





# La educación mediática como estrategia de participación cívica on-line en las escuelas portuguesas

## Media Education as a Strategy for Online Civic Participation in Portuguese Schools

-  Dra. Tânia Dias-Fonseca es Coordinadora de Recursos Digitales Abiertos en la Secretaría de Educación y Cultura de la Región de Azores (Portugal) (tania.mda.fonseca@edu.azores.gov.pt) (<http://orcid.org/0000-0002-9066-8375>)
-  Dr. John Potter es Profesor de Educación y Nuevos Medios en el Departamento de Currículum, Cultura y Medios en el Instituto de Educación del University College en Londres (Reino Unido) (j.potter@ucl.ac.uk) (<http://orcid.org/0000-0001-8762-944X>)

### RESUMEN

Mientras que numerosos estudios han examinado la participación en internet como elemento clave de una nueva involucración cívica emergente, informal o formal, a través de medidas gubernamentales locales o nacionales on-line, el esfuerzo ha sido menor para medir o sugerir formas de superar las restricciones sociales y tecnológicas de la participación cívica on-line. Pocos estudios se han centrado en la relación entre la implementación de las iniciativas en las aulas y los mensajes expresados indirectamente como resultado de las concepciones personales de los docentes en las estrategias didácticas que probablemente pueden ser descritas como «currículo oculto». Nos basamos en un análisis cuantitativo y cualitativo de un conjunto de estudios de casos sobre la implementación del compromiso cívico a través de actividades en línea en varias regiones de Portugal. Los datos obtenidos a través de cuestionarios fueron usados para crear un sistema de puntuación capaz de reflejar las estrategias escolares sobre la participación y la alfabetización mediática, así como la acción cívica on-line de docentes y alumnos. Presentamos los resultados empíricos con una población que comprende 12 directores de escuelas públicas secundarias, 131 docentes y 1.392 alumnos de los cursos 11º y 12º. Los resultados sugieren que los niveles mediáticos de los estudiantes y sus niveles de compromiso cívico on-line están influenciados por las prácticas de sus profesores, su formación y por la implantación de proyectos de alfabetización mediática.

### ABSTRACT

Whilst various studies have examined participation on the Internet as a key element of a new emergent civic engagement, informally or formally through national and local governments' online measures, less has been done to measure or suggest ways of overcoming social and technological constraints on online civic participation. Additionally, few studies have looked at the relationship between the actual implementation of such initiatives in classrooms and the messages which are conveyed indirectly as a result of teachers' own conceptions of classroom strategies, which are perhaps better described as a "hidden curriculum". This paper reports on these constructions through a set of detailed quantitative and qualitative case studies of the implementation of civic engagement through online activity in several regions of Portugal. The data, obtained through questionnaires, were used to produce novel composite scores reflecting the participatory and media literacy strategies of schools, as well as teachers and students' media literacy and online civic actions. We present empirical results from a study population consisting of 12 public secondary school principals, 131 teachers, and 1,392 students in grades 11 and 12, suggesting that students' online civic engagement and media literacy levels are affected by their teachers' classroom practices and further training and by the implementation of a project-based approach to media education.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Alfabetización mediática, educación, currículum, estrategias de enseñanza, formación de profesorado, participación ciudadana on-line. Media literacy, education, curriculum, teaching strategies, teachers' training, online civic engagement.



## 1. Introducción

La participación cívica y el gobierno electrónico a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e Internet se han convertido en un tema de discusión en muchos sistemas educativos. Sus potencialidades y prácticas han sido estudiadas mundialmente (Davies & Pittard, 2009; Harasim, 1995; Korte & Hüsing, 2006; Paige, Hickok, & Patrick, 2004). En consonancia con las directrices internacionales (Banco Mundial, OCDE, ONU) recomendadas para la participación ciudadana en los servicios gubernamentales y en los procesos de toma de decisiones a través de las TIC, los gobiernos están extendiendo el número de acciones on-line. A su vez, esto aumenta la necesidad de los ciudadanos de usar internet para interaccionar con el gobierno, a través de portales, redes sociales y, en algunos países, para votar electrónicamente, estableciendo así una demanda de las competencias correspondientes. Mientras la participación on-line ha sido examinada como un elemento clave de una nueva involucración cívica emergente, se ha trabajado menos para medir o para sugerir medios de superación de los constreñimientos sociales y tecnológicos de la participación cívica on-line. Adicionalmente, pocos estudios han analizado la relación entre la actual implementación de estas iniciativas en las aulas y los mensajes expresados indirectamente como resultado de las concepciones personales de los docentes en las estrategias didácticas, que pueden ser descritas como «currículo oculto».

El número y la facilidad de utilización de las herramientas basadas en Internet ha aumentado y cada vez más los jóvenes usan sus teléfonos inteligentes y otros dispositivos móviles para lograr distintos objetivos de orientación social. Al mismo tiempo, los gobiernos siempre favorecieron las interacciones mediadas con los ciudadanos. Los decisores políticos en las actuales sociedades digitales se sirven de las herramientas mediáticas para alcanzar un mayor público, de una forma más efectiva. Sin embargo, los estudios sobre la participación cívica on-line muestran que los niveles de interés de los jóvenes son bajos (Albero, Olsson, Bastardas-Boada, & Miegel, 2009; Hasebrink, Livingstone, Haddon, & Ólafsson, 2009), a pesar del amplio uso personal de Internet y la continua ampliación del gobierno electrónico.

En Portugal, aunque se ha invertido en recursos humanos y financieros para implementar las TIC en las escuelas –hay una notable adquisición de ordenadores y formación del profesorado en educación digital y alfabetización mediática–, esos cambios produjeron un efecto limitado en el compromiso y participa-

ción cívica de los jóvenes. Analizar con más detalle las estrategias a nivel de escuela y de aula, tanto en la alfabetización mediática como en la educación para la ciudadanía, puede ofrecer conocimientos importantes sobre los factores que limitan la participación on-line de los jóvenes. En particular, los datos sobre las concepciones y experiencias en alfabetización mediática y ciudadana de los docentes permitirán conocer mejor el «currículo oculto» y sus efectos en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

### 1.1. La importancia de la participación cívica on-line de los jóvenes

Según Dahlgren (2000: 338), «para que las personas se vean como ciudadanos, y para que una cultura cívica florezca, son necesarios [...] la interdependencia mutua del conocimiento y competencias, la lealtad con los valores democráticos y procedimientos, así como las prácticas y tradiciones establecidas». Para que los jóvenes sean más activos cívicamente, deben ser incluidos en las toma de decisiones relacionadas con sus propios intereses. Esto servirá no solo para soportar el desarrollo de las aptitudes de debate, negociación y jerarquización (Lansdown, 2001; Sinclair, 2004) si no y aún más importante, para establecer e interiorizar su autopercepción como ciudadano. Por otro lado, se ha defendido que la comunidad civil puede beneficiarse de la participación de los jóvenes de diversas maneras: mejorar la prestación de servicios, a través de la consulta o participación directa cambiando los sistemas y servicios (Kirby, Lanyon, Cronin, & Sinclair, 2003; Sinclair, 2004); mejorar los procesos de toma de decisiones, en la medida en que la participación lleva a decisiones más precisas (Kirby & al., 2003); expandir la democracia, ya que la participación juvenil en su comunidad resulta fortalecida.

Creer en ambientes participativos ofrece a los jóvenes más oportunidades para asimilar los conceptos de democracia y ciudadanía, así como los procesos de enseñanza relacionados, y las experiencias positivas que pueden ser determinantes en la construcción de su entendimiento y percepción de la ciudadanía. La experiencia temprana de participación en los asuntos comunitarios puede conducir al aumento de las hipótesis de, en la edad adulta, involucrarse en las instituciones democráticas (Bragg, 2007; Head, 2011), reduciendo la diferencia entre el involucramiento democrático y cívico de los jóvenes y adultos. Siendo los jóvenes fuertes consumidores de los medios, que expresan sus preferencias e influyen a los demás (Sinclair, 2004), con frecuencia son consultados en la Red sobre productos y servicios. Se sugiere que esa consul-

ta para el crecimiento del mercado es la principal impulsora de la participación juvenil on-line en Europa (Barber, 2009; Kirby & al., 2003) y es la principal forma de participación disponible para ellos (Sinclair, 2004). Sin embargo, es una concepción reductora de su participación.

## 1.2. Explorar la alfabetización mediática en el compromiso cívico on-line de los jóvenes

La alfabetización mediática centrada en la práctica de la ciudadanía on-line puede ser decisiva para aumentar el nivel de participación cívica de los jóvenes on-line. En este contexto, potenciar las competencias de los jóvenes que les permitan asumir un papel activo y trabajar con textos multimodales y servicios mediáticos es un objetivo clave. Si decidimos ignorar los cambios en curso en los requisitos de la alfabetización estaremos marginalizando a los jóvenes en la «aldea global» (Castells, 2001) y fracasando a la hora de prepararlos para los mercados laborales (Reynolds & Caperton, 2011).

Así, el papel de las escuelas y de los profesores es fundamental. Son necesarios esfuerzos sustanciales para habilitar a los ciudadanos con las competencias necesarias para tratar con las herramientas on-line. La alternativa es agravar las desigualdades digitales, reforzar la injusticia social y perpetuar la división entre los que pueden y los que no pueden participar e influenciar la agenda política.

El uso que hacemos de cualquiera tecnología y el entendimiento de su potencial es influenciado no solo por nuestro sentido individual de autonomía, sino también por el entorno cultural y social. La alfabetización no puede ser vista como un desarrollo puramente autónomo e individual, suficiente por sí sola para promocionar o para inspirar a los jóvenes a ser activos en sus comunidades (Street, 2003); de hecho, es intrínsecamente ideológica y disputada. En cambio, como Cope y Kalantzis (2000) y Buckingham (2003) han afirmado, es necesaria una perspectiva social, destacando el carácter variable y la forma de alfabetización en distintos contextos culturales.

Además de esas consideraciones sociales, la alfa-

betización mediática requiere competencias individuales. La Asociación Nacional para la Alfabetización Mediática (2007) define la alfabetización mediática como la capacidad para codificar, descodificar, analizar y producir mensajes mediáticos. En este contexto, Potter (2010) acentúa la necesidad de desarrollar un conjunto de competencias para tratar con los distintos mensajes y medios para que se considere alfabetizado.

Sin embargo, el hecho de que los jóvenes tengan desde muy temprano contacto e interacciones con los

**Analizar con más detalle las estrategias a nivel de escuela y de aula, tanto en la alfabetización mediática como en la educación para la ciudadanía, puede ofrecer conocimientos importantes sobre los factores que limitan la participación on-line de los jóvenes. En particular, los datos sobre las concepciones y experiencias en alfabetización mediática y ciudadana de los docentes permitirán conocer mejor el «currículo oculto» y sus efectos en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.**

diversos medios no implica que la escuela deba cuidar el desarrollo de la alfabetización mediática.

Hay fuertes argumentos que defienden que los profesores deben enfatizar en el desarrollo de las habilidades críticas de los niños (Burn & Durran, 2007; Parry, Potter, & Bazalgette, 2011).

Por otra parte, enseñar y aprender a participar en la Red de forma cívica implica conocer que la tecnología está condicionada por factores sociales, pero también, a su vez, identificar cómo su funcionamiento condiciona nuestras relaciones sociales (Selwyn, 2010) e influencia la forma en la que nos comunicamos (Blau, 2004). Por consiguiente, la educación mediática debe desarrollar no solo el conocimiento técnico, sino también una actitud crítica de la tecnología, de sensibilización con los problemas de seguridad, privacidad y la huella digital, preparando a los jóvenes para interactuar con las herramientas tecnológicas positivamente, en lugar de actuar como consumidores pasivos de los medios (Buckingham, 2003).

Además, es importante reconocer que cada perso-

na hace su propia apropiación de los dispositivos tecnológicos y que cada tecnología tiene distintas interpretaciones y usos de acuerdo con los diferentes grupos sociales (Bijker & Law, 1992; Pinch & Bijker, 1984). Los grupos sociales relevantes probablemente no serán los productores y diseñadores iniciales (Selwyn, 2012); cada grupo reconstruye la tecnología según sus objetivos y experiencias, elaborando diferentes procedimientos. Por esta razón, es necesario adaptar la actual relación de los jóvenes con las herramientas de Internet a los temas de participación ciudadana. Como sugirió Bennett (2008: 12), «Los jóvenes pueden aprender por sí mismos cómo usar las informaciones y competencias mediáticas de forma que los convierta en voces públicas más fuertes y efectivas». No obstante, Fedorov y Levitskaya (2015) mostraron que menos de 10% de los expertos encuestados acreditaban que los textos críticos mediáticos eran a menudo usados en la alfabetización mediática en su país.

### 1.3. Ciudadanía y alfabetización mediática en Portugal

La enseñanza democrática se introdujo en Portugal en 1986 a través de la Ley fundamental del sistema educativo, lo que refleja el contexto nacional de la época, inmerso en los ideales revolucionarios de 1974 contra la dictadura. Esta ley estableció un enfoque transversal que proporcionó a los alumnos una educación cívica y moral, promoviendo las contribuciones individuales a la sociedad.

Desde entonces, el currículo escolar portugués ha sufrido un gran número de cambios. En 2001, la educación cívica se integró en el currículo como una materia transversal, al mismo tiempo que como una asignatura específica (45 minutos a la semana), para los cursos 5º a 9º (10-14 años), y en 2010 se introdujo también en el curso 10º (15 años). En 2012 la educación cívica desapareció del currículo como asignatura específica y volvió a la condición de materia transversal.

En 2012, aparte del currículo nacional, la Región Autónoma de Azores desarrolló una asignatura integrada en el área de los estudios curriculares, llamada «Ciudadanía», que fue implementada entre los cursos 1º a 9º en las escuelas de Azores. Su objetivo es ayudar a formar a los alumnos como ciudadanos e individuos morales a través del conocimiento cultural, científico y tecnológico que va más allá de la realidad cotidiana; permitiéndoles buscar, seleccionar y organizar la información pertinente y promocionar un entendimiento de las cuestiones sanitarias y de salud (Dirección Regional de Educación y Formación, 2010).

Volviendo a la alfabetización mediática, el docu-

mento «Tendencias actuales y enfoques de la alfabetización mediática en Europa» (European Commission, 2007) resalta algunas medidas para los estudios mediáticos y las TIC en el currículo portugués, pero que estaban centradas en el desarrollo de las competencias para trabajar con las herramientas de Microsoft en los cursos 8º a 10º (13-15 años). Este enfoque en el desarrollo de las competencias para uso de las herramientas de Microsoft refleja el modo como el sistema educativo está inmerso por los intereses del sector privado (Selwyn, 2010). Sin embargo, con el Plan Tecnológico de 2005, el gobierno portugués ha invertido mucho en recursos humanos y financieros en infraestructuras tecnológicas en las escuelas. El objetivo del programa fue movilizar la «sociedad de la información y el conocimiento» y fomentar la participación democrática a través de las TIC (Ministerio de Ciencia y Tecnología y Enseñanza Superior, 2005). Bajo este programa, las escuelas beneficiaron del acceso a conexión de banda ancha a Internet, ordenadores y otros materiales digitales y formación del profesorado en las TIC, aparte de su especialización inicial.

Además, en 2011, el Ministerio de la Educación y de las Ciencias publicó recomendaciones para la alfabetización mediática (Recommendation of the National Education Council, nº 6/2011), reconociendo tratarse de un asunto de ciudadanía e inclusión, que es fundamental para evitar o disminuir el riesgo de exclusión social. No obstante, el mismo gobierno gradualmente retiró la enseñanza de las TIC del currículo nacional hasta 2012, en que el currículo escolar no incluyó ninguna asignatura de TIC en ningún curso. La opción de integrar o no la asignatura de TIC, en los cursos 7º y 8º es la responsabilidad y criterio de las escuelas.

El concepto de «nativos digitales» (Prensky, 2001), que considera que todos los jóvenes son usuarios naturalmente expertos y conocedores de los espacios y equipamientos digitales, tuvo una fuerte influencia en la decisión del gobierno para retirar las TIC como asignatura obligatoria del currículo. La convicción expresada por este concepto no ha permitido que algunos políticos entendieran que aunque muchos de los jóvenes estén familiarizados con las herramientas tecnológicas, Internet, ordenadores y videojuegos, ellos siguen necesitando el soporte para profundizar en el desarrollo de competencias críticas que les permitan ser productores en lugar de consumidores pasivos de los servicios y los medios on-line.

## 2. Material y métodos

En este artículo se presenta un estudio que ha intentado una exploración detallada de las cuestiones

mencionadas anteriormente. Forma parte de un estudio, concluido en 2015, que consiste en el estudio de 12 casos tomados en escuelas públicas portuguesas (continente y Azores) y en los municipios usando un enfoque de un método mixto<sup>1</sup>.

El uso del estudio de caso fue propuesto por dos razones: a) desarrollar un entendimiento más concreto y profundo de la interpretación que los profesores hacen del currículo oculto o real; b) recoger un conjunto significativo y detallado de datos sobre varias cuestiones relacionadas con la educación para la alfabetización mediática y ciudadanía: en las acciones cívicas de los profesores y alumnos on-line.

Los datos se analizaron de acuerdo con estas tres dimensiones: a) las políticas de las escuelas en relación a la educación mediática, b) las estrategias de alfabetización mediática y ciudadanía implementadas (en la escuela y en clase), y c) la participación cívica on-line de los alumnos y profesores.

### 2.1. Selección de la muestra

Se usó un procedimiento de muestreo por conglomerados (un análisis de clases latente, usando el programa software Latent Gold 4.5) en los municipios, recogiendo un conjunto de indicadores sobre TIC y educación, con un enfoque centrado en la exploración de las relaciones entre participación cívica on-line y estrategias de gobierno electrónico. Los indicadores municipales se agruparon según tres dimensiones: a) posibilidades de las TIC, b) servicios y actividades desarrolladas on-line; c) educación.

En la dimensión de la educación se incluyeron el número de alumnos de 10º a 12º curso, que corresponden a la transición/conclusión de la Enseñanza Secundaria, y el número de ordenadores por estudiante en las escuelas municipales donde se imparten esos cursos. Fueron

escogidos por reflejar el nivel de necesidad de servicios y actividades destinados a los jóvenes así como el acceso a los ordenadores y el desarrollo de las competencias mediáticas en las escuelas (Burn & Durran, 2007; Hobbs, 2011; Jenkins, 2006).

Después de este procedimiento, doce escuelas de cada municipio fueron seleccionadas aleatoriamente para integrar el caso de estudio, con excepción para una sustitución (para una escuela que se retiró) y otra que se eligió por conveniencia (es la escuela de uno de los autores).

### 2.2. Población de estudio

La población de estudio comprende 12 directores de escuelas secundarias públicas, 131 profesores y 1.392 alumnos de los 11º y 12º curso. La selección de los alumnos de estos cursos está relacionada con la edad de voto en Portugal (18 años) y el rango de edad de los estudiantes (15-21 años).

### 2.3. Procedimientos y análisis de los datos

Los cuestionarios se aplicaron directamente en cada escuela por el primer autor. Las preguntas se agruparon en las siguientes categorías: objetivos políticos de la educación mediática de la escuela (directores de escuela); estrategias de alfabetización mediática en clase (directores de escuela y profesores), alfabetización mediática y

**Tabla 1. Puntuación compuesta de los profesores, su contenido y algunos ítems de los cuestionarios de los profesores**

Nombre de la puntuación compuesta	Contenido de la puntuación compuesta	Ejemplos de los ítems de los cuestionarios	Puntuación
Estrategias de alfabetización mediática	Estrategias de alfabetización mediática y digital de los profesores en clase	Videos on-line para ilustrar conceptos relacionados con ciudadanía; discusiones cívicas on-line; consulta activa y pensamiento crítico sobre los mensajes transmitidos en los medios (tradicionales e Internet); desarrollo de aptitudes con apps	Nunca – 0 pts. Casi nunca – 1 pt. A menudo – 2 pts. Casi siempre – 4 pts. Máx. = 60 puntos
Formación <sup>2</sup>	Formación de los profesores en las TIC	Recursos Educativos Digitales, TIC y Educación, Media y Multimedia, Lenguajes de Programación, Educación Cívica	Sí: 1 pt. No: 0 pts. Máx. = 15 puntos
Participación cívica formal on-line de los alumnos desde la perspectiva del profesor <sup>2</sup>	Percepciones de los profesores sobre la participación cívica formal de sus alumnos	Los alumnos: ¿empiezan una protesta o campaña por una causa?, ¿firman una petición?, ¿participan activamente en los procesos de toma de decisiones?, ¿votan en alguno de los movimientos del portal portugués «Mi Gobierno»?	Consultar: 1 pt. Iniciar/Participar: 2 pts. Votar: 2 pts. Máx.= 7 puntos
Alfabetización mediática de los alumnos desde la perspectiva del profesor <sup>2</sup>	Percepciones de los profesores sobre las acciones de alfabetización mediática on-line de sus alumnos	Descargar videos, imágenes y textos; cargar videos, imágenes y textos; leer los términos y condiciones de servicios virtuales; configurar la privacidad de cuentas on-line	Descargar: 1 pt. Cargar: 2 pts. Leer los TyC: 3 pts. Configurar la privacidad: 3 pts. Evaluación crítica: 3 pts. Máx.=12 puntos

participación cívica on-line (todos los grupos) y oportunidades de participación.

### 2.3.1. Puntuación compuesta

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios se utilizaron para producir nuevas puntuaciones compuestas reflejando la participación de las escuelas y las estrategias de alfabetización mediática on-line, así como la alfabetización mediática y participación cívica on-line de los actores escolares. Los resultados de las puntuaciones compuestas se produjeron sumando los ítems presentes en los cuestionarios y mostrados en las tablas 1-3 (página anterior, actual y siguiente). Además, en las categorías Descargar y Cargar, se consideró un punto cuando se verificó al menos uno de los ítems de esas categorías una vez que no se esperaba que se verificasen todos los ítems.

### 2.3.2. Análisis estadístico

El análisis estadístico de inferencia se realizó para comparar pares de grupos independientes a través de la prueba U de Mann-Whitney por edad de voto (A: <18 años; B: >18 años), por curso (A: 11º curso; B: 12º curso), por género (A: femenino; B: masculino) y por población municipal (A: mediana/ciudad; B: pequeña/ pueblo)<sup>3</sup>. Las pruebas U de Mann-Whitney fueran también usadas para la comparación de los datos de los profesores por género (A: femenino; B: masculino) y edad (A: [18; 43], B: [44; 69]) en los resultados de las estrategias de alfabetización mediática y ciudadanía en clase.

Los coeficientes de correlación de Pearson ( $r$ ) se calcularon para investigar la fuerza y direcciones de las relaciones entre variables (puntuación compuesta, frecuencia de acceso a Internet móvil, edad y municipalidad) en los datos de profesores y alumnos. Se aplicaron los análisis preliminares para garantizar que los supuestos de normalidad, linealidad y homocedasticidad serían cumplidos. Se usó un nivel de confianza de  $\alpha=0.05$ .

Por último, el análisis de regresión múltiple permitió identificar los posibles efectos predictivos de un conjunto de factores: la puntuación obtenida por los alumnos, edad, curso escolar, oferta de formación en alfabetización mediática de la escuela, proyectos mediáticos de la escuela, la regularidad de los contactos con los jóvenes, y los proyectos de asociación escuela-municipio. Un análisis preliminar garantizó que los supuestos de normalidad, linealidad, multicolinealidad y homocedasticidad serían cumplidos.

Tabla 2. Puntuación compuesta de los alumnos, su contenido y algunos ítems de los cuestionarios de los alumnos

Nombre de la puntuación compuesta	Contenido de la puntuación compuesta	Ejemplos de los ítems del cuestionario	Puntuación
Entendimiento de las oportunidades de participación	Percepción de los alumnos de lo que pueden participar on-line	Asociación de estudiantes; vida estudiantil; contribución para el sitio web de la escuela; temas sociales nacionales; temas políticos nacionales/europeos	Sí, puedo: 1 pt. Sí, pero no estoy interesado: 1 pt. No, no puedo: 0 pts. Máx.= 11 puntos

## 3. Resultados

### 3.1. Estrategias de alfabetización mediática: directores de escuela y profesores

Los datos escolares que reflejan el currículo oculto y real se dividieron en dos subsecciones: los datos de los directores de escuela, que expresan la filosofía, objetivos políticos y decisiones relacionadas con la alfabetización mediática y ciudadanía; los datos de los profesores, centrados en la formación y las estrategias didácticas.

#### 3.1.1. Directores de escuela

En ninguna de las escuelas se consideró prioritaria la contribución de los alumnos en su página web, y la mayoría consideró que la participación de los alumnos en las actividades escolares y el acceso a la información a un público diversificado son las prioridades en la configuración de su web (60%) y los perfiles en las redes sociales (80%). Por lo que respecta a la formación en alfabetización mediática, todas las escuelas ofrecen TIC como asignatura. En lo que concierne a proyectos de alfabetización mediática ninguna de las escuelas participan en el «Webin@rsDGE» (seminarios web desarrollados por el Ministerio Portugués de la Educación y Ciencia), «Diploma de Seguridad Digital Escolar» y «GeoRed» (proyecto de Geografía que usa sistemas de información geográfica on-line). Los proyectos más frecuentes son «Seguranet» (Programa portugués para el aprendizaje de la seguridad en Internet: 45,5% de las escuelas) y los periódicos escolares offline (54,5%).

#### 3.1.2. Profesores

En cuanto a la formación del profesorado, el 80% obtuvo formación en recursos digitales o uso de las TIC en las aulas, el 50% en educación mediática o multimedia, el 60% en uso de Internet para objetivos educativos y el 30% en lenguajes de programación. La puntuación obtenida por los profesores en las estrategias de alfabetización mediática fue baja ( $M=16,8$ ;  $SD=9,3$ ): solo 13 profesores obtuvieron 30 de un máximo de 60 puntos. La estrategia más frecuentemente utilizada en el aula es el pensamiento crítico sobre los mensajes expresados en los medios, tradicionales e

Internet (10 escuelas), seguidos por la promoción del uso del portal o página web de la escuela por los alumnos (6 escuelas). Los debates on-line sobre temas de ciudadanía es la estrategia menos implementada (6 escuelas), seguida por la enseñanza de competencias para desarrollar aplicaciones que sean alternativas a las disponibles en Internet (5 escuelas).

Centrándonos en la alfabetización mediática para la ciudadanía, la mayoría de los profesores presentó el uso de Facebook, de los blogs individuales y del motor de búsqueda Google como los recursos más frecuentes en clase, y menos de 10% presentó páginas web escolares, como *astropt.org*; *cienciahoje.pt*, o *stra.mit.edu/genetics*; y otras páginas institucionales. Estas elecciones se justifican por la diversidad de contenido de los sitios web (11,3%) y el contenido del currículo (16,2%), aunque solo el 4,9% tiene por objetivo desarrollar las competencias de alfabetización mediática y el 2,1% confía en la fiabilidad y veracidad de las páginas web.

### 3.1.3. Efectos de las estrategias de alfabetización mediática y ciudadanía

Las pruebas U de Mann-Whitney demostraron no existir diferencia significativa entre la edad ([18; 43] y [44; 69]) o el género del grupo en las estrategias de alfabetización mediática y ciudadanía. Las estrategias de alfabetización mediática en el aula mostraron una correlación positiva fuerte con las estrategias de ciudadanía en el aula [ $r(109) = .564$ ,  $p < .001$ ], y una correlación positiva mediana con los resultados de la alfabetización mediática de los profesores [ $r(109) = .288$ ,  $p = .02$ ] y la participación cívica formal on-line [ $r(109) = .333$ ,  $p < .001$ ]. Otro resultado interesante fue la correlación positiva entre la percepción de los profesores de la participación cívica on-line de los alumnos [ $r(112) = .317$ ,  $p = .001$ ] y su propia participación cívica formal on-line.

Los resultados

de la alfabetización mediática de los profesores fueron bajos ( $M = 7.9$ ;  $SD = 3.5$ ) y demostraron una correlación positiva mediana entre su percepción de los niveles de alfabetización mediática de los alumnos [ $r(114) = .336$ ,  $p < .001$ ], y su participación cívica formal on-line [ $r(112) = .362$ ,  $p < .001$ ]. La formación de los profesores en TIC no mostraron una correlación estadísticamente significativa, excepto una correlación positiva menor con los resultados de la alfabetización mediática de los profesores [ $r(114) = .207$ ,  $p = .026$ ].

## 3.2. Alfabetización mediática y participación cívica on-line de los alumnos

### 3.2.1. Efectos en la alfabetización mediática de los alumnos

Los resultados de la alfabetización mediática de los alumnos fueron bajos ( $M = 8.5$ ;  $SD = 3.5$ ). No se encontraron efectos significativos en el género, edad de voto o curso escolar. Los resultados de la alfabetización mediática están positivamente correlacionados con su participación cívica formal on-line [ $r(1134) = .178$ ,  $p < .001$ ] y con su participación cívica informal on-line [ $r(1182) = .169$ ,  $p < .001$ ].

El análisis de regresión múltiple en la alfabetización mediática de los alumnos mostró que su participación cívica formal on-line ( $\beta = .139$ ,  $p < .001$ ), su participación cívica informal on-line ( $\beta = .134$ ,  $p < .001$ ), la implantación de proyectos de escuela como SeguraNet ( $\beta = -.246$ ,  $p < .001$ ), televisión y radio en Inter-

**Tabla 3. Puntuaciones compuestas comunes a profesores y alumnos, su contenido, algunos ítems de todos los cuestionarios de profesores, directores de escuelas y alumnos**

Nombre de la puntuación compuesta	Contenido de la puntuación compuesta	Ejemplos de los ítems de los cuestionarios	Puntuación
Alfabetización mediática de los profesores <sup>2</sup> Alfabetización mediática de los alumnos	Competencias, aptitudes y predisposición hacia los servicios on-line	¿Ya ha descargado videos, imágenes y textos?; ¿cargado videos, imágenes y textos?; ¿leído los términos y condiciones de servicios virtuales?; ¿configurado la privacidad de cuentas on-line?	Descargar: 1 pt. Cargar: 2 pts. Leer los TyC: 3 pts. Configurar la privacidad: 3 pts. Evaluación crítica: 3 pts. Máx.=12 puntos
Participación cívica formal on-line de los profesores <sup>2</sup> Participación cívica formal on-line de los alumnos	Participación cívica on-line usando los canales formales	¿Ya ha empezado una protesta o campaña por una causa?; ¿firmado una petición?; ¿participado activamente en los procesos de toma de decisiones?; ¿votado en alguno de los movimientos del portal portugués «Mi Gobierno»?	Consultar: 1 pt. Iniciar/Participar: 2 pts. Votar: 2 pts. Máx.= 7 puntos
Participación cívica informal on-line de los profesores <sup>2</sup> Participación cívica informal on-line de los alumnos	Acciones cívicas informales en redes sociales o periódicos on-line	¿Ya ha compartido videos o imágenes relacionadas con el medio ambiente?; ¿le han gustado imágenes, videos o comentarios sobre temas políticos, sociales o económicos?; ¿ha comentado fotografías, videos, etc. sobre discriminación étnica?	Consultar: 1 pt. Me gusta: 1 pt. Compartir: 2 pts. Comentar: 2 pts. Votar: 2 pts. Máx.= 8 puntos.

net ( $\beta = -.082$ ,  $p = .012$ ) y los periódicos escolares ( $\beta = -.215$ ,  $p < .001$ ), previeron la alfabetización mediática de los alumnos, explicando la variación del 10,4% ( $R^2 = .104$ ,  $F(5) = 23.69$ ,  $p < .001$ ).

### 3.2.2. Efectos de la participación cívica on-line de los alumnos

Los resultados de la participación cívica en línea de los alumnos fueron bajos ( $M = 1,5$ ;  $SD = 1,8$ ) y demostraron efectos estadísticos significativos en el curso escolar para la participación cívica formal on-line de los alumnos ( $U = 144197$ ,  $Z = -3.33$ ,  $p = .001$ ,  $r = -.003$ ), con el rango promedio para los 11º y 12º cursos de 540,2 y 601,4, respectivamente.

Se verificó también una diferencia significativa entre los grupos con edad de voto ( $< 18$  años,  $> 18$  años) en la participación cívica informal on-line ( $U = 75763$ ,  $Z = -3.23$ ,  $p = .025$ ,  $r = -.002$ ). El rango promedio de los grupos no votantes y votantes fue de 560,3 y 617,1, respectivamente. Además, la participación formal on-line de los alumnos está positivamente correlacionada con sus resultados de la alfabetización mediática ( $\beta = .139$ ,  $p < .001$ ), su participación cívica informal on-line [ $r(1135) = .343$ ,  $p < .001$ ], su entendimiento de las oportunidades de participación [ $r(1136) = .114$ ,  $p < .001$ ], su acceso móvil a Internet [ $r(912) = .073$ ,  $p = .028$ ], y la edad [ $r(1135) = .089$ ,  $p = .003$ ].

Los resultados del análisis de regresión múltiple mostraron que la alfabetización mediática de los alumnos, ( $\beta = .123$ ,  $p < .001$ ), su participación cívica informal on-line ( $\beta = .320$ ,  $p < .001$ ), la comprensión de las oportunidades de participación de los alumnos ( $\beta = .110$ ,  $p < .001$ ), y contactos regulares de los alcaldes con jóvenes ( $\beta = -.070$ ,  $p = .035$ ), prevén la participación formal on-line de los alumnos. Todos estos factores explican la variación del 14,5% en los resultados ( $R^2 = .145$ ,  $F(4) = 38.22$ ,  $p < .0010$ ).

## 4. Discusión y conclusión

Los resultados de los datos de la participación cívica on-line de los alumnos sugieren que ellos entienden la participación cívica como una responsabilidad adulta, y por tanto acreditan que es necesario obtener la edad legal de voto para participar. El bajo nivel de comprensión de oportunidades de participación, sugiere que los alumnos de estas edades pueden pensar que se convertirán en ciudadanos más tarde, en lugar de ser ya jóvenes ciudadanos. Además, las diferencias en los resultados relativos al curso escolar indican que los alumnos de 12º curso son los que más participan on-line. Sin embargo, no es posible verificarlo con exactitud puesto que los cuestionarios no preguntaban

directamente si los alumnos habían tenido ciudadanía como asignatura (algunos probablemente sí). Por último, la correlación entre el acceso móvil a Internet y la participación cívica formal on-line de los alumnos confirma las afirmaciones de autores como Hobbs (2011) y Jenkins (2006) que sugieren que cuanto más amplio es el acceso a los dispositivos móviles para Internet, más significativas serán las interacciones on-line y la potenciación de los medios de comunicación.

La no-correlación entre alfabetización mediática y cursos escolares observados reflejan el fracaso del currículo portugués en la educación formal para la alfabetización mediática, en lo cual el desarrollo de las competencias de alfabetización mediática de los alumnos es mínimo (European Commission, 2007). Es también consistente con el creciente énfasis entre los jóvenes de su papel en cuanto consumidores (Barber, 2009; Kirby & al., 2003).

Los resultados confirman, para futuras investigaciones, nuestras concepciones sobre los profesores y sus experiencias en ciudadanía y alfabetización mediática, como eje clave para la enseñanza y el desarrollo del alumnado. Esto incluye notablemente las correlaciones positivas entre las estrategias de alfabetización mediática de los profesores y su participación cívica formal on-line, y entre su percepción de la participación cívica formal de sus alumnos y su propia participación cívica formal on-line. La importancia del «currículo oculto» es también sugerida por las correlaciones positivas de los resultados de la alfabetización mediática de los profesores y sus percepciones de los niveles de alfabetización mediática de los alumnos y su propia participación cívica formal on-line. Esta influencia es parcialmente explicada por el «efecto Pigmalión (Rosenthal)» (Rosenthal & Jacobson, 1968), según el cual las acciones de los docentes en clase están condicionadas por sus expectativas con relación a los conocimientos y aptitudes de los alumnos.

En cuanto a los resultados de los docentes, mostraron un alto porcentaje en su formación en educación digital o educación mediática; también mostraron que los resultados de las estrategias para la alfabetización mediática, que permiten desarrollar competencias a los alumnos para tratar con cualquier tipo de mensaje, en cualquier medio (Potter, 2010), son bajos. Los docentes también revelaron resultados bajos en relación a las estrategias para la alfabetización mediática, en el uso de la pedagogía para desarrollar la capacidad transversal de sintetizar, analizar y producir mensajes mediáticos, confirmando los resultados de Fedorov y Levitskaya (2015) en el uso de los textos críticos de los media en el aula. No se halló una correlación entre la



formación en TIC, alfabetización mediática y educación para la ciudadanía, por un lado, y las estrategias de enseñanza, por el otro, que sugiera que la existencia de un modelo de formación para docentes pueda originar una simple transmisión de conocimientos, en lugar de promocionar un desarrollo efectivo y completo de las competencias mediáticas y de participación.

Las escuelas tampoco presentan planos claros para el uso de las tecnologías y sus potencialidades para fomentar el compromiso cívico de los jóvenes. Ninguna de las escuelas promocionó las contribuciones de los alumnos en la página web de la escuela, en cambio, se concentraron en el uso de la página y redes sociales on-line para motivar a los alumnos a participar en las actividades de la escuela y acceder a la información. Sin embargo, la implementación de proyectos de alfabetización mediática, tales como «SeguraNet», radio y televisión on-line, periódicos escolares, determinaron los resultados más altos de la alfabetización mediática de los alumnos. Estos representan aparentemente las formas más efectivas de desarrollar las competencias de alfabetización mediática, permitiendo a los alumnos interactuar significativamente con los objetos mediáticos. Además, las relaciones significativas entre la alfabetización mediática de los alumnos y su participación cívica formal o informal sugieren que el compromiso cívico on-line y la alfabetización mediática son interdependientes y se refuerzan recíprocamente.

Las investigaciones futuras en este área deben incluir las variables sociodemográficas, asignaturas escolares, contenido de la formación y experiencia docente para entender las opciones educativas de los profesores y sus decisiones en cuanto a la alfabetización mediática y educación para la ciudadanía.

## Notas

<sup>1</sup> El estudio presentado en este artículo es «e-Literacy, schools and municipalities towards a common goal: e-citizenship» (Dias-Fonseca, 2015).

<sup>2</sup> Los directores de escuelas fueron tratados como profesores en este análisis. Pertenecen a la clase docente elegida en elecciones trienales.

<sup>3</sup> Las categorías de la población municipal usadas: pequeña (menos o igual a 20.000 habitantes); mediana (entre 20.001 y 100.000 habitantes); grande (más que 100.000 habitantes).

## Referencias

Albero, M., Olsson, T., Bastardas-Boada, A., & Miegel, F. (2009). *D16 Report: A Qualitative Analysis of European Web-based Civic Participation among Young People Young People, the Internet and Civic Participation (CIVIC WEB)*. London: Institute of Education, University of London.

Barber, T. (2009). Participation, Citizenship, and Well-being Engaging with Young People, Making a Difference. *Young*, 17(1), 25-

40. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/110330880801700103>

Bennett, W. (2008). Changing Citizenship in the Digital Age. In W.L. Bennett (Ed.), *Civic Life On-line: Learning How Digital Media Can Engage Youth* (pp. 1-24). Cambridge, MA: MIT Press.

Bijker, W., & Law, J. (1992). *Shaping Technology/building Society: Studies in Sociotechnical Change*. Cambridge MA: MIT Press.

Blau, A. (2004). *Deep Focus: A Report on the Future of Independent Media*. San Francisco: National Alliance for Media Arts and Culture.

Bragg, S. (2007). *Consulting Young People: A Review of the Literature*. (<https://goo.gl/ytrRl8x>) (2016-06-01).

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity.

Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman Publishing.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Designs for Social Futures. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Dahlgren, P. (2000). The Internet and the Democratization of Civic Culture. *Political Communication*, 17(4), 335-340.

Davies, S., & Pittard, V. (2009). *Harnessing Technology Review 2009. The Role of Technology in Education and Skills*. British Educational Communications and Technology Agency (BECTA).

Dias-Fonseca, T. (2015). *e-Literacy, Schools and Municipalities towards a Common Goal: e-Citizenship*. PhD, Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Aveiro Lisbon. (<http://hdl.handle.net/10451/19925>) (2016-06-01).

Direcção Regional da Educação e Formação. (2010). *Referencial Área de Formação Pessoal e Social, Área Curricular não Disciplinar de Cidadania*. Angra do Heroísmo: Direcção Regional da Educação e Formação.

European Commission. (2007). *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. Brussels: European Commission.

Fedorov, A., & Levitskaya, A. (2015). The Framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The Opinion of International Experts. *Media Education Research Journal, Comunicar*, 45. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-11>

Harasim, L.M. (1995). *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning On-line*. Cambridge MA: MIT Press.

Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Ólafsson, K. (2009). *Comparing Children's On-line Opportunities and Risks across Europe: Cross-national Comparisons for EU Kids On-line*. (<http://goo.gl/lkbDvw>) (2016-06-01).

Head, B. (2011). Why not Ask Them? Mapping and Promoting youth Participation. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 541-547. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.015>

Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. California: Corwin.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a Culture of Participation Involving Children and Young People in Policy, Service Planning, Delivery and Evaluation*. London: Department for Education and Skills.

Korte, W.B., & Hüsing, T. (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. (<http://goo.gl/LkIVES>) (2016-06-01).

Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-making*. Florence, Italy: Innocenti Research Centre.

Ministerio de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior (2005). *Plano Tecnológico. Uma estratégia de Crescimento com Base no*

- Conhecimento, Tecnologia e Inovação. Lisboa: MCTES.
- National Association for Media Literacy Education. (2007). *Core Principles of Media Literacy Education in the United States*. (<http://goo.gl/aH49Ba>) (2016-06-01).
- Paige, R., Hickok, E., & Patrick, S. (2004). *Toward a New Golden Age in American Education: How the Internet, the Law, and Today's Students are Revolutionizing Expectations*. Washington DC: US Department of Education, Office of Educational Technology. (<http://goo.gl/xAqwc1>) (2016-06-01).
- Parry, R., Potter, J., & Bazalgette, C. (2011). Creative, Cultural and Critical: Media Literacy Theory in the Primary Classroom. *7th Global Conference, Creative Engagements: Thinking with Children*. Oxford, United Kingdom.
- Pinch, T., & Bijker, W. (1984). The Social Construction of Facts and Artefacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology might Benefit Each Other. *Social Studies of Science*, 14(3), 399-441. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/030631284014003004>
- Potter, W.J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-011-9191-8>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Selwyn, N. (2010). *Schools and Schooling in the Digital Age: A Critical Analysis*. London: Routledge.
- Selwyn, N. (2012). Making Sense of Young People, Education and Digital Technology: The Role of Sociological Theory. *Oxford Review of Education*, 38(1), 81-96. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/030549%C2%AD85.2011.577949>
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106-118. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/chi.817>
- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. (<http://goo.gl/t28kc2>) (2016-06-01).