desde ese mismo instante, ya hasta ser una parte de ti, no voy a promocionar aquí. Lo quiero decir con esto es que yo recuerdo que a mí me agradaba cuando salía de clase por la tarde y de forma opcional, yo tenía clases de teatro. No sé muy bien el dinero para contratar la profesora, pero que probablemente fuera público. No sé si lo sacan dinero directamente del colegio. Probablemente sí, porque esto explicaría por qué años más tarde tuvieron que cerrarlo. O si era dinero del nuevo gobierno, lo cual no sé se qué se cierra el caso. Si planteasen el colegio como institución. Yo creo que el colegio o los centros educativos como institución, la colegio, instituto, universidad tienen poco que aportar. Es cierto que, en la vida universitaria, sí que es el ambiente educativo donde más activismo se puede ver o donde más se.... No coincido con esto, pero donde más se permite la participación. Digo que no coincido porque creo que la universidad *per se* no hace nada para animar a los jóvenes, sino que los jóvenes, por el contexto en el que se mueven, son más propensos a hacer activismo, y que la universidad en este caso lo tolerará más, lo tolerará menos, pero quien normalmente por lo menos en mi experiencia, no lo incentivara. Si esto no se da en la universidad, tampoco creo que se dé en el instituto. No creo que se dé no... En mi experiencia, no se ha dado en el instituto y en el colegio se vio en esta forma que yo acabo de contaros del teatro. Yo creo que como institución... la educación no puede dar más de sí, se puede mejorar, pero quiero decir que no es algo que se tenga, que no se lo tenga que explotar un profesor. Con lo que ha comentado Participante 10, que no tenga ni puta idea lo que habla. Es decir, no necesitamos que por la tarde venga mi profesor de matemáticas, el cual es muy bueno como profesor de matemáticas, a explicarme lo que es una división de poderes, ni tampoco a darme clases de teatro... es mismo profesor de matemáticas. Lo que sí que creo que necesitamos es que, al igual que a mí en su día se me animó a hacer clases de teatro, existan por obligación espacios optativos. No es una obligación participar, pero que obligatoriamente deban de existir y de mantenerse. Ya tendríamos que hablar si como si el Estado lo garantice. Si no... competencias, porque ahí es donde estaría el mejunje. Pero creo que como institución no tiene nada que aportar. Pero como edificio, como espacio educativo, sí que tiene bastantes cosas que aportar o si que tiene aspectos, lo que se debe mejorar. A mí me gustaría que, en mi instituto de hoy, como voluntario, en la asociación en la que estoy se me permitiera un espacio... Una vez en la tutoría del cole[gi]o para explicar... no lo que hace una asociación, sino lo que les podríamos ofrecer a esos muchachos a partir de ese mismo instante, todos los días, los recreos y dos o tres horas a la semana, que la dirección se reúna y que durante ese tiempo nos deja a nosotros hacer uso de unos aulas, y que de forma optativa estos chavales puedan venir y estar con nosotros de hacer un grupo de debate, ponernos a hacer un poco de vida asociativa. Creo que, como institución no podría darnos esto, pero como lugar sí... que sería bueno que hiciera esto. [Inaudible 3 segundos] No sé antes, cuando era pequeño, el colegio hacía eso, y ahora no sé por qué se hacía y sé por qué se dejó de hacer, pero sí que sé que era una buena herramienta que se debe de reforzar, que ya tenía sus carencias antes y que, por lo menos en mi experiencia, no lo he vuelto a ver y no sé si he sido un poco redundante....

PARTICIPANTE 12: Sí más o menos las cosillas que escuchaba, que he escuchado aquí... creo que no voy a poder aportar mucho. A lo mejor si luego se me ocurre algo, te lo digo. O cuando no pasas el escrito o a lo mejor te digo...

INVESTIGADOR: Con esto daríamos por cerrado los temas que me interesan para analizar. Durante la conversación hemos estado hablando sobre esos elementos que facilitan o no la participación. Y esas cuestiones clave que pueden ser las experiencias personales, las motivaciones de las personas jóvenes a participar. También, habéis hecho referencia a cómo la educación puede contribuir a este proceso o los posibles peligros, en el uso de las tecnologías o las ventajas que pueda haber. Hemos hablado un poco sobre la desinformación y el Fake News como eso puede ser preocupante de cara no sólo a la educación, sino al mundo participativo. Aparte de este pequeño resumen, queréis matizarlo e incluir algún último comentario idea.

PARTICIPANTE 11: Nada que aporte más de lo que ya está hablado y que es un poco para justificar lo que yo he dicho de que como institución la educación, en términos generales, la educación, cuando quiero decir que no tiene mucho que aportar. Me refirió siempre un poco también reforzando la idea que ha dicho Participante 10, que en el momento en que creamos una asignatura esa asignatura pasa a estar sujeta por una serie de matices políticos, de identidades ideológicas que pierden la valoración, que pierde un poco la identidad. Creo que cuando damos clases de matemáticas, el teorema de Pitágoras es teorema de Pitágoras, gobierne quien gobierne, allá la connotación social que haya.... O sea, contexto, porque creo que cuando hablamos un poco del lenguaje, ahora no tanto, pero en términos generales podemos decir que el lenguaje es conocimiento que se ha ido perpetuando. Pero creo que, si se escolariza este tipo de cosas que yo he defendido y que quizás estamos de acuerdo, pero no lo vaya a decir si se escolarizarse esta educación no formal, si se hiciese más institucional. Si se incluyera, pero no como es ahora, si no se incluye, si se institucionalizarse más de lo que debería. Sería contraproducente porque, como decía Participante 10, estaría sujeto a este inciso ideológica que pueden tener algunas asignaturas concretas. De ahí que yo diga que quizá la educación como institución no sea o no tenga mucho que ofrecer, pero sí como edificio, como centro de conocimiento, que es un poco la filosofía que se procura seguir en las universidades. Un poco también al hilo de lo que decía que...La universidad como institución acogiese más esta participación...

PARTICIPANTE 10: El peligro de.... Yo, sí creo que tiene que ser contenido y lo defienda, aunque reconozco que la participación es opcional, pero a partir del derecho a participar sea una opción y existe la opción de no participar. Creo que existe una obligación de aprender sobre algo, porque si llevamos al extremo la neutralidad, y el no entrometerse, las opiniones discutibles de toda la ciudadanía, estaremos abriendo la puerta decididamente a que las tierras planistas puedan salir de la clase de geografía cuando se dice que la tierra es redonda, o el creacionismo y la biología, y siendo yo una persona con mis convicciones religiosas y demás. Sí me preocupa mucho que se utilicen determinados elementos como excusa para alegar que ahora mismo hay un consenso social, que son los derechos fundamentales que están en la Constitución para participar, y está el pluralismo político, y están el respeto de la libertad de expresión, cual es la libertad o los límites a la libertad de expresión. Yo creo que esos son elementos objetivables, aunque sean discutibles, y evidentemente puede ser más discutible que el concepto de dosis o el concepto de generación espontánea o cualquier otra. Pero hay que reforzar esos consensos que ahondan ahí, porque si no, la propia asignatura de Filosofía puede ser objeto de eliminación de la propia asignatura de Historia, puede ser objeto de censura. Que no queramos enseñar que ha habido cosas que han ocurrido como contexto histórico. Entonces, yo creo que una cosa es el derecho a no participar y otra cosa es el derecho a renunciar a que alguien, tus hijos o tu mismo... aprenda sobre algo que ha considerado esencial para la convivencia de la ciudadanía... Tu luego, no ejerzas el aprendizaje del teorema de Pitágoras, y también no tienes que ejercer tu derecho a voto, sino que hay que saber que existe. Por eso así defiende la incorporación del aprendizaje cívico en espacios educativos reglados... Porque a la universidad llegan algunos, pero no llegan todos... y en la primaria y secundaria... la educación básica sí están todos, entonces ahí hay cosas que podré discutir la frontera si es necesario enseñarlo o no dentro de la escuela, pero hay que encontrar un mínimo común. Que sea, no digo un controvertido, porque siempre va a haber algún capullo, algún imbécil que vaya a discutir cualquier cosa. Las antítesis siempre se van a implantar en ciertos pocos. Pero un consenso es lo suficientemente amplio como para que decir que el sistema debe ser democrático y que es mejor la democracia que la dictadura no sea objeto de discusión, ni objeto de objeción de conciencia.

PARTICIPANTE 11: Ha habido una cosa Participante 10 que abrimos una cosa que me llama la atención... Sabes que, en biología, hemos aprendido que las mutaciones no son malas. Es cierto que cuando hablamos de mutaciones, naturalmente tenemos una connotación negativa. En el caso más extremo de las mutaciones, hablaríamos de cáncer... la idea que busca la biología como mutaciones es todo lo contrario es más positivas que negativas, si analizamos una población con un número considerablemente grande... Los efectos que tiene en esa población... Muchos individuos morirán por mutaciones de cáncer. La mayoría evolucionará, puesto que te quiero decir...La sociedad también funcionamos de una forma muy parecida a los sistemas biológicos. No me voy a poner aquí a vender la biología más de lo que ya he hecho, pero sí que creo que es porque he transversalizado muchos conocimientos y es por esto por lo que justifica un poco mi opinión, no lo que quería decir lo siguiente... Han dicho que estaría muy feo que viniera un terraplanista a contar su película...

PARTICIPANTE 10: No no, a exigir no estar en la clase de geografía porque atenta contra sus creencias. A escuchar la teoría alternativa...



PARTICIPANTE 11: Yo creo que sería bueno para reforzar la idea de institucionalidad. Institucionalidad es esto que yo he dicho. Es bueno que lo que yo decía que este espacio sea no optativo, porque creo que las personas tenemos que tener tiempo libre. Las personas no tenemos por qué necesitar un espacio guiado. Creo que la educación no formal se caracteriza porque no es obligatoria, porque puedes optar a cualquier cosa y es la libertad, la del individuo, la que decide dedicar su tiempo a esto, a otra cosa o a nada. Es decir, puede ser algo productivo, puede no ser nada, creo que en un mundo ideal en el que yo planteo en este, en el que los centros están abiertos totalmente para que haya un privado como yo a contar la película que sea, no contar, vale, pero sí a favorecer un debate o a una metodología no-formal, pues hubieran colgado como que en la tierra plana, a priori, podríamos pensar que tiene un efecto negativo. Pero cuando las ratificarla no tienen que hablar, hablar de esto es un ejemplo totalmente burdo y exagerado, vale hablar de la tierra plana, implica hablar de teorías de conspiración, aparte de hablar de una serie de cosas que se nos dicen y no se nos venden como verdad totalitaria que no es, en definitiva, si eres inteligente o si tienes la suficiente inteligencia, lo cual es evidentemente crítico, sabrás extraer la información de este terraplanista, La información útil que tú deberías de llevar no es que a la tierra a que sea la hay o que él lo cree. Dicta cátedra, sino que quizá es verdad que la Tierra no es plana, pero que yo no he visto que sea redonda.

INVESTIGADOR: Entiendo Participante 11, que te estás refiriendo al pensamiento crítico de nuevo ¿no?

PARTICIPANTE 11: Eso es...

INVESTIGADOR: Quiero agradecer de nuevo la participación en este espacio. Estoy seguro de que, vuestras aportaciones ayudarán a la investigación que estamos realizando. Recuerdo que os enviaré la transcripción, de lo que hemos hablado hoy para que lo tengáis, para que, además, en el cuestionario que adjuntaré con el documento podéis verificar la veracidad de la transcripción y además habrá un espacio dentro de ese cuestionario para añadir algo más que consideres oportuno.

FIN DE LA TRANSCRIPCIÓN

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN Nº4

Lugar de reunión	Sala de Zoom. Online.
Fecha de reunión	07-07-2020
Duración de la reunión	17:30 – 18:40
Investigador	Mark Peart
Código de audio	GD4_0707020_1730_audio.m4a
Nº Participantes (ID)	Participantes: 13-17

TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN

INVESTIGADOR: Buenas tardes, en primer lugar, me gustaría agradecer vuestro interés y participación en este grupo de discusión, esta actividad forma parte de mi tesis doctoral titulada: "El desarrollo de competencia digital y social cívica como una herramienta de empoderamiento educativo para la participación juvenil", bajo la dirección de los profesores Prudencia Gutiérrez Esteban y Sixto Cubo Delgado, de la Universidad de Extremadura. El proyecto pretende conocer cómo las personas jóvenes aprenden a participar y cómo influye la competencia digital en la competencia socio cívica sobre esa participación. Para ello, os voy a plantear varios temas y preguntas a las que invité a participar activamente. Se trata de una conversación en grupo. No hace falta que haya un acuerdo, pero sí... si tenemos opiniones distintas al resto de las personas, que las tratemos con respeto. Tendrá una duración aproximada de 60 o 90 minutos, según como nos vayamos avanzando y según las intervenciones que haya, la información aportada ayudará a tener mayor comprensión sobre cómo las personas jóvenes viven en él y se desarrollan en el mundo asociativo y participativo. Además, los datos pueden guiar la práctica educativa para reformularse otros aspectos del currículum, sobre todo para trabajar la educación para la ciudadanía. Os hemos invitado a esta reunión ya que hay personas jóvenes y además este grupo tiene cierta bagaje en el mundo asociativo y experiencia, participando en varias entidades sociales y políticas. Repito de nuevo que no se trata de buscar una respuesta correcta a las preguntas, sino de generar conversación. Por eso dejamos los micros abiertos y sentiros libres de intervenir cuando queréis... Los datos que recogeremos se utilizarán sólo para fines educativos e investigadora, y todas vuestras contribuciones serán recogidas mediante video. Luego se traspasará audio y texto y en todo momento se asegurará la confidencialidad. Además, me comprometo a enviar la transcripción de la reunión para que podáis verificar la veracidad del documento y para añadir algo que a lo mejor se nos queda en el tintero. Hoy vamos a hablar de uno de los puntos que tengo aquí, las temáticas que tengo aquí reflejada, pero luego a lo mejor le estamos dando una vuelta y dices: ¡Ay!, se me ha olvidado decir esto... Pues cuando os envío la transcripción junto con el cuestionario de verificación, habrá un apartado para incluir algún punto suelto o idea que queréis reflejar. ¿Hay alguna duda sobre la participación del grupo? [Niegan con la cabeza y contestan algunos que no]

PARTICIPANTE 17: No Fantástico bien, pues vamos a empezar por participación juvenil. Vale. Me gustaría empezar comentando, conversando sobre las experiencias y conocimiento que tengamos sobre la participación juvenil. ¿Vale? ¿Qué entendéis por participación juvenil?

PARTICIPANTE 16: Bueno, puedo comenzar diciendo que, bajo mi punto de vista, es esa involucración de la juventud en una comunidad, véase por ejemplo una ciudad o un barrio, es bajo lo que yo he vivido, pues digamos que el joven o la joven realmente participe de aquello que le concierne, sus estudios o cualquier otra área.

PARTICIPANTE 15: Yo pienso que también... Es el papel que tiene, la tienen las personas jóvenes. Actualmente lo que hacen. La participación que tienen en diferentes cosas...En general.

PARTICIPANTE 14: Si además también me proporciona experiencia a aquellos jóvenes que participaron en esa entidad de forma voluntaria o de otra manera.

PARTICIPANTE 17: Bueno, yo... También digo que la participación tiene que ser activa para transformar también la sociedad, aunque no se quiera el hecho de participar. Ya estás poniendo el granito de arena y muchas veces... El participar de dentro de un músculo, como puede ser una asociación, pues permite transformar para supuestamente o cuando se quiere mejorar algo que no nos gusta de nuestra realidad.

PARTICIPANTE 13: Yo estoy bastante de acuerdo con vosotros, porque al final yo estaba pensando en la parte también activa que acaba de decir Participante 17. Hoy la juventud sin si no está activa en su círculo más

cercano, en su entorno, pues no está participando. Al final. Hay diferentes tipos de participación. El que conocemos nosotros, por ejemplo, en Cruz Roja, ser una participación más en valores y en transformar la sociedad. Pero hay diferentes tipos de participación juvenil, igual de válidos.

INVESTIGADOR: Justo vamos a seguir un poco con eso, Participante 13 cuando uno hablas de tipos de participación me puedes poner diferentes ejemplos o explicarlo un poquito. ¿A qué te refieres?

PARTICIPANTE 13: Pues, por ejemplo, en la participación de una asociación juvenil, como en nuestro caso, en Cruz Roja. Al final los jóvenes pueden participar tanto con infancia como con personas mayores, tanto en educación en valores como en cualquier cosa que les apetezca. Luego también hay otro tipo de participación a ojos de los scouts. Por poner un ejemplo, a lo mejor sí que tiene algún matiz diferente a la participación en Cruz Roja o en diferentes lugares.

PARTICIPANTE 14: Yo estaba en la asociación dando color y lo que hacemos es ir a los hospitales a jugar con los niños y es una manera de aportar algo a la sociedad. Porque un puesto de trabajo como ahí, así, no existe y estamos haciendo que esos niños que están ingresados que nadie se divierta de alguna manera, jugando con ellos.

PARTICIPANTE 17: Es que la participación juvenil también se puede entender en la línea del ocio, no tiene que ser tampoco, participar con unos valores o dentro de un proyecto, sino simplemente para educación en el ocio y crear un ocio sano, un ocio saludable, un ocio que respete a los demás.

PARTICIPANTE 16: Yo, en cuanto a participación, digamos, las áreas que más he tocado engloban a las que tienen que ver con la política, aquella que digamos, animan a que la ciudadanía joven, pues acuda a votar, se interese por la política; y después, también, en temas de proyectos un poquito más europeos, pues todo aquello que puedan ser, por ejemplo, proyectos de voluntariado, voluntariado con infancia, voluntariado con personas adultas. Hay bastantes temáticas que tocar y básicamente es una participación de la juventud, para la juventud.

PARTICIPANTE 15: Creo que si se pregunta a gente de la calle que no ha participado en ninguna asociación ni nada de esto. Piensa que la participación juvenil se basa en el ocio, pero el ocio nocturno, y creo que hay muchísimas formas de participación juvenil o política, instituciones de medio ambiente y de deporte. El deporte es otra forma de participación juvenil que creo que también es bastante importante porque también es sano. O los gustos que tienes, pues hacer otras cosas en música... No sé, pienso que hay muchísimas formas diferentes y como he dicho antes, Participante 13, que todas son válidas, pero no se ven tampoco. Parece que sólo hacemos lo mismo, los jóvenes. Es mi forma de ver...

INVESTIGADOR: Muy bien, muy bien. Ahora vamos un poquito más adentro... ¿Qué puede motivar a una persona joven a participar? Lo habéis empezado a tocar un poquitín, pero me gustaría que profundizamos un poquito más en eso y hablar sobre las motivaciones o los factores que influyen en que una persona joven decida participar.

PARTICIPANTE 14: Yo creo que el autorrealización en que te sientes realizado de una forma... sentir que puedes aportar algo a la sociedad...También por nosotros mismos, no solamente por la sociedad. Es algo positivo.

INVESTIGADOR: ¿A, nosotros, te refieres al individuo mismo, ¿no?

PARTICIPANTE 14: Sí, de forma psicológica.

PARTICIPANTE 17: También...La necesidad que tengamos en nuestro entorno, porque yo vengo de un entorno rural. Expongo nuestro caso, nosotros el pueblo no tenemos una diversión, no teníamos dónde ir los jóvenes que no fuera hacer el botellón y ya está... y a veces ni eso. Entonces cuando tú detectas unas necesidades y te das cuenta de que otras personas están en tu misma situación. Bueno, pues si no, no lo traen, ya lo hacemos nosotros. Y entonces pues ya te encargas de fomentar una participación para lo que nosotros mismos, pero también desplegarla hacia los demás. Y así ya también toca otros temas como puedes ser... trabajar con otras generaciones o en otro proyectos. Ya ahí es tirar del hilo, pero creo que la necesidad, también, que se encuentran en los entornos y hay entornos más favorecido para una participación juvenil, y otro en entornos que no tienen esa suerte. O que la participación que haya en ese entorno, participación o el ambiente que se tenga no sea el más apropiado para un crecimiento personal y de la comunidad más adecuado.

PARTICIPANTE 16: Yo, como he dicho antes, Participante 14, y pongo mi ejemplo personal. Por ejemplo, en 2010 deseaba involucrarme un poquito en temas de asociacionismo juvenil por necesidad propia, porque yo, por ejemplo, en ese momento tenía una necesidad de querer sociabilizar de otra manera con la gente de mi edad. Aquí en Badajoz. Y a raíz de ahí, pues digamos, mi vida cambió mucho... Después también, otro motivo puede ser, como os acabo de comentar...Pues porque en la comunidad en sí, falte algo o haya algo que no consideremos que esté bien hecho, que se pueda mejorar. Y después también, considero un factor importante el altruismo... El querer ayudar a alguien que no conoces de nada, te vas a un proyecto de voluntariado a otro país, y quieres ayudar a una determinada comunidad que nada tiene que ver contigo. Pero bueno, tú crees que puedes aportar, ello algo te hace bien y ya está.

PARTICIPANTE 15: Yo tirando de símbolo, también, de la parte del altruismo. Desde mi experiencia viendo todas las personas, porque claro, todos los años que llevo en Cruz Roja hay personas que entran por muchos motivos, y algunas simplemente es porque no tienen nada más que hacer y para estar en su casa viendo una serie, pues van a ver qué pueden hacer simplemente. Y luego, te sirve también, aunque ya te das cuenta después, pero que es una forma de aprendizaje o a lo mejor lo haces como para descubrir cosas nuevas. A lo mejor no sabes que te gustaba mucho tratar con personas con diferentes capacidades o... A lo mejor es una forma también de buscar un aprendizaje o como diferentes gustos a nivel personal. O sea, que te llame un: "quiero hacer algo" y que luego, descubras otras cosas que sea a lo mejor, lo que te impulsa a otros sitios. A lo mejor lo que descubrí yo cuando me metí a Cruz Roja es porque me interesa mucho el medio ambiente. Entonces, ahora quiero que mi participación en vez de Cruz Roja sea en Ecoembes... No sé...como que empieza como una forma de no hacer nada y luego te anima a otras cosas.

PARTICIPANTE 13: Yo, bajo mi experiencia también, y la gente que he ido conociendo, mucha gente ha entrado y en mi caso también. Pues eso, como decía Participante 16, que lo mejor de una forma de conocer a gente en un primer momento y demás, incluso también una forma de hacer un voluntariado o algo de una forma, también para generar currículum y, tener una práctica y, decir mira, ya tengo experiencia en trabajo con niños y voy a ser monitor de actividades juveniles. Y me vale para mi vida laboral, además de por qué a nivel personal me enriquezca, y me siento mucho mejor. Pero esa parte también lo de generar currículum, vamos a llamarlo así.

PARTICIPANTE 16: Totalmente de acuerdo.

INVESTIGADOR: Pues sí es cierto que puede haber muchos motivos de entrar a participar y muchos motivos para quedarse, que bajo vuestro punto de vista pensáis que las personas jóvenes que participan en diferentes entidades presentan un conjunto de características que los definen.

PARTICIPANTE 13: El sentimiento de pertenencia, creo yo, por ejemplo...

INVESTIGADOR: Lo puedes explicar un poquito Participante 13, ¿a qué te refieres?

PARTICIPANTE 13: El sentimiento de pertenencia a un grupo, a una asociación, a lo que sea, al lugar donde estás con tus cuatro compañeros, con los que estás haciendo actividad, el sentirte parte de algo... que ese algo, además tiene una finalidad que a ti te llena como persona. Yo creo que es un factor muy importante.

PARTICIPANTE 15: Mark, la pregunta es características entre las personas dentro de la misma entidad o las características a personas en general, que trabajan en sí?

INVESTIGADOR: Si lo ves como dos preguntas distintas, puede contestar las dos. Me parece una apreciación buena.

PARTICIPANTE 15: Yo creo que tiene que haber algunas. Seguramente haya algunas características generales, pero dentro de la misma entidad, seguro que las personas tienen características muy parecidas, porque también cada una se mueve y cada uno hace cosas diferentes y son los intereses de las personas. Y si es una entidad política, sea del partido que sea. Pienso que las características de esas personas son unas. Y si es una entidad más social, no quiero decir social, porque la política no sea social, pero... Me refiero.... de trabajar con personas o como en Cruz Roja, por ejemplo, pues las características son completamente diferentes. Yo creo...

que entre ellas seguramente también sólo el hecho de querer hacer algo y también sean personas que quieran cambiar cosas. Quieren que participe la población y tal, pero... Características diferentes entre ellos.

PARTICIPANTE 16: Y yo estoy bastante de acuerdo... Sobre todo, creo que, a modo de resumen, se puede decir que son personas o somos personas con inquietudes. Hay algo que nos preocupa y algo que queremos modificar un poquito. Estamos un poquito. No sé cómo decirlo. Somos un poquito, quizás no se si la palabra es: inconformista, pero queremos una mejora de algo...más o menos.

PARTICIPANTE 15: Sí, y depende de las inquietudes de cada persona, que son sus características, al final, pues te tiran unas cosas u otras.

PARTICIPANTE 17: Yo estoy de acuerdo con lo que estoy diciendo, pero me gusta mucho lo que ha dicho Participante 13, el sentido de pertenencia a un grupo, la mayoría cuando entramos en alguna asociación o pertenecemos a algún grupo o movimiento es porque también somos, somos adolescentes y buscamos encontrarlos... y muchas veces te encuentras en un grupo y el hecho de que un grupo te arroje, y te acepte tal como vayas a hacer, y tu impronta siempre va a ser buenas y... Lo que tú puedas aportar siempre va a ser... Creo que eso nos da un chute, como adolescentes, que es importante y luego ya... si te quedas o no...Pero creo que cuando entramos en las asociaciones, la mayoría lo hicimos de adolescente, y nos arrojó mucho, y fue como un abrazo. Sea política, sea cultural o de la índole que sea. [Pausa de 3 segundos]... Bueno y también. No sé si le iba antes, Participante 16, no solamente porque fuéramos inconformistas, yo estaba pensando cada palabra... a que éramos los bichos raros que estábamos, y entonces hablo por mi experiencia... Eres el bicho raro que te juntas con otros bichos raros. Y cuando te das cuenta que forma parte del grupo de bichos; dices: "Oye" no voy a ser un bicho raro [risas]... Entonces, como que en ese momento te cambia la visión de muchas cosas y te ayuda a crecer mucho, tanto en lo personal como en lo social. Bicho raro entiéndase como una forma coloquial de hablar. Yo cuando estaba pensando en la palabra me venido esa [risas]... Un poco los incomprendidos, ¿no?

INVESTIGADOR: Muy bien, Pues como Participante 17 ha empezado a decir esos aspectos positivos de participar, y con eso lo que me gustaría centrar ahora la conversación... ¿Creéis que el hecho de participar en entidades juveniles os ha aportado algo?

PARTICIPANTE 15: Mucho... A mí por lo menos me ha... Prácticamente, me ha cambiado la vida, me ha cambiado la vida, que suena esto a... [risas]... Pero, sí me aporta, me ha ayudado a conocerme totalmente. Además, como he dicho, entre con 13 años, que es ahí entrando en la edad del pavo a lo máximo y me ayudó a centrarme... A ver lo que me gusta...Por ejemplo, me ayudó a descubrir...Bueno, yo desde pequeña quería estudiar Derecho y ahora pues trabajando con niños, descubrí que a mí lo que me gusta es la educación y el estar día a día con niños y niñas. Temas.... cosas que por la que quiero luchar que antes, a lo mejor nunca me las hubiera planteado o no sabría tanto como ahora considero que sé. Y a mí, pues muchísimas cosas de conocerme a mí misma y educación emocional. No sé, pienso que he aprendido muchas cosas y me han cambiado muchas cosas...

PARTICIPANTE 14: Yo creo que también te sensibiliza mucho, te ayuda a reaccionar de distintas maneras, cuando a lo mejor con problemas distintos... A lo mejor si no experimentas estar en una entidad... Ahí ves realmente problemas reales y aprendes a reaccionar de una manera más adulta.

PARTICIPANTE 15: Estoy completamente de acuerdo con ella.

PARTICIPANTE 17: Esto es un poco más reflexión personal ¿no? desde que he desarrollado por el hecho de haber participado, si es que pensamos que hemos desarrollado algo...Yo siempre digo... que, a mí en aquel mes de septiembre de 2010, que fue cuando yo comencé, aquí en Badajoz, a moverme en estos ambientes, pues una cosa siempre ha derivado a la otra. He pasado por varias organizaciones chiquititas, que casi siempre he ayudado a fundar, lo cual también me ha dado ese carácter un poquito emprendedor. Ello me ha hecho conocer a muchísima gente de todo el mundo... [Debido a problemas con el dispositivo, Participante 16 abandona la reunión inesperadamente][60 segundos de espera]

PARTICIPANTE 15: Aprovechando lo que ha dicho de conocer a gente de todas partes y eso... Aparte de conocer a muchísima gente que conocí, no sólo por conocer, sino una de las cosas que creo que he aprendido mucho, es a tratar con la gente. No sólo con la gente de dentro de la institución, sino las personas con las que estás ayudando, con las que estás trabajando o al estar en Cruz Roja, trabaja con más entidades y pienso que me ha

enseñado muchísimo. A expresarme con personas, aunque aquí no lo parezca, porque de vez en cuando no se me entiende, pero a tratar con gente que te abre mucho a socializar.

PARTICIPANTE 14: De acuerdo.

PARTICIPANTE 13: A mí me ha pasado como a Participante 15 decía al principio, yo cuando entré con 10 años en Cruz Roja, por ejemplo, mi vida... Pues yo era un crío que no sabía ni qué quería hacer con su vida. Yo lo típico quiero ser maestro, quiero ser actor y de no me sacaras. Y al final, conoces otra cosa y yo ahora soy educador social, gracias a haber entrado en Cruz Roja, haber hecho un montón de cosas y contactos en asociaciones en Cruz Roja...He aprendido, pues, como decía Participante 15, que el tema que más me interesa es la educación emocional. Luego he hecho estudios orientados hacia ello y demás. Y también, gran parte, por no decir la mayoría de mis mejores amigos, ahora mismo los he conocido dentro de la sección juvenil... Con mis inquietudes... Están repartidas por toda España, me permite viajar... No sé, al final a mí, me ha influido muchísimo porque mi vida ahora, mis amigos, mi profesión y tal... Todo empezó a formarse ahí en esa época, cuando entré.

PARTICIPANTE 17: Yo quiero aportar que una parte del crecimiento personal, como estáis diciendo, que encontramos en una asociación. Yo valoro mucho la posibilidad de formación que dan. Para mí, mi experiencia tenía acceso a través de la asociación a convivencias, pero convivencias muy bien ejecutadas, con mucha formación, formación en valores, formación emocional, aprender a tratar, como decía Participante 15, con los demás, a expresar tus ideas. Acceso a cursos que, de otra manera, quizás, no tendría las mismas oportunidades... O no lo tendría tan visible. Y yo eso lo valoro mucho, porque al final están en ti, por la formación, y por la gente que ha ido conociendo y hacen de ti lo que eres ahora. Y también es que las organizaciones gubernamentales, los gobiernos, la juntas y tal destinan mucho dinero a la formación a través de las asociaciones, y cuando no estás dentro de esos grupos, como digo, parece que cuesta más, este acceso y el hecho de las convivencias de ir a un sitio...Y otro, y... conocerlo. Pues para mí fue algo importante y que valoro mucho.

INVESTIGADOR: Y consideráis que, en el tiempo que lleva participando, ¿haya evolucionado o que haya cambiado la participación juvenil en estos años?

PARTICIPANTE 15: Yo, por lo menos desde que yo empecé, ahora mismo diría que hay menos [participación]... Cuando yo empecé... O a lo mejor solo es aquí en mi pueblo y es lo que yo veo. [Vuelve a conectarse Participante 16]... Pero antes, la participación de...Bueno, eso que a lo mejor es solo en mi pueblo o en lo que yo veo, pero cuando yo entré el grupo era mucho más grande y llegábamos a más.... No llegábamos a más personas, sino que trabajábamos con más instituciones de aquí, del pueblo también, y ahora, es como que... que somos menos y parece que hay menos participación también en las otras.... Pero eso a lo mejor...También es cierto que bueno... Yo soy de un pueblo de Ciudad Real, pero como estudio en Ciudad Real, también hago voluntariado allí. En la provincia sí que hay mucha más participación. Entonces, no sé si es un problema que sea sólo del pueblo pequeño, pero ahora mismo, yo considero que ahí hay menos.

INVESTIGADOR: Gracias Participante 15, vamos a dejar que Participante 16 termine su intervención anterior, y luego lo reenganchar con esto... ¿vale?

PARTICIPANTE 16: Eso sí, básicamente, estaba diciendo que participar en muchas asociaciones me ha llevado a conocer entre muchas partes del mundo, lo cual es algo que me enorgullece bastante. Y bueno, pues siguiendo este camino, al mismo tiempo quiero seguir un poquito mis pasiones, pues al final del todo... A raíz de voluntariado fuera de España y demás, pues he tenido durante los últimos años oportunidades laborales, por lo tanto, estoy muy agradecido de aquella decisión.

INVESTIGADOR: ¿Y el tiempo que lleva Participante 16 considera que ha evolucionado de la participación o que haya cambiado de alguna forma?

PARTICIPANTE 16: Yo lo que puedo decir es que...Creo que no tiene siempre mucha visibilidad o no se le da mucha visibilidad. Yo, desde luego, intento darla e intento animar a los jóvenes a que tomen este camino, y que al menos lo intenten, porque considero que tienen mucho que ganar. Creo que a lo mejor no, no se promueve como debiera... Partiendo quizás desde los centros escolares... Creo que no, a nivel de comunidad. A lo mejor

no se les da la importancia que tiene. También de ahí viene, después a lo mejor hablaremos de esto, del reconocimiento en sí, de las actividades que llevamos a cabo.

INVESTIGADOR: ¿Y qué pensáis los demás, sobre si ha cambiado la participación en los últimos años?

PARTICIPANTE 14: Yo, como es mi primer año... Tampoco puedo decir mucho, pero hablando con mis compañeros y eso sí es verdad y coincido con Participante 15 en que al principio había más gente. Cuando entré yo, también había bastantes, pero muchas menos porque se van a estudiar fuera, se van moviendo y van ingresando menos.

PARTICIPANTE 13: Yo creo que también hay menos. O por lo menos se ve menos, que cogiendo un poco lo que decía Participante 16 también. Pero por que no se publicita o se enseña que hay una participación juvenil. Porque la hay. Nosotros, por ejemplo, en Cruz Roja sabemos hay mucho voluntariado joven en España haciendo cosas, pero no se ve. Y nosotros, al final, lo que vemos de nuestras parcelas pequeñas o individuales... Vemos que hace diez años, había un grupo de 30 personas haciendo diferentes actividades y ahora, ese grupo son ocho. Pero hay más grupos. Entonces yo creo que por cantidad hay menos. Pero que no se ve todo lo que hay.

PARTICIPANTE 15: Eso también es verdad...nosotros, Participante 13 y yo, tenemos la suerte de que estamos una entidad muy grande, porque Cruz Roja, al fin y al cabo, todo el mundo la conoce. Pero, por ejemplo, la que ha dicho a Participante 14, pues a lo mejor ese tipo de entidades más pequeñas, no más pequeñas, pero... son menos conocidas. Hacen un trabajo que es igual de importante, pero la gente no lo ve, y no ven que eso se está haciendo. Entonces tampoco sabes que eso está ahí para que puedo ir a hacerlo, si quiero... Porque no se publicitan o porque... Tampoco... Pues eso, no nos lo dicen. A mí nunca me han hablado de voluntariado en el colegio ni en el instituto. Entonces, pues eso, que a lo mejor se conocen Protección Civil y Cáritas, porque es algo así como... Pero hay muchísimas cosas diferentes que no las conocemos.

PARTICIPANTE 16: A mí me alegra saber vuestras opiniones porque la verdad, creo que no puedo hablar a nivel local, regional o nacional, no es el ambiente donde me muevo y me sorprende un poco. Me viene bien también saber esas opiniones, pero por lo menos... Yo desde esa esfera europea, creo que sí he ido a más. De hecho, se han potenciado nuevos programas, como en temas de voluntariado, hace ya poquitos años, vamos, no hace mucho... El Cuerpo Europeo de Solidaridad, mueve mucho ambiente, voluntariado y demás. Y desde esa perspectiva, yo creo que sí ha ido a más, o por lo menos es lo que yo vi.

INVESTIGADOR: Hablando de esos cambios y la evolución de la participación durante los últimos cinco 10 años, también lo hemos visto en el mundo. Muchos movimientos sociales, el auge de las redes sociales, el uso de las tecnologías digitales, que ha tenido un gran impacto en las personas jóvenes. Me gustaría hablar ahora sobre la participación juvenil y el uso de estas tecnologías. ¿Consideráis que la tecnología fomenta la participación?

PARTICIPANTE 14: Sí, por la difusión en ellas y que pueden crear.

PARTICIPANTE 13: Yo diría que sí por el hecho, simple, de conectar a personas que están muy alejadas y que piensan igual y juntos se puede llegar a ciertos objetivos.

PARTICIPANTE 17: Yo pienso que si se utiliza bien tiene muchísimo potencial; pero, creo que también, se está desviando los intereses de las personas jóvenes, está diversificando mucho... Tienen en sus manos, muchos caminos para el ocio, para o para su interés y repartir sus intereses y muchas veces a través de las redes sociales. Tú te conectas al Facebook y te puedes tirar una hora y viendo estados de la gente, y eso al final te merma de que participen en otras cosas. Creo que estamos avanzando, y a la vez aprendiendo, y creo que todavía las redes sociales o las nuevas tecnologías no se están utilizando con todo el potencial que pueden dar al tema de participación juvenil.

PARTICIPANTE 14: Yo estoy de acuerdo, también en eso, es mucho el uso que hacemos de ellas, aunque sí que pienso que con las redes sociales parece una tontería, pero alguna foto que pueda subir o tipo así, así de reflexionar y la gente que las comparte o un video que se hace esto, que se hacen virales. Aunque las redes sociales tienen mucho peligro porque se puede divulgar de todo... Si que es una forma de concienciar también mucho y de sensibilizar a la gente. Entonces, como sensibilización sí que pienso que puedes participar; pero claro, que no todo sea eso, que también sea sensibilizas un poquito, pero luego también si puedes...

PARTICIPANTE 17: Continuando con lo que estás diciendo Participante 15, hay tanto contenido en las redes, que puede haber vídeos y campañas de publicidad para el asociacionismo o para lo que sea, para participación muy buenos, pero realmente te llega con la cantidad de información que te llegan y la cantidad de vídeos de gatos que yo puedo ver y la cantidad de canciones que suben en grupo... Hay mucho contenido y al final que nos llega nos llega... Al final quien tiene interés en algo le va a llegar ese contenido. Una persona que esté completamente fuera de la participación juvenil no le va a llegar. O es más difícil que le llegue.

PARTICIPANTE 15: Sí eso es verdad. Es cierto, yo a lo mejor aprendo muchas cosas por Instagram, en historias o en publicaciones, pero porque son perfiles que yo sigo, porque sé que las cosas me gustan... Entonces, claro, es lo mismo. Es interesarte tú y como decía Participante 17, al principio, los intereses que te mueven hacia tu aprendizaje.

PARTICIPANTE 17: Yo creo que hay que favorecer la participación porque pone en contacto a personas. Lo hemos comentado ya. Obviamente las redes sociales han avanzado muchísimo en muy poco tiempo, y tienen de todo, tanto bueno como regularo, como menos bueno. Y pues hay que saber moverse ahí. Pero como tal, como una red social, yo creo que favorece, aunque sea solo por el tema de que puedes interactuar con más gente que solo con la gente de tu ámbito. Obviamente hay otros muchos factores, pero si dejamos solo como la herramienta, como herramienta, yo creo que facilita.

PARTICIPANTE 16: Está bien, pero puede dar mucho más.

INVESTIGADOR: Aprovechando la intervención de Participante 13 en esos saberes y ese conocimiento que se necesita, vamos ahora con esa parte educativa, de la participación juvenil y vamos a empezar con la educación con las redes sociales, la tecnología y la participación más online ¿vale? Me gustaría conocer vuestra opinión sobre qué conocimientos, habilidades, valores, comportamientos y actitudes facilitan la participación juvenil. Sobre todo, me centro en la competencia digital y la competencia social y cívica. Empezamos con esos saberes digitales que sean necesarios para participar.

PARTICIPANTE 16: Para nosotros es muy importante siempre poseer una opinión crítica, el saber en tema y en cuanto a competencia digital, el saber contrastar la información. Saber si una fuente fiable puede realmente creer que aquello que estás leyendo o escuchando... En cuanto a lo digital, principalmente, eso.

PARTICIPANTE 14: Yo coincido, es saber usar, seleccionar y valorar de forma crítica, aquello que has buscado en las redes sociales, a través de una tecnología, esa es la competencia digital.

PARTICIPANTE 16: Perdona Mark, puedes repetir la pregunta, por favor.

INVESTIGADOR: Sí claro, ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes, valores digitales creéis que se necesita para participar?

PARTICIPANTE 16: También es importante el conocimiento de software. Ahí, por ejemplo, muchas plataformas que a nivel político ahora uso más, que hace pocos meses yo desconocía totalmente y que son gratuitas, la aporta Facebook, por ejemplo, una de ellas es WorkPlace. No sé si la conocéis y es realmente útil. Y bueno, pues siempre que aprendo algo intento compartirlo todo. Si lo considero útil también desde un punto de vista gratuito. Por lo tanto.

PARTICIPANTE 15: Yo creo que también, siguiendo también un poco, pues la barbaridad de herramientas y páginas tipo Kahoot y cosas en las que puedes dar formaciones o para participar o no sólo formaciones físicas, sino que lo puedas pasar o hay un montón de formas de hacer atractivo cualquier forma de participar. Realmente, igual que lo que hemos hablado antes, de la formación es que se dan. Entonces de manera digital, hay muchísimas formas de hacer cosas muy guay y la verdad que es una herramienta... Pero esos necesitan los conocimientos de manejar eso que normalmente... Aunque parece que es algo súper... Luego, son cosas bastante fáciles de utiliza... Porque yo soy muy negada para todo eso y sé hacer un Kahoot. O sea que yo creo que eso son unos conocimientos que no es difícil, pero está de lo mismo interesarte y hace que llame mucho la atención.

PARTICIPANTE 16: Y no tenerle miedo...

PARTICIPANTE 15: Claro sí y eso entra también en los valores, o sea estar dispuesto a hacer eso y que también [inaudible 1 segundo]... que lo vaya a recibir se lo pase bien, porque había una cosa que me gusta mucho cuando participo que la otra persona esté a gusto. Y entonces eso dentro de los valores que se necesitan.

PARTICIPANTE 13: Todo esto nos ha venido ahora bien... Con la pandemia que hemos vivido, ha sido como un martillazo a utilizar todo el mundo digital y tienes que aprender y educar en digital; y todo, es como: ¡Ay, ay, ay, ¿Y hay ahora que uso?! Menudo abanico tengo aquí. Al final el miedo... Nos hemos enfrentado a él, sin tener otro remedio de conocer un montón de herramientas que no conocíamos y hemos ido aprendiendo sobre la marcha, que yo creo que esto también nos ha dado la oportunidad de a partir de ahora, herramientas nuevas que vayamos conociendo...Qué nos vamos a enfrentar a ellas también de otra forma. O sea que también tenemos ese aprendizaje y el... bueno, pues ya sabemos que tampoco puede pasar que tardemos una hora más en usarlo. Venga adelante.

PARTICIPANTE 14: Aun así, creo que cuando comienzas a utilizar alguna herramienta, como por ejemplo el Kahoot, ya adquieres esas habilidades y parece más fácil crear una imagen interactiva con hiperenlaces... Es muy curioso y cada vez más fácil, que no es tan difícil como decía Participante 15.

PARTICIPANTE 17: Pero creo que el punto fuerte es el interés y las ganas que tengamos de llegar al otro, porque puedes utilizar la aplicación... La mejor del mundo. Ahora, si lo haces con desgana y lo haces porque lo tienes que hacer, también hay que ponerle la atención, al querer compartir o transmitir y que sea realmente productivo. Y bueno, nos hemos visto forzados a hacerlo así... que quizás de otra manera hubiera ido más lento con otras características. Pero yo he visto por parte de Mi ámbito de la educación... De compañeros que se sirven de la tecnología como: "Bueno, porque lo tengo que hacer y es un paso más", y otros que realmente lo estrujan y sacando jugo y comparten lo que van descubriendo y realmente le sacan potencial y son productivos, pero creo que hay que tener interés y ganas de comunicar.

PARTICIPANTE 16: Y ya desde un punto de vista más, o sea, es todo lo anterior, lo he dicho como docente, por así decirlo, pero también desde alumna. Para mí, la tecnología también... Matemáticas y todo eso siempre lo he aprendido con videos y con... También lo veo como una fuente que se ya no solo hacerlo atractivo, sino que es una fuente, una fuente para encontrar la información, que es lo que hemos dicho. Hay que contrastar, pero eso es más en las noticias, pero también una forma de saber buscar herramientas para ayudarte. Y ya no es solo para crear tu pensamiento crítico, sino saber buscar tu... o, aunque sea un tutorial de YouTube. Hoy en día es que se puede hacer prácticamente todo. A ver ir a la luna no, pero puedes hacer muchísimas cosas a través de lo que encuentras en Internet en general.

INVESTIGADOR: Damos unos pasitos si queréis y ahora en vez de esa competencia o conocimientos digitales, vamos a hacer la misma pregunta, pero con respecto a esos conocimientos, valores, habilidades, actitudes... sociales y cívicas para la participación, ¿vale?

PARTICIPANTE 16: Saber trabajar en equipo.

PARTICIPANTE 17: Bueno, saber o aprender. Estás dispuesto a estar dispuesto a aprender a trabajar en equipo? Muchas veces entramos sin saberlo... Perdón que te he cortado. [Pausa de 8 segundos]

INVESTIGADOR: Venga, repito.... ¿Qué conocimientos, habilidades, valores, actitudes y comportamientos sociales y cívicos creéis que se necesitan para participar?

PARTICIPANTE 16: Ser abierto de mente que podemos encontrarnos fácilmente con personas que piensan muy diferente a nosotros y tener esa cierta diplomacia para no crear un conflicto, sino un diálogo.

PARTICIPANTE 15: Saber dialogar... en cuanto a dicho eso [a Participante 16], pensar en saber dialogar y la empatía también de entender a la otra persona mejor. Hay personas que piensan lo opuesto de alguna forma totalmente opuesta a ti o que su circunstancia es diferente. Y también, entender que hablamos con una persona que no quiere utilizar esos medios porque por cualquier motivo personal, pues también. Entenderle...La empatía debe entender esa situación y saber dialogar y saber tratar con las personas. Es tal vez un poco lo mismo.

PARTICIPANTE 17: Creo que mucha gente, esto de las nuevas tecnologías o las redes sociales no lo ve como una herramienta, sino más bien como un escaparate o un púlpito en el que soltar toda su opinión o lo que tengan encima.... Y no buscan ese diálogo o lo que hablamos antes...El compartir. No saben ser diplomático porque no lo entienden como algo para comunicarnos, y para estar cercanos o para aprender o para compartir, sino que veo que mucha gente suelta como no estás cara a cara... nos llenamos de valentía para soltar ahí, muchas cosas que no lo haríamos si tuviéramos cara a cara. Y de eso cada vez, creo que hay más gente que no lo ve como una herramienta, sino como un escaparate para lucirse y poco más. Y es una lastima

PARTICIPANTE 14: En cuanto a la competencia social, yo creo que a mí lo que me ha aportado ha sido. EL saber relacionarme, porque yo antes me consideraba una persona muy tímida. Antes no creo que me hubiera ocurrido que esto que estamos viviendo. Pero realmente si te obligas un poquito a hacer algo, tú crees que te gusta... aprendes cosas nuevas y nuevos aprendizajes en tu propia persona, y en relación con las tecnologías, igual, Esos comportamientos que adquieres que puedes bajar a través de las tecnologías, es el respeto y la justificación y.... todo.

PARTICIPANTE 13: Yo opino como vosotras y vosotros, al final es aprender a comunicarse de forma asertiva, aprender a trabajar en equipo o que ya lo lleves tu. Te facilita mucho, pero más aun no se me ocurre nada más ahora mismo.

INVESTIGADOR: Damos unos pasitos más. De hecho, la habéis nombrado antes, incluso con la búsqueda de fuentes fiables de contrastar la información, ahora voy un poco en esa línea. Durante los últimos años también se ha hecho evidente el fenómeno del Fake News, las campañas de desinformación y, sobre todo, el uso indebido de datos personales. ¿Qué pensáis sobre ello?

PARTICIPANTE 17: Dinerito

INVESTIGADOR: ¿A qué te refieres con dinerito, Participante 17?

PARTICIPANTE 17: Que hay muchos intereses económicos. Yo lo veo así. Y cuando se pone el dinero por delante ya nos da igual la asertividad, el respeto, el usar, el hacer un mal uso de contenido que no es tuyo o de datos personales, etcétera. El dinero se pone por delante y ya está.

PARTICIPANTE 16: A mí me gusta ser positivo, intentar pensar positivo de cara al futuro, pero no sé, a lo mejor su persona por lo general muy seria, pero considero que la sociedad está perdiendo muchísimos valores, pero muchísimos. Y eso... Es puro interés económico y por dinero, o sea de cualquier cosa, cualquier cosa, cualquier cosa, y mentir es lo menos grave que puedan llegar a hacer.

INVESTIGADOR: ¿Veis la situación del Fake News como algo preocupante de cara a las personas jóvenes?

PARTICIPANTE 13: Yo creo que sí. Sobre todo, porque se oye, el peligro está en quedarte en lo primero que ves. Al final, una parte muy importante de la participación juvenil es también enseñar a buscar fuentes fiables, y demás para hacer que tanto la infancia como la juventud o la población en general se va a, por lo menos, plantearse que puede ser una Fake news. A lo mejor...el llegar al punto de contrastar lo que tal... A lo mejor eso es otra movida más complicado, pero solo con conseguir que te pares a cuestionar si puede ser verdad o no. Yo creo que tendríamos mucho ganado, pero es algo complicado porque esto va avanzando... [Hace ruidos para simular el avance acelerado].

PARTICIPANTE 16: Y, sobre todo, que también desde el punto de vista educativo. Yo no considero que se promueva esa opinión crítica el profesor te dice A, y tu respondes, A. No te da por pensar B. Es que ni te da por pensar en el problema. Eso no... sinceramente del punto de vista educativo lo considero realmente grave.

PARTICIPANTE 15: Yo creo también de los Fake News, que tampoco nos han enseñado de la importancia que puede tener un bulo... Y que ya no sólo es problema de que nos lo creamos, sino que además lo vemos, o lo creemos y lo compartimos. Estamos haciendo que lo vea todavía más gente, y no somos conscientes de que algo puede ser por un interés económico...Pero también hay muchos intereses personales, porque hay Fake News sobre personas, sobre...dentro de nosotros qué se puede o que se pueda ver todo el peligro en las redes sociales, que se pueda divulgar fotos o lo que sea. Pues eso pasa con las noticias sobre las personas. Y como no nos han enseñado a contrastar a ningún nivel, pues ni vamos a contrastar una noticia de política o lo que sea,

ni vamos a contrastar de que éste nos ha dicho... que está hecho eso. Entonces no somos conscientes del peligro que tiene y además sólo lo vamos divulgando y tenemos una responsabilidad social muy importante y nos tienen que enseñar que las cosas, no todo lo que vemos es cierto.

PARTICIPANTE 17: Yo creo que hay que potenciar el pensamiento crítico que muchas veces. Pues muchas veces... es mucho más fácil decir esto es A porque es así y punto, porque lo digo yo, es mucho más cómodo, que trabajar para fomentar el sentido crítico y tal. Pero, creo que también, me ha recordado al uso indebido que podamos hacer de fotos de alguien en el tema del bullying y todo eso. El hecho de compartirlo es que al final estamos detrás de una pantalla y nos vemos como algo más fuerte o que no nos llegan las cosas... Hasta que nos llega con algo que nos toca y entonces ya se te cae el mundo encima. Y también creo que la educación tiene que estar muy presente en educar para esta nueva realidad que estamos, que se está creando y que estamos creando nosotros, la sociedad en general. El hecho de que no podrá hacerlo a través de una pantalla te resta a ti... El hecho de compartir una noticia... No, si yo no la ha hecho, bueno, pero el que está fomentando el desprecio hacia una persona o estás apoyando una actividad ilícita; pero claro, es que creo que la educación al pasito que va en muchos aspectos... Por cuando quiera meterle mano a esto, o sea, yo hablo como profesora. Yo no puedo esperar que una ley me tenga que decir dentro de un curriculum este puesto, que tengo que formar en el uso indebido, tal, tal; sino, que es que ya lo tiene que hacer porque está ya en nuestras manos y importante en este sentido la educación como para todos, que aquí es crítica.

PARTICIPANTE 14: Con respecto a lo que dijo Participante 16, que es verdad que un niño cree en su profesor y lo que dice la profesora va a misa. Pues creo que es importante crear a ciudadanos críticos y como Participante 17, ha dicho... Proporcionando a los niños que también crean ellos sus propios aprendizajes, que le demos la oportunidad de dudar que no le demos todo hecho. Por ejemplo, yo he hecho un trabajo fin de grado en el que trabajamos la programación. Han tenido que averiguar cómo programar progresivamente. Y al final yo creo que de esa manera ellos mismo duda y crean sus propios aprendizajes; y progresivamente, creamos este pensamiento crítico y a la hora de integrar las tecnologías ya no nos creemos todo lo que nos dicen. Aprendemos a dudar.

PARTICIPANTE 16: Yo quería añadir, que en relación a esta temática del saber contrastar... En relación con esta temática y en relación con esta área, al área educativa, al hablar de educación, a mí siempre me gusta hacer hincapié en los diferentes tipos que hay, sobre todo, como digamos, maestro de educación primaria, que está muy vinculado a todo lo que, gracias al asociacionismo, pues he aprendido de educación no-formal. En la educación no formal, pues es aquella que es más atractiva, es bidireccional en la que más o menos digamos, somos todos iguales y todos aprendemos de todos. Por lo tanto, potenciar, no solamente o al hablar de educación, no hablar únicamente, o de entender esas formas, también estando formal, que ayuda muchísimo tanto a organizaciones juveniles o para profesorado de la formal, digamos, a saber, cómo trabajar mejor. Esa intención de querer fomentar un pensamiento crítico.

PARTICIPANTE 17: Ahí ha tenido muy buena apreciación en la educación no-formal, que muchas veces nos olvidamos de incluirla y tan importante es.

INVESTIGADOR: Justo estáis adelantando las últimas preguntas sobre cuál es el papel que tiene la educación para desarrollar la participación juvenil y los aprendizajes que hemos dicho. Y también concretamente, ¿cómo os gustaría que se trabajase? La ciudadanía digital en las diferentes acciones formativas. Más o menos habéis empezado a hablar de él, pero ahora si os lanzo la bola para conversar entre vosotros, vale el papel de la escuela y cómo os gustaría que se trabajara, la ciudadanía digital en la escuela.

PARTICIPANTE 16: ¿Qué entiendes, perdón por ciudadanía digital exactamente?

INVESTIGADOR: ¿Qué entiendes tú?

PARTICIPANTE 16: No sé... Participación digital.

INVESTIGADOR: Vale, participación y también podemos hablar de la educación para la ciudadanía digital. Si queréis el: ser ciudadano en un mundo digital... Si tuviéramos que incorporar ahora un aprendizaje en la escuela sobre educar al ciudadano del siglo XXI, o educar en una ciudadanía apta para la sociedad digital... ¿Cómo la imagináis y qué papel juega la escuela para desarrollar todo lo que llevamos hablando en la sesión?

PARTICIPANTE 13: Yo es que no haría diferenciación entre una educación para una ciudadanía en la calle y una educación para la ciudadanía digital. Quiero decir al final, si entendemos la educación para la ciudadanía como ese conjunto de valores habilidades, llámalo "x", que tiene que tener una persona para poder relacionarse dentro de su contexto... Yo no veo diferencia entre esa persona... Lo digital es verdad que es digital, a lo mejor podemos matizar un poco más el tema de como tienes una pantalla, no seas más valiente que si no la tienes delante... Pero que al final, yo creo que eres ciudadano tanto con una pantalla con en directo. Yo creo que sí, que la escuela debería de reforzar toda la educación para la ciudadanía ya que no se aprende del aire... Debería de formar parte del currículo, al igual que las matemáticas, porque creo que es tanto o más importante, vamos a decir tanto... Y no se trabaja como tal, o que hubiera fórmulas para diferentes asociaciones pudieran entrar en la escuela para trabajar cosas de forma más específica. Al final, yo creo que falta... que se hace, porque es verdad que nosotros en Cruz Roja lo conocemos, porque entramos. Pero yo creo que falta y que no se trabaja como se debería.

PARTICIPANTE 15: Yo yendo por otro sitio, en cuanto a personas que van a vivir en una sociedad digital... O sea, uniéndolo todo, yo creo que lo que hay que fomentar mucho es, como hemos dicho antes, el espíritu emprendedor, la imaginación, saber programar y saber hacer eso, tener la picardía de crear. Y ahora mismo tenemos un sistema educativo que es hacer máquinas. Entonces... Esto es que hace poco tuvimos un debate en clase... Por ejemplo, nos enseñan música, pero no nos enseñan música, realmente... Nos enseñan a interpretar una canción a las notas, pero nunca nos han enseñado a componer ni nos han enseñado a crear, a tener la imaginación. Entonces, si nos enseñan a componer, nos enseñan a... Si nos enseñan, por ejemplo, el puntillismo y a partir de ahí hacer un dibujo de puntillismo... En esas pequeñas cosas desde el principio... Luego ser emprendedores y tener el saber de querer crear. Y pienso que para vivir en una era digital tenemos que cambiar muchísimas cosas de la educación. Ya no nos vale copiar y pegar, porque ya está todo inventado... Pues eso, que crear a crear cosas nuevas y nos tienen que enseñar creando cosas nuevas...

PARTICIPANTE 14: Yo estoy muy de acuerdo, porque es verdad que las tecnologías están cada vez más presentes en nuestras vidas por lo tanto tenemos que meterlas en la escuela. Tuve una conversación con una mujer que necesitaba que me rellenara un cuestionario [inaudible 1 segundo] y se negó... Dice: estoy totalmente en desacuerdo de tecnología, los niños están muy saturados de tecnología. Y tienen que llegar a la escuela y olvidarse, desprenderse de ellas... y digo, no al revés, tenemos que favorecer y aportar todos los conocimientos posibles para saber utilizarla. No quitándole, sino dándole... Otra cosa que quería decir es que no por incluir las tecnologías la escuela, estamos hablando innovación... Es verdad que ahora usamos el PowerPoint... El usar un papel... pasan del papel a la pizarra digital. Eso no se considera innovación.

PARTICIPANTE 15: Es exactamente a lo que yo me refiero. Sería innovación si el PowerPoint lo crearan ellos.

PARTICIPANTE 13: Para ver si os he entendido a las dos... ¿Os referís a la metodología que se utiliza, no la herramienta?

PARTICIPANTE 14: Exacto... Para crear innovación para incluir la tecnología.

PARTICIPANTE 15: Si es, realmente, con lo que quería unir, lo que pasa que se vaya de la cabeza... Que, si nos enseñan innovaciones del principio, pues ahora eso... Ahora lo mismo me da hacer un examen en una tablet, que en un papel. Bueno no un examen... otra cosa... Pero es que nos creen ellos y ellas [se refiere al alumnado] el material o que sean capaces de programar... La innovación, que ellos lo hagan.

INVESTIGADOR: ¿Más aspecto que pensáis o que os gustaría que se incorporen dentro de esa educación para la ciudadanía en la escuela o en las acciones formativas?

PARTICIPANTE 17: Yo quiero aportar que educar, educamos todos, no solamente los maestros y profesores en el colegio... Educamos todos de una manera o de otra, en un colegio lo que deberíamos hacer, y creo que esto no es nada novedoso. Creo que se lleva hablando el siglo XIX y XX. Es educar, no tanto en aportar herramientas, porque las herramientas cambian... Como está pasando. Tenemos papel... Ahora tenemos pantalla o tenemos "X"... Tenemos que educar en favorecer que sean los niños, los pequeños, los que.... Fomentar la adquisición de habilidades, como decía Participante 15. Yo soy profesora de música, y a mi que un niño aprenda un do re mi fa sol la si do... que una negra dura un pulso y tal dura dos. No me vale de nada, cuando ese niño no va a tener la habilidad de escuchar música o escuchar el canto de un pájaro y mostrar interés o sacarle partido... Creo que tenemos que educar para que consigan habilidades, y esas habilidades se puedan transportar a un

papel, a un PowerPoint, a una pantalla, al simple hecho de cruzar la calle. Creo que... se debería educar más con ese punto de mira, lo que pasa que es real, que, desde siempre, es mucho más fácil hacer otro tipo de cosas. Y también porque el entorno al final te lo favorece. Porque una cosa, lo que estamos hablando aquí y la teoría, y luego lo que te encuentras es la realidad. Y la nuevas tecnologías en las escuelas. Pues porque un niño o que todos los niños tengan un ordenador en la mesa no sirve de nada, cuando para lo que utilizan es poner en Google: "el mapa de España"... ¿Para qué, si lo tienes en el libro?... ¿Para qué si ya lo tienes en un panel o en un ejemplo?... Pero creo que muchas veces quienes nos deberían ayudar en esta tarea... No están bien aconsejados o llamamos... Se pueden decir de otra manera y creo que ponen otros intereses sobre la mesa... Que no sé, siempre se me cruzan otros intereses... Veo que quienes nos imponen un currículo, tienen otros intereses que no son tanto que la educación realmente sea efectiva. Seguimos con un modelo educativo que viene de hacer tornillos, como decía Participante 15, viene de un sistema industrial, y seguimos con ese modelo y decimos muchas cosas los educadores, los no sé qué... Pero al final seguimos en ese mismo modelo porque es más fácil mantenerlo que cambiarlo. No es fácil por los profesores o más difícil por nosotros, sino por otros estamentos que tenemos más arriba, y el hecho de fomentar una sociedad más crítica o que valore más otras cosas, pues, al final, no viene bien para otras. Y bueno... quizás hoy estoy un poco pesimista con este tema, lo siento, pero creo que quienes necesitamos... Lo que estamos aquí abajo, las familias, los educadores, las escuelas, necesitamos que realmente ceñirte lo pequeño que tiene la educación, porque esa es la semilla. Pero siempre miramos a lo gordo... y miramos, que hoy mi escuela la he dotado con 20 pantallas digitales. Todos los niños tienen tablet, la última tecnología... cuando no vale de nada. Eso no es educar en nuevas tecnologías y lo que... Y ya con esto termino... Lo que decía Participante 13, también lo recojo, el hecho de que... No creo que haya que separar una ciudadanía y una ciudadanía digital. Cuando educamos en valores, y se educa en un respeto o en una comunicación real, da igual que lo haga de manera más personal, que lo haga a través de una pantalla. Y esa es una asignatura que no es una asignatura, es algo transversal. Esa se da en matemática, en conocimientos, en música, en educación física. Y también, se tiene que dar fuera del colegio, en las casas, en la calle, con las asociaciones, en todo, en todo.

PARTICIPANTE 16: A mí me gustaría decir que estoy muy de acuerdo en todo lo que habéis dicho y la verdad... Llevo muchos años ya, pensando en esa idea de que tenemos un modelo totalmente obsoleto de educación, un currículum que no está para nada adaptado a las necesidades del siglo XXI, lo cual me parece algo muy negativo, puesto que estamos hablando de que más o menos imaginamos que vivimos o viviríamos en una sociedad más digitalizada. Pues yo aprovecharía una idea que también uso a veces, a través de la educación no-formal. Para mejorar la educación... La educación formal, primero, no debe asociarse únicamente a la escuela, como ha comentado. La familia debería participar. La política debería participar. Las organizaciones juveniles... Es decir, usar la era digital para realmente conectar a todos esos protagonistas que podrían aportar a la misma, incluyendo los propios jóvenes. Yo siempre... O intento que se cree de una manera u otra, lo que nosotros denominamos en otros términos de diálogo estructurado... Que se escucha las necesidades, por ejemplo, de la juventud, que sean escuchadas por los políticos, los políticos que tienen el poder o tienen la suerte de poder hacer ciertos cambios, saber cuáles son esas necesidades que hay para implementarlas. Y básicamente esto... puedo poner un ejemplo. Yo, por ejemplo, pues quiero decir, en el tema de la participación política lo considero muy importante. Fue algo que se intentó potenciar mucho el año pasado, cuando tuvimos en mayo las elecciones europeas. Y siempre he criticado que...Y yo lo digo abiertamente, soy muy europeísta y creo mucho en la Unión Europea. Considero que como europeo, la escuela...A mí, nadie me ha enseñado que la Unión Europea que me aporta, que no me deja de aportar. Considero que habría que modificar, para esto y para otras cosas, los currículum. Y bueno, básicamente eso, conectar más; y, sobre todo, adaptarnos gracias a la digitalización, a las reales necesidades que tenemos a día de hoy. Yo, por ejemplo, cambiaría muchísimas asignaturas o potenciaría muchísimo todo el emprendimiento... El espíritu emprendedor.... A mí nadie me ha enseñado eso. A mí nadie me ha enseñado como se trabajaba en asociacionismo. Yo me lo he tenido que buscar. Por suerte he tenido... He sido muy cabezón y he dado con la fórmula, pero a mí nadie me ha venido a eso...Por lo cual me ha beneficiado. Me gustaría que la generaciones que viniesen por detrás tuvieran más fácil.

INVESTIGADOR: Muy bien fue durante la conversación hemos estado hablando de esos elementos que facilitan o que motivan a la participación juvenil. Como hemos dicho antes, ese deseo para cambiar la realidad o esa inquietud, por no ser conformista... Como lo habéis comentado. También, habéis hecho referencia como la educación puede contribuir a este proceso tanto con las competencias digitales, la competencia socio-cívica. Además, hemos hablado del papel que tienen o que juegan las tecnologías sobre las actividades de participación juvenil. Concretamente, hemos hablado del uso que se les dé a las tecnologías y también de esa preocupación de las Fake News. ¿Queréis matizar o incorporar algún último comentario o idea? ¿Me dejo algo atrás? [Pausa de 5 segundos]... Bien, pues si no tenemos nada más que añadir, quiero agradecer de nuevo vuestra



participación en este espacio. Estoy seguro que las aportaciones que habéis hecho van a contribuir bastante a la investigación que estamos realizando. Repito de nuevo que os enviaré la transcripción para que le deis, para que podéis comprobar la veracidad de la transcripción y añadir algún comentario si lo consideréis oportuno. Y nada. Muchísimas gracias de nuevo.

FIN DE LA TRANSCRIPCIÓN

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN Nº5

Lugar de reunión	Sala de Zoom. Online.
Fecha de reunión	07-07-2020
Duración de la reunión	12:30 a 14:00
Investigador	Mark Peart
Código de audio	GD5_07072020_1230_audio.m4a
Nº Participantes (ID)	Participantes: 18 al 21

TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN

INVESTIGADOR: En primer lugar, me gustaría agradecer vuestro interés y participación en este grupo de discusión. Esta actividad forma parte de un estudio de mi tesis doctoral que se llama: "El desarrollo de la competencia digital y social cívica como una herramienta de empoderamiento educativo para la participación juvenil", bajo la dirección de los profesores Prudencia Gutiérrez Esteban y Sixto Cubo Delgado de la Universidad de Extremadura. El proyecto pretende conocer cómo las personas jóvenes aprenden a participar y luego cómo influyen estas competencias en su vida participativa y asociativa. Para ello, voy a plantear varios temas y preguntas a las que os invito a participar activamente. Se trata de que converséis en grupo. Tendrá una duración de 60 a 90 minutos aproximadamente, según como vayan las intervenciones. La información aportada ayudará a tener mayor comprensión sobre cómo las personas jóvenes viven y se desarrollan en el mundo asociativo y participativo. Además, los datos pretendemos utilizar los datos para guiar la práctica educativa, para reformular ciertos aspectos del currículo y para trabajar la Educación para la Ciudadanía. Os hemos invitado a esta reunión, ya que sois personas jóvenes y además sois personas jóvenes que participáis y vais a tener una experiencia, aunque sea una opinión personal formulada sobre los temas y preguntas que vayamos a plantear. No se trata de buscar una respuesta correcta, repito, sino de aportar vuestra opinión y conversar. Los datos que recogeremos se utilizarán siempre con fines educativos e investigadores, y todas vuestras contribuciones serán recogidas mediante la grabación del vídeo, como ahora. Esta grabación de vídeo se transformará en grabación de audio. Y ese audio se transformará en una transcripción escrita. Lo que voy a hacer dentro de unas semanas es mandar esa transcripción escrita para que vosotros podéis rellenar un cuestionario y verificar si es real, que la transcripción corresponde con la que hemos hablado hoy. Y además habrá un hueco adicional para añadir alguna cosa que ha quedado en el tintero. ¿Hay alguna duda sobre algo de esto? [niegan todos]. Os voy a pedir que durante la sesión no cerrar los micro[fono]s porque va a ser algo más dinámico. O sea que cada uno puede intervenir cuando quiera sin romper el turno de palabra, ¿vale? ...[2 segundos]. Ya que todo el mundo de este grupo participa en alguna entidad, me gustaría que me dijeseis qué entendéis por participación juvenil.

PARTICIPANTE 20: Es como, socialmente, la gente joven puede cambiar e involucrarse en esos temas sociales que parece que no nos van, pero poco a poco podemos ir cambiándolos.

PARTICIPANTE 18: Para mi participación juvenil es, valga la redundancia, participar de forma activa en la sociedad y en todos los aspectos de la sociedad para poder mostrar nuestra opinión y poder trabajar o poder luchar por lo que nosotros pensemos.

PARTICIPANTE 21: Yo también estoy con Participante 20, con eso de involucrarse. Pero también en la parte juvenil de la sociedad, a aquellos que no los escuchan o quizá no les entiendan pues nosotros, como somos como ellos, les ayudamos en ese aspecto.

INVESTIGADOR: ¿A dar voz y representar quieres decir, Participante 21?

PARTICIPANTE 21: Sí.

PARTICIPANTE 19: Vale. Yo concuerdo con los tres, en participación juvenil, pues que los jóvenes se involucren en la sociedad y piensen en medidas para mejorar entre nosotros.

INVESTIGADOR: Muy bien, veo que tenéis una idea parecida. Participante 20, has nombrado antes socialmente. ¿Tú piensas que toda la participación juvenil es social? O sea que solo existe participación juvenil social o hay diferentes tipos de participación, ¿qué pensáis?

PARTICIPANTE 20: Hay distintos tipos. A lo mejor siempre nos quedamos con la social y, por eso, no le damos visibilidad a las demás.

INVESTIGADOR: ¿Cuáles otros que pueden existir? ¿Puede poner algunos ejemplos?

PARTICIPANTE 18: Podría haber una participación política; por ejemplo, en el caso de Participante 19, que está en [REDACTED]. Tiene una participación en un ámbito político, ¿no?

PARTICIPANTE 20: Pero claro, sigue siendo social, ¿no?... La participación juvenil también puede ser, por ejemplo, en los colegios y a lo mejor no se da tanta visibilidad social y a nivel de calle, pero están haciendo una participación entre niños. No sé si sería un ejemplo.

INVESTIGADOR: ¿Algo más? Participante 20, has nombrado colegio... ¿A qué te refieres con participación en los colegios?

PARTICIPANTE 20: Pues a darle, también, voz a los niños. De no limitarnos a las típicas actividades, sino también involucrarlos en temas que, a lo mejor, pensamos que son niños y no van a tener ninguna opinión o debate respecto a un tema y a lo mejor no se les da la oportunidad de decir: "¡Venga, vamos a hablar de esto!"... Ya por el simple hecho de que son pequeños, no le damos el derecho de que hablen y se expresen.

INVESTIGADOR: Vale... ¿Algo más que añadir sobre este concepto de participación juvenil?

PARTICIPANTE 21: Yo creo que sólo es... mayormente social, es como lo que engloba todo. A lo mejor habrá más, pero yo lo veo más como social.

INVESTIGADOR: Muy bien. Pues una de las cuestiones que os une, como un grupo, es que todos participáis en alguna entidad. ¿Creéis que el hecho de participar en una entidad os ha aportado algo?

PARTICIPANTE 18: Sí, en mi caso, por lo menos más habilidades sociales, en cuanto a relacionarme con la gente. Al estar en una entidad, como [REDACTED] que tiene [como] base el trato con las personas, aprendes muchas habilidades sociales y también aprendes muchos contenidos nuevos, muchos valores que muchas veces en el instituto o en los colegios se dejan de lado y no se enseña tanto sobre ellos.

PARTICIPANTE 20: Sí, básicamente eso, porque yo, por ejemplo, agradezco mucho a [REDACTED] pues toda la información que nos dan de una manera u otra. Es algo que en clase no te lo van a dar y que pocas personas dicen: "¡Venga!, vale, vamos a dedicarnos un momento a esto", y es como que es muy necesario y fundamental. Y más en la sociedad que estamos viviendo actualmente.

PARTICIPANTE 19: Desde mi punto de vista, [REDACTED] no puede aportarte mucho más de lo que tú ya piensas. Por ejemplo, la ideología no te la puede cambiar ya que la tienes centrada, pero no sé quizá algo, por así decirlo, compañerismo o incluso involucrarse con otros grupos para realizar campañas o cualquier otra cosa. Al fin y al cabo, te terminas involucrando con ellos.

PARTICIPANTE 21: Yo creo que eso, porque también es verdad que si no estuviera en una entidad sería como más difícil involucrarte en la sociedad. Porque las entidades te ofrecen la posibilidad con un proyecto o lo que sea, de acercarte a otras personas e involucrarte y ayudar en lo que puedas.

INVESTIGADOR: ¡Muy bien! En vuestro punto de vista, ¿pensáis que las personas jóvenes que participan en diferentes entidades tienen un conjunto de características que las definen?

PARTICIPANTE 20: Yo, por ejemplo, cuando veo [REDACTED] es como que hay gente que podemos ser de una manera u otra, pero siempre tenemos como un objetivo, que es cambiar poco a poco el lugar donde vivimos, y sobre todo ayudar a las personas que son más vulnerables o necesitan un pequeño empujón. Entonces, como que siempre, tenemos eso como base. El ayudar y cambiar un poco donde estamos viviendo. Pero luego, te encuentras de todo porque cada uno es de una manera, pero siempre tenemos algo claro.

INVESTIGADOR: Entonces si te entiendo, Participante 20, ¿dices que no hay características comunes, pero sí un objetivo común?

PARTICIPANTE 20: Claro, sí, es como que las características son muy sueltas, y muy aleatorias, porque te encuentras gente de todo, con gustos distintos y que les caracteriza una cosa u otra. Pero el objetivo en sí siempre es el mismo: ayudar, aprender, enseñar y cambiar ese lugar.

INVESTIGADOR: ¿Estáis todos de acuerdo?

PARTICIPANTE 18: Yo pienso que no hay un perfil común entre todos, pero sí que, además del objetivo, suele ser gente que se quiere involucrar en el mundo actual. Además de cambiar las cosas, son esa gente empática... Bueno depende de la entidad, pero en [REDACTED] hay gente empática que le gusta ayudar a las personas y que quiere aprender más sobre feminismo, LGTB... No hay un perfil común, pero sí que hay algunos rasgos que... Luego, cada uno puede tener su ideología y puede tener su manera de pensar, pero sí que tienen unos pequeños rasgos comunes. Como puede ser, pues eso... Gente que se involucra, es gente solidaria.

PARTICIPANTE 19: Yo creo que, con [REDACTED] puede ser lo que están diciendo un poco; pero, por ejemplo, en [REDACTED] no. Todo el mundo tenemos una forma de pensar igual y compartimos eso.

INVESTIGADOR: En tu caso, Participante 19, entiendo que hablas más sobre la ideología política ¿No?

PARTICIPANTE 19: Claro, partimos de una misma ideología, de pensamientos sobre otros colectivos, cosas así.

PARTICIPANTE 21: Yo también estoy de acuerdo con Participante 20 y Participante 18. Claro, es lo que conozco y veo que muchísima diversidad, que sí es verdad que alguna característica y algunos rasgos personales coinciden, pero que mayormente se puede encontrar con muchísimos tipos de personas.

INVESTIGADOR: Pues fenomenal, vamos a hablar sobre los motivos o factores que influyen en la participación. Me gustaría empezar con qué puede motivar a una persona a participar. ¿Qué pensáis? ¿Cuáles pueden ser los motivos de una persona joven para involucrarse?

PARTICIPANTE 20: Sobre todo tener un espacio seguro y que el espacio donde se va a participar ellas o él, se sienta seguro y que pueda hablar de cualquier cosa sin ser juzgada, porque siempre tenemos el miedo de: "No voy a decir algo, por [que] voy a ser juzgada y ya me van a mirar de una manera u otra". Entonces, el sitio donde vayamos a participar, porque nosotros nos transmita confianza y estemos seguros, y que tengamos una motivación por ello.

INVESTIGADOR: Pues si te estoy entendiendo bien, ¿te refieres al bienestar? ¿Lo estás enfocando a nivel personal, de no sentirte cómodo contigo mismo?

PARTICIPANTE 20: Sí, porque si yo quiero participar en [REDACTED] por ejemplo. Cuando empecé a participar en [REDACTED], dije: "¡guau! es un espacio seguro donde yo me puedo expresar sin ningún tipo de miedo, y me van a respetar tal y como soy. Y poco a poco, también, voy a poder poner mi granito de arena y se va a poder ver". Quiero decir, como que, también, la persona que participe tiene que ver que su trabajo está mereciendo la pena; porque si no, también pienso que puede ser muy frustrante... que estés en una asociación, estés en algún sitio participando, estés diciendo muchas cosas y luego no se haga nada de lo que tú digas. Al final dices: "Ostras, nadie me escucha". Entonces no sé. Pienso que en [REDACTED] uno dice algo y otro otra cosa, al final se junta y siempre sale algo. Entonces, pues, pienso que donde vayas a participar tiene que ser un sitio donde te sientas muy bien tú.

PARTICIPANTE 19: Uno de los motivos creo que sería, pues, que en la sociedad veas algo que está mal y lo vayas a intentar solucionar. Por ejemplo, [REDACTED], el fin es, por así decirlo, pues la pobreza, la gente que tiene pocos recursos, puede intentar ayudarles, por ejemplo. Entonces, pues eso... Si ves que hay mucha gente que puede intentar ayudar. En políticas si ves, por ejemplo, que hay colectivos que están discriminando pues intentar hacer una campaña para sacar adelante este colectivo.

INVESTIGADOR: ¿De representarlos?

PARTICIPANTE 19: Claro, darle voz a los colectivos que no tienen recursos o lo que sea.

PARTICIPANTE 21: En relación a lo que ha dicho Participante 19. Yo creo que esa posibilidad de poder participar, por ti mismo, y sentir esa experiencia que te dan las entidades, ya sea cual sea, y eso... es poder participar por tu cuenta y poder dar ese granito de arena que necesita, un poco, la sociedad.

PARTICIPANTE 18: También puede llamar mucho la atención a la hora de entrar a una de estas entidades que son espacios, o por lo menos [REDACTED] que es lo que conozco, que además de ayudar, siempre se pretende que en todas las acciones y todas las campañas los propios voluntarios también lo disfruten y que tengan una experiencia amena y que no estén ahí que parezca que están trabajando, sino que de verdad están haciendo un voluntariado que también le aporte mucho a ellos y además de conocer gente, aprende nuevas cosas... Y bueno, yo creo que eso también puede ayudar a mucha gente para entrar en estas entidades.

INVESTIGADOR: ¡Muy bien, muy bien! Pues durante los últimos cinco o diez años una cosa así, hemos visto que en el mundo ha habido más movimientos sociales, un auge muy importante del uso de las redes sociales, de las tecnologías digitales y esto ha tenido un impacto sobre todo en las personas jóvenes. Me gustaría hablar un poco sobre la participación juvenil y el uso de las tecnologías. ¿Consideráis que la tecnología fomenta la participación juvenil?

PARTICIPANTE 19: Creo que es una herramienta que puede ayudar a que la gente, a los jóvenes, pueda mostrar su opinión sobre cualquier tema en las redes sociales.

Participante 20: Ya, pero es una herramienta y no solamente nos tenemos que quedar con eso, porque no es cien por cien participación juvenil. Es una herramienta que está ayudando a esta causa, pero yo pienso que actualmente no nos estamos involucrando tanto en acciones sociales. Quiero decir, siempre somos como los cuatro que queremos cambiar el mundo y queremos cambiar esas injusticias y nos queremos meter en organizaciones en donde pensamos que podemos aportar algo, pero tampoco es una motivación que el joven tenga día a día, que siempre somos cuatro los que lo hacemos. Y sí las redes sociales son una herramienta, pero si al final no te involucras del todo, por mucha herramienta que utilices, no vas a arreglar algo.

PARTICIPANTE 18: Sí, aunque también ahora en cualquier movimiento feminista o incluso cuando vimos el Fridays for Future sobre el cambio climático, se lo ve como un movimiento que al que ayudó mucho las redes sociales para llegar a más gente porque, muchas veces, como que a los jóvenes parece que les dan como más pereza o más participar de forma activa. Pero también creo que se hace bastante en redes sociales, compartiendo información para tratar de convencer a los demás jóvenes para que participen. Creo que es una herramienta que puede ayudar mucho a dar difusión a un movimiento o a difundir información para ayudar.

PARTICIPANTE 21: Si yo pienso lo mismo que Participante 18, ya no solo es participar activamente y estar en esa situación, sino que también con que compartas la información o algo, ya estás colaborando ya en otra forma de ayudar. Si tampoco te animas mucho a participar activamente, entonces con eso también ayuda a llegar a más gente y además te informa de lo que está sucediendo.

PARTICIPANTE 19: Estoy de acuerdo con los tres, si tú no tienes la propia motivación en ti mismo. No creo que una red social vaya a motivarte lo suficiente, pero, en cambio sí que quizá, por ejemplo, una publicación de la [REDACTED] ayudando a un colectivo en pobreza pues quizá sí lo compartes [queriendo decir] "mira lo que están haciendo" pero no...

INVESTIGADOR: Vale, habéis hablado ahora mismo sobre que una manera de participar en las redes sociales puede ser compartir información. En los últimos tiempos se ha hecho evidente el fenómeno de las *fake news* y las campañas de desinformación y ese uso indebido de los datos personales de los usuarios. ¿Qué pensáis sobre ello? ¿Qué pensáis sobre el *fake news* o las campañas de desinformación que se utilizan en redes o el uso indebido de datos personales?

PARTICIPANTE 18: Yo pienso que son efectivos los jóvenes y bueno, en general toda la sociedad, tienen que tener un espíritu crítico de no creer al 100 por ciento de lo que lees en internet, ni en la televisión ni en la prensa, porque puede ser una noticia verdadera o una noticia contada a medias tienes que tener un espíritu crítico para contrastar información y no terminar de creerte que todo, sino es buscar más información y juzgar tú mismo, ¿sabes?

PARTICIPANTE 19: Yo lo que iba a decir es que las *fake news* son muy usadas, por ejemplo, en política. Sobre todo para que rivalizar unos partidos contra otros y por eso, por ejemplo, nosotros hemos sacado durante el virus una campaña para que si ves un bulo o una *fake new*, pues intentar buscar argumentos para rebatirla e intentar que la gente no caiga.

PARTICIPANTE 20: Sí, pienso igual que Participante 18 y Participante 19.

INVESTIGADOR: ¿Es una situación que os preocupa? ¿Cuando estáis en redes lo tenéis en cuenta?

PARTICIPANTE 20: Sí, porque como ha dicho Participante 18, a mucha gente le falta ese espíritu crítico. Entonces si estás viendo constantemente noticias y tú las compartes, te da igual lo que estés compartiendo. A lo mejor no llega mucha gente, pero poco a poco la gente lo va haciendo porque piensan que “vale, pues ya está, son estas noticias” y sí puede afectar socialmente. Afecta a que ya nos va a dar igual lo que leamos porque no lo vamos a creer todo. Y no nos paramos a decir “oye, espérate, vamos a buscar información, vamos a contrastar y ya me voy a quedar con lo que haga yo ahí, poco cogiendo de aquí y de allí”.

PARTICIPANTE 18: Exacto, y eso puede tener sobre todo las *fake news*, y todo esto puede tener bastante efecto negativo si se habla de un colectivo o de cualquier personaje público. Si un medio o alguien en redes comienza a difundir noticias falsas sobre una persona o un colectivo, por muy falsa que sea o luego se demuestre que realmente son falsas la gente en el subconsciente, mucha gente se puede quedar ya con esta información y tener esa visión despectiva o sobre ese colectivo. Si tú difundes una noticia falsa, por mucho que luego se demuestre que es falsa, a mucha gente se le puede caer en la cabeza que eso era o era verdadero.

INVESTIGADOR: ¿Qué pensáis que pueden hacer las personas jóvenes para solventar o para minimizar los efectos de las campañas de *fake news*?

PARTICIPANTE 21: Yo creo que se podría contrastar la información, es decir, tú ves algo en Internet o en Instagram, y lo podrías contrastar a lo mejor con páginas oficiales para ver si cuentan lo mismo. Y si no es verdad lo que están contando, subir tú lo que crees y lo que está más verificado, por así decirlo, para que la gente se dé cuenta de que esa información es falsa y así llegar a que lo vea más gente y poder eliminar esa información falsa.

PARTICIPANTE 18: Compartiendo información de fuentes oficiales o información que de verdad está contrastada, ya se puede hacer bastante solamente compartiendo toda esa información y diciendo “esto que dicen es falso”.

INVESTIGADOR: Ya hemos empezado a hablar un poco sobre estas habilidades, estos conocimientos que debe tener una persona joven para manejarse en las redes. Quiero seguir con eso un poco vale. Abramos el abanico un poco y me gustaría saber vuestra opinión sobre los conocimientos, las habilidades, los valores, actitudes que necesitaría una persona joven para participar de forma digital, es decir, conocimientos digitales, habilidades o actitudes digitales que necesitan para participar. ¿Habéis entendido la pregunta o la reformulo? Repito. ¿qué conocimientos, habilidades o actitudes digitales creéis que se necesita para participar?

PARTICIPANTE 20: Yo creo que principalmente ser una persona crítica, tener una voz decir “vale, no me voy a creer todo lo que vea” si no quería tener mi idea clara y voy a intentar compartir aquello que verdaderamente entra dentro de mi crítica. Personas que no se conformen y que no vean una cosa y digan “ah, vale, como ha subido esta persona me voy a fiar de ella y la voy a subir, pero ni lo voy a leer”. Personas que no se limiten a “veo esto y lo voy a colar” sino que lea lo que digan, “vale, estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo”. Y si no está de acuerdo, pues que lo suban diciendo “me parece mal esta publicación”.

PARTICIPANTE 18: Incluso si no tiene una opinión formada sobre cualquier tema que tengan las ganas de buscar información ya sea una opinión y otra, leer de ambas opiniones sobre un tema y ya decidir qué opinas sobre sobre un tema, tener esas ganas de conocer, de informarte y de no creerte todo al cien por cien.

PARTICIPANTE 21: Yo creo que aparte de buscar la información, es también saber un poco cómo subirla a las redes sociales, porque a lo mejor nos llama tanto la atención y la gente pasa de esa información y luego si subes algo, que sea atractivo y que llame mucho la atención a la gente vas a conseguir que eso lo vea un mayor

número de personas. Entonces vas a conseguir que llegue a más gente y así poder informar a las personas, a lo mejor no tan directamente, pero sí que se quedan con la información porque les llama la atención.

PARTICIPANTE 19: Estoy de acuerdo con lo que han comentado tres, se puede añadir poco más.

PARTICIPANTE 18: También pienso que tener unas habilidades a la hora de hablar en redes sociales para compartir tu opinión o compartir tus ideas o cierta información, tratando de no ofender a nadie y sin atacar, teniendo ese cuidado de que, aunque sean redes sociales y estés compartiendo algo, escribiendo en tu ordenador y no esté viendo nadie, tener las mismas habilidades a la hora de hablar como si lo hicieras con una persona delante. No por estar en un ordenador o teléfono puedes decir todo lo que se te pasa por la cabeza.

Investigador: Vuelvo un momento a algo que habéis dicho casi al inicio. Habéis comentado que la involucración de una persona joven en redes a lo mejor no es igual a su involucración personal de forma presencial. ¿Creéis que nuestro comportamiento en las redes también es así? ¿Creéis que el comportamiento es igual online que de forma presencial?

PARTICIPANTE 20: Depende de la persona que seas, principalmente. ¿Quieres decir que si cuando estoy en [REDACTED] hablando sobre un tema, luego a la hora de llevarlo a redes soy igual?

INVESTIGADOR: Por ejemplo, sí podemos mirarlo de esa forma.

PARTICIPANTE 20: Sí, yo personalmente, sí. Tal y como me expreso en una entidad, luego soy igual de clara en una red social. Pero siempre, como ha dicho Participante 18, respetando a todo tipo de personas, porque es una red social, aunque elija a quien me sigue o a quien quiero seguir, pues tengo que respetar a todo tipo de personas que pienso que puede ver esa publicación. Pero igual que cuando hago una campaña con [REDACTED] yo me voy a encontrar con muchísimas personas y con una diversidad muy grande, y yo no puedo soltar todo lo que piense a esa persona. Entonces sí, pero luego hay gente que no, que por las redes piensa de una manera para aparentar X cosas y luego hablas con ella, dices “pero si no tienes ni idea”.

PARTICIPANTE 21: Además, en mi experiencia, yo es que no suelo subir muchas cosas a redes sociales, entonces yo creo que a mí me aporta más personalmente y ayudar de forma directa antes que subirlo a las redes sociales, solo porque yo personalmente no hubo nada. Pero a lo mejor Participante 20 si sube un ideal a las redes sociales, a lo mejor sí que le aporta de la misma manera. Porque no subo nada, ya que me aporta más personalmente.

INVESTIGADOR: ¿Qué comportamientos, qué conocimientos, habilidades, actitudes sociales y cívicas creéis que se necesitan para participar?

PARTICIPANTE 18: Saber estar en grupo y trabajar en grupo. Muchas veces es bastante necesario en cualquier ámbito de la participación juvenil y tener habilidades para hablar, de habilidades sociales con la gente. Aunque bueno, eso también es algo que se va desarrollando con el tiempo, cuando estás en un ámbito así.

PARTICIPANTE 20: Eso iba a decir porque, por ejemplo, hay gente que en nuestra [asamblea] local o gente que hemos conocido en [REDACTED], que a lo mejor nunca había trabajado en equipo o nunca había hablado con gente porque era alguien muy vergonzoso y luego ha acabado siendo alguien que se ha desarrollado muy bien. No siempre hace falta tener X cosas, puedes encontrar a gente que hablando sea una máquina y socializando, pero a otras que no tengan esas herramientas de socializar.

PARTICIPANTE 18: También se desarrolla con el tiempo, al estar en cualquier entidad como [REDACTED]. Al final el trato con la gente y la preparación de todas las campañas. Al final todo eso termina mejorando esas habilidades porque tienes que estar trabajando en equipo, tienes que hablar con gente en la calle para a gente y hablar con ellos. Al final todo eso también va mejorando poco a poco.

INVESTIGADOR: Participante 19, por ejemplo, en tu caso, que es una entidad más política. ¿Consideras que necesitas algún tipo de conocimiento, de habilidades sociales o cívicas para poder participar ahí?

PARTICIPANTE 19: Siempre hay que saber usar una terminología adecuada para no llegar a dañar a algunas personas, pero sobre todo respetar las otras opiniones. Por ejemplo, en un debate no puedes, porque una cosa

con la que tú no estás de acuerdo no puedes saltar y tienes que respetar siempre esa opinión. Intentar eso no puedes saltar a la mínima. El respeto al oponente por así decirlo en la política es imprescindible.

PARTICIPANTE 21: Iba a decir lo mismo que Participante 19, que no tener una mente cerrada por así decirlo, y saber respetar lo que te aportan los demás y las opiniones, sobre todo, y también tener ganas de participar, porque al fin y al cabo es algo que haces tú voluntariamente y porque te gusta. Entonces, si dejas esas ganas de participar, a lo mejor las empiezan a tener y luego ya se te quitan las ganas o puede ser al revés... Tener siempre esas ganas de hacer algo por aportar y por dar a algún cambio.

INVESTIGADOR: Voy a pasar a profundizar un poquito más en la parte educativa. Ahora ¿vale? ya estamos llegando al último tercio de la pregunta y está muy relacionada con las experiencias educativas, las acciones formativas y la educación en general. ¿habéis tenido alguna experiencia educativa sobre ciudadanía digital? ¿En la escuela o en las organizaciones juveniles habéis aprendido algo de ciudadanía digital?

PARTICIPANTE 19: Yo, por ejemplo, Mark tú lo sabes de primera mano por el colegio, pero sí de vez en cuando se ha impartido alguna clase, un curso o algo sobre cómo hablar en redes sociales, como por ejemplo el segundo es una asignatura que era sobre hablar con otras personas, cómo socializar, por así decirlo.

PARTICIPANTE 20: Nada.

PARTICIPANTE 18: En mi caso, a lo mejor era el año pasado que tuve una asignatura que era Tecnología de la Información y la Comunicación. Si se veía algo, pero un contenido muy reducido sobre eso, como unas pequeñas pinceladas de cómo relacionarte en redes sociales, pero era algo muy reducido, por lo menos en mi caso.

PARTICIPANTE 20: Sí, igual.

INVESTIGADOR: ¿Qué papel crees que debe tener la escuela por escuela? Desde el instituto, educación primaria, bachillerato, FP hasta la universidad. ¿Qué papel crees que debe tener la escuela para desarrollar estos aprendizajes?

PARTICIPANTE 20: Es fundamental porque primero es el sitio donde más horas pasamos nosotros, porque diariamente pasamos seis horas y es donde más nos relacionamos, por decirlo así, a gente que vemos todos los días y, en el caso de hacer bachillerato en el mismo centro, son seis años en un mismo lugar. Y ¿qué te enseñan? Siempre se limitan a “vamos a meterte todo lo que hay en los libros, porque es lo que un informe me está pidiendo” y luego los cuatro o cinco [docentes] que verdaderamente tienen vocación por su profesión y están, aparte de enseñarte X cosas, sino para hablar un poco sobre la vida y que se preocupan por quienes somos y también deciden educarnos como personas. Pero siempre son los cuatro o los cinco que verdaderamente tienen vocación y no se limitan solamente a enseñarte un temario. Entonces ahí está el principal problema. No nos educan para... como que no se salen del “vamos a enseñar más cosas”. Y es fundamental porque, al fin y al cabo, es donde más tiempo pasamos y donde nos criamos, es que estás en la escuela seis horas diarias.

PARTICIPANTE 18: Exacto, muchas veces se limita a las materias más académicas para formar a una persona, en ámbitos de matemática, lengua... Creo que también se olvidan de un aspecto muy importante es que el ámbito cívico y que una persona tiene que vivir en sociedad, tiene que comportarse de manera correcta y no puede ir atacando a la gente. Eso como que no lo educan tanto en el instituto o muchas veces en toda la educación, y creo que es un aspecto que debe ser tenido muy en cuenta y debe ser muy importante en la educación. Además de formarte en materias que son muy importantes como matemáticas, lengua, historia, que formar a una persona y para vivir dentro de una sociedad y que sea una persona tolerante, una persona que respete a los demás y muchas veces eso se olvida.

PARTICIPANTE 19: Yo he estado 13 años en el mismo colegio, siempre lo fundamental en este colegio ha sido eso enseñarnos los valores, a socializar, el civismo... Yo sí lo he tenido de primera mano en el colegio.

PARTICIPANTE 21: Yo creo que también, pero en menor medida, es decir, iban personas a darnos alguna charla sobre tal información, pero no tanto cómo convivir con la sociedad, sino más centrado en algunas áreas de algunas materias, y también deberían tener en cuenta generalizar esa información. Por ejemplo, en mi colegio había otras etnias, había dos personas gitanas en mi clase y yo creo que no sabían cómo llevar que sociabilizaran y que se comportaran de una manera correcta con los demás, porque muchos profesores no sabían cómo tratar

con ellos. Es decir, les podía el alumno, hacía lo que le daba la gana y por mucho que le echaran de clase, él se iba por ahí por el colegio y no le decían nada. Pues yo creo que deben saber cómo tratar también con las personas.

INVESTIGADOR: Entiendo que dices que hay una falta de preparación de los profesores ¿puede ser cierto? ¿Lo he entendido bien?

PARTICIPANTE 21: Ciertos profesores si.

PARTICIPANTE 20: Los profesores necesitan reciclarse también porque vas a un instituto y te encuentras con profesores que tienen cincuenta y tantos años, que llevan toda la vida dando clase y que llevan dando clases como desde el primer día y tienen que ver que los tiempos han cambiado, socialmente hemos avanzado y no pueden estar dando clase como hace 20 años porque actualmente no es lo que buscamos bien.

INVESTIGADOR: Ahora me pregunto por la escuela y ahora os hago la misma pregunta, pero en relación a las entidades juveniles. ¿Qué papel creéis que deben tener las entidades juveniles para desarrollar estos aprendizajes? Habéis dicho antes que la participación desarrolla ciertas competencias personales para participar y que pueda ayudarte a desarrollar. ¿En qué papel deben tener todas las entidades? En este sentido, ¿es la misma que la escuela? ¿es diferente?

PARTICIPANTE 18: Yo pienso que debería ser como un complemento a la escuela, o sea que todos estos valores que se den en la escuela, pero también estas entidades deben complementar y ser como una herramienta más para aprender.

PARTICIPANTE 20: Y no al revés, como está siendo. Porque si yo no me llego a meter en [REDACTED] ni la mitad de los temas de los que actualmente puedo hablar los habría aprendido. En el instituto nunca me habían hablado sobre educación sexual, nunca me habían hablado sobre racismo, sobre drogas... Siempre te dan lo básico. Entonces, si yo no llego a entrar a [REDACTED], la mitad de las cosas que sé no las hubiera descubierto. Entonces, como dice Participante 18, esto tendría que ser un suplemento de lo que verdaderamente la escuela nos debería enseñar.

PARTICIPANTE 19: Ya está todo dicho. El colegio tiene que ser el principal y después el resto de órganos tienen que complementar el colegio. Si es un órgano político, pues centrarse en su ideología, en defender lo que ellos defienden. Si es un órgano, por ejemplo, como [REDACTED], puede intentar irse por los valores de la persona que ve cómo podemos ayudarle.

PARTICIPANTE 21: Sí, yo pienso lo mismo y también es verdad, por ejemplo, que si mi hermana no me hubiera dicho que estaba [REDACTED], no me hubiera enterado que existe. También es informarnos un poco de todas las entidades y todas las organizaciones en la que podemos colaborar para informarnos y así ayudar.

INVESTIGADOR: Para terminar, ¿cómo os gustaría que la escuela fuera para ser el epicentro donde se trabajase esto? Ahora quiero que me escribáis en el caso ideal, ¿cómo os gustaría que se trabajase la ciudadanía digital en esas acciones formativas? ¿Cómo os gustaría que fuera?

PARTICIPANTE 20: Pues a ver, a nivel en la escuela creo que falta mucho trabajo en equipo y creo que es algo fundamental porque siempre es muy individualizado, sobre todo de “a ver quién es más, quien saca la mejor nota y a ver quién es el que más méritos consigue”. Entonces hay mucha competencia entre nosotros y lo eliminaría. Pienso que el trabajo en equipo y la cooperación es algo que a las personas nos ayuda muchísimo más y como sociedad nos va a ayudar. Entonces pondría en primer lugar un trabajo en equipo entre todo el ámbito educativo.

PARTICIPANTE 18: Pienso que en la escuela todo esto se podría enseñar. Creo que debería haber un espacio que sea una asignatura o una hora a la semana o lo que sea, un espacio para que se enseñen ciertos valores como estos, ya sea en el ámbito social o ámbito digital. Que se enseñen estos valores, estos temas, que se hagan debates, que se haga como un espacio seguro para poder hablar de estos temas y poder crecer todos juntos y poder avanzar todos. Pero que no se deje de lado, sino que haya algo específico en un día específico a la semana, una hora o una asignatura en la que se trate este tema abiertamente y todos juntos, haciendo debates o lo que sea para poder avanzar.

PARTICIPANTE 20: ¡y que no sea optativo! Porque me hace mucha gracia que siempre estas cosas, por ejemplo, grupo de poesía o grupo de debate sobre política siempre es optativo, algo extraescolar o que se hace mejor en los recreos. Al final, pues siempre se apuntan los mismos a los que están en entidades políticas o en otras como [redacted] y que tienen las ideas claras. Pues no, esto tiene que ser algo para todos y que no solamente se quiera apuntar el que verdaderamente quiere cambiar donde vivimos, sino que sea obligatorio y que a todos nos enseñen dónde estamos viviendo y cómo tenemos que... tener unas medidas.

PARTICIPANTE 18: Exacto, porque al final se acaba apuntando a mucha gente que tiene las ideas claras, aunque igualmente hay mucho que aprender, pero que ya tienen unas ideas más o menos claras; y, por ejemplo, si fuera un debate sobre política, mucha gente con nuestra edad que no tiene una idea clara y por miedo no se apuntaría a eso. Al ser obligatorio, cada uno va aprendiendo e, al ver un debate, iría cogiendo la información que más les represente y podría formarse. Al ser optativo, al final se apunta a la gente que tiene ya una idea sobre eso y la gente que no [tiene una idea clara] no consigue obtener esos valores o esa ideología que cada uno pueda obtener.

PARTICIPANTE 19: Las asignaturas que imparten valores cívicos que no sean opcionales, que no puedas elegir entre debate de política y el recreo. Que sea una asignatura más. Y después, para la hora de las redes sociales, creo que estamos suficientemente avanzados como para crear una especie de bot en el que los jóvenes en la clase y la propia clase se pongan y medio que investiguen si la noticia que le da el boche real sea falsa, verifique la *fake new*. Intenten debatir con otros usuarios con sus compañeros de clase online, en Twitter, por ejemplo, cada uno que se cree una cuenta de Twitter dentro del colegio y todos debatan sin saber quién es el otro, por ejemplo, porque al fin y al cabo Twitter, por ejemplo, es así, debates con uno no sabe quién es.

PARTICIPANTE 20: Es que Twitter me gusta mucho porque es una herramienta que, aunque sepas quién eres y tengas el nombre real, es como que te da igual lo que pienses y como que nos da igual decir lo que sea. Estamos cansados y pones: “¡Madre mía, vaya día de mierda! Estoy súper cansada.” Y ya está, te da igual lo que piensen los demás. Simplemente lo sueltas y para adelante. Entonces pienso que Twitter se debería fomentar muchísimo más y, como dice Participante 19, hacer algo, parece que en Twitter nos sentimos muy libres y que nos da igual todo.

PARTICIPANTE 18: Exacto. También educando... Twitter me parece muy buena red social que puedes dar tu opinión de una forma muy clara. Pero también educar en el que hay que tener respeto porque yo, por ejemplo, durante la cuarentena hubo semanas en las que me desinstalé Twitter porque era meterme y ver gente insultándose sobre cualquier tema y estaba harto. Es una muy buena red social y hay que fomentar ese tipo de lugares en internet donde tú puedas compartir tu opinión. Pero enseñar que hay que hacerlo con respeto y viendo que la otra persona, aunque no tenga tu manera de pensar, lo que está diciendo es igual de válido a lo que estás diciendo tú.

INVESTIGADOR: ¿Puedes comentar un poco los motivos por los que estabas pensando o sintiendo para desinstalarlo?

PARTICIPANTE 18: Durante la cuarentena que era un momento complicado para todo el mundo y que bueno, se estaba viviendo una situación muy diferente y que no estábamos acostumbrados. Mucha gente en vez de arrimar el hombro o hacer cualquier cosa para intentar mejorar esta situación se dedicaba a criticar a los políticos, al gobierno, a cualquier persona, cualquier personaje público a criticar y, como incendiaria, a crispar todo. Creo que la situación ya estaba bastante intensa y era un momento bastante complicado como para echar más leña al fuego. Por eso decidí desinstalarme Twitter porque era meterme y todo el rato ver “no sé quién dimisión” y alucinaba porque era la gente de verdad insultando y haciendo una guerra en Twitter que me parece que no está para eso y además no era el momento.

PARTICIPANTE 21: También te tienen que dejar esa libertad de expresión para que tú des tus ideas siempre con respeto, obviamente, pero que tú des tus ideas sobre la información que tú tienes y sobre lo que tú creas. Luego pueden cambiar porque te informes más sobre ciertos aspectos, pero que puedas dar tu ideas y puedas participar, que te animen ellas a participar y a que tú des lo que tú creas. No que siempre te cuenten, pues tiene que ser “esto, esto y esto”. Pues no, que tú te informes muchas veces y que des tus ideas, porque a lo mejor así también a las otras personas le dice “oye, pues hay ciertos cambios en esto” o “me gusta más esa



idea”. Así también puedes cambiar la idea de otras personas, pero pueden cambiar la tuya. Se puede aportar mutuamente mucha información.

INVESTIGADOR: Durante la conversación hemos estado hablando de esos elementos que puedan facilitar la participación, como pueden ser las habilidades sociales y ese pensamiento crítico que habéis nombrado. También habéis hecho referencia a cómo la educación contribuye a este proceso con el papel de los profesores con el papel de las entidades juveniles. Además, hemos hablado un poco sobre el papel de las tecnologías en las actividades de participación, habéis nombrado las diferencias que pueda haber entre una participación digital y presencial. ¿Queréis matizar alguna o incluir alguna última idea?

PARTICIPANTE 20: Me gustaría añadir que, si algún día los centros educativos o la educación en sí se involucrase muchísimo más en estos temas sociales, tienen que enseñar que si tú tienes una opinión, tienes una ideología y piensas de una manera, no me influya en “voy a juzgarte o no”, que no solamente nos tenemos que relacionar con gente que piensa igual que yo y creo que es un principal problema. Parece que hablas con una persona y te dice que es de ultraderecha y ya te niegas a conocerla. Y entonces creo que, a partir de la educación, deberían de transmitir eso y enseñar a que también podemos relacionarnos y establecer una amistad con gente que opine distinto a nosotros. Eso es algo que lo tenemos en el aire y que a veces no sabemos cómo actuar.

PARTICIPANTE 18: Sobre lo que ha dicho Participante 20, se debería enseñar que hay que tener respeto y hay que conocer de verdad a las personas que no piensan igual que tú. Me pasa y creo que es algo que está muy mal, que me niego muchas veces a relacionarme o no me abro tanto con gente que piense diferente que yo, y creo que es algo que desde pequeño se nos debe enseñar, que es muy diverso el mundo y hay opiniones de todos los colores, que cada persona tiene su opinión sobre un tema.

PARTICIPANTE 20: Me pasa lo que dice Participante 18, lo haces inconscientemente. A lo mejor conoces a alguien y empieza a hablarte sobre sus gustos y dice “pues en vez de gustarme el rojo, me gusta el verde” y no nos interesamos en conocer verdaderamente a esa persona y a lo mejor luego en gustos musicales, artísticos o sociales, en algunos ámbitos opináis igual y no me he puesto a conocer esta persona. Nos limitamos solamente a lo político.

PARTICIPANTE 18: Muchas veces, incluso sin saber realmente qué es lo que opina, tenemos prejuicios y vemos a una persona y pensamos que tiene que ser de cierta manera o tener cierta ideología y luego, al conocerlo, podemos ver que es así o es totalmente diferente.

PARTICIPANTE 20: Pasa con el ámbito político y también con el físico, porque tú ves a una persona por la calle y va vestida de una u otra manera, y te dices “no me voy a interesar por conocerla” y a lo mejor luego es igual que tú.

INVESTIGADOR: ¿Creéis que esto pasa también en el ámbito digital?

PARTICIPANTE 20: Sí.

PARTICIPANTE 18: Sí, en el ámbito digital damos una imagen que es solo una pequeña parte de ti. Muchas veces en Instagram, por ejemplo, juzgas a una persona que a lo mejor tiene 10 fotos. Por 10 fotos no puedes conocer a una persona ni puedes juzgarla.

PARTICIPANTE 20: A lo mejor ves la persona que tiene muchísimos seguidores y dije “Guau, qué subido se lo tiene” y luego es una persona normal, una persona como tú y que se preocupa por X cosa.

INVESTIGADOR: Quiero agradecer de nuevo nuestra participación. La verdad es que seguro estoy seguro que, nuestras exportaciones van a ayudar en cierta medida a la investigación que estamos realizando. Lo dicho, voy a enviar la transcripción. Probablemente será en unas semanas de lo que hemos hablado hoy para que le deis la validación de la veracidad y también para que podáis incorporar alguna idea más, porque seguramente en la comida le vamos a dar una vuelta de decir “ojalá, ojalá se me hubiera ocurrido antes”. Tenéis esa oportunidad de añadir algo más. Voy a parar aquí la grabación.



El desarrollo de la competencia digital y socio-cívica para promover la Educación para la Ciudadanía Digital y la participación juvenil.

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN N°6	
Lugar de reunión	Sala de Zoom. Online.
Fecha de reunión	08-07-2020
Duración de la reunión	16:00 a 18:00
Investigador	Mark Peart
Código de audio	GD5_07072020_1230_audio.m4a
Nº Participantes (ID)	Participantes: 22 al 24

TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN

INVESTIGADOR: En primer lugar, me gustaría agradecer vuestro interés y participación en este grupo de discusión. Esta actividad, como bien he dicho, forma parte de mi tesis doctoral llamada: "El desarrollo de competencia digital y socio-cívica como una herramienta de empoderamiento educativo para la participación juvenil". Esta tesis está siendo dirigida por los profesores Prudencia Gutiérrez Esteban y Sixto Cubo Delgado de la Universidad de Extremadura. El proyecto pretende conocer cómo las personas jóvenes aprenden a participar y luego, determinar cómo influye esa competencia digital y cívica sobre eso. Para ello voy a plantear varias preguntas a las que os invito a participar activamente. Se trata de que la conversación en grupo tendrá una duración aproximada de 60 o 90 minutos, según lo que vayáis a intervenir. La información aportada ayudará a tener mayor comprensión sobre cómo las personas jóvenes viven y se desarrollan en el mundo educativo, asociativo y participativo. Además, los datos pueden ser utilizados, esperamos, para guiar la práctica educativa, para reformular ciertos aspectos del currículum, para trabajar la educación para la ciudadanía. Os hemos invitado a esta reunión porque soy personas jóvenes y además porque habéis demostrado en ese cuestionario que hemos hecho al principio, a pesar de no participar en entidades juveniles como tal, si habéis mostrado demostrar cierto interés por temas sociales y políticos, y sobre todo los tres, tenéis un perfil educativo que pueda ayudar a dar ese punto de vista. Lo repito, no se trata de dar una respuesta correcta, sino de ir aportando a vuestra opinión y conversar entre vosotros. Los datos que recogeremos se utilizarán siempre con fines educativos e investigadoras. Todas las contribuciones serán realizadas mediante, serán grabadas mediante video que se transformarán en audio y posteriormente en texto, aunque en todo caso se asegurará la confidencialidad. Vuestra identidad. Lo que haremos concretamente en este estudio es asignar un número aleatorio que sólo lo vais a saber vosotros y yo. Además, me comprometo a enviar la transcripción para que podáis verificar que la transcripción se ha realizado correctamente y además contribuir algo más si lo consideráis oportuno. ¿Hay alguna duda? Dejamos los micros abiertos, Yo no voy a hablar mucho. De hecho, os animo a vosotros a directamente conversar como si estuviéramos con un café delante. Me gustaría empezar conversando sobre vuestra experiencia o más bien vuestros conocimientos sobre la participación juvenil. Cuando digo participación juvenil me gustaría saber qué entendéis por participación juvenil.

PARTICIPANTE 23: Bueno, yo creo que es de cara más hacia la realidad. Por ejemplo, en el caso de un pueblo, participación en eventos que se puedan plantear desde los ayuntamientos, las actividades que haya con los colegios, con los institutos, o algo así.

PARTICIPANTE 24: Tocar un tema que sea atractivo para que la gente se anime. Más que nada los pueblos, como dice Participante 23, suele ser así.

PARTICIPANTE 22: También se extiende esta participación, desde mi ámbito, a esas ganas de emprender o hacer encuentros y actividades y demás desde la facultad. También aparte, además de los pueblos y el instituto, también en las facultades, ya que se promueven muchísimas temáticas.

INVESTIGADOR: Justo con esa temática nos vamos a centrar, cuando hablamos de participación juvenil, ¿qué actividades os entran en la cabeza? es decir, esas temáticas atractivas que habéis nombrado Participante 24 o Participante 22 ahora con las intervenciones. ¿Qué actividades formarían parte de esa participación?

PARTICIPANTE 22: A bote pronto el deporte que quizá es lo más social, más atractivo, que pueda sonar así a priori y luego todo lo relacionado con la familia, las personas mayores, con la política incluso.

PARTICIPANTE 24: Aquí en mi pueblo había un centro de ocio juvenil y la verdad que cuando yo frecuentaba ir, pero dejó de funcionar, no iba la gente. De hecho, ha estado cerrado como 4 o 5 años y hace un par de años a reabrir y la verdad que funciona bastante bien. Han sido un grupo de jóvenes como los que lo han reabierto,



por así decirlo, y estaban organizando eventos, programa, actividades para que la gente se anime. Y la verdad que la reapertura, por así decirlo, funciona bastante bien.

PARTICIPANTE 23: Aquí también hay uno, que era lo que estaba pensando yo, que sí, que es verdad, que lleva mucho tiempo abierto desde que yo era joven, para mí que ya no. Y la verdad que no había caído en eso, pero está muy orientado al arte también.

PARTICIPANTE 24: Y, de hecho, cuando yo frecuentaba ir, una excursión organizada fue para [REDACTED] al pueblo de Participante 23.

PARTICIPANTE 23: Pues sí, la verdad que yo he visto el antes y el después desde que se creó el centro y como había mucha más oferta para los jóvenes, para muchas cosas, para música, para arte y para chicos también. Yo creo que no hemos dicho una cosa que sí me parece importante también en la formación, porque nosotros, que somos de idiomas, por ejemplo, muchas veces también por ahí se puede tirar en este sentido.

PARTICIPANTE 22: Hay mucho campamento, mucha actividad también compartida con alguna disciplina más inglés, digo porque suele ser el que más se ha entendido. Y también hay que mirar, a la rama artística que menciona Participante 23, el cine.

PARTICIPANTE 23: La política también, como decías tú, porque siempre los partidos tienen su grupo de jóvenes y la verdad que mueven mucho a la gente en muchos aspectos, no solo en el político, sino en el social que es el que interesa a lo mejor en esta conversación

PARTICIPANTE 24: Le interesa al partido también.

INVESTIGADOR: Justo con esas entidades u organizaciones juveniles nos vamos a entrar ahora. ¿Creéis que las personas jóvenes que participan en diferentes entidades, organizaciones reciben algo a cambio? ¿Creéis que les aporta algo a ellos el hecho de participar en esas entidades?

PARTICIPANTE 24: Económicamente a lo mejor no, pero visualmente yo pienso que sí. Se hacen ver más, sobre todo también en los pueblos. Pues mira, pues él está en este partido, él está en otro y hace que sea más visual.

PARTICIPANTE 23: Tu formación como persona también, supongo, aunque no sea una formación digamos reglada, pero sí que es verdad que te aporta... y socialmente también conoces gente distinta de diferentes puntos de vista.

PARTICIPANTE 24: Distintos círculos también donde puedes aprender.

PARTICIPANTE 22: Sí, estoy muy de acuerdo con eso. Lo que realmente se llevan los jóvenes que hacen eso, yo por lo menos que he participado en temas de campamentos, tanto religiosos como no, y es verdad que al final lo que te acabas llevando la disciplina, los valores humanos, el contacto con otras personas, con círculos nuevos.

PARTICIPANTE 23: Amistades nuevas.

PARTICIPANTE 24: La verdad en lo personal también aporta mucho.

PARTICIPANTE 22: Aparte, también algunos "saberes hacer" porque en estos talleres donde se hacen pulseritas, talleres de masaje o los piojos en los pelos... Se hacen muchas actividades que no solamente te llevan a eso, sino a saber hacer cosas manipulativas en tu vida diaria.

PARTICIPANTE 24: Sí, también.

INVESTIGADOR: ¿Y pensáis que las personas que participan en esas diferentes entidades tienen una serie de características comunes?

PARTICIPANTE 23: Yo creo que en principio sí, pero no tiene por qué. Hay gente que es más tímida y al principio le cuesta mucho trabajo, porque yo era así, por ejemplo, pero es que luego una vez empiezas, ya no quieres salir ahí como los campamentos. Yo no quería ir nunca y cuando fui al primero ya nunca he vuelto a entrar a mi

casa. Entonces sí que hay un perfil que es la persona más abierta, más simpática, más dicharachera que es quien entra primero, pero después puede entrar todo el mundo.

PARTICIPANTE 24: A lo mejor, el hecho de entrar ahí puede ser un estímulo para incluso para ti mismo, para lo que dice Participante 23, de abrirte, de aprender, de empezar a funcionar en ese sentido.

PARTICIPANTE 22: Yo creo que sí que hay un punto en común, por lo menos, así que se me venga a la cabeza, es inquietud y curiosidad. Aparte de cómo sea tu personalidad, es verdad que hay gente de todo tipo. Los hay muy tímidos, muy lanzados y tal como dice Participante 23, pero yo creo que tiene que ser alguien inquieto.

INVESTIGADOR: ¿A qué te refieres con inquieto, Participante 22?

PARTICIPANTE 22: Inquieto es que tenga curiosidad por conocer cosas nuevas.

PARTICIPANTE 23: Y por descubrir

PARTICIPANTE 24: por descubrir, por encontrar cosas nuevas, como dice Participante 22, avanzar, personalmente, al fin y al cabo.

INVESTIGADOR: Muy bien. ¿Algunas cositas más de aquí de características comunes de las personas que participan en entidades juveniles, algunas características más que pueden ser de la persona o del grupo o lo que queráis?

PARTICIPANTE 22: Quizá otra característica pueda ser esa capacidad de voluntariado, que tú quieras ofrecer algo a los demás, quieras ofrecer algo de ti. Igual que quieres recibir y aprendes como persona y como experiencia, que tengas ganas de aportar algo y alejándome un poco de lo que es la personalidad. Yo creo que también se cumple algún patrón dentro de las familias, que las familias quieran que los jóvenes participen.

INVESTIGADOR: ¿Y qué pensáis sobre las motivaciones? Imaginad las personas jóvenes que vayan a participar. ¿Cuáles pueden ser los motivos de su participación?

PARTICIPANTE 24: Un poco lo que hemos dicho antes, el primer motivo el querer avanzar tu personalmente, que es por lo que me enfocaría yo más que nada. Me apunto a alguno algún sitio por querer avanzar en ese sentido, por conocer distintos ámbitos de este tema; por ejemplo. Y yo creo que el principal impulso sería ese. Después habría que ver también más. Cada persona tendrá sus motivos, muchísimos motivos, pero yo creo que principalmente...

INVESTIGADOR: cuando hablas de avanzar ¿Me lo puedes explicar un poquito más? ¿A qué te refieres con avanzar?

PARTICIPANTE 24: A aprender cosas nuevas e interactuar con gente que no estás habitualmente, a interactuar con ella o incluso hablar determinados temas que a lo mejor nunca has hablado pero, al ver que varias personas hablan del mismo tema, algo aprendes y algo captas sobre eso. A lo mejor el primer día no sabes mucho, pero cuando estás habituado a hablar siempre del mismo tema o temas, que a lo mejor tú que ni tú creías que te resultarían llamativos. Al fin y al cabo, un día hablando un tema, te dices “pues mira qué bien está esto” y al final te puedes ir informando más sobre ese tema, aprender y formarte en algo que no sabías anteriormente.

INVESTIGADOR: ¿Algo más que añadir, Participante 22 o Participante 23?

PARTICIPANTE 22: Sí, yo creo que también cuenta un poco la parte lúdica, el hecho de decir no quiero estar en casa, voy a pasármelo bien.

PARTICIPANTE 23: El aburrimiento, aunque suene mal, yo lo estaba pensando, sobre todo en los pueblos en realidad, porque igual las ciudades tienen mucha más oferta y puedes hacer cualquier cosa, pero aquí y en esas edades más es que no tienen nada, entonces en cuanto hay un centro joven a una cosa que te lleve un poquito a su terreno y sea capaz de motivarte, te engancha, aunque no tuvieras tú la idea al principio de ir en ningún momento, pero al final te engañan.



PARTICIPANTE 22: Pues sí, yo creo que eso también creo que es una buena oportunidad o gente que tenga ganas de descubrir cosas, como decíamos, aprovecharse de la oportunidad de conocer o bien ciudad o bien campo.

INVESTIGADOR: ¿Consideráis que hay algunos factores que influyen en la participación de la juventud? Antes, Participante 23, has hecho una distinción entre los pueblos y la ciudad. ¿Consideras que ese es un factor que puede influir en la participación?

PARTICIPANTE 23: Por disponibilidad, porque no hay en todos los sitios la misma oferta. En Badajoz, por ejemplo, tú puedes ir a donde tú quieras y puedes hacer mil millones de actividades, y si no la hacen en un sitio, lo hacen en otro. Pero los pueblos... Antes del centro joven era muy complicado motivar a los alumnos, siempre a los niños. Siempre ha habido deportes, siempre ha habido cosas, música y cosas de esas, pero no hay una oferta que llame más la atención, son cosas más regladas en realidad. Entonces, para mí sí es un factor determinante dónde vivas.

INVESTIGADOR: ¿Se os ocurre algún factor más que pueda influir en la participación?

PARTICIPANTE 23: También lo que decía Participante 22 de la familia. Si tu familia te motiva es mucho más fácil siempre.

PARTICIPANTE 22: Yo creo que otro factor es la libertad. El hecho de que tú estés en una actividad que puede opinar lo que tú quieras, porque puedes hacer un poco lo que tú quieras, aunque sea dentro de un esquema, yo creo que eso sí es muy atractivo.

INVESTIGADOR: Durante los últimos 5 o 10 años hemos visto en todo el mundo muchos movimientos sociales y el auge del uso de las redes sociales que ha tenido un gran impacto sobre todas las personas jóvenes. Me gustaría hablar ahora sobre la participación juvenil y el uso de la tecnología. ¿Consideráis que la tecnología fomenta la participación juvenil?

PARTICIPANTE 23: Esta pregunta peligrosa, porque sí porque es una herramienta y siempre útil pero el problema es que nos utiliza bien. A mi modo de ver.

INVESTIGADOR: No te he captado del todo la idea, ¿puedes explicarme?

PARTICIPANTE 23: Tienen acceso a mucha tecnología y luego las redes sociales dentro de ello Entonces las pueden usar para este tema que estamos tratando. O las pueden usar para todo lo contrario, para que haya problemas entre los chicos, para bullying, para peleas, etc. Es un arma de doble filo.

PARTICIPANTE 24: Sí, yo estoy de acuerdo en eso.

INVESTIGADOR: De cara a la participación como tal, ¿crees que la tecnología lo fomenta?

PARTICIPANTE 23: Es más fácil que te lleguen las noticias de lo que hay. "Curso de tal" o "jornadas de no sé qué". Eso sí, pero, a la hora luego de socialmente ya no sé, igualmente me desvió del tema, pero sí facilita la vida siempre.

PARTICIPANTE 24: La verdad, como dice Participante 23, te puedes suscribir a algo en lo que tú estás interesado y [entrecortado un segundo] sobre lo que tú realmente quieres en verdad. Pero es mucho más fácil porque no tienes que estar buscando... Es más directo ahora lo que dice él que si se utiliza bien, muy bien. Ahora, si se estabiliza muy mal, puede salir muy mal también la cosa. Entonces, como dice él, es un arma de doble filo, porque hay que saber hasta qué límite y cómo utilizarlo.

PARTICIPANTE 22: Yo creo que sí. Rotundamente sí que influye. Llega a mucho más público de mil maneras, por muchísimos sitios, muchísimas aplicaciones, muchas redes sociales. Lo que pasa que, claro, nos encontramos con la otra cara de la moneda que es el ruido informativo que tenemos constantemente a través de las redes sociales, que me llega tantísimo que al final no sé lo que elegir. Yo creo que ahí sí que es otro factor importante. Lo que pasa que, bueno, una vez que te decides, es verdad que influye muchísimo. Es que dentro de la actividad

los propios chavales con sus móviles están utilizando las redes sociales o cualquier otra aplicación y ya, como decía Participante 23, pues si se estén haciendo daño y ya veamos un poco la cara más oscura de este tema.

PARTICIPANTE 23: Yo creo que es súper importante, una herramienta genial, pero que a los chicos no se les enseña cómo se usan igual que no sabemos la gente de nuestra edad, por ejemplo, que ahora está todo como mucho más libre y lo aprenden ellos solos y entonces eso es un poco más peligroso. Es lo que pienso de esta herramienta.

INVESTIGADOR: En eso vamos a entrar en un ratito a hablar también del aspecto más educativo. Antes de pasar a eso, ¿qué actividades de participación juvenil se pueden desarrollar a través de las tecnologías?

PARTICIPANTE 22: Lo primero que me viene es Tiktok, que está súper de moda, que no deja de ser una actividad en la que los niños se ven muy implicados, en la que tienen que desarrollar diferentes habilidades: de pronunciación, de baile, incluso de aspecto físico, unos se disfrazan o tienen que coger algún elemento externo. Y yo creo que sí, que esa es una de las maneras.

PARTICIPANTE 24: Yo, por ejemplo, a mí siempre me han gustado los escape rooms y yo durante la cuarentena me he dado cuenta de que hay muchísimos, que hay que escape rooms online. Yo no lo sabía, la verdad, y la cuarentena me habré hecho 5 o 6 escape rooms por lo menos. Y la verdad que es otra manera para interactuar más que nada porque te juntas con dos o tres amigos y lo hacéis entre todos para aprender, porque depende de la temática también está aprendiendo determinadas cosas y la verdad que a mí me gustó mucho. Después, como dice Participante 22, están las aplicaciones como Tiktok, Instagram, Twitter, que también aprendes, pero bueno, son cosas más... menos educativas por así decirlo. Aunque depende también a lo que lo quieras enfocar.

PARTICIPANTE 23: Las redes sociales también porque puedes crear redes sociales específicas para cualquier programa o cualquier cosa...

PARTICIPANTE 24: Eso es lo que quería decir yo.

PARTICIPANTE 23: ...Con la que quieras trabajar y meter a todos los chicos ahí es mucho más fácil llegar a todos y es mucho más fácil trabajar.

PARTICIPANTE 22: Ahora que dice Participante 24 lo de escape rooms, es verdad que ha habido un auge durante el confinamiento de este tipo de juegos y creo que también se han recuperado los antiguos juegos de mesa, porque no conozco a nadie que no haya jugado al parchís durante el confinamiento.

PARTICIPANTE 24: Incluso el parchís en digital. Ahí con el móvil que lo ves tan fácil, de hace muchos años, con los dados, con las fichas y demás, pero ahora lo tienes en la pantalla del móvil.

PARTICIPANTE 23: Todo vuelve.

PARTICIPANTE 22: No sé si nos hemos desviado un poco, Mark...

INVESTIGADOR: Nada, nada tranquila que yo voy orientando si no. Una vez que hemos hablado de estos papeles de la tecnología y cómo puede ayudar a la participación, quiero saber un poco vuestra opinión sobre qué conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, comportamientos, valores creéis que son facilitadores de la participación? Concretamente me quiero centrar en dos: las digitales y las socio-cívicas. Podemos hablar si quieres, ya que los tres tenemos un bagaje educativo, de la competencia. ¿Qué competencia digital o qué aspectos de la competencia digital creéis que se necesitan para participar? O sea... qué acciones, comportamientos, valores y actitudes se necesitan, hablando de la esfera digital, para poder participar.

PARTICIPANTE 22: Como valor, yo creo que no es muy importante el respeto, porque tienes que aparte de ser uno, uno tiene que conocer cómo funciona la herramienta que sea, pero también tiene que respetar que otros sepan menos o más y qué uso hace de esa aplicación o de esa tecnología.

PARTICIPANTE 23: Luego lo educativo que sí está ahí, aunque no sea el principal, pero está ahí siempre y amplía mucho la capacidad de los docentes y de los alumnos de cualquier tipo, aunque no estemos hablando de la enseñanza reglada pero te abre muchísimas posibilidades.



INVESTIGADOR: ¿Puedes poner algún ejemplo de eso?

PARTICIPANTE 23: por ejemplo, en mi caso ahora durante el confinamiento, la capacidad de llegar a todos los alumnos que antes no teníamos es la misma que tiene alguien que esté trabajando en un centro joven, por ejemplo. Puede llegar a todos y aunque no pudieran ir, pero podían realizar en sus casas las mismas cosas y luego compartirlo. Y la colaboración.

INVESTIGADOR: ¿más conocimientos, habilidades, valores que se necesitan?

[Fallo técnico de Participante 23]

PARTICIPANTE 22: Bueno, voy diciendo yo. Respecto a conocimiento, yo creo que es esencial saber manejar todas las herramientas. Si es con respecto a los jóvenes, yo creo que ahí también hay una cara A y una B, porque por una parte conocen muchísimo las herramientas, a saber manejar muy bien, pero por otra parte hay cosas básicas que desconocen. Hay también que tener en cuenta todo aquello, todo el trasfondo oscuro que hay detrás del uso de la tecnología, no solamente como abuso, bullying y tal, sino un simple Ctrl+C o Ctrl+V igual no sabemos utilizarlo, cosa que a lo mejor sabemos hacer un maravilloso video o cualquier otra cosa.

PARTICIPANTE 24: Yo me he dado cuenta también que... La verdad es que yo he hecho también el Ciclo Superior de informática entonces quieras o no, de esas cosas me defendía. Pero he llegado a la carrera y he visto cómo había gente que no había determinadas cosas de Word, como dice Participante 22, también es verdad que puede ser que yo estaba acostumbrado a hacerlas y a lo mejor tampoco es plan de que... pero sí que es verdad que hay cosas básicas que la gente no está acostumbrada a hacerlas o no saben cómo hacerlas. También es verdad que tenemos mucha comodidad de que no sabemos hacer una cosa y buscamos en YouTube lo que necesitamos y ya se nos olvida lo que vemos para los cinco minutos de lo que queremos hacer y no lo aprendemos en realidad. Lo hacemos y ya se queda ahí. Pueden ser ejemplos de eso, como que la gente a lo mejor no tiene los conceptos básicos tampoco.

INVESTIGADOR: Cuando nos referimos, cuando habéis referido a conceptos básicos os referís a manejar las herramientas y el hardware, por decirlo de alguna forma, ¿o me equivoco?

PARTICIPANTE 22: Sí, sí, es eso.

PARTICIPANTE 24: Sí, es eso.

PARTICIPANTE 22: yo creo que es un poco el problema que hay o la carencia de conocimiento que hay con los nativos digitales. Saben perfectamente lo que es un ordenador, una tablet o un portátil, un móvil, pero luego les das un Word, como dice Participante 24, y no saben manejarlo. No saben las herramientas típicas que quizá nosotros hemos pillado un poco más en el proceso, otras generaciones, y sí que lo hemos ido descubriendo poco a poco. Entonces le hemos dedicado más tiempo. Ellos directamente nacen con ello y dan por sentado que saben manejarlo.

[Participante 23 se reconecta tras tres minutos]

PARTICIPANTE 23: Estaba diciendo creo que la colaboración, que es una opción que facilitan mucho las redes sociales, la oportunidad de colaborar con cualquier cosa y con mucha más gente que un sitio físico. Ya está, eso era.

INVESTIGADOR: Pues pasamos de competencia digital, competencia social y cívica. ¿Qué conocimientos, habilidades, valores, actitudes, destrezas, comportamientos sociales y cívicos se necesitan para participar? ¿Cuáles considerarías importantes para poder participar?

PARTICIPANTE 23: A ver, es que ya la misma competencia en sí a través de esto se amplía, es decir, cuando tú conoces a una persona distinta a ti vas creciendo como persona. Entonces, cuantas más personas conozcan, yo creo que se nos habrá pasado a todos, a medida que vas creciendo cambian tus puntos de vista, cambia tu forma de pensar y el respeto por los demás se hace cada vez más grande.



INVESTIGADOR: ¿Consideras que el respeto entraría en una de estas habilidades, competencias, valores fundamentales, sociales y cívicas?

PARTICIPANTE 23: Sí.

PARTICIPANTE 24: Y el ir aprendiendo cosas nuevas, como dice Participante 23. Date cuenta que, tú estás adquiriendo cosas, creo que reconforta tanto a la otra persona que te lo está enseñando como a ti, que las estás aprendiendo entonces cierta parte de... no empatía... el feedback ese, por ejemplo, también es una competencia que se desarrolla al fin y al cabo.

INVESTIGADOR: Por ejemplo, cuando utilizamos las redes sociales, ¿qué valores, conocimientos o actitudes considerarías importantes de cara al aspecto social y cívico?

PARTICIPANTE 22: Yo no sé si entran en ese marco pero...

INVESTIGADOR: Tira libremente con todo lo que quieras, Participante 22.

PARTICIPANTE 22: Una de las competencias que no se desarrolla pero que sí que es muy importante, o lo considero muy importante, es la comunicativa, que, además, paradójicamente, creo que no se desarrolla. Es, al contrario, creo que se desaprende cuando te comunicas a través de las redes sociales, tanto a nivel lingüístico como expresivo, como método organizativo, incluso de organizar las ideas y comunicarlas a las demás, la asertividad con la que transmites las ideas al resto de personas, y de ahí deriva un poco el respeto que comentaba Participante 23. Yo creo que es muy importante, es esencial, pero no se desarrolla, al contrario.

INVESTIGADOR: La parte del aspecto comunicativo, ¿no?, esas habilidades comunicativas en las redes...

PARTICIPANTE 23: Se estropean, ¿no?

PARTICIPANTE 22: Sí.

INVESTIGADOR: Me podéis poner algunos ejemplos de esto, ¿dónde veis la preocupación con las habilidades comunicativas en las redes?

PARTICIPANTE 22: Sí. Sólo con entrar en Twitter ya tienes enfrentamiento por todos lados. Twitter, Instagram también. La idealización que tenemos de todo, la interpretación de toda esa comunicación no verbal, la ortografía, por supuestísimo, hay muchísimos [inaudible] que luego se transmiten a las aulas y a niveles académicos. Creo que sería lo más importante y aparte, bueno, la interacción entre unos y otros, yo creo que se echa un poco a perder.

PARTICIPANTE 24: Sin duda.

PARTICIPANTE 23: Se debe igual a que detrás de un perfil que en realidad no estás tú ahí entonces esa asertividad y esa forma de relacionarte no es real... porque tu lo que estás haciendo... atacas, pero, en realidad, como estás ahí detrás, te da menos miedo. Que si fuera en la calle lo mismo no lo hacías.

PARTICIPANTE 24: Claro, claro. Puedes hacerlo sin problema que sabes que no te va a pasar nada.

INVESTIGADOR: Durante los últimos años se ha hecho evidente el fenómeno del fake news o los bulos de la información, las campañas de desinformación y el uso indebido de nuestros datos personales. ¿Qué pensáis sobre ello?

PARTICIPANTE 23: Pues da igual lo que pensemos, porque ya... como hay tanto y tanto... tanto, ya sabes que no puedes saber nunca qué parte de la que está leyendo es real y qué parte no. Se supone que tienen que educarnos en eso, pero que me parece una cosa súper complicada porque ¿dónde pones el límite entre lo que sí te puede...? ¿Dónde te puedes fiar y de dónde no? Si en todas las páginas hay fake news, porque al final en algún momento han salido y después ha dicho "Mira, pues yo lo vi en este periódico y era mentira."

INVESTIGADOR: ¿Es una situación que preocupa?

PARTICIPANTE 23: Mucho.

PARTICIPANTE 24: Mucho. Es que se centran más en vender, por así decirlo, que en informar. Al fin y al cabo, yo creo que les perjudica a ellos, porque la gente sabe que si no y que no, o no lo sabe, pero creo que ya cada vez más la gente se da cuenta. Y nos perjudica a nosotros porque estás viendo cosas que no son reales.

PARTICIPANTE 22: Si, creo que al final hay mucha permeabilidad, se pierde ahí la frontera entre lo verdadero y lo falso, y yo creo que se crea... o sea, esto perjudica de lleno a la sociedad, porque ya no solamente por lo que se diga si es falso y verdadero, sino porque te crea incomodidad e inseguridad a la hora de leer cualquier cosa en las redes sociales. Y aparte, también yo creo que genera mucha picardía para generarlo. Es una situación un poco extraña. Yo creo que depende un poco de la formación desde pequeñito.

PARTICIPANTE 24: También influye eso.

PARTICIPANTE 23: es un arma en realidad y la política también la usa. Entonces ahí ya estamos perdidos. Además, es como el cuento de Pedro y el lobo. Te lo dirán 40 veces y, cuando sea verdad, la gente estará cansada, ya no servirá para nada. Luego nos coge el virus, por ejemplo.

PARTICIPANTE 22: que lo mismo nos apunta, o la tenemos nosotros cargada en la mano.

PARTICIPANTE 23: Sí, sí. Yo lo hablo en general, pero me incluyo.

INVESTIGADOR: ¿Y cómo consideráis que podríamos hacer frente a ella?

PARTICIPANTE 24: Muy complicado porque cada uno tira para su lado. Porque yo pienso una cosa y otra, a lo mejor nos podemos poner de acuerdo, pero complicado.

PARTICIPANTE 23: La labor es más nuestra de los docentes que de nadie, porque cada familia será como sea o como pueda, pero claro, hay que educar en que sean críticos y en que busquen contrastar la información. Siempre. Pero claro, es una cosa que requiere mucho tiempo y los niños y los jóvenes ahora lo último que quieren es perder el tiempo en esas cosas.

PARTICIPANTE 22: voy a utilizar un término que está ahora súper de moda que es "apelar a la responsabilidad individual". Uno tiene que empezar desde dentro y desde lo individual, aportando su granito de arena y a partir de ahí, como dice Participante 23, siendo docentes, aprovechar esa posición que tenemos para que ahora que se hace tanto uso de las tecnologías en las aulas, podamos enseñar a que los niños empiecen a ser responsables con el uso de las tecnologías.

INVESTIGADOR: Justo en esa línea va un poco la siguiente pregunta. ¿qué papel creéis que tiene la escuela para desarrollar este aprendizaje? Me refiero a los aprendizajes para la participación juvenil. También la participación que hemos nombrado antes todas esas actividades, más esta parte última que ha sido más de digital, social y cívica. ¿Qué papel cree que debería tener la escuela en esa labor?

PARTICIPANTE 22: Como decíamos, yo creo que hay que tener en cuenta esas dos cositas. Por una parte, enseñar a ser responsable y enseñar a defenderse de las noticias falsas.

PARTICIPANTE 23: A nivel social también. Es que el papel de la escuela está ahí. Ayuda a crear los primeros grupos y si sale bien te puede facilitar que luego los puedas formar tu solo por tu cuenta o que puedas unirte a diferentes grupos. El problema es cuando no sale bien, que hay veces que pasa.

Investigador: Y las organizaciones y las entidades juveniles, ¿Qué papel podrían tener ellos en enseñar a participar a estos aspectos digitales y socio-cívicos?

PARTICIPANTE 23: Hombre, yo creo que es otro agente más y que tiene que transmitir exactamente los mismos valores que la escuela de respeto, de igualdad y de colaboración. Porque si van a una de estas entidades y no aprenden a colaborar, entonces es mejor que se queden en sus casas.

PARTICIPANTE 24: Es como cooperar con el colegio, reforzar, por así decirlo. También enseñar lo mismo que el colegio, obviamente. Como dice Participante 23, si aquí hace una cosa y allí en un sitio hace lo contrario. Al fin y al cabo, no vale para nada. O sea, sí vale, pero no...

PARTICIPANTE 22: Sí, yo creo que siempre que hay colaboración hay éxito. Entonces yo creo que sí, que, tanto con los niños como esas asociaciones, con los centros educativos, siempre puede haber una colaboración, una cooperación en la que se pongan un poco de acuerdo de decir bueno, ¿qué estamos enseñando a los niños? Pues esto y lo otro, a ser responsables o a identificar una falsa noticia o a identificar un determinado o una determinada fuente. Entonces si puedes decir si estáis haciendo esto, las asociaciones pueden seguir la misma línea, o los cursos o los campamentos incluso. Decir “oye, mira, los niños podrían utilizar el móvil a determinada hora, pero solamente pueden hacer esto o pueden comunicar con los padres o pueden grabar un vídeo de manera que se utilice la tecnología de manera más sana”. Yo creo que sí que pueden coger el mismo rumbo para que todos rememos en el mismo sentido.

PARTICIPANTE 23: Igual deberían hablar entre ellos, que eso es verdad que no estoy seguro de que se haga.

INVESTIGADOR: ¿Te refieres a quienes, Participante 23?

PARTICIPANTE 23: A la escuela y a las entidades que se dedican a trabajar con los jóvenes. [Inaudible] no me lo había planteado en realidad, pero sí es verdad que deberían y por lo menos reunirse de vez en cuando.

PARTICIPANTE 22: Yo creo que sí. Además, justamente las entidades que decíamos antes el Ayuntamiento, campamento, colegio, facultad, profesorado... Creo que todos entramos en el mismo saco para sacar adelante a esta juventud.

PARTICIPANTE 23: Es verdad.

INVESTIGADOR: Y, para terminar, que ya veis que ha sido cortito. Para terminar, me gustaría plantearos una cuestión un poco más de una situación más idílica que os podáis explayar con con todos los aspectos que queráis. ¿Cómo os gustaría que se trabajase en la ciudadanía en las acciones formativas? Me refiero a la educación para la Ciudadanía. ¿Cómo imagináis esas acciones formativas de cara a la educación para la ciudadanía?

PARTICIPANTE 23: ¿en la enseñanza reglada?

INVESTIGADOR: O no... Me parece una pregunta interesante. Si quieres tú mismo te puedes contestar.

PARTICIPANTE 23: Es que para mí eso debería ser una asignatura que se hiciera entre todos los grupos políticos. Claro que esto es muy complicado, es idílico. Y que llegaran a un acuerdo en determinados..., sobre todo, en valores. Porque, además, yo creo que una vez los valores están trabajados lo demás viene un poco solo. En valores y en participación y a partir de ahí... Pero tendría que ser una cosa de todos, no una cosa que cambiase cada cuatro años porque entonces no tiene sentido. Es que yo a esto sí le había dado alguna vuelta ya antes.

INVESTIGADOR: Luego has mencionado la educación en entidades, la no formal. ¿Consideras que hay una distinción?

PARTICIPANTE 23: Eso se plantearía como una asignatura. En los otros lados sí que se trabajan los valores; pero, un poco más libre. El profesor dice “Bueno, vamos a trabajar esto porque me interesa, como grupo joven que sea, la colaboración, el respeto y tal”. Que igual habría que mezclar las dos cosas y hacer una. Pero otra vez entraría la política y no serían los mismos valores de siempre. Entonces no sé, es un poco abierta esta pregunta. Tengo que darle más vueltas, a lo mejor luego añado algo.

INVESTIGADOR: Participante 22, Participante 24, ¿tenéis alguna idea? ¿Cómo os gustaría que se trabajase la ciudadanía, la Educación para la Ciudadanía?

PARTICIPANTE 24: Un poco, como dice Participante 23, desde la base. Y después ya ir puliendo poco a poco, pero llegará un momento en el que se confrontarán y por eso está complicado. Pero yo creo que, enseñando



valores desde el principio, reforzando esas cosas, todo lo demás viene solo. No solo, hay que reforzarlo y hay que fortalecer las cosas, pero yo creo que teniendo una buena base...

PARTICIPANTE 22: Bueno, yo creo que, y además esto lucho mucho por ello también día a día intento decirlo en mis clases, es que haya contacto con la realidad. Porque muchas veces se pierde el norte, o sea, realmente igual que nosotros estamos en contacto con los centros de primaria, de secundaria, del profesorado. Igual que los coles están en contacto con las familias, con su realidad y demás, creo que al final lo que tiene que haber para que realmente haya ciudadanía es contacto con los ciudadanos, porque son las personas de las que bebemos y las que damos. Entonces yo creo que sí, que es la realidad un poco.

INVESTIGADOR: ¿Y cómo os gustaría que se trabajase la educación para una ciudadanía digital?
Participante 23: Yo creo que igual. Marcando unos valores que hay que tener igual en la vida real y en las redes sociales, o en el uso de las herramientas y un control, pero no un control por parte de nadie, sino por uno mismo. Enseñarles a usar las herramientas

PARTICIPANTE 24: Enseñar a que las aprendan, sí.

PARTICIPANTE 23: Igual que enseñan unos valores para que sean mejores personas.

PARTICIPANTE 22: Sí, el ser responsable no solamente con lo que uno hace, sino también cómo actúa a través de las redes sociales y de la tecnología.

PARTICIPANTE 24: Y darte cuenta la realidad no eres tú solo, sino que, y más en las tecnologías, que hay muchísima gente que te está viendo, que puede repercutir... Y, sobre todo, dejar claro eso, que por una cosa que a ti te parece muy bien, a lo mejor al que está en la otra parte de la pantalla no le parece tan bien, le puede incluso molestar u ofenderle. Sobre todo, esas cosas hay que tener claras, la verdad.

PARTICIPANTE 22: Pues si a raíz de lo que dice Participante 24, añado la empatía.

INVESTIGADOR: ¿Algunas más?

PARTICIPANTE 23: Siempre el respeto, la igualdad y la solidaridad también. Para ser una sociedad debemos tener todas esas, si no mal.

PARTICIPANTE 22: Conciencia también creo, hay que tener mucha conciencia. Cada evento pasa dentro de un contexto tanto histórico como social y demás, y cada uno tiene que ser consciente dentro de qué contexto se mueve.

PARTICIPANTE 24: También.

INVESTIGADOR: ¿Puedes elaborar un poquito más, Participante 22?

PARTICIPANTE 22: Pues, yo que sé, se me viene a la cabeza el atentado de Charlie Hebdo en Francia. Igual desde aquí podemos hacer alguna mofa y nos da igual o no va a tener ninguna repercusión más allá de la humorística, pero quizás allí sí que duele mucho más. Allí y a todo el islam. Y como eso pues todo, tanto de la cultura como la religión, el tipo de vestimenta ahora mismo que se está desarrollando mucho todo el mundo de la transformación de género y todo eso. Yo creo que al final está todo orientado a lo que estamos diciendo, al respeto y a la responsabilidad.

PARTICIPANTE 24: el saber que hay cosas diferentes a lo que tú piensas que hay que respetar. ¡qué mínimo!

PARTICIPANTE 22: También en el tiempo. Tuve un profesor que nos cuadró mucho esta idea y a mí me caló, que uno tiene que adaptarse también al tiempo y juzgar desde el tiempo que se está viviendo. No puede juzgar un hecho del pasado con las características del presente. Entonces también por eso decía un poco la conciencia de saber en qué momento y en qué situación nos encontramos.

INVESTIGADOR: Pues bien, durante la conversación hemos estado hablando sobre esos elementos que pueden facilitar la participación juvenil, como puede ser la formación, la familia que la habeis nombrado, las



motivaciones varias que pueda tener una persona para participar. También habéis hecho referencia a cómo la educación puede contribuir a ese proceso en la enseñanza de esos valores, esas actitudes o conocimientos. Además, hemos conversado un poco sobre el papel de las tecnologías en las actividades de participación, que pueden ser difusoras, pueden ayudar a la colaboración y la cooperación entre personas. ¿queréis matizar o incluir alguna última idea o comentario? ¿Me he dejado ver algo atrás que consideréis importante?

PARTICIPANTE 22: Has hecho un buen resumen.

INVESTIGADOR: Quiero agradecer vuestra participación en este espacio de nuevo. Estoy seguro de que las aportaciones que habéis hecho van a llevar a la investigación que estamos realizando. Repito de nuevo soy pesado, lo sé, que os enviaré la transcripción sobre lo que hemos hablado para que lo tengáis y que podáis comprobar la veracidad del documento y para incorporar alguna idea si lo consideráis oportuno, será dentro de unas semanitas porque la transcripción se tarda un poquitín en hacer. Muchas gracias por vuestra participación.

FIN DE LA TRANSCRIPCIÓN

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN Nº7

Lugar de reunión	Sala de Zoom. Online.
Fecha de reunión	30/10/2020
Duración de la reunión	17:00 – 18:30
Investigador	Mark Peart
Código de audio	GD7_301020_1700_audio.m4a
Nº Participantes (ID)	Participantes: 25-28

TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN

INVESTIGADOR: En primer lugar, me gustaría agradecer vuestro interés y participación en este grupo de discusión. Esta actividad forma parte de un estudio de mi tesis doctoral que se llama: "El desarrollo de la competencia digital y social cívica como una herramienta de empoderamiento educativo para la participación juvenil", bajo la dirección de los profesores Prudencia Gutiérrez Esteban y Sixto Cubo Delgado de la Universidad de Extremadura. El proyecto pretende conocer cómo las personas jóvenes aprenden a participar y luego cómo influyen estas competencias en su vida participativa y asociativa. Para ello, voy a plantear varios temas y preguntas a las que os invito a participar activamente. Se trata de que converséis en grupo. Tendrá una duración de 60 a 90 minutos aproximadamente, según como vayan las intervenciones. La información aportada ayudará a tener mayor comprensión sobre cómo las personas jóvenes viven y se desarrollan en el mundo asociativo y participativo. Además, los datos pretendemos utilizar los datos para guiar la práctica educativa, para reformular ciertos aspectos del currículo y para trabajar la Educación para la Ciudadanía. Os hemos invitado a esta reunión, ya que sois personas jóvenes y además sois personas jóvenes que participáis y vais a tener una experiencia, aunque sea una opinión personal formulada sobre los temas y preguntas que vayamos a plantear. No se trata de buscar una respuesta correcta, repito, sino de aportar vuestra opinión y conversar. Los datos que recogeremos se utilizarán siempre con fines educativos e investigadores, y todas vuestras contribuciones serán recogidas mediante la grabación del vídeo, como ahora. Esta grabación de vídeo se transformará en grabación de audio. Y ese audio se transformará en una transcripción escrita. Lo que voy a hacer dentro de unas semanas es mandar esa transcripción escrita para que vosotros podéis rellenar un cuestionario y verificar si es real, que la transcripción corresponde con la que hemos hablado hoy. Y además habrá un hueco adicional para añadir alguna cosa que ha quedado en el tintero. ¿Hay alguna duda sobre algo de esto? [niegan todos]. Os voy a pedir que durante la sesión no cerrar los micro[fono]s porque va a ser algo más dinámico. O sea que cada uno puede intervenir cuando quiera sin romper el turno de palabra, ¿vale? [2 segundos]. Me gustaría empezar conversando sobre vuestras experiencias o conocimientos sobre participación juvenil. En primer lugar, ¿qué entendéis por participación juvenil?

PARTICIPANTE 26: Pues que gente joven participe en cualquier tipo de actividad o asociación voluntariado. Yo por ejemplo estoy pensando en la que estuve yo que fue la de animador de un hospital, de niños hospitalizados, en el [REDACTED] en el cual ahí éramos todos voluntarios y de todos tipos de edades, generalmente gente joven. Es lo que entiendo yo.

PARTICIPANTE 28: Entiendo lo mismo. Creo que es la pequeña labor que podamos hacer los jóvenes en la sociedad. Por ejemplo, yo también hice un voluntariado en un colegio desfavorecido como experiencia, a modo de persona joven, me parece muy enriquecedora y creo que podemos hacer más cosas de las que creo que hacemos. Que, a lo mejor por desconocimiento, no las hacemos.

PARTICIPANTE 26: Claro, hay muchas veces que no sabes de esas acciones en las que puedes ayudar. Yo, por ejemplo, lo de [REDACTED] que es esta asociación a la que yo pertenezco, me enteré porque la realizó un profesor de [REDACTED] que es donde he estudiado toda la vida. Si no admito que yo no me entero de eso. Después ya con el paso de los años sí que hicieron varias actividades como en el teatro aquí de [REDACTED]

actuaciones para ayudar a los niños y tal, pero al principio no me había enterado. Si no llega a ser por hablar con ese profesor cara a cara, me entero de este tipo de voluntariado-

PARTICIPANTE 28: Exacto, pienso lo mismo. Si no me hubiese ofrecido la Universidad la oportunidad, probablemente no me habría enterado de la necesidad de un voluntariado. Igual que en otras asociaciones que, si no estás cerca, no te enteras.

INVESTIGADOR: ¿PARTICIPANTE 25? ¿PARTICIPANTE 27?

PARTICIPANTE 25: Por participación juvenil entiendo que es toda acción social, sobre todo, y de forma voluntaria, que pueden hacer los jóvenes en su zona o entorno más cercano. Creo que suelen ser siempre actividades lúdicas o deportivas o de ayuda a otras personas que no tienen los mismos privilegios que a lo mejor esas personas que están como voluntarias.

PARTICIPANTE 27: Yo por participación juvenil entiendo la actividad que realizan los jóvenes fuera de su entorno laboral de manera, pues eso, para beneficiar a la población en general y, sobre todo, ellos están hablando de población más desfavorecida o con menos oportunidades. Yo no he formado parte de manera sistemática de ninguna organización a largo plazo, pero sí que he participado como músico en muchas actividades para recaudar fondos, para movilizar a las personas por alguna causa. Suelo aunar los dos ámbitos en los que me muevo siempre: la educación y el arte. Tanto yo como mi familia. Mi familia también organiza exposiciones con fines solidarios, por ejemplo.

INVESTIGADOR: ¡Muy bien! Habéis estado hablando de que algunas personas habéis participado anteriormente en alguna entidad y otras personas que no. ¿Consideráis necesario para poder participar estar afiliado, asociado o tener membresía en alguno en alguna entidad u organización?

PARTICIPANTE 25: Yo creo que no y que, en el caso de que así fuera, eso tendría un efecto contrario al que se desea. Si pones, por así decirlo, trabas a que la gente se haga voluntaria o pueda ejercer un voluntariado en cualquier ámbito, lo mejor que sea de manera libre y con un compromiso, ¿no? Porque cuando tú te voluntario ante una institución o ante algo concreto lo haces con un compromiso, pero lo haces de manera libre y si te ponen algunas condiciones de primeras antes empezar pues yo creo que eso echa un poco para atrás.

PARTICIPANTE 28: Yo creo que...

PARTICIPANTE 26: Yo pienso igual. No, no, dí, PARTICIPANTE 28

PARTICIPANTE 28: Gracias. Yo creo que sí pero no porque tengas que estar asociado a algo, pero sí estar en el entorno para que te llegue de poder presentarte como voluntario o como... a algún puesto como, por ejemplo, de ocio y tiempo libre o algo así. A lo mejor no hace falta que estés asociado o seas miembro de alguna asociación o algún movimiento pero sí que estar cerca, porque si no, no te llega la información personalmente.

PARTICIPANTE 26: Como ha estado comentando PARTICIPANTE 25, yo pienso que para ser miembro de cualquier tipo de asociación o voluntariado cuantas menos trabas te pongan mejor. Un compromiso... Firmar un compromiso y tal pues obviamente sí, pero nada más allá que eso. En mi caso, no me pusieron ningún tipo de problema, simplemente el querer, el tener ganas, el tener la disponibilidad y, bueno, es verdad que a mí me dijeron el hecho de, si quería, era un poco necesario el asistir a ciertas formaciones para irnos guiando poco a poco. Para que nos fuese más fácil ese voluntariado, pero en ningún momento cosa seria, como decirlo... en ningún momento pues... No sé, se me acaba de ir ahora mismo lo que iba a decir. Pero, eso, sin ningún tipo de ataduras.

PARTICIPANTE 27: Yo personalmente creo que no hace falta estar asociada para participar activamente como joven en la sociedad. De hecho, a mí particularmente me gusta participar en muchas causas distintas y creo que si estás asociado te centras en una y puede ser igual de beneficioso, pero creo que depende del perfil de la

persona. A mí es que me gusta cambiar, me gusta estar abierta a muchos tipos de causas distintas. Entonces creo que va más con la persona, que con la situación de la persona ya esté asociada o no.

INVESTIGADOR: Precisamente es ahí hacia dónde vamos a guiar la conversación ahora. Ya que habéis nombrado antes varios tipos de actividades que se pueden hacer en cuanto la participación juvenil creo que PARTICIPANTE 25 mencionó antes las actividades sociales o lúdicas, deportivas y PARTICIPANTE 27 también ha mencionado la actividad artística. ¿Qué actividades para nosotros forman parte de ese abanico de participación juvenil? Si tuviéramos que categorizarlas o dar algún ejemplo, ¿qué podemos decir de esto?

PARTICIPANTE 25: Yo creo que es amplio, como te he dicho pueden ser a nivel de actividades deportivas, de animadores socioculturales en diferentes actividades que pueda promover alguna asociación o el ayuntamiento, como las que ha hecho PARTICIPANTE 26 a nivel hospital y demás... Incluso yo creo que a nivel religioso también.

INVESTIGADOR: ¿Te refieres a grupos pastorales o grupos de fe?

PARTICIPANTE 26: Sí, como grupos de amistad.

PARTICIPANTE 25: Sí, yo de hecho el voluntariado que he hecho ha sido a ese nivel.

PARTICIPANTE 26: Yo igual, hace muchos años estuve ayudando, pero... fue en lo de "Vive el verano" que es tiempo y ocio libre, que se realiza en [REDACTED], ¿no, PARTICIPANTE 25? Fue muy pequeña, una sustitución que hice durante unos días, pero bueno... yo no cobré nada, fue voluntario y eso, ocio y tiempo libre, a ayudar a esos chicos a pasar el verano, vamos, esos días de entretenimiento que se ofrecían en el parque Castelar de Badajoz.

PARTICIPANTE 28: Yo creo que como categorías... creo que no categorizaría nada más que las que habéis dicho y sí es cierto que yo, por ejemplo, también hice... fui catequista, que se podría considerar un voluntariado religioso y también fue una buena experiencia. Y, personalmente, no creo que haya más abanico, no lo conozco, de actividades.

INVESTIGADOR: PARTICIPANTE 27, creo que ibas a intervenir antes.

PARTICIPANTE 27: Yo voy a poner, por ejemplo, tres ejemplos concretos de actividades que hemos hecho. Yo, como directora de coro, he hecho conciertos en los cuales la cantidad neta de la entrada, de lo que cobrábamos en la entrada, se dedicaba pues, por ejemplo, en la última era para una asociación de niños con discapacidad intelectual. Hemos hecho conciertos en los que hemos recogido alimentos de cara a la campaña de Navidad también. Como empresa, mi familia ha hecho una actividad en el confinamiento en la que se regalaban botijos a los niños para que los pintaran en sus casas y promover el desarrollo creativo dentro de la circunstancia que han vivido, que ha sido un poco angustiosa. Entonces, pues no sé, ese tipo de actividades del ámbito artístico yo creo que son muy enriquecedoras y, al mismo tiempo, ayudan a promover algo de manera desinteresada.

INVESTIGADOR: ¡Muy bien! Ya que todos tenemos una experiencia vivida en alguna entidad u organización; ahora mismo no, pero la habéis tenido, mi pregunta es si creéis que a nivel personal os ha aportado algo.

PARTICIPANTE 26: Sí, a mí el tema de ese voluntariado me ayudó a comprender mucho a los padres y, en este caso, también a animar y hacer sentir mejor a esas personas en situaciones difíciles, más que a los niños. Porque muchas veces los niños no se enteraban de donde estaban, disfrutaban y jugaban... más a los padres. Íbamos media hora o una hora, dependiendo del día, y esos ratitos que los cogíamos, íbamos con ellos a tomar un café pues... ellos mismos nos lo agradecían muchísimo. El hecho de en esos ratitos olvidar donde estaban o de no estar pensando constantemente en la enfermedad u operación que tenía su hijo... Y eso me ayudó pues a intentar animar a las personas y es muy gratificante, ¿no? Porque son situaciones muy complicadas que nos pueden tocar a cualquiera, porque eran personas de todo tipo, de todos los ámbitos: gente de pueblo, de

ciudad, gente con un nivel adquisitivo más alto o menos... Es muy gratificante y se aprende. Aprendes a escuchar, sobre todo.

INVESTIGADOR: ¡Muy bien! ¿Alguien más? ¿PARTICIPANTE 28? ¿PARTICIPANTE 25? ¿PARTICIPANTE 27?

PARTICIPANTE 28: yo creo que quizás es lo más gratificante que he hecho porque el hacerlo sin ningún tipo de ánimo de lucro, ninguno, y que los demás sientan lo mismo creo que crea un confort impresionante. Aparte de que yo, por ejemplo, disfruto mucho trabajando, acabo de terminar la carrera y pues yo disfruto muchísimo trabajando, pero creo que trabajar y, además, ayudar tanto a los niños como a las familias creo que es impresionante, en mi opinión. Pienso que todos los voluntariados también tienen una connotación de que si de verdad te prestas es porque te gusta. Cada uno desde su rama, pero tú te prestas a un voluntariado porque de verdad te gusta. Entonces disfrutas, los demás disfrutan con tu ayuda y creo que es muy muy importante. Por eso, en parte me da un poco de lástima que sea un poco difícil el acceso. Porque si de verdad no hubiese tenido la oportunidad en la facultad no me hubiese enterado. Todos los años que he estado en [REDACTED] nunca me he enterado de ningún voluntariado. Por ejemplo, antes había personas que recogían alimentos en los [REDACTED] o en algunos supermercados y nunca me había enterado de ningún voluntariado y es algo que me gusta y pienso que no todo el mundo, no todos los jóvenes tengan el acceso es triste porque es algo que, bueno a lo mejor habrá personas que no les guste obviamente no sientan nada, pero creo que es gratificante para el desarrollo de las personas y de los jóvenes pues me parece un buen entretenimiento.

INVESTIGADOR: PARTICIPANTE 28, cuando has dicho antes que todo lo que haces en voluntariado, en tu experiencia los que hacían voluntariado contigo sentían lo mismo, ¿a que te refieres? ¿Me lo puedes explicar un poquito más?

PARTICIPANTE 28: Pues que, igual que tú vas contento y con ganas, sabiendo que vas a ayudar a los demás y que, aparte de eso, vas a estar un ratito agradable. Ellos también sentían el agradecimiento de “sé que estás aquí para ayudarnos y para pasárnoslo bien” y era increíble. Súper agradecidos, súper amables, muy bien.

INVESTIGADOR: Entiendo que te refieres a las personas destinatarias de la ayuda, ¿no?

PARTICIPANTE 28: Exacto, sí.

INVESTIGADOR: ¿PARTICIPANTE 25? ¿PARTICIPANTE 27?

PARTICIPANTE 25: Mientras que estaba hablando el resto, estaba haciendo un poco de memoria y, además es que yo el voluntariado que he hecho con grupos religiosos ha sido de unos 10 años aproximadamente y además, aparte de hacerlo semanalmente, en verano también me iba de forma voluntaria una semana o más de monitora de campamentos y aparte he hecho también algún voluntariado con personas con discapacidad. Son cosas muy distintas pero ambas cosas, más que reportarme satisfacción personal, no sé cómo explicar el sentimiento que a mí me ha producido todo eso. Porque yo en la última persona que pensaba al hacerlo era en mí realmente, yo sabía de una necesidad por un lado o por otro, o bien a través de unas personas u otras pues me decidí. Y yo, cuando lo recuerdo, tengo muy buenos recuerdos de todos esos momentos en lo que, pues bueno, en los grupos religiosos muchas veces de lo que menos tratas es de religión y sobre todo si son chicos adolescentes que están más preocupados de cualquier otra cosa que de eso. Y el hecho de poder aportar un poco de luz o de ayuda a otras personas que, incluso a veces están muy cercanas a tu edad, porque a veces no están tan lejos en edad pues, la verdad, te da otra perspectiva también de la situación que yo creo que muchas veces también nos metemos en el día a día en las rutinas, en las obligaciones, en las responsabilidades y se nos olvida un poco el plano personal y de personas, de sentimientos y de pensamientos. Y el tener un rato en el que puedes intercambiar tus sentimientos o tus pensamientos con otras personas, que te sientas escuchado, entendido, que te puedas expresar con libertad y con tranquilidad... Luego en el plano de las personas con discapacidad... es que para mí es indescriptible, porque es que... yo estudié Educación Especial por una razón y es que yo disfruto mucho, al estar con personas con discapacidad o con diferentes capacidades, mejor dicho.



INVESTIGADOR: ¿Dirías que esa experiencia motivó tu elección de estudios o a través de...?

PARTICIPANTE 25: No, fue después. Ya había hecho la carrera y me sirvió no sólo a nivel personal, sino también a nivel de experiencia laboral. Me vino muy bien, porque aprendí también muchas cosas porque muchas veces se te plantean situaciones muy complicadas y que no sabes muy bien cómo salir de ellas y entonces ahí también pude aprender cosas que me han servido para mi vida laboral también actual.

INVESTIGADOR: ¡Bien! ¡Gracias, PARTICIPANTE 25! PARTICIPANTE 27, en tu experiencia, ¿te ha aportado algo participar o ayudar en esas acciones?

PARTICIPANTE 27: Sí, claro. Creo que uno de los pilares de la autorrealización es sentirse útil y cuando a ayudar a las personas es cuando más útil te sientes. Creo que también es terapéutico, porque yo haciendo todas estas cosas lo que hacía era olvidarme de mis propios problemas, de mis preocupaciones y relativizaba mucho. Te sales mucho para fuera y, salirte para afuera, te libera a lo mejor del egocentrismo este de “uh, qué problemón tengo, ¡qué preocupado estoy! ¿ahora cómo soluciono esto?”. Cuando estás haciendo ese tipo de actividades te olvidas un poco de tu rutina diaria, sales para afuera y te vuelves más... Priorizas y relativizas mucho.

INVESTIGADOR: Antes hemos estado hablando también de esas personas que participan, esas personas que no participan, si es con entidad, si no es con entidad, asociado o no asociado... Bajo vuestro punto de vista, ¿Pensáis que las personas jóvenes que sí participan en diferentes entidades presentan algunas características en común?

PARTICIPANTE 25: ¿En entidades, perdón? ¿cómo socios de alguna organización o participando esporádicamente o de cualquier manera?

INVESTIGADOR: Vamos a centrarnos en personas que sí están afiliados o sí están con algún tipo de membresía, ¿no? ¿Creéis que de todas las entidades que existen las personas jóvenes que participan en todas esas diferentes organizaciones tengan algún perfil o características comunes? ¿Habéis entendido la pregunta?

PARTICIPANTE 26: Creo que sí, que es lo que pensamos que tienen todas esas personas para hacer ese tipo de voluntariado. Yo pienso que no les importa en absoluto la remuneración económica ni nada, simplemente el poder ayudar a los demás sea cualquier tipo de acción: sea tiempo y ocio libre, sea en el hospital, sea cualquier cosa. Es el hecho de ayudar, de ayudar a los demás, que ellos mismos, como ha estado diciendo PARTICIPANTE 27, se sienten bien por diferentes motivos personales. A lo mejor, algunos simplemente se sienten bien y a otros pues les ayuda a sentirse bien y a liquidar esas cosas negativas que tienen durante su día a día. No creo que haya... Es por eso, les gusta hacer eso, se sienten bien y no buscan nada a cambio.

PARTICIPANTE 28: Yo creo...

INVESTIGADOR: Yo en eso discrepo. Perdón, habla, PARTICIPANTE 28.

PARTICIPANTE 28: Yo opino igual, creo que como característica común es la generosidad, el buscar intentar dar lo mejor de ti a quien lo necesita de una manera u otra, pero como característica, no sé, habrá... Por ejemplo, en los movimientos religiosos sí daría como característica común la religión que practiquen. Pero a lo mejor en otro tipo de asociaciones no. Pero si tratamos características como por ejemplo el trabajar sin buscar una recompensa a cambio, la satisfacción de todo, la generosidad eso sí lo vería como común.

INVESTIGADOR: PARTICIPANTE 27, tú discrepabas decías, ¿no?

PARTICIPANTE 27: Yo discrepo en parte. O sea, estoy de acuerdo en que las personas que participan en este tipo de actividades pueden ser personas sensibles, abiertas al medio, que les guste el contacto personal, que busquen la justicia social, pero me parece atrevido categorizar a todas las personas dentro de un mismo perfil de personalidad. Creo que hay muchos tipos de personas participando en estas actividades, incluso si no ponemos objetivos, creo que sí que se puede sacar un rendimiento personal de participar. Por ejemplo, en una asociación tú puedes empezar como voluntario y acabar como contratado de esa asociación. Entonces hay

mucha gente que entra como voluntario también con la pretensión de obtener un puesto de trabajo. Que no quiere decir que sea malintencionado ni mucho menos, pero puedes entrar en una asociación de niños con discapacidad auditiva, porque eres maestro de audición y lenguaje y tienes la pretensión de que te contraten como maestro de audición y lenguaje en un futuro próximo. No sé si me explico.

PARTICIPANTE 26: Sí, conozco a gente.

PARTICIPANTE 27: Puedes entrar en un colegio religioso, en el movimiento de catequesis que tengan por la tarde porque también pretendes que en algún momento te contraten como docente.

PARTICIPANTE 26: Sí, sí, porque conozco a gente, sin ir más lejos en [REDACTED] muchísima gente que entra de voluntariado [REDACTED] en pensando “ojalá, que me contratasen, aunque sea para conducir la... eso” y, por ejemplo, en [REDACTED] pues ahí se lleva mucho de los grupos de amistad o grupos de vida cristiana para catequesis o la confirmación. Te lo dice una persona que sabe de sobra cómo funcionan, que el profesorado que van a elegir son aquellos que han tenido parte de su vida o su experiencia ayudando de forma voluntaria a las catequesis o a la formación de vida cristiana, o a la confirmación. Así que totalmente de acuerdo.

PARTICIPANTE 27: No deja de ser una labor social pues eso desinteresada pero que también lleva intrínseco un interés personal, aunque no sea... Que no lo estoy juzgando, ¿eh?

PARTICIPANTE 26: Que no sea la idea, te refieres que no sea la idea principal en el momento. Que tú vas porque te apetece sin más, pero que en un segundo plano como que lo tienes en la cabeza: “pues, oye, ojalá”, “oye, pues si pasa bien, que no pues no, pero si sí... pues oye, genial”.

PARTICIPANTE 27: También te voy a decir una cosa, voy a ser la mala de la película aquí, pero es que también me gusta ser mala de vez en cuando. Hay gente que participa en asociaciones por puro postureo. Para hacerse la foto de “estoy haciendo una recogida de alimentos” y lo subo a mis redes sociales porque eso me da una publicidad estupenda y soy súper buena persona.

PARTICIPANTE 26: De esos también conozco unos cuantos, sí. [risas]

PARTICIPANTE 27: Claro, es que la realidad es muy compleja. [risas]

PARTICIPANTE 28: Yo en esos casos, no lo tomaría como un voluntariado. Es cierto que ocurre, es cierto que son voluntarios igual pero no tomaría como voluntarios, porque en realidad sí que buscan un fin, lo consigan o no, sea su principal objetivo o no, pero sí que están buscando un fin.

INVESTIGADOR: Como tú defines ese acto de participar no te cuadra, ¿no? que entre eso ahí.

PARTICIPANTE 28: Claro.

INVESTIGADOR: PARTICIPANTE 25, ¿Algo breve que añadir?

PARTICIPANTE 25: No, estoy más de acuerdo con lo que ha dicho PARTICIPANTE 27. Creo que no todo el mundo que hace un voluntariado tiene los mismos objetivos, o las mismas motivaciones. Que puede haber ciertos rasgos que compartan una mayoría... pues posiblemente. También, como ha dicho antes PARTICIPANTE 28, quien hace un voluntariado está dando parte de su tiempo libre a realizar una acción entonces si realmente es postureo o es con otro fin, no te dura mucho creo yo. Cuando tú haces un voluntariado porque realmente te interesa involucrarte porque no te interesa una retribución ni económica ni de ningún otro tipo y es totalmente altruista, pues yo creo que sí que lo mantienes algo más en el tiempo, por lo menos en la medida de tus posibilidades y si no puedes al tiempo intentas buscar otra cosa, es decir, que no es una cosa que hagas un año o una vez en tu vida y ya no lo vuelves a hacer. Creo que en el tema del voluntariado no todo el mundo va con los mismos objetivos.

INVESTIGADOR: ¡Muy bien! Como sabéis, durante los últimos cinco o 10 años hemos visto que en todo el mundo han brotado diferentes movimientos sociales, el auge del uso de las redes sociales que han tenido mucho impacto sobre todas las personas jóvenes. Me gustaría hablar ahora sobre la participación juvenil y el uso de la tecnología y de las redes sociales. ¿Consideran que la tecnología fomenta la participación juvenil?

PARTICIPANTE 26: Sí.

PARTICIPANTE 25: Sí, pero no siempre de forma positiva.

INVESTIGADOR: Entramos en ese detalle

PARTICIPANTE 25: Yo creo que las nuevas tecnologías, a nivel general, nos han ayudado mucho en cuanto a facilitarnos la comunicación, porque todo mucho más rápido, puedes hacerlo a través de redes sociales, de videollamadas, de mensajes por el móvil, de mil millones de formas y, como has dicho, pues quienes a lo mejor o más lo maneja es la gente joven. Pero claro, hay mucho desconocimiento también. Entonces cuando no sabes algo o no lo conoces muchas veces no haces un buen uso de ello.

INVESTIGADOR: ¿Puedes explicar un poco más a qué te refieres con desconocimiento?

PARTICIPANTE 25: Pues, mira, los riesgos que puede tener cualquier cosa que tú publiques, que tú digas, que tú enseñes... Todo. Porque puedes preguntarle a cualquier adolescente o incluso preadolescente y no conoce o no sabe todos los riesgos o todas las consecuencias que puede tener el exponer su vida a nivel digital. Porque todo lo que está en la red, se queda en la red. Y te parece y te crees que no, que si tú mañana le escribes a tu amigo que un "hijo de" y que es un "no-sé-qué" si lo borras, te crees que eso ya no existe y no es cierto. Entonces yo creo que ese desconocimiento al final lo que hace es que haya muchos jóvenes que no utilicen bien el tema de las tecnologías. Porque niños con malas intenciones o personas con malas intenciones las ha habido las hay y las habrá tres, pero si encima tienen facilidad para llegar a cualquier persona es como "te pongo en bandeja el plato para que te lo comas". Aparte de que las nuevas tecnologías, el Internet, las redes sociales están al alcance de cualquiera en menos de un minuto.

INVESTIGADOR: Por acotar el tema por ahora. Como es muy grande este bloque acotamos, por ahora, a tecnología con participación juvenil. Lo que hemos estado hablando antes ahora con esa parte digital, tecnológica y de redes sociales y si uno fomenta el otro.

PARTICIPANTE 28: Creo que no te he entendido muy bien.

INVESTIGADOR: Repito la pregunta: ¿consideramos que la tecnología fomenta la participación juvenil?

PARTICIPANTE 26: Creo que sí, porque hoy en día casi todos los chavales y no tan chavales están con... la tecnología para comunicarse. Entonces que fomenta la comunicación... sí, 100% sí. Que después, como ha estado comentando PARTICIPANTE 25 que lo saben usar correctamente eso ya... yo también lo pongo en duda. Porque ellos simplemente van a por redes sociales, a chatear, a reírse, pero no saben los peligros que puede haber detrás de muchas descargas, o comentarios, fotografía o videos que puedan estar enviándose. Entonces ese es el problema, como ha estado comentando PARTICIPANTE 25.

INVESTIGADOR: y de cara a la participación tanto desde hacer voluntariado, de participar en acciones sociales, como hemos estado diciendo ¿crees que la tecnología ayuda a fomentar eso?

PARTICIPANTE 26: ¿a la comunicación?

INVESTIGADOR: No, a lo que es la participación en sí, a que las personas se conecten y que se activen o empiecen a participar en alguna de esas acciones.

PARTICIPANTE 26: Es un medio de información. Es lo que hemos estado comentando al principio. Gran parte de los voluntariados, no nos informamos porque no tenemos medios, no nos hemos enterado de ellos por lo cual cualquier tipo de medio de comunicación pues nos ayudaría... pues eso un chat, un mero chat de la aplicación que sea nos puede informar sobre ese tipo actividades y a poder realizar todo tipo de preguntas, cuestiones, dudas que tengamos sobre ello. Por lo cual, sí, efectivamente, en ese aspecto puede ser muy beneficioso.

INVESTIGADOR: PARTICIPANTE 28, al inicio tú también has comentado que por desconocimiento muchas veces la gente no participa. ¿También estarías de acuerdo con PARTICIPANTE 26 en ese aspecto, en que las tecnologías tienen ese papel o qué? ¿Qué piensas?

PARTICIPANTE 28: Sí que creo que sería un buen medio. Sí pienso que gracias a las tecnologías se llegaría a muchísimas más personas que se quisieran ofrecer o no pero también pienso que es como poco divulgativo. Es decir, igual que te salen anuncios, ahora que dicen que nos escuchan y de lo que hablas... Igual que te salen anuncios de todo lo que hablas, en cuanto a publicidad, personalmente, nunca me ha salido un anuncio en cuanto a un voluntariado. Y sí pienso que la publicidad que nos pueda llegar de alguna asociación suele ser, que en parte es lógico, pero... suele ser de asociaciones grandes, es decir, hay muchísima más probabilidad de que te llegue un anuncio de Cruz Roja, por ejemplo, a que te llegue de alguna asociación como, por ejemplo, podría ser ADABA, APNABA... Y son grandes, pero... no sé si me explico.

INVESTIGADOR: Sí, sí, sí.

PARTICIPANTE 28: Quizás las asociaciones que más lo necesitarían, es más difícil el acceso, que entiendo que es lógico y normal, pues lo grande tiene más recursos y etc. pero sí creo que las redes sociales son un buen medio, pero sí pienso que aun así falta como un poquito más para que nos llegue a todos.

PARTICIPANTE 27: Yo personalmente creo que las redes sociales facilitan, como decía PARTICIPANTE 25, el acceso a la información. Por ejemplo, en redes sociales sigo a la Plataforma de Voluntariado de Mérida, que ahí se reúnen todas las asociaciones que requieren voluntariado. Pero si es verdad que, como dije anteriormente, las redes sociales o el mal uso puede desvirtuar un poco el objetivo de la participación juvenil. En el sentido de que prime la imagen o la publicidad por encima del objetivo esencial del voluntariado.

INVESTIGADOR: Tras hablar sobre el papel de la tecnología y cómo pueden influir o tener ese vínculo con la participación, ahora vamos a pasar en la parte educativa, que es lo que vosotros cuatro podéis hablar un poquito más. Nos vamos a centrar ahora en qué opiniones tenéis o qué pensáis sobre qué conocimientos, habilidades, valores, comportamientos, actitudes son facilitadores de la participación juvenil concretamente quiero hablar de dos tipos de conocimientos, valores, actitudes: la digital y luego la socio cívica. Para concretar un poquitín ¿qué conocimientos, habilidades, valores digitales creéis que se necesitan para participar si es que pensáis que se necesita?

PARTICIPANTE 28: Creo que, aunque sean escasos, se necesitan mucho. Simplemente, por ejemplo, como comentaba antes PARTICIPANTE 25, cualquier persona puede crearse cualquier de social con que sepa un poquito de tecnología tiene su fácil acceso sólo necesita un correo y una contraseña y creo que ya ni correo, que, con el móvil vale, pero sí que aunque la puede usar cualquiera, no cualquiera puede hacer un buen uso en cuanto a escasez de conocimiento tanto para lo malo como para lo bueno.

INVESTIGADOR: Entiendo que el conocimiento para ti andaría por saber utilizarlo correctamente

PARTICIPANTE 28: exacto, para poner un buen uso de ello.

INVESTIGADOR: un buen uso de cara a la participación.

PARTICIPANTE 28: Un buen uso en cuanto a la red social ya sea, por ejemplo, tiene *influencer* saber llevar una red social para crear un gran beneficio o, en el aspecto negativo, toda la serie de contras que tienen las redes sociales.

INVESTIGADOR: Estamos hablando entonces sobre la competencia digital y cómo influye la competencia digital; o estamos viendo si esa competencia digital es necesaria para participar. Lo recuerdo por si estamos desorientados. PARTICIPANTE 28 ha comentado sobre todo sobre esos aspectos de uso, sobre ese comportamiento en la red, ¿qué más si es que pensáis que sí? ¿qué opinas?

PARTICIPANTE 27: Yo creo que hay que enseñar al alumnado más que a manejar redes sociales, que creo que en eso van más sobrados que nosotros; ética sobre las redes sociales, valores éticos, filosofía... Que les enseñemos a ser ciudadanos íntegros en las redes igual que les enseñamos a ser en la calle. Porque en las redes es más fácil perderse que en la calle yo creo. En el sentido de filtrar la información, saber utilizar las redes siendo íntegro, respetando la privacidad propia y la de los demás, sabiendo hasta donde están los límites, ser auténtico... Que es muy fácil falsear la información tanto a nivel de imágenes como verbal, respetar. Todo eso.

PARTICIPANTE 26: Sobre todo eso, el respeto, el no hacer daño a otras personas con contenidos dañinos. Creo que los chavales no se dan cuenta de que pueden hacer ese tipo de daño, con las nuevas tecnologías. Algunos sabrán que sí y otros pues lo harán sin maldad, pero pueden ocasionar daño en otro tipo de personas debido a ese tipo de contenido.

INVESTIGADOR: PARTICIPANTE 25, ¿estarías de acuerdo? Has puesto una cara un poquito rara, ¿no?

PARTICIPANTE 25: No, estaba pensando y es que el tema de la competencia digital, las redes sociales y demás, no deja de ser algo que creo que es irreal, en el sentido de que todo es detrás de una pantalla. Al hilo de lo que decía PARTICIPANTE 27, creo que la mayoría de la gente y creo que ahí cuanto más jóvenes peor en el sentido de que tienen más desconocimiento y se controlan menos; cualquiera puede decir cualquier cosa, es decir, ¿detrás una pantalla qué te va a pasar? Es que no te puede pasar nada, tú puedes utilizar una información, una red social o lo que sea a nivel digital y, por así decirlo, no tienes a nadie delante a quien enfrentarte. Cuando tú tienes a una persona a la que te tienes que enfrentar en el sentido de hablar sobre algo o expresar lo que piensas... pero que siempre te cortas mucho más porque hay ciertas normas sociales que aprendemos, que a través de la de la tecnología y de las redes sociales, yo creo que eso siempre sobre todo aquella gente que a lo mejor pues vive un poco en el mundo de yupi o no ven el alcance que puede tener pues te pones a posturear, a falsear, a hacer creer a la gente que tiene una vida que no tiene realmente... Entonces a mí eso me hace pensar un poco que no se pueden encontrar del todo valores positivos al tema de lo digital. No digo que todo sea malo obviamente, que creo que es una buena plataforma de comunicación y de hacer llegar a todo el mundo mucha información ¿qué pasa? que eso es malo cuando se desvirtúa, como por ejemplo la *Fake News*. ¿Qué cantidad de información falsa le llega a la gente? Una barbaridad. A día de hoy, muchas veces no sabes bien si lo que te está llegando es cierto o no.

INVESTIGADOR: Ya que has sacado el tema del *Fake News*, ya que se hace más evidente el fenómeno del señor en la campaña de desinformación o el uso indebido de datos personales y de la información, ¿qué pensáis sobre ello? Y, sobre todo, ¿qué pensáis que podemos hacer las personas jóvenes para contrastarlos o para frenarlo?

PARTICIPANTE 25: hombre, yo creo que lo primordial es educar en ello. Educar a los niños porque además hoy en día tiene un acceso muy rápido, muy fácil porque, de hecho,

PARTICIPANTE 26: e ilimitado.

PARTICIPANTE 25: cada vez son más pequeños y tienen antes dispositivos móviles, ordenadores, tabletas y sí, tú como adulto, puedes capar un poco el acceso o la información para al fin y al cabo lo están manejando y una información falsa le pueden llegar prácticamente casi de cualquier manera, entonces yo creo que lo básico es educar: educar en competencia digital, en los riesgos que supone, en saber diferenciar lo que lo que puede ser

falso de lo que es verdadero, en el pensamiento crítico ante la información que les llega y cuanto antes mejor porque los niños ya en vez de nacer con el pan bajo el brazo, nacen con la tecnología bajo el brazo.

PARTICIPANTE 28: Yo creo que antes no me he explicado bien. Creo que antes con mi intervención quería decir que en cuanto a lo positivo de las redes sociales sí que es bueno saber el uso en cuanto al manejo de la red social, pero, en cuanto a aspecto negativo, la falta de conocimiento, pero no en cuanto al manejo sino a lo que repercute. Por ejemplo, con el tema de las *Fake News*, ahora en el confinamiento, sobre todo, ha sido cuando un percatado de la cantidad de información falsa que nos ha llegado creando alarma. El otro día paseando por la [REDACTED] vi una pintada de “las redes sociales o los medios de comunicación sólo sirven para meter miedo” y creo que en cierta parte en cuanto a las *Fake News* puede ser cierto. Ya no es una noticia falsa que nos beneficie, nos tranquilice... no, quizás para lo opuesto. ¿Cómo ponerle remedio a esto? Pues creo que desde nuestra posición educar la base de la sociedad, pero yo creo que lo que ya está arriba y está crecido, creo que los jóvenes poco podemos hacer.

PARTICIPANTE 26: Simplemente, creo que fue PARTICIPANTE 25 quien lo comentó, intentar hacerles saber, educar de que existe este tipo de información en las redes sociales y que tengan cuidado a la hora de... cotejar una u otra, decirte en poner un poquito antes la cabeza antes de disparar, de enviarse a algún compañero y si hay alguna noticia que pueda chirriarle porque piense “esto no me suena” por muy real que parezca pues nos ha pasado a nosotros con www.elmundo.es, ¿no?

PARTICIPANTE 28: www.elmundotoday.com

PARTICIPANTE 26: Sí, www.elmundo.es es el real. Si nos ha pasado a nosotros y sobre todo ahora, como bien ha dicho PARTICIPANTE 28, en el confinamiento yo también me he percatado de esa avalancha de *Fake News* a todas horas, ¿qué no les va a pasar a los chavales? Entonces pues intentar hacérselo saber porque otra cosa no puedes hacer, porque es que tienen todas las puertas abiertas para poder acceder a todo tipo de información. Se les puede restringir el móvil los padres un poquito y tal, pero, al fin y al cabo, si se le ha restringido a Pepe seguro que su amigo José, que han quedado en la plaza, a lo mejor no lo tiene restringido. Así que... es complicado el bloquearle, el intentar prohibirles que accedan a esa información, es muy complicado hoy en día. Eso o les das el móvil ya cuando entren en la universidad.

INVESTIGADOR: He preguntado ahora sobre los saberes, esa competencia digital para la participación, vamos con el otro lado, con las competencias socio cívica, es decir, ¿qué parte de estos conocimientos, habilidades, valores un comportamiento necesita en cuanto a sociales y cívicos necesita una persona para participar? Igual, PARTICIPANTE 25, como hemos hablado antes de esos conocimientos digitales que se necesitan para participar activamente en la sociedad, pues ahora pregunto, en vez de los digitales, los socios cívicos. ¿qué conocimiento los valores, habilidades necesitan para participar en cuanto aspectos sociales y cívicos?

PARTICIPANTE 25: Yo creo que va un poco en la dimensión que he dicho antes de los valores éticos y educar en la filosofía y en la moral y en cómo ser una persona íntegra que participe de manera que cambie la sociedad para bien. En cuanto a las nuevas tecnologías dentro de los valores socio-cívicos creo que hay que tener claro que la tecnología tiene que ir en favor de la realidad, complementándola y yendo en el mismo camino. Lo que está sucediendo con esto de las *Fake News*, y la creación de perfiles falsos y roles falsos a través de las pantallas, es una disociación con respecto a la realidad. Se están creando universos paralelos que lo que hacen es huir de la realidad. Entonces esto crea incluso hasta trastornos de la personalidad disociativos entre la juventud. Hay personas que tienen otra personalidad en las redes, totalmente distinta a la suya en la vida real. Creo que todo esto se educa desde la integridad, desde el autoconcepto, desde la autoestima y todos esos valores que rigen, pues eso, el amor propio y el amor hacia la sociedad en la que vives y estás integrado y actuar en ella para bien.

PARTICIPANTE 28: Con respecto a la pregunta que has hecho ahora, creo que, a nivel de conocimiento social y cívico, creo que hay que potenciar un poco el que sepan de historia, lo que ha ocurrido en la sociedad anteriormente o cómo se repartían la sociedad anteriormente, que tampoco dista mucho de cómo estamos

actualmente. Al fin y al cabo, el ser humano es muy simple y acaba cometiendo los mismos errores época tras época. Aunque lo que haya pasado hace 50 o 100 años nos parezca una barbaridad, lo que pasa actualmente en algunas ocasiones me parece también que es una barbaridad. Entonces creo que el educar a la gente joven un poco en que tenga conocimiento sobre lo que ha pasado, no a lo mejor hace 500 años, si no a lo mejor lo que ha pasado hace 50, que incluso abuelos o padres nos lo pueden contar. Creo que ahí pecamos mucho, que a día de hoy hay muchos jóvenes que no saben y no conocen nada de lo que anteriormente.

PARTICIPANTE 26: No tiene nada que ver, ¿el audio va bien? porque se está cortando todo.

INVESTIGADOR: ¿Puede ser porque son inalámbricos? No lo sé. Me ha pasado con otros y puede ser por eso. Desconéctalos, si quieres, desde el ordenador se escuchará, me imagino.

PARTICIPANTE 26: Voy a probar.

INVESTIGADOR: Vamos a pasar las últimas dos preguntas que ya estamos llegando al final. Más o menos habéis empezado a hablar de esto, ¿qué papel creéis que tiene la escuela para desarrollar estos aprendizajes tanto a los socios cívicos como la parte digital? ¿cuál es el rol o el papel de la escuela?

PARTICIPANTE 25: Yo creo que es fundamental. Fundamental pero también acompañado por las familias y el entorno más cercano de los niños porque creo que de poco sirve que la educación intente apoyar y dar fomento a este tipo de cosas si luego en casa esto no sigue o se continúa. Porque, al fin y al cabo, sí los alumnos pasan muchas horas en el colegio, pero pasan más con las familias y con el entorno más cercano. Entonces el papel educativo fundamental siempre y cuando esté acompañado de las familias y el entorno. Creo que podemos conseguir mucho, que podemos aportar mucho, porque creo que a día de hoy que el colegio es la segunda familia que tienen los niños y podemos influenciarles mucho siempre y cuando lo hagamos de forma correcta y positiva.

INVESTIGADOR: PARTICIPANTE 28, PARTICIPANTE 26, PARTICIPANTE 27, ¿qué papel tiene la escuela para la enseñanza o los saberes digitales y socio-cívicos o mismamente para desarrollar la participación?

PARTICIPANTE 26: Bueno pues al igual que se les inculca cualquier otro tipo de valores y de conocimientos a los chicos, ¿por qué no sobre lo que nos acabas de comentar? Es otro medio que nosotros estamos formados para ello, nos forman para ello durante muchos cursos y, bueno, pienso que perfectamente se les puede también enseñar sobre este tipo de medios.

INVESTIGADOR: PARTICIPANTE 28, por ejemplo, me voy a ti específicamente porque lo has nombrado antes: ese desconocimiento o falta de información sobre acciones de voluntariado, de acciones sociales, ¿crees que la escuela puede desarrollar algún tipo de papel con ese aprendizaje?

PARTICIPANTE 28: Claro, por supuesto.

INVESTIGADOR: ¿De qué manera crees que lo podrían hacer?

PARTICIPANTE 28: Pues como tuve una experiencia en el colegio de [REDACTED] como alumna, nos llevaron a la [ininteligible 1 segundo] que es un instituto que está cerca de [REDACTED] como los alumnos de [REDACTED] Creo que ese tipo de actividades para mí fue la mejor excursión como alumna de mi vida. Sería una buena oportunidad para dar a conocer diferentes voluntariados, etc. En cuanto al conocimiento de lo positivo y lo negativo de las redes sociales también creo que la educación o el colegio tienen mucho que ver puesto que, como comentaba PARTICIPANTE 25 antes, somos su segunda familia, los alumnos o los niños pequeños son esponjas y creo que le podríamos mediante charlas o incluso en el día a día hacerles ver lo positivo y lo negativo que tiene aparte de una buena educación. Yo creo que las redes sociales y como todo el resto de las cosas malas que envuelven a la sociedad, una buena educación, una personalidad firme y el conocer pueden ayudar a que los alumnos no lleguen a utilizar las redes sociales de manera negativa.

INVESTIGADOR: Para terminar, ¿cómo os gustaría que se trabajase la ciudadanía digital en acciones formativas? Si imagináis no digo una asignatura, sino acciones formativas para enseñar a los alumnos, ¿Cómo os gustaría que se trabajara la educación para la ciudadanía digital?

PARTICIPANTE 27: ¿Te refieres a metodología?

INVESTIGADOR: Sí, a acciones, actividades, metodología, como quieras llamarlo.

PARTICIPANTE 26: Aquí me pillas un poco verde.

PARTICIPANTE 27: Creo que se trabajar en el currículo de manera sistemática, porque muchas veces se programa de manera transversal y es como que cada uno lo aplique un poco libremente, de manera muy etérea. Pero creo que se debería programar como cualquier otra área curricular.

INVESTIGADOR: PARTICIPANTE 27, ¿te refieres a la creación de una asignatura como antiguamente existía en Educación para la ciudadanía?

PARTICIPANTE 27: Sí, pero más enfocada al mundo actual que inevitablemente está basado en las tecnologías de la información.

INVESTIGADOR: En cuanto a actividades concretas que se podrían ejemplificar, por ejemplo, PARTICIPANTE 28 acaba de comentar esa excursión o esa actividad compartida con asociaciones, ¿se os ocurren algunas actividades más u otras metodologías para fomentar esto?

PARTICIPANTE 25: Yo creo que, para el tema digital, creo que vendría bien una charla por parte de la policía, donde muestren a los alumnos los verdaderos riesgos y consecuencias que puede tener el mal uso de Internet. La policía o guardia civil están al día de todas estas cosas, de gente que utiliza mal, de gente que extorsiona, de mil millones de situaciones que se pueden dar por el mal uso de Internet y hacerles ver un poco la realidad real porque ellos ven la realidad ficticia de Internet. De la parte bonita, la parte chula que tiene que me comunico con mis amigos o con posibles personas que puedo contactar pero que, a lo mejor, nunca sabes quién está detrás de esas pantallas sobre todo si no los conoces. Porque bueno empiezas siempre contactando con amigos y conocidos pero muchas veces sólo llega a gente no tan conocida y nunca sabes quién está detrás. Creo que de esa manera les haría un poco... que no todo es tan bonito.

PARTICIPANTE 26: Sí, yo tengo unos primitos pequeños, de hecho, lo que acaba de comentar PARTICIPANTE 25, la policía fue a su clase, a su centro a dar una charla sobre los peligros de las redes sociales o de las nuevas tecnologías, de los móviles... Se estaban centrando en los móviles y, oye, días después ellos me estaban dando las lecciones con lo aprendido, en plan "PARTICIPANTE 26, tienes que tener cuidado a quien les escribes o le mandas las fotos" y se les quedó grabado, como acaba de decir PARTICIPANTE 25. No sabes con quién puedes estar hablando, cree que está hablándote de ser tu mejor amiga, pero a lo mejor no lo es. Creo que, aparte de que si se lo llega a decir el maestro u otro tipo de personas no cala tanto como en este caso fue la policía. Entonces creo que vaya la policía como tal a dar ese tipo de charlas cala muchísimo, porque de siempre han llamado mucho la atención y más a los niños.

INVESTIGADOR: PARTICIPANTE 28, ibas a comentar algo antes, ¿verdad?

PARTICIPANTE 28: Sí, creo que mejor que una simple charla con el típico PowerPoint, esto sí, esto no... Testimonios reales desde ambos polos, desde una persona que sabe mucho de redes sociales o que le va muy bien en redes sociales y tal como en el polo opuesto algún caso de persona habló con tal, tuve una charla con una chica que había perdido sus dos piernas por un accidente de tráfico, en una curva cerca de mi casa. Pues no se me olvidará la vida. Probablemente si me lo hubiesen dicho en un PowerPoint hubiese pasado desapercibida, pero verla, que contara su testimonio, que nos ayudara a abrir los ojos en cuanto a, en este caso,



era la educación vial, me parece muchísimo mejor que cualquier tipo de charla de alguna persona súper entendida que pueda darle pros y contras en cuanto a redes sociales.

INVESTIGADOR: PARTICIPANTE 27, ¿algo que añadir?

PARTICIPANTE 27: La verdad es que han dicho ya cosas muy sustanciosas, no sé qué más decir.

INVESTIGADOR: ¡Muy bien! De todas formas, como voy a mandar la transcripción otra vez, si se os ocurre algo más lo podéis añadir. Durante la conversación hemos estado hablando de los elementos que facilitan o perjudican sobre todo la participación juvenil como puede ser ese conocimiento de acciones formativas, conocer los beneficios de participar y esos motivos para participar. También habéis hecho referencia a cómo la educación contribuye a este proceso, con el acceso a la información, a frenar o prevenir esas *Fake News*, y cómo gestionamos nuestra identidad y emociones de cara a las redes. Además, hemos conversado precisamente de eso, del papel de las tecnologías en las actividades de participación juvenil. ¿Queréis matizar o incluir alguna idea o comentario más, algo que se os queda en el tintero?

PARTICIPANTE 28: Creo que más que nunca, es muy importante la educación digital porque ahora mismo, actualmente... Antes, por ejemplo, los alumnos decían “los días de diario no me dejan el iPad” o “solamente puedo coger el ordenador los fines de semana”. Ahora mismo, con Classroom, con las clases virtuales por cualquier causa, creo que están más digitalizados que nunca, es decir, necesitan mucho más de diferentes dispositivos y creo que ahora mismo es mucho más fundamental la educación digital que quizás hace unos meses.

INVESTIGADOR: Te refieres a la situación del COVID, ¿verdad?

PARTICIPANTE 28: Exacto. Porque si antes, por ejemplo, solamente se les restringía el uso a dos días y los padres estaban... Ahora los niños pueden estar en su habitación pensando su familia que está en clase y no estarlo. Entonces creo que la situación requiere de una buena educación digital.

PARTICIPANTE 25: Totalmente de acuerdo.

INVESTIGADOR: quiero agradecer de nuevo nuestra participación en este espacio estoy seguro segurísimo de que vuestras aportaciones ayudarán a la investigación que estamos realizando. Dentro de unas semanas os enviaré la transcripción sobre lo que hemos hablado. La transcripción será anónima. En el correo que mandaré os diré vuestro número aleatorio de intervención, comprobáis si lo que habéis dicho corresponde con lo que está escrito. Es un pequeño cuestionario de sí o no y habrá otro hueco más para añadir algo que se os ocurra en estos días. Gracias de nuevo por participar.

FIN DE LA TRANSCRIPCIÓN

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN N°8

Lugar de reunión	Sala de Zoom. Online.
Fecha de reunión	12/12/2020
Duración de la reunión	12:30-14:00
Investigador	Mark Peart
Código de audio	GD8_121220_1200_audio.m4a
Nº Participantes (ID)	Participantes: 29-32

TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN

Investigador: En primer lugar, me gustaría agradecer vuestro interés y participación en este grupo de discusión. Esta actividad forma parte de un estudio de mi tesis doctoral que se llama: "El desarrollo de la competencia digital y social cívica como una herramienta de empoderamiento educativo para la participación juvenil", bajo la dirección de los profesores Prudencia Gutiérrez Esteban y Sixto Cubo Delgado de la Universidad de Extremadura. El proyecto pretende conocer cómo las personas jóvenes aprenden a participar y luego cómo influyen estas competencias en su vida participativa y asociativa. Para ello, voy a plantear varios temas y preguntas a las que os invito a participar activamente. Se trata de que converséis en grupo. Tendrá una duración de 60 a 90 minutos aproximadamente, según como vayan las intervenciones. La información aportada ayudará a tener mayor comprensión sobre cómo las personas jóvenes viven y se desarrollan en el mundo asociativo y participativo. Además, los datos pretendemos utilizar los datos para guiar la práctica educativa, para reformular ciertos aspectos del currículo y para trabajar la Educación para la Ciudadanía. Os hemos invitado a esta reunión, ya que sois personas jóvenes podemos hablar sobre los temas y preguntas que vayamos a plantear. No se trata de buscar una respuesta correcta, repito, sino de aportar vuestra opinión y conversar. Los datos que recogeremos se utilizarán siempre con fines educativos e investigadores, y todas vuestras contribuciones serán recogidas mediante la grabación del vídeo, como ahora. Esta grabación de vídeo se transformará en grabación de audio. Y ese audio se transformará en una transcripción escrita. Lo que voy a hacer dentro de unas semanas es mandar esa transcripción escrita para que vosotros podéis rellenar un cuestionario y verificar si es real, que la transcripción corresponde con la que hemos hablado hoy. Y además habrá un hueco adicional para añadir alguna cosa que ha quedado en el tintero. ¿Hay alguna duda sobre algo de esto? [niegan todos]. Os voy a pedir que durante la sesión no cerrar los micro[fono]s porque va a ser algo más dinámico. O sea que cada uno puede intervenir cuando quiera sin romper el turno de palabra, ¿vale?...[2 segundos]. Me gustaría empezar conversando sobre vuestras experiencias o conocimientos sobre participación juvenil. En primer lugar, ¿qué entendéis por participación juvenil?

Participante 31: ¿En qué sentido?¿En el sentido académico, en el social, o cómo?

Investigador: Si tú ves una distinción, Participante 31... Toda, yo abro aquí que me digas lo que quieras. Por ejemplo, la estudiantil que lo has dicho antes, ¿no? En el académico, ¿qué sería para ti la participación juvenil dentro de lo académico?

Participante 31: Por ejemplo, si un profesor académicamente te hace preguntas, normalmente las personas que tienen mayor conocimiento sobre el tema pues son más abiertos a dar su opinión. No que a lo mejor otra persona que tiene menos conocimiento y no se atreve por el hecho de no querer equivocarse y quedar mal. Entonces, en ese sentido, una persona participaría más si tuviese mayor conocimiento sobre el tema. Yo lo haría.

Participante 30: la involucración de los jóvenes, la participación juvenil también se puede traspasar al ámbito social, ¿no?

Investigador: Si tú crees que sí, aquí no hay respuestas correctas.

Participante 30: Yo creo que sí. Por ejemplo, en el tema del cambio climático, la participación juvenil considero que es fundamental. El año pasado cuando fui a la manifestación, aquí en [REDACTED] yo me atrevo a decir que la

mitad de los integrantes eran personas entre 15 y 20 años. En ese sentido, la participación juvenil en movimientos sociales, en ciertos movimientos sociales, creo que sí que es muy importante.

Investigador: A ver si me he enterado bien, Participante 30, dirías que la participación juvenil está ligada a los movimientos sociales.

Participante 30: a ciertos movimientos sociales.

Investigador: ¡Vale!

Participante 32: Yo opino lo mismo que Participante 30. En algunos aspectos no, por ejemplo, en la política veo a jóvenes que no están muy involucrados y que realmente creo que se le debería de dar más importancia porque realmente se decide sobre el futuro, o sea, correspondiente al tema político. Y yo creo que los jóvenes, en parte, muchas veces como que pasamos del tema de política. Creo que no debería ser así, se le debería dar un poco más de importancia, pero... Es lo que yo veo desde fuera.

Investigador: Cuando dices que los jóvenes pasan de la política, Participante 32, ¿me puedes poner algún ejemplo?

Participante 32: no sé, ahora mismo yo creo que ahora mismo en el tema del coronavirus, la gestión y eso, creo que los jóvenes no se han involucrado tanto en el sentido de “esto se está haciendo bien” o “esto se está haciendo mal”. Lo veo de esa forma, por ejemplo, con el tema del coronavirus.

Participante 29: Yo entiendo en la palabra “participación juvenil” como toda la involucración de los jóvenes en todos los ámbitos, ya sea social, políticamente o incluso con la familia. Pero, respecto con lo que ha dicho Participante 32, no estoy muy de acuerdo porque en mi generación yo veo una preocupación latente por muchos ámbitos y la política me atrevería a decir que, por lo menos en mi círculo más cercano, es un tema que sale mucho a colación y, la verdad, no tenemos todavía el derecho a votar pero sí que es un tema muy recurrente. Entonces, no sé si es algo más generacional pero hay mucha participación juvenil en ese ámbito por lo menos en mi círculo.

Participante 30: Yo también, respecto a lo que ha dicho Participante 32, creo que depende del grupo de personas, como todo en esta vida. Por ejemplo, en mi universidad sí que los estudiantes se están movilizándolo mucho porque la gestión derivada de la situación del coronavirus está siendo nefasta. Entonces, tanto el [REDACTED] como los delegados y todos los universitarios se están movilizándolo a nivel importante, quizás no de la forma más correcta porque no hay una buena organización pero sí están intentando pronunciarse y participar en el tema pero sí es verdad que, por ejemplo, eso es lo que veo en la universidad. En la calle veo que a los jóvenes les da igual la situación sanitaria, lo que ha dicho Participante 32, entonces veo esa dicotomía de un mismo tema, en un mismo grupo de la población.

Investigador: Si me he enterado bien, Participante 30, dices que como jóvenes no nos podemos meter todo en el mismo saco, hay diferentes perfiles dentro de ese grupo. Justo hablando de esos perfiles me podéis decir si pensáis que hay un perfil específico de persona joven que participa o si tiene unas características individuales o especiales.

Participante 31: Creo que una persona se manifiesta o participa en algo cuando el tema le interesa. Por ejemplo, nosotros nos hemos movilizado o intentado hacer porque, por ejemplo, en nuestro título final de Grado no pone “sección o modalidad bilingüe”. Simplemente pone “Primaria” y ya desde las primeras generaciones que se han graduado han intentado movilizarse y por lo menos que hagamos ruido para que se nos note e intentemos conseguir algo. Entonces, si tú tienes unas ideas claras y la convicción de que, si tú intentas llevarlo de alguna manera o protestar por ello, pues a lo mejor puedes acabar consiguiendo algo. Otra cosa es que se te permita o no. Igual que, por ejemplo con lo de la Ley Celaá, se están haciendo muchas manifestaciones,



muchas propuestas, firmas y de todo pero al final no depende de nosotros sino, en general, podemos protestar, sí, pero no todo depende de lo que hagamos porque cada uno tiene su pensamiento y todos los pensamientos en realidad son respetados. También eso influye.

Investigador: ¡Muy bien! Otras características que puedan definir a una persona que participe.

Participante 32: la empatía, yo diría también.

Investigador: ¿Lo puedes desarrollar un poquito, Participante 32?

Participante 32: pues, o sea, para ser participativo yo creo que en muchos de los casos tienes que estar en el lugar del otro y sentir, por así decirlo lo que la otra persona sufre o realmente cómo puedes ayudar a la otra persona. Creo que una de las características de una persona que participa sería esa.

Participante 30: Creo que otra característica sería que estuviese convencido de lo que está diciendo, tienen que ser personas seguras de lo que están hablando. Si no están seguros pues no pueden participar.

Participante 29: Creo que, como han dicho las demás, también el inconformismo y esas ganas de mejorar y de actuar cuando hay algo que creen que no está bien.

Participante 31: tener un argumento sólido y unas creencias por las que luchar, por así decirlo.

Investigador: En esa línea, ¿qué actividades formarían parte de ese abanico grande de participación juvenil?

Participante 31: pues las manifestaciones formarían parte, o cualquier debate también podría ser algo importante donde tú des tu opinión y unos argumentos para dar tu punto de vista sobre un tema y que los demás pues...

Investigador: ¿Hablarías, Participante 31, de debate en una estructura formal o un debate cualquiera que podríamos?

Participante 31: depende también del tema, si el tema es algo que sea cercano a ti sí es un debate más informal. Pero si es algo que afecta a más personas, no sólo a ti, engloba generalmente a [se entrecorta] gente sí sería un debate más formal y con más peso.

Investigador: manifestaciones, debates... ¿qué otras actividades pensáis que podrían formar parte de este abanico?

Participante 32: El voluntariado, ¿no?

Investigador: El voluntariado, vale .

Participante 30: No sé, voluntariado como ha dicho Participante 32 y manifestaciones... Eso.

Investigador: ¿Alguno más? Vale, con las que tenemos es más que suficiente. Para poder participar de esa forma ¿creeis que hay algunos factores que influyen en la participación? O sea para poder manifestarse, hacer esos debates, esos movimientos sociales, ese voluntariado... ¿Hay algunos factores que influyen a las personas a hacerlo?

Participante 29: Creo que hay dos: una tu propia identidad personal y luego tu circunstancia. Si tú eres una persona que tiene que ganas de conocer, que siempre está buscando nuevas formas de enfrentarse a las situaciones ya tienes un punto de partida que quizás una persona no conformista sino... que está a gusto con

su situación y que no se plantea muchas cosas no participaría. Luego también, la circunstancia que tengas, ya puedes tener mucha iniciativa pero si tu situación no es la mejor pues no te permite tomar acción en esas situaciones. O sea, tu personalidad y tu circunstancia.

Participante 32: Yo estoy de acuerdo creo que en lo mismo...

[Irreconocible]: Sí, yo también.

Participante 32: Diría exactamente lo mismo porque depende de ti y depende de tu entorno.

Investigador: Si lo estoy entendiendo bien, por ejemplo, hago voluntariado si tengo tiempo; si no tengo, no. El tiempo es un factor que influye en si lo pudo hacer o no.

Participante 31: Porque también tú sabes que quieres hacer el voluntariado porque te aporta algo positivo y te hace aprender como persona. Otra cosa es que no tengas tiempo porque tengas otras actividades pero tú en realidad quieras hacerlo porque sabes que te va a aportar algo beneficioso para ti y que te haga crecer.

Investigador: Participante 30, has dicho medio que no a lo que estaba diciendo.

Participante 30: Es que no me refería a condicionantes tanto como el tiempo si no quizás tu situación familiar, tu situación económica, tu situación laboral. A lo mejor yo dentro de 10 años me muero por hacer un voluntariado pero no tengo trabajo de lo que me he formado y tengo que trabajar 10 horas como camarera y no puedo hacer voluntariado en esa situación por mucho que yo en ese caso hipotético de dentro de 10 años tuviera ese deseo o ese anhelo de participar en ese tipo de actividad. Que al fin y al cabo tiempo también

Investigador: Has dicho también los factores económicos, ¿puedes explicar a qué te refieres con eso?

Participante 30: Pues justamente lo que he dicho antes. Si, por ejemplo, no tienes una situación económica boyante o estable, porque las circunstancias que tienen no son las mejores pues no te permite desarrollar siempre ni tu persona ni todos los deseos ni todas las actividades en las que quieres participar. Al fin y al cabo la economía es una parte fundamental dentro de nuestra vida porque... Creo que esto tiene un poco de relación con el círculo de la pobreza, creo que he leído acerca de él un poco. Por mucho que tú te esfuerces y quieras seguir mejorando, si tienes un punto de partida A y otra persona tiene un punto de partida B en el que está más favorecido: esa persona B tendrá una educación mejor, más posibilidades, que haya tenido más conocimientos que le permitirán mejorar. Pero si la persona A no tiene ese punto de partida tan bueno, por así decirlo, a lo mejor no puede participar en todo lo que le gustaría porque tiene unos impedimentos que no se pueden pasar por alto. Si no tienes dinero para comer, por ejemplo, cómo vas a participar tú haciendo voluntariado. A eso es a lo que me quiero referir.

Investigador: ¿Alguna idea más sobre esos factores que pueden influir o bien los motivos que tiene una persona para poder participar?

Participante 32: Piensa igual que Participante 30 en lo que ha dicho de la economía y tal, que una persona que tiene más recursos siempre va a tener más facilidad para para involucrarse más en un voluntariado y además también pienso que a lo mejor, como la unidad de un grupo no sólo de un individuo, como te facilita más el crear un voluntariado y crear una acción y tener más ideas que puedan llevar a cabo ese voluntariado que sólo una persona sólo.

Investigador: La unidad de grupo, Participante 32, ¿A qué te refieres con eso?

Participante 32: Por ejemplo, cuando una persona tiene una idea y tal, a lo mejor si la quiere llevar a cabo él sólo no va a tener la misma facilidad que a lo mejor al estar apoyado por un grupo de personas que más o menos piensen lo mismo que la otra persona.

Investigador: ¡Vale!

Participante 29: Yo iba a decir que otro factor que condiciona a la persona para participar es su grupo o círculo familiar porque por ejemplo si tú has tenido una familia grande o con muchas personas, pues quizás ese sentimiento de compartir te crece más fácilmente o también hay ciertos factores religiosos que algunas familias crían según ciertos... no dogmas sino valores. También puede hacer que esa persona desarrolle ciertas necesidades de ayudar o no. Que esté más predispuesto, no que lo desarrolle, si no que esté más predispuesto a ello.

Participante 31: Estoy en parte de acuerdo, con lo que ha dicho Participante 29, y en parte no. Porque, vale, sí, tú te puedes ver influenciado por las creencias o todo lo que pase en tu entorno familiar, pero otra cosa es lo que tú creas porque yo puedo... Por ejemplo, mis padres son muy religiosos pero yo no puedo serlo. Y no porque al pie de la letra tiene que seguir o tengo que estar influenciando totalmente por lo que digan mis padres o mis amigos o lo que sea. Yo puedo tener mi propio punto de vista y ser respetado por mi familia y amigos y viceversa, ellos también me pueden respetar. Entonces no siempre puede haber una balanza, no siempre tengo que estar yo de acuerdo o no, creo. En general, sueles inclinarte más por lo que dicen, pero no por ellos si tú no estás de acuerdo, no tienes por qué.

Participante 30: Creo que a lo que se refiere Participante 29 es que, a lo mejor, y quizás un poco Participante 32, es que si tu estás en un círculo social que todos tienen una idea y tú tienes otra, empiezas tú a no desarrollar esa idea porque piensas que la tuya es la errónea o la que tiene una tara. Entonces eso sí que es un impedimento, lo que ha dicho Participante 32 al fin y al cabo. Si el grupo entero va hacia un camino y tú vas también hacia ese camino es más fácil que ir tú solo.

Participante 31: Sí, pero tampoco te vas a dejar llevar por lo que digan otras personas si tú no piensas eso. No te vas a dejar llevar como si fueses ahí...

Participante 32: Claro, pero lo ideal es que sea el grupo el que piensa igual que todo... que ese mismo grupo piense igual más o menos, aunque haya diferencias, pero la idea principal que sea más o menos la misma.

Investigador: Planteo si existe esa disintonía o la sintonía con lo que tú piensas y tus amistades o tu familia piensa puede ser ese un motivo de ir a buscar otro entorno como una organización juvenil, otros compañeros o amigos que piensen esa idea para trabajarlo. ¿Ese puede ser uno de los motivos?

Participante 29: Creo que sí, totalmente. Si no te sientes no aceptado pero quizás entendido...

Participante 31: Sí, y apoyado.

Participante 29: la oscilación natural es buscar ese grupo que sí te entienda. El hecho de que no te entienda sí que puede ser un factor de progreso y de búsqueda de nuevos... de grupo, pero sí como humanos tenemos la necesidad de estar a gusto en un entorno social ya sea el de tu familia, o grupo de amigos u otro grupo de amigos que tú busques, pero no podemos estar solos porque al fin y al cabo eso derivaría en un problema más importante.

Investigador: Vamos a dar un pasito más. Todas las aportaciones han sido magníficas hasta ahora. Como sabemos, durante los últimos cinco o diez años hemos visto en el mundo un auge de movimientos sociales y el

uso de las redes sociales ha tenido un gran impacto sobre todas las personas jóvenes y las tecnologías en general. Me gustaría hablar ahora sobre esa participación juvenil y el uso de la tecnología. Concretamente, ¿consideráis que la tecnología fomenta la participación?

[Irreconocible]: Sí.

[Irreconocible]: Creo que sí

Participante 31: Creo que la tecnología y cualquier social es otro medio para darte a conocer y dar conocer tu opinión, poder expresarte y poder influenciar positiva o negativamente también en las personas que vean todo eso que tú has publicado. O mismo las influencers que ellas te enseñan un producto o una opinión o una ideología que ellas tienen e intentan decirte “pues creo esto por tal, tal y cual” y toda la gente que supuestamente las sigue pues puede tener una idea general y también pueden sentirse apoyados e influenciados en esa idea.

Investigador: las demás habéis dicho que sí también, ¿me explicáis un poco el porqué de ese sí?

Participante 32: A ver, yo creo que sí porque al ser una red social llega a muchísimas personas. O sea, un mensaje que una persona escribe puede hacerse viral en cuestión de minutos, horas y, vamos, en muy poco tiempo. Y realmente yo creo que sí, más o menos lo que dice Participante 31, que un mensaje te puede influenciar mucho pero a la vez pues puede ser que no estés a favor de este mensaje y que ahí realmente es cuando se crean los haters que tanto salen y que, por cualquier cosa, aunque sea buena o sea mala, o sea siempre va a haber personas que te van a criticar y que no van a estar de acuerdo contigo. Entonces realmente puede llegar a muchas personas un mensaje, pero de la forma en que llega ese mensaje realmente no se sabe cómo puede afectar pues eso, lo que una persona ha dicho o lo que ha hecho, o en fin.

Participante 29: Ya estoy de acuerdo con Participante 32 y creo que el ejemplo de red social que mejor se adapta a este patrón es Twitter. Porque tú ahí das tu opinión y la puedes... al fin y al cabo es participación. Otra cosa es cómo participes, puede ser una participación respetuosa, no respetuosa, honesta... Entonces participar estás participando y te ayuda a participar, pero el problema a lo mejor es cómo participes y cómo otras personas respondan a tu participación.

Participante 30: yo creo que también las redes sociales incentivan la participación porque eliminan esa primera barrera de la timidez. Por ejemplo, a mí me resulta más fácil escribir un mensaje por WhatsApp que cualquier cosa en persona, entonces esa primera barrera que muchos nos retiene se esfuma. Pero también es un arma de doble filo porque luego pasa al anonimato en las situaciones de acoso, de ciberbullying y todo eso. Pero si lo miramos con buenas intenciones, ayuda a facilitar ese primer paso que a un colectivo importante les cuesta dar.

Investigador: un poco en ese hilo vamos ahora, Participante 30. Tras hablar sobre este papel que tiene la tecnología sobre la participación. Me gustaría conocer vuestra opinión ahora sobre qué conocimientos y habilidades o valores son las que facilitan la participación. Sobre todo quiero hablar de dos: los conocimientos, habilidades y valores digitales y luego vamos a hablar de las socio-cívicas. vamos a ir primero con la digital, ¿qué conocimientos digitales, habilidades digitales o valores debo mostrar en un mundo digital para poder participar?

Participante 31: Pues tú tienes que tener un conocimiento de la red social o de la plataforma que estés tú usando porque si tú no conoces muy bien puedes hacer un mal uso y eso te puede repercutir. O simplemente decir, pones un mensaje, yo qué sé, en Twitter o lo que sea y ese mismo “eso” se puede hacer, por ejemplo, viral y mucha gente no puede estar de acuerdo, como esa gente no puede respetar tu opinión pues tú ya piensas

que eres como una oveja negra y que nadie va a aceptar tu opinión y ya dudas de tus propios principios, de tu idea inicial de la idea... y ya pierdes un poco el sentido de por dónde has querido y por qué has iniciado tú esa participación en una red social.

Participante 30: Una pregunta, ¿estamos discutiendo las habilidades que se necesitan para participar en una red social? No sé si lo he entendido muy bien.

Investigador: Vamos a hablar sobre las habilidades digitales o esos conocimientos digitales que se necesitan para poder participar. La parte de competencia digital que necesita una persona para participar en este mundillo.

Participante 30: ¿Sólo digital, ¿no?

Investigador: Por ahora, solo digital o lo que consideras tú que está relacionado con esa parte digital.

Participante 30: Entonces sí, sí, lo que ha dicho Participante 31 igual, cierto conocimiento de la red social o el campo en el que vas a moverte.

Investigador: Entiendo, Participante 31, que te refieres a cierto conocimiento técnico: de cómo se publica, cómo se sube una foto...

Participante 31: Claro, de cómo funciona porque tú ahora mismo puedes subir cualquier cosa y eso te puede repercutir negativamente en ese sentido. A ver, también un conocimiento un poco de en qué parte... porque tú puedes estar en un grupo, pero al final no sabes cómo usarlo y puede repercutir, o te puedes sentir mal o cualquier cosa.

Investigador: o mismamente, te puede limitar en la participación si tú no sabes utilizarlo pues no interactúas, sí, puede ser. Y has nombrado también otro: el pensar de antemano o tener cuidado con el mensaje por si acaso...

Participante 31: claro, con lo que vas diciendo. Siempre ir con respeto y no entrar ahí a saco... Sin “mi opinión es esta”, “todo el mundo tiene que estar de acuerdo”, “nadie puede pensar diferente porque mi opinión es la que vale”. Imponer algo no, porque siempre va a haber gente que va a pensar diferente y todas las opiniones son respetables, aunque sean totalmente diferentes a las tuyas. Pero si tú respetas, la gente te tiene que respetar o debe.

Investigador: O sea, un valor más para ti, aparte del conocimiento técnico, sería ese respeto.

Participante 31: Y la empatía también funciona mucho en redes sociales. Que hay gente que no... O mismo tú puedes mostrar una cara en una red social o en Internet, pero tú puedes ser totalmente diferente. También puede ser como una doble cara para decir “yo actúo así de una forma “eso también no sólo en la red social pero estamos hablando de la tecnología... Quieres mostrar esta parte de ti o hacer que los demás piensen de esa forma sobre tus ideas y eso para encajar y no sentirte aislada y desplazada del tema o lo que estés tú discutiendo o imponiendo tu idea.

Participante 30: Eso es a lo que iba yo antes, yo eso no lo considero conocimientos técnicos, eso ya son las habilidades que tú tienes que tener a nivel personal. Por ejemplo, un niño de 12, 13, 14 años, yo incluso con 18 no sé si las tengo, esas habilidades de inteligencia emocional. Entonces, creo que son diferentes a las competencias digitales. Una cosa veo yo, de la competencia digital de saber cómo escribir un tweet y la otra, la inteligencia emocional, de saber las consecuencias que por ejemplo puede tener ese tweet. Creo que son dos habilidades que se necesitan.

Investigador: Puedes tirar por ahí, Participante 30, si quieres, a desarrollar esta parte de inteligencia emocional porque al final todo está relacionado. Cuando digo digital me refiero a todo lo que puede estar relacionado con utilizar un dispositivo.

Participante 30: Exactamente. Yo no sé... Mis compañeras, Participante 32, Participante 29 y Participante 31, pero yo creo que he tenido el móvil y las redes sociales a una edad en la que yo, mentalmente, no estaba preparada para tenerlas y eso ha tenido secuelas a día de hoy y sé que las va a tener en un futuro. Porque no era capaz de discernir entre lo que está bien razonado, lo que no está bien razonado, las consecuencias que algo tiene en mi propia persona y en mi salud mental. Como que veo, vale sí quizá la parte técnica es muy fácil, de hecho, de eso va el mundo digital: de la sencillez e inmediatez, pero la parte ya psicológica que hay detrás de todo el mundo social, sobre todo, de las redes sociales que es bien diferente a yo qué sé a las habilidades técnicas que necesitas para manejar un Word o un programa de Office. Pero sí en redes sociales, creo que necesitas madurez emocional para poder hacer un uso que te sea beneficioso.

Participante 29: yo también estoy de acuerdo con Participante 30 porque a mí me dieron el móvil muy pronto, yo tenía 9 ó 10 años, en la comunión, y, por ejemplo, hubo un foro hace como 3 o 4 años en el que tú ponías cosas anónimamente sobre las personas y básicamente era gente de mi generación, con 10 u 11 años, insultando a gente de mi clase de la misma manera, sin ningún tipo de control y creo que eso fue un error muy grande de los padres de mi generación. Porque ese foro era súper conocido, no me acuerdo del nombre ahora mismo, pero todo el mundo tenía su página en la que ponía tu nombre y ahí la gente decía cosas anónimamente, no se sabía. Y claro... te podían decir cosas buenas o te podían decir cosas malas, o incluso sin tú estar en esa red social te podían nombrar. Por ejemplo, a una amiga mía que ni siquiera tenía ese foro la empezaron a poner verde y, claro, eran niños de 11 ó 12 años y nadie controlaba eso. Entonces hay que saber también la inteligencia emocional, sobre todo de los niños si están empezando tan pronto, y también si eres un usuario saber en qué tipo de red social te estás metiendo. No es lo mismo, el usuario de Twitter que una persona sarcástica, irónica que a lo mejor no intenta hacerte daño pero si tú tienes 11 o 12 años y te empiezan a decir cosas de manera sarcástica, a lo mejor no entiendes lo que te están diciendo y piensas que se están metiendo contigo cuando en verdad se están riendo contigo, no de ti. Entonces hay que tener conocimiento emocional, inteligencia emocional pero también saber con qué personas están tratando y su forma de actuar según la red social.

Investigador: ¿Alguien más para añadir? ¿Algo más?

Participante 32: Yo veo que, por ejemplo, la diferencia de edad que hay entre yo y Participante 31, Participante 30 y Participante 29, en mi generación, yo no lo he visto tan así, o sea, de tener 10 años y tener un móvil. Cuando yo tuve un móvil sería a lo mejor en 2º de la ESO, un poquito más mayor; que ya se nota poco la diferencia, ya sabes más o menos lo que hay. Tampoco había tantas redes sociales como hay ahora y no es lo mismo que una persona que sea pequeña, que sea más influenciable, o más manipulable, que tenga su disposición una red social que realmente no sabe cómo usarla y que, es lo que ha dicho Participante 29, se puede encontrar de todo: gente que que haga el bien, gente que haga el mal. Te puedes enfrentar a cualquier cosa y también yo creo que por ejemplo a la aplicación de Instagram, los niños pequeños realmente ven fotos de gente famosa con dinero o supermodelos, lo tienen básicamente todo y es como un mundo muy superficial y los niños realmente yo creo que tienen esos ideales impuestos en su cabeza y quieren llegar a eso y realmente pues las personas que a lo mejor tienen menor autoestima o que directamente tienen problema emocionales realmente pues eso puede suponer algo muy importante para ellos, causándoles problemas mentales.

Participante 30: yo veo exactamente eso que dice Participante 32, un niño de 10 años que es como una masa de plastilina está siendo moldeado por todo ese bombardeo mediático de ideales de “tienes que tener este cuerpo”, “tienes que tener esta ideología”, “tienes que tener este nivel económico” y tú... además de una forma súper sutil, que si no te paras a analizarlo no te das cuenta de que está ahí detrás... pero es un bombardeo

constante que configura a un niño que justamente está en ese proceso mental de cambio, de configurarse a sí mismo como persona, de construirse. Es peligroso incluso, diría yo.

Investigador: ¡Muy bien! Pasando de las habilidades digitales, ahora vamos a esos conocimientos, habilidades, valores sociales y cívicos para poder participar. ¿Una persona que decida participar necesita de antemano unos conocimientos, habilidades, valores sociales y cívicos en este caso?

Participante 31: ¡Claro! Porque tú también tienes que saber expresarte, no puedes entrar ahí imponiendo tu opinión y diciendo “pues yo creo esto y, si no pensáis lo mismo que yo, no valéis, ya no quiero ser vuestro amigo” por ejemplo, o cualquier otra. O también hay que saber respetar la opinión de cada uno y ver los diferentes puntos de persona porque tú según tu entorno más cercano has creído siempre que lo que tú has pensado es así y a lo mejor la otra persona vive un entorno totalmente diferente con cualquier otra cosa y para él es también igual válido que lo que tú has vivido y tienen diferentes opiniones por eso. Pero las dos igualmente respetables.

Investigador: aquí hablamos tanto de participación digital como participación presencial. Sólo quería aclararlo, aunque Participante 31 también lo ha dicho, se puede ir por esa línea también, en ambos ámbitos. Quería recalcarlo. ¿Qué otros conocimientos, habilidades, valores sociales y cívicos necesitamos para poder participar?

Participante 32: A ver yo creo que aparte de lo que ha dicho Participante 31, del respeto y tal, yo diría que la persona que participa debe tener una motivación y tener como esta motivación del cambio, de querer cambiar algo, de querer mejorar algo, o simplemente aportar algo ya sea de ayuda económica, ayuda física... Yo creo que es eso que una persona que participa debe estar motivado.

Participante 30: Pero también lo puedes hacer por diversión solamente, ¿no?

Participante 31: Ya... pero diversión... a ver, que sí que puedes divertirte y que te guste lo que estás haciendo pero realmente yo lo vería más como ayuda.

Investigador: ¿Tenías algún ejemplo a la cabeza, Participante 30, cuando has dicho eso?

Participante 30: yo cuando entro en Twitter no tengo muchas ganas de cambiar el mundo, solamente quiero reírme.

[risas]

Participante 31: claro, o simplemente saber la opinión de las demás personas respecto a algún tema.

Participante 30: Depende, totalmente, sí, sí, sí.

Participante 31: Pues eso.

Participante 32: Depende si estás de acuerdo o no.

Participante 30: Depende de las ganas que tengas en el momento. Es cierto que puedes entrar desde la perspectiva que ha dicho Participante 32 de “voy utilizar esta plataforma de comunicación para expresar un conocimiento que yo tengo como profesional”, por ejemplo, que también hay influencers, pero también hay otro concepto que a mí me gusta mucho “influcencers” que son científicos que son influencers entonces es un medio de divulgación con las características que lleva de la informalidad y todo eso, pero bueno, es un medio de comunicación. Pero también es un medio simplemente de entretenimiento. Entonces como se combinan las dos cosas, depende de tu actitud qué tipo... qué enfoque le quieres dar a esa plataforma.

Participante 32: También el tipo de contenido que quieras subir

Investigador: Y una persona, por ejemplo, que participa en movimientos sociales, que quiere hacer voluntariado, que mismamente hace actividad política como habéis dicho al principio ¿no? como ese amplio concepto de participación juvenil, ¿una persona que está desarrollando esas actividades o quiere desarrollar esas actividades necesita de antemano o va adquiriendo diferentes conocimientos, habilidades, valores sociales y cívicos?

Participante 30: Tiene que traerlos de casa pero, por ejemplo, como ha dicho Participante 31, la forma de expresarte. Es muy importante como te expreses para transmitir el mensaje, el respeto, conocer también qué público ahí en la red y a qué público en específico te quieres dirigir, Creo que son cosas que vas aprendiendo según la marcha, no te viene con un manual de instrucciones, tienes que ir... a lo mejor, lo podemos crear pero la situación actual nadie se ha metido en una red social con unas pautas de comportamiento

Investigador: en red social o en presencial, estamos refiriéndonos a los dos.

Participante 32: Es que yo eso es lo que he dicho antes que realmente me enfocaba más en lo presencial que por una red social.

Investigador: Participante 30, dirías, de lo que has dicho antes, que algo viene de casa pero también luego que vamos aprendiendo sobre la marcha.

Participante 30: como todo, sin la práctica no puedes constituirte como persona participante de cualquier movimiento o de cualquier de cualquier cosa. Necesitas, aparte de la parte teórica, ese conocimiento más práctico que solamente se adquiere yendo a la manifestación, participando en lo que sea... Un poco prueba y error. Aunque claro, eso es a lo mejor esos errores sí pueden tener consecuencias graves y para evitarlos sí sería necesario pues desde las instituciones de educación promover ciertos valores pues en esto que estamos hablando, en la asignatura de ciudadanía y todas esas cosas; que sí veo que faltan un poco en los colegios.

Investigador: De eso vamos a hablar ahora. Has hecho spoiler.

[risas]

Participante 31: es que estamos en prácticas en un colegio concertado también...

Investigador: vamos a pasar... hay como dos bloques más ¿de acuerdo? y ya entramos en este último en la parte educativa que acaba de decir Participante 30. Antes de pasar justo a ese bloque de educación, quiero hacer un círculo final, volver a lo digital y lo social un momento y hablar sobre el fenómeno que se ha hecho más evidente en los últimos años que es el fake news, esas campañas de desinformación y el uso indebido sobre todo de datos personal- ¿qué pensáis sobre ello?

Participante 32: Yo creo que realmente están haciendo mucho daño las publicaciones que se hacen y que realmente son informaciones falsas... están haciendo mucho daño a la sociedad y creando muchos conflictos sociales y realmente vi un documental que no sé si lo habréis visto sobre las redes sociales y demás que se hablaba que las informaciones falsas... que directamente en el mundo actual están causando guerras y todo civiles. Me parece como muy feo por así decirlo lo que un ser humano puede crear y hasta las personas que pueden llegar esta información.

Participante 30: Por ejemplo yo hasta que entre la universidad no sabía distinguir... me hacía una idea pero no sabía distinguir entre un método información fiable y uno que no lo era tanto. Para mí la Wikipedia era igual de fiable que una revista científica de la que no conocía su existencia. Esto se traspasa por ejemplo a un tweet era igual de fiable que una noticia de un medio de comunicación conocido. Entonces, primero, tienes que elegir la fuente de información a la que quieres atender y luego, una vez eligiendo esa fuente de información, en el caso de los medios de comunicación tienes que tener en cuenta que también son armas de control, en muchos casos, ideológico. Por eso van todas las fake news para controlar a gran parte de la población. Es que yo no sé si algún día seré capaz de discernir entre qué es información fiable y que no es información fiable, porque incluso ya noto en persona "a ver este evento que está pasando"... tu punto de vista ya está condicionado. No sé si me he expresado bien... todo lo que hacemos como seres humanos tiene un punto... está condicionado, tiene una visión que es nuestra, por mucho que tú quieras ser objetivo. Ahora sí es cierto que hay métodos para conseguir esa objetividad, pero ¿inParticipante 31 conseguirla en el mundo de hoy? Yo creo que no, es más fácil bombardear a la población cambiando el mensaje o cambiando la realidad que ha pasado para conseguir el objetivo que tú quieres. No sé si me he expresado bien.

Investigador: Sí, sí.

Participante 31: Yo estoy de acuerdo con Participante 30 porque la persona que intenta crear un falso rumor o fake new o cualquier información que no sea totalmente veraz [se entrecorta] y eso es lo que hace que las personas que vean esa información tenga ya el pensamiento de "ay, si no pienso igual que esta persona, mi opinión no vale" y eso también, en realidad es muy triste porque cada uno tenemos el derecho de la libre expresión. Hay veces que... Cada vez está siendo más difícil de expresar tu opinión sí que [se entrecorta] un montón de gente faltándote al respeto diciendo que lo que tú dices está mal y lo que tú piensas. Si tú lo piensas pues adelante con ello.

Investigador: Y ante esta situación de la fake news y estas campañas de desinformación, ¿cómo consideráis que podemos hacer frente a ellas? Participante 30, ha nombrado antes intentar distinguir entre el real...

Participante 30: Es que yo no lo sé, es que esto es un tema muy peliagudo, muy complicado por las repercusiones que tiene y yo a día de hoy no tengo el conocimiento para aprender a distinguirlo. Sí es cierto que hay mecanismos: intenta buscar siempre páginas oficiales, que tengan el sello de un ministerio, tu periódico de confianza... Pero yo me iría a instituciones científicas pero el campo social no se aborda desde las instituciones científicas... Bueno sí, sí se aborda desde instituciones científicas, perdón. ¡Pero es que no lo sé!

Participante 31: También tienes que tener en cuenta que si siempre te vas a la misma fuente... A ver, no es que vayas a tener siempre presente el mismo punto de vista pero siempre más o menos como que vas a lo seguro. Entonces para cualquier investigación o si quieres saber algo de un tema es bueno que conozcas varios puntos de vista y te muevas e investigues pero también es verdad que hay algunas que es que no las ves venir, por así decirlo. El otro día cuando fui a firmar lo de la solicitud de la Ley Celaá me metí en la primera página en Google y me salió una totalmente falsa. A ver que la vi desde el primer momento porque me pedía un montón de datos, se lo dije a mi padre y es que no era la verdadera. ¿Qué sentido tiene que crees una página falsa? Vale, sí, quieres generar más datos o tener más datos pero ¿qué sentido tiene? ¿Va en contra? Es que tú eso tampoco lo sabes. Entonces hay que tener cuidado con eso y saber identificarlas pero tampoco es que haya un patrón para decir algo para decir "si tiene esta parte esta página web o algo ya es falsa o te va a dar información que no es veraz". Eso tú tampoco lo sabes. A lo mejor con el paso del tiempo ya te vas acostumbrando, le ves algo raro o... lo mismo con las páginas para comprar cualquier cosa. Tampoco lo sabes muy bien.

Investigador: y concretamente como personas jóvenes que se manejan en redes sociales, que consumen mucha información digital... ¿las personas jóvenes que podrían hacer?

Participante 31: protestar. No sé, si tú no estás de acuerdo con algo, protesta. Pero ahora que te vayan a escuchar y que eso valga para algo... Pues no, porque eso es también otro negocio: el de conseguir tus datos. Entonces... pues no lo sé... si eso también va a influenciar mucho o a decir pues... sí, no, es que no lo sé.

Investigador: ¿Creéis que este fenómeno preocupa a la juventud en general?

[irreconocible, hablan a la vez]: no

[irreconocible, hablan a la vez] Participante 32?: Yo creo que sí,

[irreconocible, hablan a la vez]: no

Participante 30: no, porque la mayoría de la gente las sigue consumiendo y no se paran directamente a decir “esto es verdad o esto es mentira”. Entonces yo creo que lo que tendríamos que hacer como usuarios simplemente es enseñar a las personas a, cuando tú abres una red social, a abrir la mente y decir “todo lo que está aquí, no es verdad, no es como un libro de texto o una enciclopedia. Pero es que... yo creo que tenemos tan sistematizado el hecho de “me pongo a leer algo y eso ya lo tomo como verdad”, entonces cuando abrimos una red social nos creemos que todo lo que hay ahí es verdad. Pero si no te paras a distinguir pues no ocurre eso. El problema es que el usuario en sí mismo bien porque no quiere, porque no tiene tiempo o porque no se da cuenta, no es capaz de distinguir las fake news.

Participante 32: pues yo creo que sobre todo a los jóvenes sí estamos más concienciados con eso que, por ejemplo, la gente mayor. Por lo menos en mi caso, en mi grupo de amigos cada vez que se publica algo, lo que sea, miramos mil cosas a ver si es verdad, o si es mentira y tal. Lo comparo, por ejemplo, con la generación de mis padres que es una generación que realmente ha estado informada por: 1º periódicos, otros televisión y ahora el Facebook y redes sociales que realmente pues te bombardean con mil artículos que, a lo mejor, la mayoría son mentira. Y claro, como joven, yo creo que mi responsabilidad también de enseñarla a ellos y a la gente mayor a investigar un poco más e informarse de otros posibles medios que realmente den una opinión más real. No esa fake new. Creo que estamos más concienciados con eso que la gente mayor.

Participante 30: Ahora que lo dice Participante 32, me acuerdo que en el grupo de la familia que tenemos [en WhatsApp], mi madre empezó a mandar mensajes sobre el coronavirus de las típicas cadenas de WhatsApp y me enfadaba mucho con ella porque decía “mamá, esto no es una fuente fiable, lo que estás haciendo es contribuir al pánico general”, ¿te acuerdas que lo hablamos por el grupo? Ahora que lo dice Participante 32, cambio un poco mi punto de vista gracias a su aportación. Porque sí es verdad que mi madre, lo primero que le pasa a su prima, una cadena por el WhatsApp... lo que le ha pasado su prima ya lo toma como verídico. “Pues no, mamá, remítete a una fuente oficial”. Que nos lo tendrían que enseñar ellos como responsables y adultos que son. Bueno, ya somos aquí casi todos adultos pero como mayores que son. Realmente ese sentido crítico se pierde un poco con la edad y, desde que somos jóvenes, no se pierde porque no se ha llegado a tener. Primero hay que... Entonces, a lo que me refiero en la etapa de la adolescencia no lo tenemos porque todo lo que nos van diciendo, nos lo vamos creyendo. A lo mejor ya cuando sales de casa, empiezas a estudiar... el estudio es muy importante porque te hace que darte cuenta de la importancia del escepticismo y de tener un punto de vista crítico. A partir de ahí ya entras en otra etapa, de “bueno, me voy a empezar...”, que yo creo que es en la que está Participante 32 y su grupo de amigos, de decir “me voy a plantear lo que me están diciendo,” “voy a criticarlo y voy a examinar a mi criterio”. Pero luego ya cuando eres mayor y, sobre todo, teniendo en cuenta el contexto histórico de la generación de mis tíos y mis padres han estado acostumbrados a una fuente oficial que quizás esa fuente oficial estaba tergiversada. Pero era la que había y la que tenía todo el mundo entonces ahora queda un poco de resquicio de esa situación y lo que Participante 32 o un familiar es lo mismo que esa antigua fuente oficial entonces me lo creo. Y se ha perdido ese sentido crítico porque venían de un

discurso en el que no voy a tener sentido crítico porque lo que había era lo que había a nivel general. No sé si lo que estoy diciendo tiene sentido.

Participante 32: Sí, yo pienso igual que tú.

Investigador: ¡Muy bien! Pues vamos ya a por esas últimas preguntas y es justo esa parte educativa, lo que lo que había adelantado hace un momento Participante 30, ¿habéis tenido alguna experiencia educativa sobre la ciudadanía digital que nos han enseñado algo de lo que hemos estado hablando durante el día de hoy?

Participante 32: Sí, estaba en 2º o 3º de la ESO, o antes no me acuerdo bien, vino la policía a hablar sobre los peligros de las redes sociales, pero creo que desde mi punto de vista se hizo demasiado técnico y no se profundizó más lo verdaderamente importante que es crear personas y no simplemente usuario. Nos dijeron solamente los peligros que había pero tampoco nos... empezaron a contar cómo teníamos que actuar nosotros como usuarios. Estaba bien porque así no es que nos entrase miedo si no que sabíamos lo que nos íbamos a encontrar en las redes sociales pero, a lo mejor, sí que hubiese sido mejor que aparte de esa información también nos diesen pauta sobre cómo ser un buen usuario igual que como andar bien por la calle y seguir las señales de las carreteras y tal pues lo mismo con las redes sociales.

Participante 30: Creo que la que hemos tenido Participante 31 y yo ha sido la misma, la charla de la policía. Teniendo en cuenta que la policía es una figura de fuera que ya viene y el hecho de que sea de fuera te da respeto, el mensaje no tienes la misma predisposición a captarlo que si te lo dice tu profesor de confianza o tu madre. Venían y nos hablaban desde el punto de vista del castigo, qué sanción tiene que tú hagas esto, pero no cómo comportarte para no llegar a esa sanción. Como “vamos a dar el discurso de cómo comportarte desde el miedo, desde lo que te puede pasar si haces esto, desde el castigo”, pero no recuerdo haber tenido una charla de ciudadanía digital o de lo que estamos hablando. No recuerdo que ningún profesor ni mi madre... en algún caso, mis primas sí me podían orientar desde su propia experiencia, prueba y error, porque son más mayores. Pero eso de que una persona mayor que se ocupa de mi formación ha venido a decirme cómo es lo correcto o la forma que es más beneficiosa para que tú te puedas comportar en redes sociales, eso yo no recuerdo haberlo tenido nunca y lo considero fundamental.

Participante 30: pero también porque éramos las primeras generaciones y no se tenía muy claro cómo hacer esa educación porque mismamente nuestros padres no tenían esa información sobre cómo comportarse. Lo han podido intuir sobre su forma de trabajar con otras personas pero si ellos no lo sabían... No todo el mundo sabe expresarse bien y menos enseñar. Entonces hay que empezar a pensarlo ahora porque nosotras hemos sido las primeras generaciones y nuestra experiencia va a servir a las siguientes. Que básicamente son niños que ya han nacido comiendo con la tablet, que tienen Instagram prácticamente con 6 o 7 años, entonces ya creo que va a haber un cambio porque es un tema necesario. Al fin y al cabo es otra forma de ser personas en otro ámbito.

Participante 31: Tú dices que hemos sido los conejillos de Indias y por eso no hemos tenido la educación que hemos necesitado, pero es que desde el momento en el que sale yo creo de debe de haber psicólogos que hayan estudiado esos impactos. Y esos psicólogos u orientadores sí podían habernos hablado más en el colegio. Entiendo que los primeros años de prueba, pero no creo que sea un tema que se pase super desapercibido y aunque sean nuevo por lo menos tener intención de ir conociendo a la vez que... Tú vas conociendo y vas acompañando al niño que ya, como tú eres adulto, quizás puedes tener más capacidad de decir “esto está bien, esto está mal”. Entiendo que sea un período de prueba.

Investigador: Y ¿qué papel crees que tiene la escuela para desarrollar esos aprendizajes?

Participante 31: Yo creo que es algo muy importante porque, como ha dicho Participante 30, yo no he vivido eso pero por ejemplo yo en las prácticas mis niños tienen una asignatura que se llama [ininteligible], dos veces a la semana, y mi tutora les pone vídeos o algún corto y hablan sobre el tema que los niños han interpretado sobre ese vídeo y hacen una reflexión. Eso creo que también muy importante, o por ejemplo los viernes tienen una charla con un programa de la Junta, que se llama [redacted], que va sobre el grooming, el maltrato... porque como ahora ya hay un conocimiento mayor sobre la parte negativa también de redes sociales y los niños están más concienciados y hacen un mayor uso de ellas a una edad más temprana. También es importante que sepan la parte positiva y la parte negativa y que vean cómo actuar si se encuentran una parte negativa, o saber identificar una situación de grooming o acoso. Que sepan, por lo menos, pedir ayuda y no se callen, y sepan cómo actuar más o menos o pedir ayuda a un mayor y creo que es bueno que los colegios impartan ese tipo de información y charlas para que los niños estén más concienciados y sepan qué hacer. Es una parte importante: no sólo la educación se basa en meterte información sobre matemáticas, lengua, inglés... cualquier asignatura. Que somos personas, no somos robots.

Participante 29: Pero, desde mi punto de vista, a lo mejor, está bien que se centren en los problemas que traen las redes sociales y que los sepan identificar pero a lo mejor lo bueno sería decirles desde el principio “no hagas esto porque lleva a ese problema” no desde...

Participante 31: ... por ensayo y error aprendes. Si tú, por ejemplo sabes que haciendo esto o que metiendote en esta red social y hablando, por ejemplo, con un desconocido tienes un mayor porcentaje de ser una experiencia negativa, ya tienes más cuidado para la próxima vez. También por experiencia previa.

Participante 29: Sí, pero esa experiencia debería ser también no sólo individual sino también desde los colegios, ¿no? A lo que me refiero es que no solo nos centremos en los problemas igual que siempre... Cuando nos daban las charlas de acoso escolar nos decían: “si lo hay, no os calléis” en vez de decir “no acoséis”. Entonces, a lo mejor, se debería hacer más desde el punto de “no hagas eso”, no es “no te calles si lo hay” sino “no lo hagas directamente”.

Investigador: Te refieres más a la prevención, ¿no, Participante 29?

Participante 29: Sí.

Investigador: Ahora nos vamos a centrar en la parte preventiva, en el cómo queremos que sea ese aprendizaje. ¿Cómo os gustaría que se trabajase la ciudadanía digital en acciones formativas? y digo acciones formativas porque no sólo estoy hablando de la escuela, porque nos podemos formar fuera de la escuela o fuera de la institución formal, en organizaciones juveniles, en diferentes asociaciones... ¿Cómo os gustaría que se trabajase la ciudadanía digital? Podéis poner ejemplos, podéis hablar en general, algo específico... Imaginaos ese mundo idílico, un mundo ideal para poder trabajar esto de la forma que lo pensáis y por último lo hablamos así en común.

Participante 31: una forma muy dinámica, muy práctica, poniendo [se entrecorta] ejemplos que a lo mejor se puedan sentir identificados con ellos y puedan identificar las propias situaciones.

Participante 30: Con talleres de información, llevando profesionales, quizás psicólogos o educadores, que se centren en promover el tema que estamos hablando de una forma que sea atrayente para el colectivo pues infantil. No sé cómo sería concretamente pero sí creo que hace falta un poco de acompañamiento psicológico más en el colegio porque veo que se tratan muchos temas que ha dicho Participante 31 matemáticas, lengua, inglés... pero ¿inteligencia emocional? una hora de tutoría dando gracias, en 1º de la ESO quizás. Entonces el acompañamiento digital o esas normas de ciudadanía que quizás sí teníamos por ejemplo en 6º de Educación Primaria, con [redacted] llevado o actualizado, por así decirlo y nunca mejor dicho, al mundo real de la web.

Investigador: Para ti, Participante 30, tiene sentido esa asignatura. Tú lo ves como una asignatura, ¿o no?

Participante 30: Muy importante porque la formación de una... Una persona te puede enseñar cómo se reproducen los caracoles, que a ti eso en 6º de Educación Primaria... está bien porque... El fin yo creo que es incentivar esas ganas de descubrir, pero como no te enseñen inteligencia emocional en una época en la que lo fundamental de tu vida es que estás creciendo y estás progresando... Si lo haces sólo es muy complicado, si tienes ya un acompañamiento de una persona que ha estudiado para hacerlo y que te puede dar las herramientas para que tú luego las implementes en tu vida... Es importante. Me parece curioso que haya que debatir si es una asignatura o no, es que la veo una mucho más importante que matemáticas, que inglés... porque eso son conocimientos que luego hay tiempo en la vida para desarrollarlos perfectamente, pero como tú en tu campo personal no estés bien y no tengas las herramientas para progresar no puedes llegar al conocimiento secundario.. no puedes ser matemático, lingüista, historiador, lo que sea... Yo creo que en esa edad es más importante acompañar la formación personal, a nivel de inteligencia emocional, de educación en valores que decirlo "2+2=4".

Participante 31: Creo que obviamente debería ser como una asignatura más pero también se podría implementar en las demás. Ya sé que sería muy difícil que todos los niños tuviesen su tablet en clase, pero imagínate que estás dando matemáticas y lo está utilizando como medio de información pero, al final de la clase, la profesora propone un juego con la tablet. Entonces ahí estás incorporando la parte lúdica o incluso puedes tener que compartir la tablet con la otra persona o hablar en el chat con los compañeros de clase discutiendo sobre las posibles respuestas de ese juego. Entonces ya estás incorporando ahí la información, el respeto en el chat del juego y además también la parte lúdica. Entonces sería una manera en la que los niños aparte de aprender matemáticas o lengua aprenderían a entender que un dispositivo es una forma de conocimiento, en el que se tiene que respetar pero en el que también te lo puedes pasar bien. A lo mejor si lo entienden desde tan pequeños ese desarrollo va a ser mucho más fácil que cuando sean mayores. Y al final de la semana pues se puede hablar de "¿Cómo os habéis sentido en el chat? ¿Creéis que alguien ha sido irrespetuoso? ¿Os ha servido?" Esto ya con gente más mayor, con los niños no pero... a lo mejor sí se podría hacer

Investigador: ¡Bien! ¿alguna idea más?

Participante 32: Es que a mí se me da un poco lejos lo de la digitalización en clase y eso porque al ser un poco mayor pues no he tenido la oportunidad de, por ejemplo, en el colegio o en el Instituto de tener acceso tanto al ordenador o por ejemplo la pizarra electrónica y tal. Pero sí me parece buena idea, la verdad como asignatura y además me parece muy importante para lo que está pasando ahora y como una forma de concienciar también a los niños, de cómo hacer uso de eso, de los dispositivos digitales y además de eso de, lo que ha dicho Participante 30, formarlos como personas que eso realmente es muy importante para cualquier ámbito de la vida.

Investigador: ¡Muy bien! Durante la conversación hemos estado hablando sobre los elementos que facilitan la participación juvenil como puede ser tener ese conocimiento, esa chispa de motivación para para cambiar una realidad. También hemos estado haciendo referencia a cómo la educación contribuye a este proceso de ayudar a detectar digamos información verídica, información falsa, sirve como una herramienta de comunicación, que sirve para crear un sentimiento de pertenencia a un grupo cuando no la tenemos en la vida real, puede servir ahí de enlace. Además habéis hablado sobre el papel que tienen las tecnologías sobre la participación. ¿Queréis matizar o incluir alguna última idea o comentario? ¿me quedo algo atrás?

Participante 32: Yo creo que no.



Investigador: Además, hemos hablado de la importancia de la inteligencia emocional en ese sentido, cómo gestionarnos siendo usuarios y usuarias de la red. Pues si no tenemos más que añadir quiero de nuevo agradecer vuestra participación en este espacio, estoy seguro que vuestra aportación ayudará en la investigación que estamos realizando. Os enviaré como he dicho al principio la transcripción de aquí un tiempo razonable para que lo tengáis, para que podáis añadir algo más que os quede en el tintero, como cuando tenemos una discusión, que se nos ocurre un argumento buenísimo al día siguiente o a la hora lo mismo que en ese formulario último que tenéis rellenar para comprobar si la transcripción es real a lo que hemos hablado ahora podéis añadir otro añadir alguna última idea si se os ocurre.
