

Entre selfies y whatsapps

*Oportunidades y riesgos para la infancia
y la adolescencia conectada*

COMUNICACIÓN



**Estefanía Jiménez, Malalen Garmendia
y Miguel Ángel Casado**

gedisa
editorial

Entre selfies y whatsapps

*Oportunidades y riesgos para la infancia
y la adolescencia conectada*



COMUNICACIÓN

**Estefanía Jiménez, Maialen Garmendia
y Miguel Ángel Casado**

gedisa
editorial

Estefanía Jiménez, Maialen Garmendia
y Miguel Ángel Casado (*coords.*)

ENTRE *SELFIES* Y *WHATSAPPS*

Oportunidades y riesgos para
la infancia y la adolescencia conectada

C O M U N I C A C I Ó N

C O M U N I C A C I Ó N

<i>¡Sonríe, te están punteando!</i> <i>Narrativa digital interactiva en la era de Black Mirror</i>	ROBERTO APARICI Y DAVID GARCÍA MARIN
<i>La divulgación científica</i> <i>Estructuras y prácticas en las universidades</i>	AGUSTÍN VIVAS MORENO, DANIEL MARTÍN PENA Y MACARENA PAREJO CUELLAR
<i>Austeridad y clientelismo</i> <i>Política audiovisual en España en el contexto mediterráneo y de la crisis financiera</i>	ISABEL FERNÁNDEZ ALONSO (COORD.)
<i>La radio universitaria</i> <i>Gestión de la información, análisis y modelos de organización</i>	AGUSTÍN VIVAS MORENO, DANIEL MARTÍN PENA Y MACARENA PAREJO CUELLAR
<i>Comunicación política y democracia en América latina</i>	JUAN PABLO ARANCIBIA CARRIZO CLAUDIO SALINAS MUÑOZ (EDS.)
<i>Videoactivismo y movimientos sociales</i> <i>Teoría y praxis de las multitudes conectadas</i>	FRANCISCO SIERRA Y DAVID MONTERO (EDS.)
<i>Tendencias en comunicación</i> <i>Cultura digital y poder</i>	RAMÓN ZALLO ELGEZABAL
<i>La educación mediática y los profesionales de comunicación</i>	ALEJANDRO BUITRAGO, EVA NAVARRO Y AGUSTÍN GARCÍA MATILLA (EDS.)
<i>La educación mediática en la universidad española</i>	JOAN FERRÉS PRATS Y MARIA JOSE MASANET (EDS.)
<i>Niños y jóvenes ante las redes y pantallas</i>	M. ^a AMOR PÉREZ-RODRÍGUEZ, ÁGUEDA DELGADO-PONCE, ROSA GARCÍA-RUIZ Y M. ^a CARMEN CALDEIRO
<i>Cultura Transmedia</i>	HENRY JENKINS, SAM FORD Y JOSHUA GREEN
<i>Reportalismo de Televisión</i> <i>Guía de buenas prácticas del reportero audiovisual</i>	CARLES MARÍN (COORD.)
<i>Por una mirada-mundo</i> <i>Conversaciones con Michel Sénécal.</i> <i>Un recorrido por la trayectoria de uno de los grandes teóricos de la comunicación y la cultura</i>	ARMAND MATTELART
<i>De Orwell al cibercontrol</i>	ARMAND MATTELART Y ANDRÉ VITALIS
<i>Crisis del sistema, crisis del periodismo</i> <i>Contexto estructural y deseos de cambio</i>	RAMÓN REIG
<i>Ecología de los medios</i> <i>Entornos, evoluciones e interpretaciones</i>	CARLOS SCOLARI (ED.)
<i>La aldea global</i> <i>Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI.</i> <i>La globalización del entorno</i>	ÚLTIMO TRABAJO DE MARSHALL MCLUHAN MARSHALL MCLUHAN Y BRUCE POWERS

ENTRE *SELFIES* Y *WHATSAPPS*

Oportunidades y riesgos para
la infancia y la adolescencia conectada

Estefanía Jiménez,
Maialen Garmendia
y Miguel Ángel Casado
(*coords.*)

gedisa
editorial

Este libro se enmarca dentro de los resultados del proyecto «Innovación, usos y riesgos de la Red para los menores. El impacto de las tecnologías móviles» (CSO2013-47304-R) financiado por el Ministerio de Economía, Innovación y Competitividad de España (MINECO), y de los resultados del Grupo de Investigación Consolidado del Gobierno Vasco “Acceso y actividades de los menores a las nuevas tecnologías de la comunicación; riesgos y oportunidades en el uso de internet para los menores; políticas sobre internet” (IT961-16).

The Net Children Go Mobile project has been co-funded by the Safer Internet Programme European Commission (SI-2012-KEP-411201).

© De los autores, 2018

© De la imagen de cubierta: Estefanía Jiménez

Cubierta: Juan Pablo Venditti

Corrección: Rosa Rodríguez Herranz

Primera edición: enero de 2018, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.
Avenida del Tibidabo, 12 (3º)
08022 Barcelona, España
Tel. (+34) 93 253 09 04
gedisa@gedisa.com
www.gedisa.com

Preimpresión: Moelmo, S.C.P.

eISBN: 978-84-16919-88-8

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma.

Índice

La vida online de la infancia

Sonia Livingstone, London School of Economics and Political Science

1. Tendencias de los menores en el uso de Internet
2. Respuestas y responsabilidades de los padres
3. Las habilidades digitales como mediadoras, ¿por qué es difícil alcanzar este derecho?
4. El equilibrio emergente entre oportunidades y riesgos
5. Implicaciones basadas en las evidencias para la política y la práctica
6. Conclusiones
- Referencias

Oportunidades, riesgos, daño y habilidades digitales de los menores españoles

Maialen Garmendia, Miguel Angel Casado, Estefania Jiménez y Carmelo Garitaonandia, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción
2. Acceso, uso y actividades
3. Riesgo y daño
4. Dependencia y uso excesivo
5. Conclusiones
- Referencias

«Mi hermano lo utiliza. Mis padres lo utilizan.

Cualquiera de nosotros coge un iPad y lo utiliza.»

La influencia familiar en las actividades digitales de niños portugueses de 6-8 años

Cristina Ponte, Teresa Sofia Castro y Susana Batista, Universidade Nova de Lisboa

1. Introducción
2. La recogida de información
3. ¿Infancias digitales en Portugal?
4. Actividades en Internet y sus mediaciones
5. Observaciones y narrativas sobre las dinámicas digitales
6. Conclusiones
- Referencias

Supervisión y control parental de los teléfonos inteligentes de los menores

Leslie Haddon, London School of Economics and Political Science

- [1. Padres, madres, menores e Internet](#)
- [2. Padres, madres, infancia y teléfonos móviles](#)
- [3. El estudio Net Children Go Mobile](#)
- [4. Resultados](#)
- [5. Conclusiones](#)
- [Referencias](#)

Género y redes sociales: retos para la construcción de la identidad adolescente

Iolanda Tortajada, Cilia Willem y Núria Araüna, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona

- [1. Introducción: autopresentaciones digitales](#)
- [2. Identidad reflexiva e identidad «escaparate»:
a la caza de los «me gusta»](#)
- [3. La consolidación de lo heterosexy en las redes](#)
- [4. Doble estándar sexual](#)
- [5. Chonis y pijas: el «doble» doble estándar](#)
- [6. Creación online: contestaciones al posfeminismo](#)
- [7. Conclusiones](#)
- [Referencias](#)

Las políticas relativas a la utilización de Internet por los menores

Brian O'Neill, Dublin Institute of Technology

- [1. Introducción](#)
- [2. Primeras medidas para la protección online de los menores](#)
- [3. La regulación del contenido](#)
- [4. Etiquetado y clasificación](#)
- [5. Los riesgos de contacto y los problemas de privacidad](#)
- [6. Riesgos de conducta y niños como agentes activos](#)
- [7. La «ley blanda» y la política de autorregulación](#)
- [8. Conclusión](#)
- [Referencias](#)

El ciberacoso y su respuesta educativa

Rosario del Rey, Marta Estévez y Mónica Ojeda, Universidad de Sevilla

- [1. ¿Qué es el ciberacoso?](#)
- [2. Factores asociados al ciberacoso](#)
- [3. Consecuencias](#)
- [4. Evaluación y detección](#)

5. Medidas de actuación ante el ciberacoso

Referencias

Sexting: qué sabemos y qué nos queda por aprender

Maialen Garmendia e Iñaki Karrera, Universidad del País Vasco/

Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Un espacio de relación nuevo y fascinante: Internet móvil

2. Una aproximación al concepto de sexting

3. ¿Es frecuente el sexting?

4. La mercantilización del erotismo en el sexting

5. ¿Y si el sexting más que un problema fuese una oportunidad?

6. ¿Qué deberíamos saber sobre el sexting?

7. Las prácticas de sexting entre la juventud vasca

8. A modo de conclusión

Referencias

Adolescentes y uso problemático de Internet.

Claves para entender y prevenir

Antonio Rial y Patricia Gómez Salgado, Universidad de Santiago

de Compostela

1. Algunas premisas de partida

2. Algo más que frecuencia de conexión

3. El gran reto de la detección precoz y la prevención

Referencias

La responsabilidad de las madres y de los padres españoles como mediadores en el uso de Internet que hacen los menores: evolución y nuevos retos

Gemma Martínez y Miguel Ángel Casado, Universidad del País Vasco/

Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción

2. Metodología

3. La mediación parental en España

4. Conclusiones

Referencias

Resiliencia online: la capacidad de minimizar el impacto de los riesgos y de gestionar las situaciones potencialmente dañinas en Internet

Sofie Vandoninck y Leen d'Haenens, KU Leuven, Lovaina, Bélgica

1. Introducción

2. Resiliencia, medidas preventivas y riesgos

3. Dos estudios cualitativos: EU Kids Online e investigación flamenca

- [4. Resultados](#)
- [5. Conclusión](#)
- [Referencias](#)

La encrucijada de la educación en la era digital.

El reto de las TIC en las escuelas

*Jordi Busquet, Sonia Ballano, Alfons Medina, Xavi R. Sastre
y Adrià Esteban, Universitat Ramon Llul, Barcelona*

- [1. Introducción](#)
- [2. ¿Escuela digital?](#)
- [3. Jóvenes: percepciones del papel de las TIC en las aulas](#)
- [4. La formación del profesorado y la percepción del alumnado](#)
- [5. A modo de conclusión: el reto de las TIC en las aulas](#)
- [Referencias](#)

La participación de los menores y su empoderamiento en Internet

Antonio García Jiménez, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

- [1. Introducción](#)
- [2. Una generación](#)
- [3. Algunos conceptos sobre empoderamiento](#)
- [4. Alfabetización y educación mediática \(y digital\)](#)
- [5. Redes sociales y empoderamiento](#)
- [6. Modalidades del empoderamiento](#)
- [7. Visiones críticas y rebeldía digital: algunos contenidos](#)
- [8. Conclusiones](#)
- [Referencias](#)

Niños como consumidores digitales

Charo Sádaba, Universidad de Navarra

- [1. El consumidor personal](#)
- [2. Consumo de y a través de las pantallas](#)
- [3. Consumo e identidad personal](#)
- [4. Conclusión](#)
- [Referencias](#)

La inclusión digital de niños y adolescentes chilenos desde la perspectiva de usos y habilidades

*Patricio Cabello, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile
Magdalena Claro, Universidad Católica de Chile, Daniela Lazcano-Peña, Universidad Católica de Valparaíso,
Chile y Lorena Antezana, Universidad de Chile*

- [1. Introducción](#)
- [2. Método](#)

- [3. Análisis](#)
- [4. Medidas](#)
- [5. Resultados descriptivos](#)
- [6. Diferencias y brechas entre grupos](#)
- [7. Discusión](#)
- [Referencias](#)

Acceso, uso y habilidades digitales de niños y adolescentes en Brasil: permanencias y cambios

Ana Laura Martínez y Fábio Senne, Cetic.br / NIC.br, Brasil

- [1. Introducción](#)
- [2. El contexto brasileño](#)
- [3. Acceso a Internet en niños y adolescentes en Brasil](#)
- [4. Dispositivos para el acceso a Internet: el lugar del teléfono móvil](#)
- [5. Lugares de acceso a Internet](#)
- [6. Actividades realizadas en Internet](#)
- [7. Identidad digital](#)
- [8. Trato ofensivo, intolerancia y discurso de odio en Internet](#)
- [9. Conductas de riesgo en línea](#)
- [10. Mediación parental en el uso de Internet](#)
- [11. Más allá del acceso: algunas reflexiones sobre ciudadanía digital](#)
- [12. A modo de cierre: la investigación sobre niños en línea y las políticas públicas](#)
- [Referencias](#)

Niñez, adolescencia y tecnologías digitales en América Latina

Patricio Cabello, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile,

Daniela Lazcano, Universidad Católica de Valparaíso, Magdalena Claro, Universidad Católica de Chile, Matías Dodel, Universidad Católica

del Uruguay, Florencia Aguirre, Universidad Católica del Uruguay,

Fábio Senne, Cetic.br / NIC.br, Brasil, Ana Laura Martínez,

Cetic.br / NIC.br, Brasil, Dora Osorio-Tamayo, Universidad Luis Amigó, Colombia, Norman Moreno-Carmona,

Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia, Rolando Pérez, Universidad de Costa Rica

y Laura León, Universidad de Lima

- [1. Introducción](#)
- [2. Investigaciones en el campo de las tecnologías digitales, infancia y adolescencia](#)
- [3. Discusión y proyecciones de la investigación en niñez, adolescencia y tecnologías digitales en América Latina](#)
- [Referencias](#)

La vida *online* de la infancia¹

Sonia Livingstone²

La línea de separación entre las actividades *online* y *offline* resulta difícil de trazar ya que la sociedad depende cada vez más de las actividades e infraestructuras de Internet. Esto no significa que los niños no se preocupen o sientan esa diferencia; por el contrario, están muy interesados en las variadas oportunidades de comunicación que tienen a su disposición. La elección de una forma de actuar en Internet depende mucho de la alfabetización digital y mediática que tienen, y de su educación y experiencia. El diseño de las webs y de los servicios *online* es también muy importante: ¿son comprensibles esos servicios, están adaptados a las necesidades de los niños, orientados para las buenas prácticas o, por el contrario, son maliciosos, engañosos o sirven a intereses que no son los de sus usuarios? (Livingstone, Ólafsson, O'Neill y Donoso, 2012).

También la línea divisoria entre las oportunidades y los riesgos digitales es cada vez más difícil de trazar, y los niños y las niñas la contemplan de manera diferente a los adultos (Livingstone, Kirwil, Ponte y Staksrud, 2014). El equilibrio entre oportunidades y riesgos es diferente para quienes se adaptan mejor que para quienes son más vulnerables (Livingstone, Palmer *et al.*, 2012). Tanto los niños como los adultos se esfuerzan por resolver lo que se les plantea en el mundo *online*, lo que es honesto, lo que va a suceder cuando hagan un clic en algo y cómo hacer frente a sus consecuencias (Livingstone, 2014a). Nuevas webs y nuevos servicios digitales, que surgen por todas partes, capitalizan o explotan las emocionantes «oportunidades de riesgo» que atraen especialmente a los jóvenes adolescentes (Livingstone, 2008), por lo que las situaciones que se crean se les pueden escapar de las manos rápidamente e incrementar los problemas cada vez más.

La investigación resulta fundamental para entender las consecuencias del cambio

constante del entorno digital para la infancia. Paradójicamente, a medida que aumenta el cuerpo de investigación disponible,³ no siempre se confirman las expectativas y en ocasiones contradicen las predicciones más alarmistas divulgadas por los medios de comunicación más populares (Mascheroni, Ponte, Garmendia y Garitaonandia, 2010). En este capítulo, en primer lugar, vamos a mostrar las tendencias sobre el uso de Internet que hacen los niños y las niñas y, posteriormente, las consecuencias que tiene para la política y la vida real.

1. Tendencias de los menores en el uso de Internet

Contrariamente a lo que se piensa habitualmente, la nueva tecnología no siempre significa «más tecnología». Mientras que, por ejemplo, la tableta o el iPad son dispositivos muy populares en el Reino Unido, especialmente entre los más pequeños, disminuyen los televisores en los dormitorios de los niños (Ofcom, 2016). ¿Qué significa esto? En las entrevistas con sus padres realizadas en el marco de nuestra investigación, hemos encontrado que, a medida que se familiarizan con los medios digitales, algunos están estableciendo una regla básica, «sin pantalla en el dormitorio», para proteger las tareas escolares y el sueño, por lo que se prefiere la tableta, más manejable, que el aparato de televisión. Además, para los niños más pequeños, la tableta ofrece entretenimiento sin los problemas asociados a la comunicación por el teléfono móvil (Blum-Ross y Livingstone, 2016). Por otra parte, en los últimos años se ha observado en la opinión pública un aumento de la creencia de que es necesaria una «desintoxicación digital» a medida que las familias comienzan a buscar un equilibrio entre las actividades digitales y otras actividades y prioridades en sus vidas.

En segundo lugar, más tecnología no siempre significa más tiempo usando las tecnologías de comunicación. Es muy posible que el tiempo de uso total de las pantallas se esté equilibrando, con más tiempo *online* o con dispositivos móviles, pero menos tiempo viendo televisión o leyendo (Childwise, 2016). Tal vez se está alcanzando el límite humano con la suma de múltiples pantallas y con el visionado de vídeos cortos, en lugar de concentrarse en películas largas o textos. A su vez, se están produciendo cambios significativos en las prácticas de alfabetización mediática, en parte como respuesta a los mayores esfuerzos de la industria de contenidos por atraer y mantener la atención de los menores. Esto hace que sea aún más importante que los padres consideren la naturaleza del uso

de las pantallas atendiendo a los contenidos, el contexto y las relaciones sociales, en lugar de simplemente contabilizar el tiempo de uso (Blum-Ross y Livingstone, 2016).

En tercer lugar, los niños más jóvenes, y cada vez de edades menores, utilizan la tecnología. Un informe reciente revela que en Gran Bretaña el 25% de los niños de 0 a 2 años y el 36% de los niños de 3 a 5 años poseen su propia tableta, y que usan sus dispositivos durante más de una hora al día (Marsh, Plowman, Yamade-Rice, Bishop, Lahmar, Scott *et al.*, 2015). Esto no es sorprendente si tenemos en cuenta que los preescolares, que no saben leer ni escribir, se esfuerzan por manejar el ratón. El niño de hoy debe dominar un nuevo repertorio de habilidades y prácticas digitales, no sólo para abrir y cerrar aplicaciones, sino también para deslizar, arrastrar, tocar, hacer clic, pinchar, buscar y crear el contenido que quiere. Sabiendo el tiempo que les lleva a los niños aprender a leer un libro, coger un lápiz o escribir su nombre, estas nuevas habilidades, presentes mucho antes de los 5 años, sugieren un sorprendente cambio en su capacidad para relacionarse con el contenido de los medios digitales.

En cuarto lugar, el uso de más tecnología significa que se comparte menos. Cuantos más dispositivos y servicios tengan los diferentes miembros de la familia, y cuanto más adaptados y orientados a personas específicas (para padres o madres, para niños pequeños o para adolescentes, niñas o niños), menos comparten las familias. Aunque sientan nostalgia de las experiencias pasadas de los medios de comunicación consumidos en común, que quizá en la práctica nunca sucedieron muy a menudo, a medida que las personas se centran cada vez más en sus pantallas personales, no sólo es más difícil para los padres echar una ojeada por encima del hombro de sus hijos o charlar casualmente sobre lo que están viendo, sino que, lo que es más importante, es más difícil encontrar un contenido divertido para todos por encima de las divisiones generacionales y de género (Ofcom, 2016).

Por último, más tecnología significa también una tecnología diferente. Están creciendo el interés y la preocupación por varios tipos de tecnologías inteligentes, muchas de ellas todavía consideradas por padres y madres como «del futuro», a pesar de que ya están entrando en el mercado de los niños — relojes inteligentes, pulseras de actividad, gafas de realidad virtual, *wereables* (tecnología vestible)... dispositivos electrónicos con microcontroladores— y el

«Internet de las cosas» (Croll, 2016). En esta etapa, su lanzamiento publicitario tiende a superar cualquier evaluación práctica de los beneficios y de los riesgos. Sin embargo, lo que sí podemos anticipar es que la adopción de estas tecnologías, que se utilizarán habitualmente en la sociedad del futuro, se hará antes de que se haya desarrollado una política sólida para manejar los riesgos o, quizás más sorprendentemente aún, sin una visión clara de los beneficios.

2. Respuestas y responsabilidades de los padres

¿Qué se podría esperar del uso de Internet que hacen los niños? La encuesta de Internet Matters (2015) se une a la larga lista de ellas que encuentra discrepancias entre las experiencias de Internet de los niños y de los padres, entre los niños que lo usan más que sus padres y los padres que subestiman su uso por los niños. De los varios resultados encontrados, tal vez el más llamativo sea que «la mayoría de los padres y de los niños no creen que Internet sea un lugar seguro para los menores». Sorprendente conclusión, dado el nivel de uso de padres e hijos. En Estados Unidos, una investigación reciente concluyó que los padres están más preocupados por la privacidad *online* de sus hijos que por sus resultados escolares, sus relaciones o su salud (FOSI, 2015). Sin embargo, ese mismo trabajo muestra que los padres estadounidenses siguen siendo optimistas acerca de los beneficios de las actividades *online* de sus hijos. Un informe cualitativo realizado por el Ofcom británico titulado *Children's [media lives](#)* (2015) nos ayuda a entender por qué las familias del Reino Unido utilizan Internet a pesar de sus preocupaciones: ofrece una salida nueva para la creatividad de los niños, inspira formas nuevas de aprendizaje, invita a la inversión emocional (especialmente en mundos lúdicos), engrana la identidad de los niños con compromisos y motivaciones y, por supuesto, llena el tiempo en que los padres están demasiado ocupados para atender a sus hijos. No es de extrañar, por tanto, que uno de los sentimientos más comunes de los padres sobre Internet sea la ambivalencia. Y no es de extrañar tampoco que, cuando quieren demostrar que son «buenos padres», hablen de las actividades compartidas no digitales (salir al parque, hacer deporte o realizar actividades manuales en el hogar), todas ellas muy bien consideradas (aunque, en la práctica, quizá las familias disfruten más viendo, todos juntos en el sofá, un programa de televisión o una película; véase Blum-Ross y Livingstone, 2016).

A pesar de que los padres y las madres son los que compran los diferentes

productos digitales para el hogar, en las entrevistas dudan cuando se les pregunta qué es lo que consideran realmente beneficioso en ellos. Por supuesto, estos dispositivos son medios útiles para entretener a los niños cuando los padres están ocupados o cansados, como admiten con cierto sentimiento de culpa. Y, por su parte, los niños disfrutan de esos momentos, sobre todo porque significa que pueden hacer lo que realmente les gusta en sus medios digitales. Pero ¿el tiempo que los niños pasan con los medios es una especie de fracaso de los padres?, ¿es más un rato de niñera que tiempo de calidad?, ¿es tiempo del que arrepentirse en lugar de algo a fomentar? Después de una mención muy general de los beneficios de «aprender» e «informarse» o «de estar en contacto con la abuela», los padres suelen tener poco más que decir. Tratan de recordar una serie de webs buenas para sus hijos. Pasan mucho tiempo prohibiéndoles ciertas actividades, pero mucho menos tiempo alentándoles a realizar otras. A pesar de toda la publicidad sobre un futuro digital, lo que los niños realmente podrían aprender, qué información podría beneficiarlos, o con quién y qué podrían comunicar *online*, todo sigue siendo confuso, mezclado con muchos miedos sobre los posibles riesgos, y no hay indicadores de confianza para recursos de calidad o criterios reconocidos para juzgar los beneficios de utilizar diferentes páginas webs o aplicaciones. Los padres dicen que les encantaría conocer las páginas webs más imaginativas que fomentan y estimulan la imaginación de sus hijos. Para el consumo de los medios de comunicación tradicionales —libros o películas infantiles—, los padres suelen recurrir a bibliotecarios, encargados de librerías infantiles o personas de confianza que les asesoren, pero en lo relativo a Internet estos intermediarios no existen o les mueven intereses comerciales (Livingstone, 2014b). El resultado, por tanto, es que los niños visitan un número reducido de páginas webs que están muy comercializadas o diseñadas para personas mayores que ellos (Ofcom, 2016).

En algunas familias, lejos de ser los «inmigrantes digitales» de los primeros tiempos de Internet, los padres o las madres son usuarios expertos y, por tanto, sus hijos aprenden simplemente en el entorno familiar (Blum-Ross y Livingstone, 2016). Pero en otros hogares, los padres son reticentes a las nuevas tecnologías y las utilizan más como una ocasión para la recompensa o el castigo que para el aprendizaje o la creatividad; tienden a imponer restricciones sobre su uso en lugar de guiar a los niños hacia actividades realmente beneficiosas o diversificadas. Muchos padres, también, mantienen sus propias actividades digitales separadas de las de sus hijos, por lo que los niños tienen pocas

oportunidades de aprender de ellos. Cada vez más, los padres están recibiendo de los gestores políticos el mensaje de que no deben imponer reglas simplemente, sino encontrar las formas de compartir las experiencias *online* con sus hijos, ser más un apoyo que mostrarse preocupados ante los problemas que inevitablemente se producirán. Las diferencias entre las familias pueden considerarse como una cuestión de elección personal, pero las preocupaciones surgen cuando determinados factores estructuran estas opciones: los padres con más nivel de estudios o con más habilidades digitales son más propensos a apoyar las oportunidades *online* de sus hijos; sin embargo, las familias menos privilegiadas tienden más a restringir que a permitir a sus hijos el uso de Internet (Mascheroni, Livingstone, Dreier y Chaudron, 2016).

Para una pequeña minoría de niños, los padres no suponen un factor de ayuda, en la medida en que las formas de privación familiar o vulnerabilidad *offline* tienden a aumentar la vulnerabilidad *online*. Para estos niños, se necesitan estrategias específicas que fortalezcan los factores protectores y disminuyan los factores de riesgo. Es un problema que los servicios sociales/escolares de los niños no siempre hayan comprendido las formas en que Internet puede agravar estos riesgos. Para un grupo adicional de niños, los padres limitan el uso de Internet como resultado de su falta de alfabetización digital, de su falta de conocimiento de las necesidades de la juventud, y/o de su temor a los riesgos *online*. Esto es particularmente evidente en lo relativo a la gestión de los intereses sexuales de los adolescentes, por ejemplo, cuando recurren a Internet buscando información sobre identidad sexual o consejos sexuales que no pueden obtener en otros lugares y a menudo encuentran pornografía *online* (Horvath, Alys, Massey, Pina, Scally y Adler, 2013; Livingstone y Mason, 2015).

3. Las habilidades digitales como mediadoras, ¿por qué es difícil alcanzar este derecho?

Las habilidades digitales, así como la mediación parental de las actividades *online* de los menores, son cruciales para maximizar las oportunidades *online* y minimizar los riesgos (Livingstone, Ólafsson, Helsper, Lupiáñez-Villanueva, Veltri y Folkvord, 2017). Sin embargo, no se adquieren con facilidad ni automáticamente: su aprendizaje requiere un esfuerzo y hay gradaciones que van desde el nivel de principiante al de experto (van Dijk y van Deursen, 2014). En el proceso de aprendizaje, las intervenciones a corto plazo rara vez son

suficientes y la incorporación más a fondo de la alfabetización digital en el plan de estudios de la escuela o del colegio es un reto permanente para las políticas educativas. Por otra parte, llegar a los padres y madres una vez que ha terminado la educación de sus hijos es aún más difícil.

De hecho, muchos niños todavía no están obteniendo los beneficios que se derivan de la era digital porque los padres no saben cómo guiarlos o dirigirlos, o porque la sociedad todavía no les ofrece recursos suficientes, imaginativos y adecuados para ellos. Además, como nos muestra la investigación sobre la «escala de oportunidades» ([ladder of opportunities](#)) (Livingstone y Helsper, 2007; Ofcom, 2016), sólo unos pocos menores tienen la motivación y las habilidades digitales necesarias para crear su propio contenido *online* o convertirse en creadores expresivos, críticos o activos en la participación social, tal y como los defensores de los derechos de los niños y la voz de los jóvenes esperan de ellos en la era digital (Ito, Gutiérrez, Livingstone, Penuel, Rhodes, Salen, Schor, Sefton-Green y Watkins, 2013). Y son quienes tienen la formación más privilegiada. Después de todo, los recursos educativos y sociales disponibles para motivar y apoyar a las personas a desarrollar las habilidades digitales —como otras— suelen estar desigualmente distribuidos y dependen mucho de los logros educativos previos. El problema es que los programas genéricos para toda población darán como resultado que quienes más habilidades digitales tengan progresen más, por lo que las intervenciones específicas dirigidas a los «difíciles de alcanzar» (a su vez, un grupo altamente heterogéneo) son vitales.

La gente sólo aprende lo que se puede aprender. La alfabetización digital es más parecida a leer un libro que a andar en bicicleta y, por tanto, depende de que sea «legible». Y esto es significativamente una cuestión de provisión, responsabilidad y diseño de la industria. La gente seguirá esforzándose para localizar lo que necesita en Internet, evaluar los resultados de la búsqueda, decidir en qué webs confiar, crear su propio contenido o colaborar *online* con otros, siempre y cuando la interfaz tecnológica no sea «difícil de leer» o «difícil de usar». La ausencia de indicadores de calidad, la falta de facilidades de uso, las posibles estafas financieras y otros abusos de confianza, las condiciones opacas e inflexibles, la dificultad para obtener asesoramiento a tiempo y un contexto de cambio constante son todas cuestiones que suponen un problema. Además, no es fácil transferir las habilidades aprendidas de un campo a otro.

Muchos niños tienen ahora una huella digital, incluso aunque ellos mismos no hayan subido nada a la Red. Casi todo el mundo está incluido en una base de datos digital que tiene consecuencias sobre cómo los tratará el Estado y la economía, sean o no conscientes de ello. Saber cómo corregir las cosas cuando van mal se está convirtiendo en un trabajo altamente cualificado y la carga de habilidades será cada vez más necesaria para padres y niños.

4. El equilibrio emergente entre oportunidades y riesgos

La investigación de EU Kids Online concluyó que en ocho países europeos ni la mitad de los encuestados pensaban que fuera «muy cierto» que «en Internet hay muchas cosas que son buenas para los niños de mi (su) edad». Es más reseñable todavía que lo dijeran menos niños en 2014 y 2015 que en 2010, y principalmente en los países de habla no inglesa (Livingstone, Mascheroni, Ólafsson y Haddon, 2014a). Así que, si queremos motivar a los niños de hoy en día para que hagan un uso más extenso y profundo de Internet, los proveedores de contenidos y servicios *online* tendrán que hacer algo más. En este sentido, el Reino Unido lo está haciendo bastante bien, pero se podría hacer mejor. La mitad de los niños del Reino Unido (56%) dijeron que es «muy cierto» y otro 40% dijo que es «un poco cierto» que hay muchas cosas buenas para hacer *online*. Sólo un 4% respondió que esa afirmación «no es cierta» (Livingstone, Haddon, Vincent, Mascheroni y Ólafsson, 2014b). El informe del Ofcom (2016) nos da algunas pistas sobre las razones. Los sitios webs más visitados por los niños británicos de 6 a 14 años en mayo de 2016 incluyen Google y la web de la BBC. Google ofrece a los niños del Reino Unido acceso a muchas más webs en su idioma que las disponibles para niños de minorías o de comunidades de lenguas minoritarias en Europa. Por su parte, la web de la BBC proporciona excelentes contenidos infantiles y es la envidia de muchos países europeos (Steemers, 2016).

En cuanto a los riesgos, el informe de EU Kids Online concluyó que la exposición de los jóvenes de 9 a 16 años a formas potencialmente dañinas de contenido generado por los usuarios (contenidos relativos al odio o incitadores a la anorexia, la bulimia o las autolesiones) aumentó de 2010 a 2014 en toda Europa, y el porcentaje de niños entre 11 y 16 años que contestaron que habían recibido mensajes desagradables o de acoso a través de cualquier medio tecnológico (*ciberbullying* o ciberacoso) pasó del 8% al 12% (Livingstone *et*

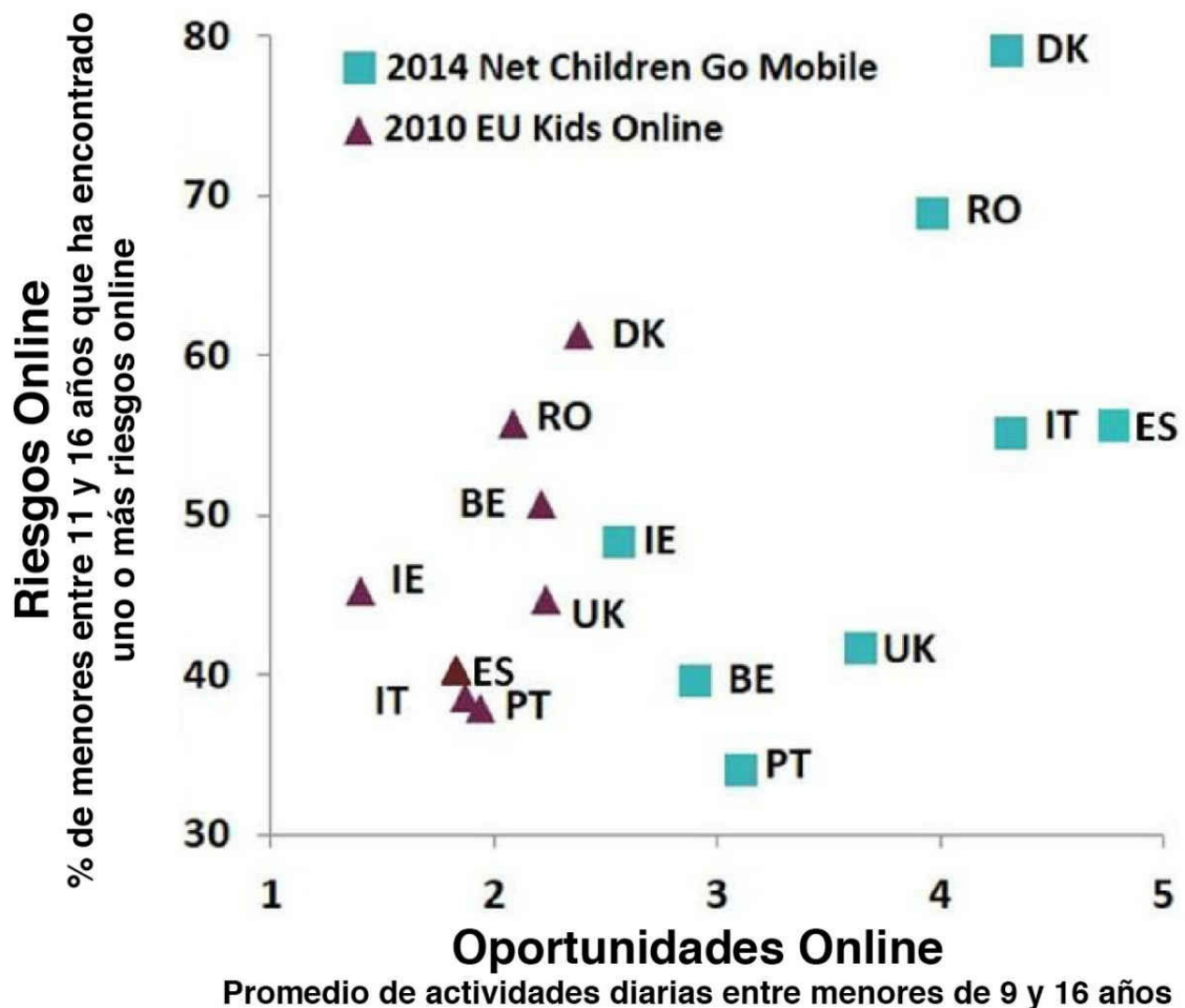
al., 2014a). Por otra parte, el UK Safer Internet Centre (2016) informó de que la frecuencia de la exposición al odio *online* ha ido creciendo en los últimos años, entendiendo «odio» como la hostilidad o la intimidación presente en mensajes centrados no tanto en individuos como sobre todo en una colectividad o en un grupo (definido en términos de etnicidad, religión, sexualidad, etcétera). Esta encuesta nos muestra que el 82% de los jóvenes de 13 a 18 años dijo haber sido testigo de algún tipo de odio *online*, y que el 24% que había sido víctima del mismo. Los mensajes de odio indican un nuevo clima de radicalismo *online*, lo cual supone un nuevo desafío para los padres y las escuelas. Esto ha llevado a las principales escuelas del Reino Unido a supervisar las actividades *online* de los estudiantes y a estimular, a su vez, un nuevo mercado de desarrollo del *software* para el seguimiento y control de esas actividades *online* que, a su vez, pueden suponer un riesgo para la privacidad de los estudiantes y su libertad de expresión (Tucker y Vance, 2016). En su acepción más cotidiana —pero potencialmente dañina—, los mensajes de odio pueden ser parte de la mofa o del acoso *online* que caracterizan los días escolares de muchos niños, que llevan a los responsables políticos a buscar formas de ayudar a construir la resiliencia o capacidad de adaptación digital de los niños (Przybylski, Mishkin, Shotbolt y Linington, 2014), ya que no podemos tenerlos siempre entre algodones o apagar Internet.

Juntando estas dos perspectivas, EU Kids Online comparó el balance de riesgos y oportunidades *online* declarado por los niños europeos. Fue sorprendente descubrir que en Dinamarca, Italia y Rumania (y menos en Irlanda) sigue siendo cierta la premisa de que más oportunidades suponen también más riesgos. Pero en Bélgica, España, Portugal y el Reino Unido los niños se benefician ahora (respecto a 2010) de más actividades *online* sin un aumento equivalente del riesgo (y, en todo caso, el riesgo ha disminuido en estos países). Por tanto, el aumento de las oportunidades no tiene por qué suponer el aumento de los riesgos y parece oportuno pedir más apoyos y una mejora de las oportunidades *online* de los niños para apuntalar los esfuerzos considerables —y en muchos casos exitosos— ya invertidos en reducir los riesgos que pueden conllevar daños.

Estos datos (véase gráfico 1) muestran la correlación positiva en ocho países europeos entre las oportunidades y los riesgos *online* de los menores en 2010 y la misma correlación cuatro años más tarde (cinco en el caso de España). Si bien el marco general sigue siendo muy similar, podemos preguntarnos cómo algunos

países (por ejemplo, el Reino Unido, Portugal, España o Bélgica) han logrado aumentar las oportunidades *online* de los niños sin aumentar sustancialmente sus riesgos, mientras que otros países han aumentado las oportunidades de los niños a costa de aumentar sus riesgos. ¿Cómo podrán alcanzar en el futuro las diferentes sociedades ese equilibrio en los diferentes países y para diferentes niños? Se pueden encontrar algunas respuestas en O'Neill (2014) y en O'Neill, Staksrud y McLaughlin (2013).

Gráfico 1. Relación entre riesgos y oportunidades *online* de los niños y de las niñas, por países.



Nota: Bélgica (BE), Dinamarca (DK), España (ES), Irlanda (IE), Italia (IT), Portugal (PT), Rumanía (RO), Reino Unido (UK).

Fuente: Livingstone, Mascheroni, Ólafsson y Haddon (2014), y Garmendia et al. (2016).

5. Implicaciones basadas en las evidencias para la política y la práctica

Éstas son las conclusiones principales acerca de los riesgos y las oportunidades *online* de los niños en seis puntos clave a tener presentes por responsables políticos, padres y madres, y profesionales.

5.1. La idea del acceso a Internet como un derecho

A medida que los niños y niñas usan más tiempo Internet, cada vez a edades más tempranas y en más países del mundo, la naturaleza del uso de Internet está cambiando. Es más frecuente el empleo de móviles, personalizados, más integrados en la vida cotidiana y más difíciles de supervisar por los padres y madres, pero cada vez más rastreados/observados por las empresas. Los menores ven que el acceso a Internet es ahora un derecho, al igual que la alfabetización digital (Third, Bellerose, Dawkins, Keltie y Pihl, 2014). Afirman que éstos son derechos derivados tanto de su propia voluntad como de la necesidad. No tanto porque valoren su navegación por Internet como un derecho propio, sino porque *se relacionan con el mundo* a través de Internet. Y lo ven como su camino hacia el bienestar ahora y para mejorar en el futuro sus oportunidades de vida. Sin embargo, no todas las oportunidades *online* se traducen automáticamente en beneficios demostrables para los niños: pueden tener más acceso a las infraestructuras y equipos digitales que al conocimiento sobre cómo utilizarlas de manera real o alcanzar espacios *offline* u *online* donde sus voces puedan ser escuchadas.

5.2. Corrigiendo la brecha digital

Incluso en los países más ricos del mundo, la mayoría de los niños tiende a utilizar Internet principalmente como un medio de comunicación y recibe principalmente contenido producido por otros (un contenido que, la mayor parte de las veces, es de carácter comercial). Sólo una minoría de niños — fundamentalmente mayores y relativamente privilegiados— son verdaderamente creativos y participan con sus contribuciones *online*. Muchos, por lo tanto, se pierden los beneficios de Internet y no tienen la oportunidad de ver sus propias experiencias y su cultura reflejadas en el entorno digital. Esto plantea dos retos: uno, dirigido a los educadores para la alfabetización mediática y a los distintos Ministerios de Educación que los apoyan, el de facilitar los usos creativos,

integrados y ambiciosos de los medios digitales; y dos, dirigido a las industrias creativas, el de desarrollar vías más imaginativas y ambiciosas para que los niños exploren *online* y encuentren menos «jardines vallados», así como tantas webs muy comerciales y de contenido estandarizado.

5.3. Más allá de nativos e inmigrantes digitales

En los primeros tiempos de Internet, padres, madres y profesores se sentían desautorizados porque sus hijos y sus estudiantes sabían más que ellos acerca de Internet. Pero, como Internet se ha convertido en una parte familiar de la vida cotidiana, esa brecha generacional inversa —en la que las habilidades digitales de los niños superaban a las de sus padres— tiende a reducirse, ya que padres, madres y profesores son cada vez más capaces de compartir y guiar a los menores en el uso de Internet. Resulta evidente que, si los padres son conocedores del mundo digital y confían en su propio manejo de Internet, pueden ofrecer una guía útil que acepten sus hijos. Usted, lector, puede pensar a su vez si es su caso, reflexionando sobre si su hijo le muestra espontáneamente lo que hace *online* o le pide ayuda cuando está conectado. Esto implica una mejor orientación guiada, compartiendo, discutiendo, estableciendo algunos límites e imponiendo menos restricciones o prohibiciones, que los niños probablemente eludirán. Por tanto, los esfuerzos para desarrollar la alfabetización digital de los progenitores ayudarán a los propios padres, a los niños y a los profesores a usar Internet con prudencia.

5.4. Perspectiva del riesgo *online*

La sociedad se ha acostumbrado a titulares alarmistas en los medios de comunicación que previenen o asustan sobre los riesgos *online*, pero las fuentes sanitarias y judiciales demuestran que éstos sólo son peligros reales y potencialmente problemáticos para una pequeña minoría de niños. Para la gran mayoría, el mundo *online* no tiene más riesgo que el *offline*, e incluso quizá tenga menos. La investigación contrastada nos sugiere que la incidencia del riesgo que produce un daño es relativamente baja para la mayoría de los niños.

5.5. El riesgo es (sólo) una probabilidad de daño

La investigación también nos muestra que en general hay correlación entre los riesgos *online* y *offline*. Por ejemplo, los niños que se enfrentan al acoso *online*

tienen más probabilidades de ver pornografía *online* o conocer *offline* nuevos contactos hechos en Internet, y viceversa (Livingstone, 2013). Además, el riesgo *offline* se extiende al riesgo *online* (incluso a veces se potencia), al igual que el riesgo *online* que produce un daño se muestra a menudo (y se manifiesta) en el escenario *offline*. No obstante, no todos los riesgos terminan en un daño real. De hecho, algunas observaciones demuestran que la exposición a algún grado de riesgo está asociada, para muchos niños, con el desarrollo de sus habilidades digitales y las estrategias de confrontación. Así, a través de sus experiencias *online*, los menores van construyendo su capacidad de adaptación, su resiliencia. Los niños no son más homogéneos que la población adulta, por lo que una serie de factores diversos como las cuestiones de género, los recursos familiares y el contexto regulatorio marcan diferencias en la distribución del riesgo y del daño, la vulnerabilidad y la capacidad de adaptación.

5.6. Los riesgos y las oportunidades van de la mano

Cuanto más a menudo usan Internet los menores, más habilidades *online* y alfabetización digital alcanzan, y disfrutan de más oportunidades en la Red, pero también encuentran más riesgos, lo que se convierte en un círculo vicioso para los responsables políticos que regulan Internet. En resumen, cuanto más de todo, más consecuencias: el uso de Internet, las habilidades, las oportunidades y los riesgos están relacionados. Lo que significa que los esfuerzos para desarrollar una política de promoción del uso de Internet, de las habilidades y de las oportunidades digitales también van a generar más riesgos. Y, a su vez, esto significa que los esfuerzos para reducir el riesgo probablemente restrinjan el uso de Internet, y de las habilidades y las oportunidades *online* de los niños. Esto plantea un dilema. ¿Qué cantidad de riesgo está dispuesta a asumir una sociedad para apoyar las oportunidades digitales de sus menores? Y, más importante todavía, ¿pueden los gobiernos y la industria tomar medidas para rediseñar una experiencia *online* de los niños que lleve a mejorar su bienestar y al reconocimiento de sus derechos?

6. Conclusiones

Cada vez un número mayor de niños y adolescentes utilizan los medios digitales para más tareas y más variadas: para el trabajo, las compras, la educación, la participación social, etcétera. La alfabetización mediática no es una simple

cuestión de relacionarse con los medios de comunicación, sino una cuestión de relacionarse con la sociedad *a través de* los medios de comunicación. Es vital que los niños —y sus padres y profesores— estén informados y comprometidos críticamente con los medios digitales para que todos sean capaces de juzgar cómo se puede acceder con mayor eficacia a ellos, qué es útil o engañoso, cómo están regulados, cuándo se puede confiar en ellos o qué intereses comerciales o políticos están en juego. Este conocimiento representa un objetivo en constante cambio. A medida que la sociedad se vuelve más dependiente de los medios de comunicación, los propios medios se vuelven más complejos, cambiantes, comerciales y globalizados. Estas circunstancias pueden conducir, con demasiada facilidad, a agudizar las brechas de conocimiento en la sociedad, a menos que se establezcan las medidas necesarias en beneficio de una mayor justicia social (Stoilova, Livingstone y Kardefelt-Winther, 2016). En resumen, sin la atención y los recursos necesarios dedicados a los medios de comunicación y a la alfabetización digital, la sociedad se enfrenta a desigualdades crecientes en términos de acceso a Internet, información y habilidades digitales, a más dificultades de seguridad y de protección, al abuso de datos personales, y a una reducción de las oportunidades, del conocimiento y de las opiniones críticas.

¿Quién llevará adelante esta agenda? Muchas organizaciones preocupadas por el bienestar de los niños *offline* han dado los primeros pasos para orientar las experiencias *online* de los menores, e igualmente es muy importante esta tarea para los profesionales que ejercen en las escuelas, en el trabajo social y en los servicios de salud. Lo ideal sería que todo lo relacionado con la capacitación *online* y el riesgo *online* de los menores se integrara en los servicios normales que trabajan con los niños. Pero, a menudo, estos profesionales exponen que Internet plantea nuevos desafíos técnicos y un ritmo de cambio permanente que ellos no pueden seguir, por lo que es necesaria una política que se adapte continuamente a esa transformación acelerada del entorno digital. Para complicar más las cosas todavía, el entorno *online* ha privatizado en gran medida la vida de los niños: dónde juegan, cómo hablan con sus amigos, cómo se informan para hacer las tareas escolares, a qué juegan, etcétera. Todo esto antes solía ser de dominio público, pero ahora estas actividades se llevan a cabo en servicios de empresas privadas donde las condiciones de servicio, las políticas de atención al cliente y las formas de reparación/compensación no siempre atienden a las necesidades específicas de los niños, y además los organismos públicos tienen

poco acceso y escasa información sobre estos problemas.

Referencias

Blum-Ross, A. y Livingstone, S. (2016). *Families and screen time: Current advice and emerging research*, LSE Media Policy Project, Media Policy Brief 17, LSE, Londres. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/66927/>.

Childwise (2016). *Childwise Monitor 20th anniversary report: Connected kids: How the Internet affects children's lives now and into the future*, Childwise, Londres.

Croll, J. (2016). *Let's play it safe: Children and youths in the digital world*. ICT Coalition. Disponible en: www.ictcoalition.eu/gallery/100/REPORT_WEB.pdf.

FOSI (2015). *Parents, privacy and technology use*, FOSI, Washington, DC. Disponible en: www.fosi.org/policy-research/parents-privacy-technology-use/.

Garmendia, M.; Jiménez, E.; Casado, M. A.; Garitaonandia, C. y Mascheroni, G. (2017). *Net Children Go Mobile: Risks and opportunities and the use of mobiles devices amongst Spanish children (2010-2015)*, UPV/EHU, Bilbao.

Garmendia, M.; Jiménez, E.; Casado, M. A. y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en Internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*, Red.es y UPV/EHU, Madrid.

Horvath, M. A. H.; Alys, L.; Massey, K.; Pina, A.; Scally, M. y Adler, J. R. (2013). «Basically ... porn is everywhere»: *A rapid evidence assessment on the effects that access and exposure to pornography has on children and young people*, Office of the Children's Commissioner for England, Londres. Disponible en: www.mdx.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0026/48545/BasicallyporniseverywhereR

Internet Matters (2015). *Pace of change: Research focused on how parents and children differ in their use of the Internet*, Internet Matters, Londres. Disponible en: www.Internetmatters.org/wp-

content/uploads/2015/12/Internet_Matters_Pace_of_Change_report-final_2.pdf.

Ito, M.; Gutiérrez, K.; Livingstone, S.; Penuel, B.; Rhodes, J.; Salen, K.; Schor, J.; Sefton-Green, J. y Watkins, C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*, Digital Media and Learning Research Hub, Irvine, CA. Disponible en: http://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/Connected_Learning_report.pdf.

Livingstone, S. (2014a). «Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites», en *Communications. The European Journal of Communication Research*, nº 39 (3), págs. 283-303. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/62129/>.

— (2014b). «What does good content look like? Developing great online content for kids», en Whitaker, L. (ed.), *Children's media yearbook 2014*, The Children's Media Foundation, Milton Keynes. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/62223/>.

— (2013). «Online risk, harm and vulnerability: Reflections on the evidence base for child Internet safety policy», en *ZER: Journal of Communication Studies*, nº 18, págs. 13-28. Disponible en: www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer35-01-livingstone.pdf.

— (2008). «Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression», en *New Media & Society*, nº 10 (3), págs. 393-411. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/27072/>.

Livingstone, S.; Haddon, L.; Vincent, J.; Mascheroni, G. y Ólafsson, K. (2014b). *Net children go mobile: The UK report. A comparative report with findings from the UK 2010 survey by EU Kids Online*, Net Children Go Mobile, Milán. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/57598/>.

Livingstone, S. y Helsper, E. J. (2007). «Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide», en *New Media & Society*, nº 9 (4), págs. 671-696. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/2768/>.

Livingstone, S.; Kirwil, L.; Ponte, C. y Staksrud, E. (2014). «In their own words:

what bothers children online?», en *European Journal of Communication*, nº 29 (3), págs 271-288. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/62093/>.

Livingstone, S.; Mascheroni, G.; Ólafsson, K. y Haddon, L. (2014). *Children's online risks and opportunities: Comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile*. EU Kids Online/LSE, Londres. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/60513/>.

Livingstone, S. y Mason, J. (2015). *Sexual rights and sexual risks among youth online: A review of existing knowledge regarding children and young people's developing sexuality in relation to new media environments*, eNACSO (European NGO Alliance for Child Safety Online), Roma. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/64567/>.

Livingstone, S.; Ólafsson, K.; Helsper, E. J.; Lupiáñez-Villanueva, F.; Veltri, G. y Folkvord, F. (2017). «Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation» en *Journal of Communication*, vol. 67 (1), págs. 82-105.

Livingstone, S.; Ólafsson, K.; O'Neill, B. y Donoso, V. (2012). *Towards a better Internet for children: Findings and recommendations from EU Kids Online for the CEO Coalition*, EU Kids Online/LSE, Londres. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/44213/>.

Livingstone, S.; Palmer, T. et al. (2012). *Identifying vulnerable children online and what strategies can help them*, UK Center Internet Centre, Londres. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/44222/9>.

Marsh, J.; Plowman, L.; Yamada-Rice, D.; Bishop, J. C.; Lahmar, J.; Scott, F.; Davenport, A.; Davis, S.; French, K.; Piras, M.; Thornhill, S.; Robinson, P. y Winter, P. (2015). «Exploring play and creativity in pre-schoolers' use of apps: Final project report», en *Tecnology and Play*. Disponible en: <http://techandplay.org/tap-media-pack.pdf>.

Mascheroni, G.; Livingstone, S.; Dreier, M. y Chaudron, S. (2016). «Learning versus play or learning through play? How parents' imaginaries, discourses and practices around ICTs shape children's (digital) literacy practices», en *Media Education: Studies and Research*, nº 7 (2), págs. 261-280.

Mascheroni, G.; Ponte, C.; Garmendia, M.; Garitaonandia, C. y Murru, M. F. (2010). «Comparing media coverage of online risks for children in southern European countries: Italy, Portugal and Spain», en *International Journal of Media and Cultural Politics*, nº 6 (1), págs. 25-44.

O'Neill, B. (2014). *Policy influences and country clusters. A comparative analysis of Internet safety policy implementation*, EU Kids Online y LSE, Londres. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/57247/>.

O'Neill, B.; Staksrud, E. y McLaughlin, S. (eds.) (2013). *Children and Internet safety in Europe: Policy debates and challenges*, Nordicom, Gotemburgo.

Ofcom (2016). *Children and parents: Media use and attitudes report*, Ofcom, Londres. Disponible en: www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/children/children-parents-nov16.

— (2014). *Media lives: Wave 10 (2014) and ten year retrospective*. Disponible en: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/medialives10-2014/MediaLives10-2014.pdf>.

Przybylski, A. K.; Mishkin, A.; Shotbolt, V. y Linington, S. (2014). *A shared responsibility: Building children's online resilience*, Parent Zone, Londres. Disponible en: <http://parentzone.org.uk/sites/default/files/VM%20Resilience%20Report.pdf>.

Steemers, J. (2016). *Policy solutions and international perspectives on the funding of public service media content for children: A report for stakeholders*, University of Westminster, Londres. Disponible en: <https://camri.ac.uk/wp-content/uploads/2016/06/1.-UoW-final-14-June-1.pdf>.

Stoilova, M.; Livingstone, S. y Kardefelt-Winther, D. (2016). «Global Kids Online: Researching children's rights globally in the digital age», en *Global Studies of Childhood*, nº 6 (4), págs. 455-466.

Third, A.; Bellerose, D.; Dawkins, U.; Keltie, E. y Pihl, K. (2014). *Children's rights in the digital age: A download from children around the world*, 2ª ed., Young and Well Cooperative Research Centre y UNICEF, Melbourne. Disponible en:

www.unicef.org/publications/files/Childrens_Rights_in_the_Digital_Age_A_Dov

Tucker, J. W. y Vance, A. (2016). *School surveillance: The consequences for equity and privacy*. National Association of State Boards of Education, Alexandria, VA. Disponible en: www.nasbe.org/wp-content/uploads/Tucker_Vance-Surveillance-Final.pdf.

UK Safer Internet Centre (2016). *Creating a better Internet for all: Young people's experiences of online empowerment and online hate*, Safer Internet Centre, Londres. Disponible en: <http://childnetsic.s3.amazonaws.com/ufiles/SID2016/Creating%20a%20Better%20Internet.pdf>

Van Dijk, J. A. G. M. y van Deursen, A. J. A. M. (2014). *Digital skills, unlocking the information society*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

-
1. Este capítulo ha sido posible gracias a la red de investigación EU Kids Online, financiada por el programa European Commission's Better Internet for Kids, y al proyecto Parenting for a Digital Future Project, financiado por la red Connected Learning Research de la Fundación MacArthur. Este capítulo se basa en ideas publicadas en los siguientes blogs: <http://blogs.lse.ac.uk/mediapolicyproject/> y www.parenting.digital and www.weforum.org/agenda/
 2. London School of Economics and Political Science, Reino Unido.
 3. Para un resumen actualizado de la base de datos del Reino Unido relativa a la seguridad de los niños en Internet, visite la web: www.saferInternet.org.uk/research.

Oportunidades, riesgos, daño y habilidades digitales de los menores españoles

*Maialen Garmendia,
Miguel Angel Casado,
Estefanía Jiménez
y Carmelo Garitaonandia⁴*

1. Introducción

Los menores están creciendo en un sistema de convergencia mediática (Ito *et al.*, 2009) que les proporciona oportunidades para la socialización, la autoexpresión, el aprendizaje, la creatividad y la participación a través de los medios *online* y, crecientemente, los medios móviles (Hjorth y Goggin, 2009; Goggin, 2010; Goggin y Hjorth, 2014). Sin embargo, además de las oportunidades que ofrece Internet, los niños y niñas también experimentan riesgos, por lo que queda patente la interdependencia de ambos (Livingstone *et al.*, 2011): cuanto más usan los menores Internet, mayor es la gama de oportunidades que tienen y mayor es la exposición a experiencias de riesgo.

Los medios móviles (teléfonos inteligentes y tabletas) permiten a los menores tener unos hábitos más flexibles y personalizados, y crear nuevas oportunidades de uso privado dentro del hogar, la escuela y el espacio público. El proyecto Net Children Go Mobile⁵ se basa en el análisis de esta nueva realidad y de sus posibles consecuencias para la infancia y sus familias.

Este capítulo presenta los resultados más significativos de este proyecto en España a partir de la encuesta realizada a 500 menores españoles usuarios de Internet de entre 9 y 16 años y a su padre o a su madre.⁶ A los padres y madres se les preguntó sobre su uso de Internet y de dispositivos móviles, y sus estrategias

de mediación, así como sobre cuestiones sociodemográficas y su nivel educativo.

2. Acceso, uso y actividades

Las formas de conectarse de los menores y los lugares desde dónde se conectan se están diversificando, si bien el hogar aún es el lugar desde donde usan Internet con mayor frecuencia. Casi dos tercios de los menores entrevistados (64%) acceden diariamente en su casa desde una habitación que no es la suya y un 26% lo hace varias veces al día.

El 43% de los menores accede semanalmente a Internet desde la escuela y un 15% a diario.

El acceso a Internet en el trayecto a la escuela o en la calle es aún limitado, aunque está creciendo. Una amplia mayoría (76%) dice que nunca usa Internet en estas situaciones.

Los adolescentes, con pocas diferencias de género, se benefician de una mejor experiencia *online* en términos de flexibilidad, ubicuidad y privacidad, siendo su frecuencia de acceso superior desde todos los lugares.

Tabla 1. Uso diario de Internet en diversos lugares por género y edad (en porcentaje).

	Habitación privada	En casa, en otra habitación	En la escuela	Otros lugares	En los trayectos
Chicos	44	67	14	13	16
Chicas	46	61	16	15	17
9-10	20	43	5	5	2
11-12	31	60	11	6	9
13-14	56	73	18	18	21
15-16	75	83	28	28	32

Fuente: Garmendia *et al.*, 2016.

Base: todos los y las menores que usan Internet.

Para todos los grupos de edad, los dispositivos más utilizados para conectarse a Internet son los teléfonos inteligentes (59%), los portátiles (32%) y las tabletas (26%). El uso de cada dispositivo, aumenta con la edad —a excepción de las tabletas— y, en particular, destaca el del teléfono inteligente que pasa del 35% de niños y 43% de niñas entre 9 y 12 años al 83% de los chicos y el 80% de las chicas entre 13 y 16 años.

Los teléfonos inteligentes son los dispositivos que con mayor frecuencia poseen los menores de todos los grupos de edad (63%), seguidos de las tabletas (36%), los ordenadores portátiles (26%), las consolas (28%) y otros dispositivos portátiles (16%). El género y la edad marcan las diferencias más importantes. Mientras los chicos de todos los grupos de edad tienen más consolas, las chicas tienen más portátiles y los menores de 9 y 12 años tienen más tabletas.

Son relativamente más numerosos los menores que acceden a Internet desde un ordenador de sobremesa y desde un ordenador portátil que quienes afirman poseer uno o disponer de él para su uso privado, lo que muestra que estos equipos son dispositivos compartidos que también usan con sus hermanos y hermanas, compañeros de clase, etcétera.

Los niños y las niñas usan Internet, teléfonos móviles y teléfonos inteligentes a edades cada vez más tempranas. La edad media de inicio en el acceso a Internet está ahora alrededor de los 7 años. Los niños y las niñas que ahora tienen 9 o 10 años empezaron a usar Internet cuando tenían 7 años, y tuvieron su primer móvil al año siguiente. Los adolescentes de 15 y 16 años se iniciaron con 10 años y tuvieron su móvil también al año siguiente, es decir, con 11 años.

Las actividades *online* que los menores desarrollan varían según la edad siguiendo una progresión desde actividades básicas como juegos y búsquedas relacionadas con las tareas escolares hasta usos más creativos y participativos, como tener un blog, crear y compartir contenido, etcétera (Livingstone y Helsper, 2007; Livingstone *et al.*, 2011).

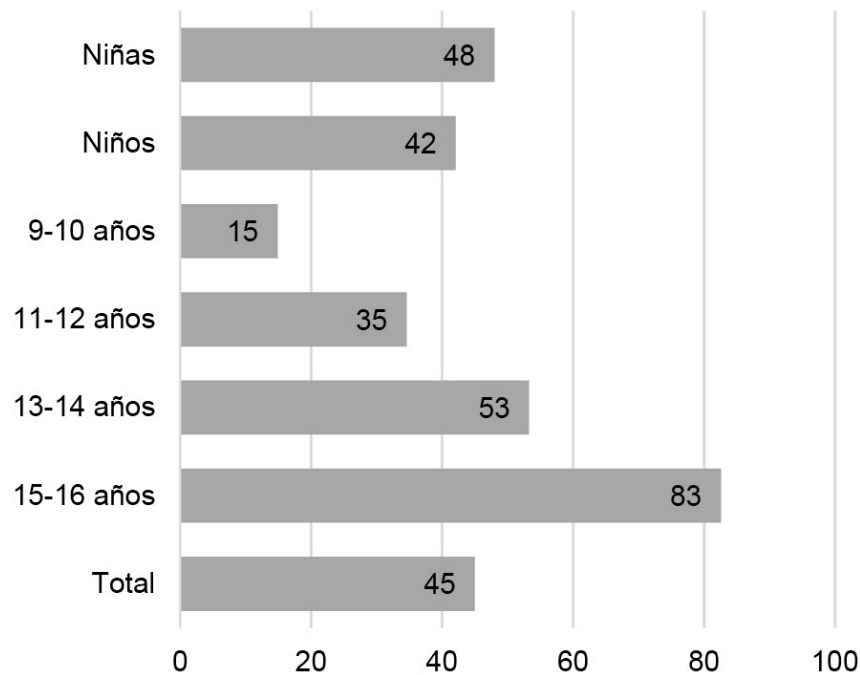
Partiendo del hecho de que todas las actividades aumentan con la edad, las más frecuentes son la mensajería instantánea, el visionado de videoclips y escuchar música. Otras actividades como la búsqueda de información, las tareas escolares y visitar un perfil en una red social forman parte del consumo mediático para alrededor de uno de cada tres menores. Entre los chicos de todas las edades son más frecuentes los juegos, mientras que las chicas adolescentes comparten más fotos, vídeos o música y visitan más perfiles en las redes sociales.

Los teléfonos inteligentes favorecen la intensidad y la calidad de sus experiencias *online*. Así, los usuarios y usuarias de teléfonos inteligentes desarrollan diariamente más actividades de comunicación (mensajería instantánea y visitar un perfil en una red social), de entretenimiento (escuchar música y ver videoclips) y más tareas escolares.

2.1. Redes sociales y plataformas de contenidos

El 45% de los menores tienen al menos un perfil en una red social y su presencia en las redes aumenta con la edad, hasta llegar al 83% entre los adolescentes mayores. Incluso el 35% de los niños y niñas de 11-12 años tienen un perfil propio en las redes, lo que incumple el límite de legal de 14 años para tenerlo. Facebook es la red social más utilizada. La popularidad de Twitter aumenta con la edad y es mayor entre chicos y adolescentes.

Gráfico 1. Menores (%) con perfiles en redes sociales por género y edad.



Fuente: Garmendia *et al.*, 2016.

Base: todos los y las menores que usan Internet.

La costumbre de compartir fotos, vídeos y otros contenidos se ha ido incrementando desde el año 2010, lo que ha originado un aumento de las cuentas de menores en YouTube, Instagram o Flickr. Aunque prácticamente no hay diferencia de género, la probabilidad de tener una cuenta en una plataforma para compartir contenidos aumenta con la edad y alcanza a tres de cada cuatro adolescentes de 15 a 16 años. Instagram es la plataforma más utilizada (85% de los encuestados) y predomina en todas las edades. La información recopilada a través de la investigación cualitativa confirma que los niños más pequeños también utilizan Instagram.

La comunicación *online* a través de las redes sociales y, sobre todo, la mensajería instantánea (especialmente a través de WhatsApp) está creciendo entre los adolescentes. El contacto con el grupo de iguales es su principal motivación, al menos entre los adolescentes (Lenhart *et al.*, 2010; Ling y Bertel, 2013).

Aunque Facebook es la red social más utilizada, los menores simultanean el uso

de varios servicios para diversas actividades con el fin de contactar con diferentes audiencias. Más que sustituir una red social por otra, las combinan e integran en sus prácticas comunicativas.

La proporción de niños y niñas que tienen pequeños círculos de amigos en Internet varía según la edad y el género, y es mayor entre las niñas y los menores.

Algo más de uno de cada cuatro menores está en contacto con hasta 10 personas en su red social más utilizada y dos de cada tres (64%) tienen hasta 50 contactos. Aproximadamente uno de cada cinco menores tienen más de 100 contactos. Este número crece ligeramente entre los niños (22%), los adolescentes de 15-16 años (21%) y, sobre todo, entre los de 13-14 años (25%). Asimismo, también es más numeroso entre los menores cuyos progenitores tienen un nivel más alto de estudios (22%). La proporción de menores con más de 300 contactos es reducida (6%).

Siete de cada 10 menores aceptan nuevos contactos sólo si los conocen (52%) o los conocen muy bien (17%), mientras que el 9% dice aceptar todas las peticiones; esto es más frecuente en el caso de las niñas y de los menores cuyos progenitores tienen un nivel más bajo de estudios.

El 44% de los usuarios de redes sociales tiene un perfil privado, un 30% lo tiene parcialmente privado (los amigos de sus amigos pueden acceder a él) y algo más de uno de cada cuatro menores afirman tener un perfil público.

La mayoría de los menores incluyen en los perfiles su apellido y una foto que muestra su rostro. Las niñas ponen más su foto y los niños su apellido. El 44% de los menores indica una edad que no es la suya. Esta práctica es más habitual entre los chicos y varía poco con la edad. Nueve de cada 10 comparten su número de teléfono y uno de cada 100 su dirección postal.

Los menores desarrollan repertorios comunicativos complejos, en los que incorporan diversos canales y plataformas para comunicarse con sus padres y madres, y con sus iguales. La mensajería instantánea se ha convertido en el medio preferido para estar en contacto con los padres: el 35% afirma utilizarla a diario o casi a diario, y el 20% la utiliza varias veces al día. En todo caso, todavía el 30% de los menores utilizan el teléfono a diario (o casi) y el 16% varias veces al día.

Tabla 2. Contacto con los padres y las madres.

% de niños y niñas en contacto con sus padres y madres por ...	Varias veces al día	Diariamente o casi	Al menos todas las semanas	Nunca o casi nunca
Móvil o teléfono inteligente	16	30	30	24
Mensajería instantánea	20	35	30	15
Correo electrónico	0	0	6	94
Redes sociales	3	12	23	62

Fuente: Garmendia *et al.*, 2016.

Base: todos los y las menores que usan los diversos dispositivos de comunicación.

Igualmente, la mensajería instantánea es la forma más frecuente de contactar con sus amigos y amigas: el 46% de los menores la utilizan varias veces al día. Sin embargo, las llamadas de teléfono móvil todavía siguen teniendo un peso importante; prácticamente la mitad de los menores hablan por teléfono al menos casi todos los días con sus amigos.

Las chicas llaman más a sus padres y a sus amigos. Las llamadas a los amigos y amigas aumentan con la edad: pasan del 25% de los menores de 9 a 10 años al 61% entre los de 15 a 16 años. En cambio, las llamadas a los padres tienden a reducirse, aunque se aprecia un repunte entre los adolescentes de más edad.

Tabla 3. Contacto con los amigos y amigas.

% de niños y niñas en contacto con sus amigos y amigas por ...	Varias veces al día	Diariamente o casi	Al menos todas las semanas	Nunca o casi nunca
Móvil o teléfono inteligente	22	28	24	26
Mensajería instantánea	46	32	16	7
Correo electrónico	1	2	13	84
Redes sociales	22	33	31	14

Fuente: Garmendia *et al.*, 2016.

Base: todos los y las menores que usan los diversos dispositivos de comunicación.

El envío de mensajes a los amigos y amigas aumenta con la edad (del 50% entre los de 9-10 años al 89% entre los mayores). El envío a padres y madres pasa del 46% entre los menores al 58% entre los mayores.

Más de la mitad de los menores se comunica a través de las redes sociales con sus iguales, mientras que sólo el 16% las usa para estar en contacto con sus progenitores, siendo en ambos casos más frecuente el uso por las niñas.

Los más pequeños las utilizan con la misma frecuencia para contactar con sus padres y madres que con sus iguales. A partir de los 11 años crecen los dos tipos de contactos, pero de forma mucho más acusada el contacto con los iguales.

2.2. Habilidades digitales

Cuanto más actividades desarrollan los niños y niñas, más hábiles y seguros se muestran en sí mismos, y viceversa (Kuiper y de Haan, 2012; Livingstone y Helsper, 2007, 2009). Del mismo modo, los niños que han experimentado daño tienden a tener un nivel menor de habilidades digitales (Sonck y de Haan, 2013).

La mayoría de los menores dice que es «muy cierto» (31%) o «algo cierto» (51%) que sabe muchas cosas sobre Internet. Uno de cada tres dice que es «muy cierta» la frase «sé más que mi padre y mi madre sobre Internet», un 31% dice que «es algo cierta» y el 37% admite que «no es cierta». Las variaciones según la edad son marcadas: mientras el 62% de los niños y niñas menores no creen

tener más habilidades que sus progenitores, el 53% de los adolescentes de entre 15 y 16 años afirman que, en su caso, es «muy cierto» que saben más que su padre y su madre sobre Internet. Los niños y niñas menores cuyos progenitores tienen un nivel más bajo de estudios tienen más confianza en sus habilidades que en las de sus progenitores, lo que seguramente indica también un bajo nivel de habilidades digitales de sus progenitores.

En el uso seguro de Internet se encuentran los resultados más bajos. Mientras algo más de la mitad de los menores dicen que la afirmación «sé cómo usar los botones de denuncia», es «muy» (32%) o «algo cierta» (21%), el 47% dice que «no es cierta».

El 50% de los menores afirma que es «muy cierta» la frase que asevera que saben más de teléfonos inteligentes que sus padres, y sólo el 21% cree que «no es cierta». Mientras un 48% de los niños y niñas de 9 a 10 años dicen que no es «nada cierto» que sepan más que sus progenitores sobre el uso de teléfonos inteligentes, esta opción se reduce al 12% entre los menores de 15 a 16 años.

Más de tres de cada cuatro niños y niñas de entre 9 y 16 años están satisfechos con los contenidos disponibles *online*; en cambio, una minoría (8%), sobre todo los más pequeños, se muestra insatisfecha.

Las habilidades básicas, instrumentales y críticas se distribuyen de forma irregular. Mientras que el 70% sabe cómo marcar una página y casi la mitad puede comparar información de diversas páginas (48%), no llegan a uno de cada cuatro (23%) quienes afirman poder cambiar las preferencias de filtros. En casi todos los grupos de edad, los chicos dicen tener más habilidades que las chicas. Los niños tienen menos habilidades que los adolescentes, especialmente las relacionadas con la capacidad crítica y el cambio de filtros. Los usuarios de teléfonos inteligentes dicen tener más habilidades.

Aunque en Europa se han difundido intensamente iniciativas de seguridad, sólo tres de las seis habilidades propuestas son puestas en práctica por algo más de la mitad de los niños: bloquear mensajes de contactos no deseados (59%), encontrar información sobre cómo navegar de forma segura (52%) y borrar el registro de las páginas visitadas (50%). En cambio, bloquear la publicidad (*spam*) (47%), cambiar la configuración de privacidad (46%) o bloquear *pop-ups* (40%) son habilidades algo o bastante menos frecuentes.

Las chicas dicen tener más habilidades de seguridad que los chicos y los adolescentes duplican en varias habilidades a los menores. De todas formas, no deja de ser preocupante que uno de cada cuatro menores de 14 años no sea capaz de configurar su privacidad en una red social teniendo en cuenta que a esta edad no pueden tener un perfil propio legalmente.

Tabla 4. Habilidades relacionadas con la seguridad en Internet por género y edad.

% que dice que puede...	9-12 años		13-16 años		Total
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	
Bloquear publicidad no deseada o correo basura (<i>spam</i>)	36	30	58	67	47
Borrar el registro de las páginas visitadas	29	32	70	70	50
Cambiar la configuración de privacidad en la red social	15	24	69	77	46
Bloquear mensajes de personas de las que no se quiere saber nada	36	38	81	83	59
Bloquear <i>pop-ups</i>	26	27	57	51	40
Encontrar información sobre cómo navegar de forma segura	32	32	73	71	52

Fuente: Garmendia *et al.*, 2016.

Base: todos los y las menores que usan Internet.

Respecto al año 2010, en general, las chicas han mejorado más sus habilidades relacionadas con la seguridad que los chicos. Sobre todo en el bloqueo de personas de las que no se desea saber nada (16 puntos), el borrado del historial (13 puntos), el bloqueo de publicidad (6 puntos) y la configuración de su privacidad en la red social (5 puntos). En cambio, los chicos sólo han mejorado en relación con el bloqueo de personas (13 puntos), el borrado del historial (9 puntos) y la configuración de la privacidad (3 puntos).

Tabla 5. Habilidades relacionadas con el uso de Internet y la capacidad crítica por género y edad.

% que dice que puede...	9-12 años		13-16 años		Total
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	
Cambiar las preferencias de filtros	10	8	42	32	23
Marcar una página (añadirla a favoritos)	57	49	84	90	70
Comparar distintas páginas para contrastar la información	30	25	70	69	48

Fuente: Garmendia *et al.*, 2016.

Base: todos los y las menores que usan Internet.

Aunque los medios de comunicación sociales (*social media*) se dan por supuesto en las actividades cotidianas para la mayoría de los niños, sólo un 28% saben cómo crear un blog, la mitad no saben cómo publicar un comentario *online* y cerca del 40% no pueden subir contenido a los medios de comunicación sociales. La distribución por edad y género muestra las mismas tendencias, con ligeras variaciones entre chicos y chicas, mientras que los adolescentes presentan muchas más habilidades que los más pequeños.

3. Riesgo y daño

Las experiencias de riesgo *online* no conducen necesariamente al daño (Livingstone *et al.*, 2011). De hecho, los niños y las niñas que se encuentran con mayor número de riesgos *online* no son necesariamente quienes sufren las consecuencias más dañinas. Por el contrario, normalmente son ellos quienes demuestran más habilidades y desarrollan más resiliencia. Por otra parte, los menores que están menos expuestos, tanto a las oportunidades como a los riesgos, tienden a sentirse más molestos y preocupados cuando sufren una experiencia *online* negativa (*ibidem*; véase también Livingstone *et al.*, 2012).

El 18% de los menores (muy similar en género y en las diferentes edades) se han sentido molestos por algo que han visto en Internet en el último año,

especialmente los menores cuyos progenitores tienen un nivel más bajo de estudios. Por el contrario, no existen diferencias sustanciales entre los menores que utilizan diariamente la tableta (18%) y el teléfono inteligente (17%).

3.1. *Bullying*

El acoso escolar (*bullying*) ha sido descrito como una forma de agresión intencional, repetitiva, y que implica una desigualdad de poder entre agresor y víctima (Schrock y Boyd, 2008; véase también Levy *et al.*, 2012). El ciberacoso es el acoso escolar que utiliza cualquier medio tecnológico: teléfono móvil (mensajes, llamadas, vídeos), Internet (correo electrónico, mensajería instantánea, redes sociales, chats) o cualquier dispositivo que se use para conectarse. Además, la comunicación *online* o móvil refuerza los rasgos del acoso escolar tradicional añadiéndole nuevos elementos: el anonimato (Levy *et al.*, 2012: 11), la persistencia, la trazabilidad, la replicabilidad y las audiencias invisibles (Boyd, 2008), así como la duración y la amplificación de las audiencias.

Un tercio de los menores (32%) han experimentado alguna forma de *bullying online* u *offline*. El 12% afirmaron estar «muy» disgustados, y el 12% «un poco» disgustados con lo que había ocurrido. El acoso escolar lo sufren con mayor probabilidad las chicas (35%) que los chicos (29%); además, es más frecuente que ellas se hayan sentido disgustadas (26%) que ellos (22%).

En los adolescentes de 15 y 16 años, la incidencia del acoso escolar disminuye; a estas edades declaran tasas de daño mucho más moderadas que el resto (6% frente a la media, 12%).

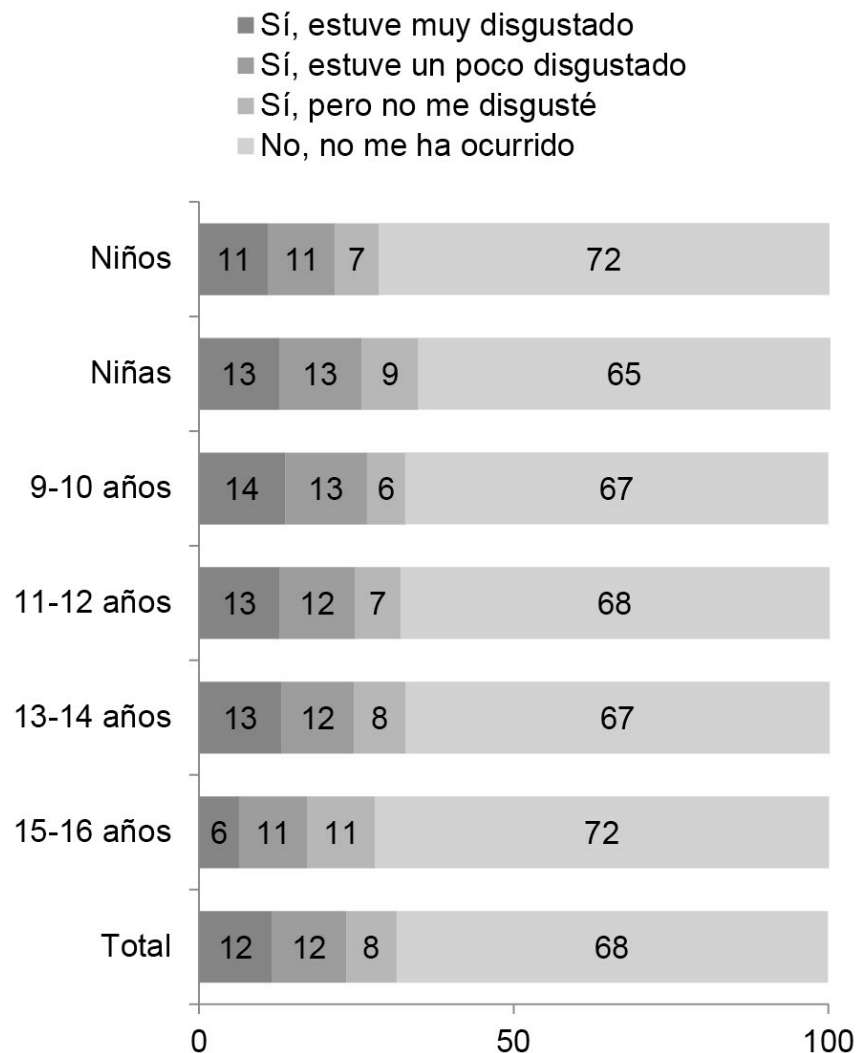
El 12% de los menores afirman haber sido víctimas de ciberacoso, si bien las víctimas de *bullying* cara a cara, como hemos dicho, suponen más del doble. Las vías a través de las cuales se concreta más habitualmente el ciberacoso son la mensajería instantánea (WhatsApp, 53%), las redes sociales (4%) y los chats (4%).

Los más jóvenes indican una prevalencia del *bullying offline* sobre el *online*. El acoso sufrido cara a cara se mantiene en el 27% para los menores de entre 9 y 14 años y pasa al 20% para la franja de 15 y 16 años. Por el contrario, la incidencia general del ciberacoso aumenta progresivamente con la edad. Los adolescentes

de 15 y 16 años sufren con más frecuencia los casos de *bullying* mediante redes sociales, mensajería instantánea, llamadas o mensajes en teléfono móvil. La mayor incidencia de *bullying*, tanto *online* como *offline*, aparece en la franja de 13 y 14 años.

Cotejando la incidencia del *bullying* y del ciberacoso en nuestra encuesta de 2010 y en la de 2015, resulta que los porcentajes de niños y niñas que dicen haber sido víctimas de acoso se han duplicado en todas las franjas de edad: si en 2010 el 15% de los menores de 9 a 16 años declaraban haber sufrido *bullying* en cualquiera de sus variedades, 5 años después esta cifra ha pasado al 31%. Con respecto a la proporción de menores que declaran haber ejercido *bullying* contra otros, la cifra aumenta en una proporción equiparable.

Gráfico 2. Menores que han sufrido *bullying* *online* u *offline* en los 12 meses pasados (%) por género y edad.



Fuente: Garmendia *et al.*, 2016.

Base: todos los y las menores que usan Internet.

Sin ánimo de subestimar la importancia de estas cifras, han de entenderse en el contexto de una preocupación social creciente respecto a las situaciones de abuso y desprotección de la infancia. Hay una mayor atención pública al fenómeno, más campañas y más sensibilidad, en definitiva. Esto puede estar relacionado con mayores facilidades para identificar situaciones de abuso y acoso por parte de quienes las sufren, que quizá anteriormente sentían que el acoso escolar se minimizaba o se ignoraba «por ser cosa de críos».

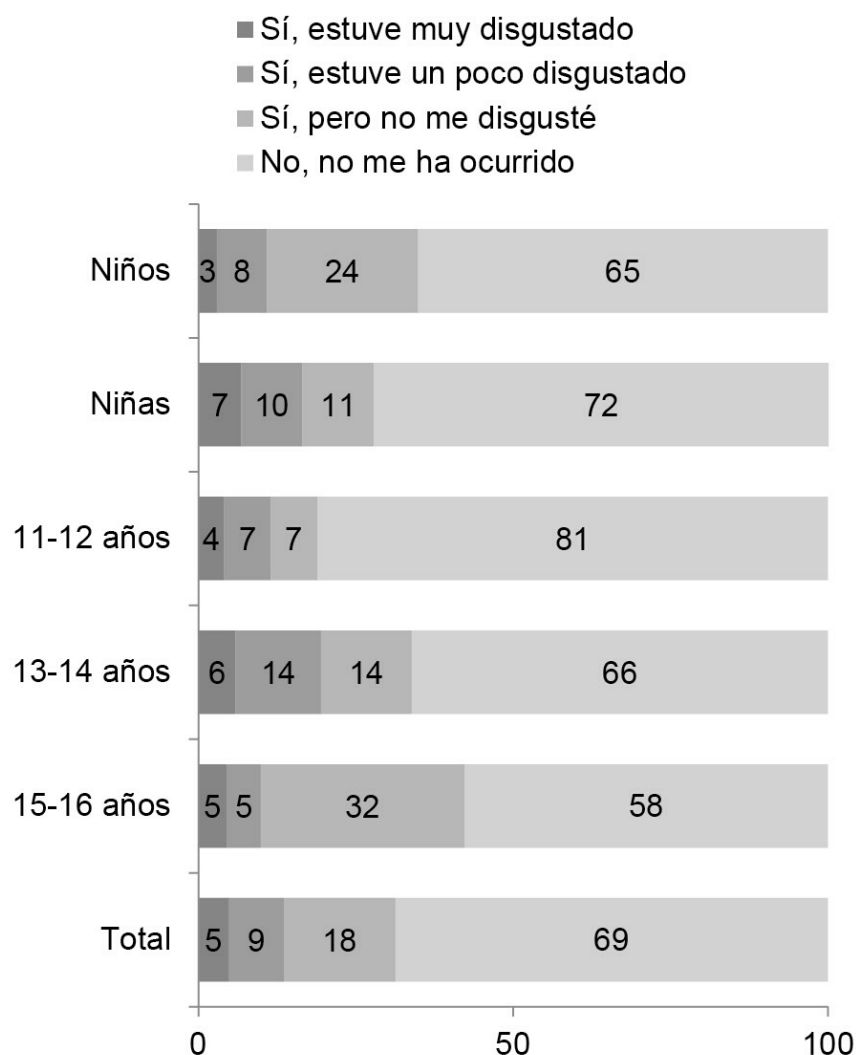
3.2. Mensajes sexuales o *sexting*

Los menores están utilizando Internet y los teléfonos móviles como parte de sus interacciones y exploraciones sexuales (Lenhart, 2009; Livingstone *et al.*, 2011). Los mensajes sexuales pueden tener consecuencias no intencionadas y pueden convertirse en experiencias problemáticas para algunos menores. El intercambio de imágenes, mensajes o invitaciones sexualmente explícitos puede estar ligado al hostigamiento y al *bullying*, y, por tanto, puede conducir a una forma de ciberacoso sexual (Kofoed y Ringrose, 2012; Ringrose *et al.*, 2012).

En nuestra encuesta, por razones éticas, esta cuestión no fue planteada a los niños y niñas de 9 y 10 años.

El 31% de los menores (35% chicos y 28% chicas) han recibido mensajes sexuales de algún tipo, y el 14% dice haberse sentido «muy» (5%) o «un poco» (9%) disgustados por ello. Es más probable que las chicas se sientan «muy» o «un poco» molestas por el *sexting* (7% y 10%) que los chicos (3% y el 8%, respectivamente). Más del doble de chicos que de chicas afirman haber recibido mensajes sexuales sin que ello les disgustara.

Gráfico 3. Menores que han recibido mensajes sexuales *online* en los últimos 12 meses (%) (11-16 años) por género y edad.



Fuente: Garmendia *et al.*, 2016.

Base: todos los y las menores de 11 a 16 años que usan Internet.

El *sexting* se incrementa con la edad: pasa del 19% en los menores de 11 y 12 años hasta el 42% en adolescentes de 15 y 16 años.

Las vías a través de las cuales los menores reciben mensajes sexuales son la mensajería instantánea (15%), las redes sociales (6%) y las plataformas (5%).

Si comparamos los datos de 2010 y 2015, se observa un aumento extraordinario

en el porcentaje de menores que han recibido mensajes sexuales. Si entonces uno de cada 10 niños y niñas decía haber recibido mensajes de este tipo, hoy son prácticamente uno de cada tres quienes responden afirmativamente a esta pregunta.

3.3. Contacto *offline* con personas conocidas *online*

A través de la sociabilidad *online*, los menores tienden a extender su red de contactos activando «vínculos latentes» (por ejemplo, personas con las que comparten amigos o aficiones), más que buscando a personas con las que no guardan conexión en el entorno *offline*. De hecho, la mayoría de los encuentros cara a cara con personas contactadas *online* son con «amigos de amigos» y no con completos desconocidos (Barbovski *et al.*, 2012).

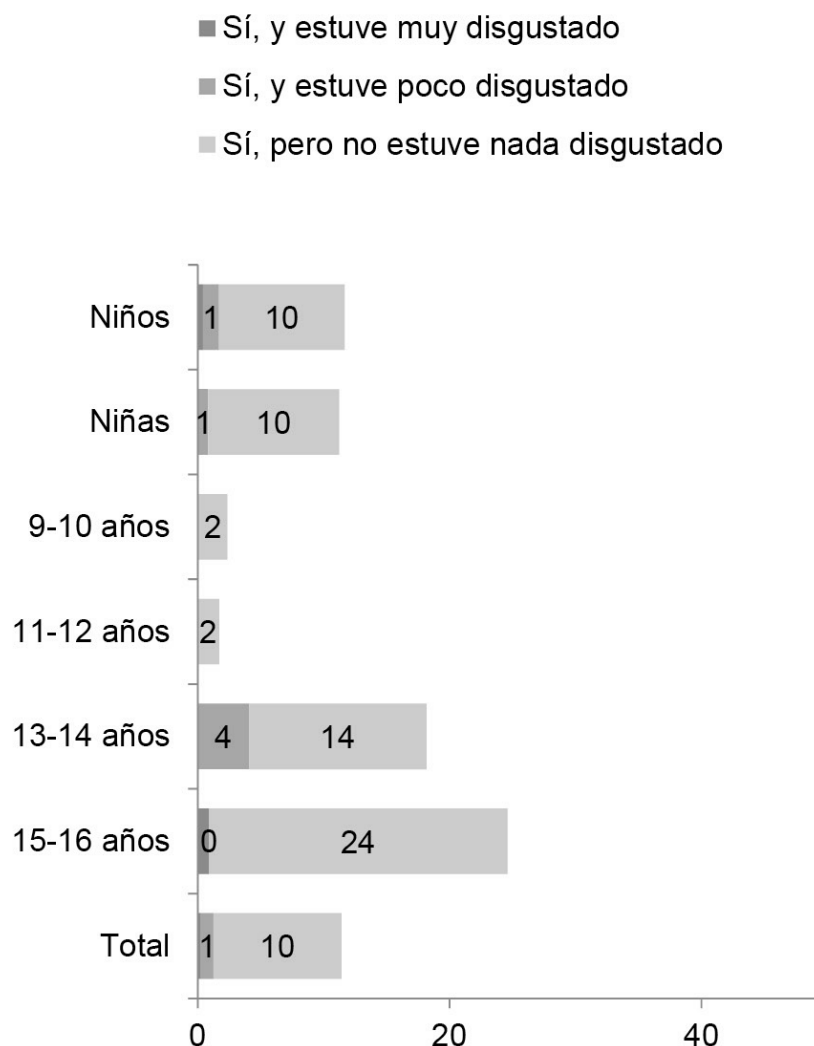
Uno de cada cinco menores (21%) ha contactado *online* con personas que nunca había visto cara a cara. Aunque se da más en niñas que en niños, donde realmente se aprecian las diferencias es en las distintas franjas de edad. En el paso de los 11-12 a los 13-14 años, el porcentaje de menores que contactan *online* con alguien a quien no conocen se triplica.

El contacto con personas que se conocen a través de Internet no tiene por qué ser negativo o implicar riesgos. De hecho, en ocasiones proporciona a los menores la oportunidad de compartir intereses, aficiones y ampliar su círculo de amistades (Ito *et al.*, 2009). Por otra parte, no todos los contactos *online* conducen forzosamente a encuentros *offline* y, lo que es más importante, no todo encuentro cara a cara con alguien que se conoció en Internet tiene consecuencias nocivas.

El 11% de los menores afirman haber conocido cara a cara a alguien que previamente conoció por Internet, y sólo el 1% resultó «muy» o «un poco» disgustado con la experiencia. Apenas existen diferencias entre el porcentaje de niños y el de niñas que participaron en estos encuentros, y en cómo se sintieron después.

La probabilidad de encontrarse *offline* con contactos *online* se incrementa con la edad; pasa del 2% en la franja de 9 y 10 años al 25% para los adolescentes de 15 y 16 años.

Gráfico 4. Menores que se han reunido de manera presencial con alguien que han conocido en Internet (%) por género, edad.



Fuente: Garmendia *et al.*, 2016.

Base: todos los y las menores que usan Internet.

Entre los menores cuyos progenitores tienen un nivel más alto de estudios hay una menor probabilidad (7%) de encontrarse en persona con contactos *online* que entre los de menores cuyos progenitores tienen estudios medios (14%) o bajos (13%).

Los menores entraron en contacto con quienes finalmente llegaron a conocer cara a cara fundamentalmente a través de redes sociales (6%) y mensajería instantánea (6%). En menor proporción se sitúan las plataformas como YouTube,

Instagram y Flickr, y los chats (3%). Hay diferencias notables por edad: los adolescentes de 15 y 16 años son más propensos a contactar *online*, y tienden a hacerlo en redes sociales (16%), mensajería instantánea (MSN, WhatsApp, Skype) (13%), plataformas (9%), y, en mucha menor medida, mediante mensajes recibidos en un chat (4%) o llamadas telefónicas (3%).

Desde 2010 (9%) a 2015 (11%) ha aumentado ligeramente el porcentaje de encuentros de los menores con una persona cuyo contacto previo sólo había sido *online*.

3.4. Imágenes sexuales

La exposición a imágenes sexuales (*offline* y *online*) es una experiencia bastante común para los menores. Mientras los chicos mayores tienden a ser más resilientes al respecto, los más jóvenes y las chicas se sienten más vulnerables a las consecuencias negativas de los contenidos sexuales.

Más de la mitad de los menores (53%) afirman que han visto imágenes sexuales a lo largo del pasado año, en formato *online* u *offline*. El 48% de chicas frente al 56% de los chicos. Este porcentaje se incrementa con la edad: el 71% de los adolescentes de más edad han visto imágenes sexuales, comparado con el 36% de los menores de 9 y 10 años.

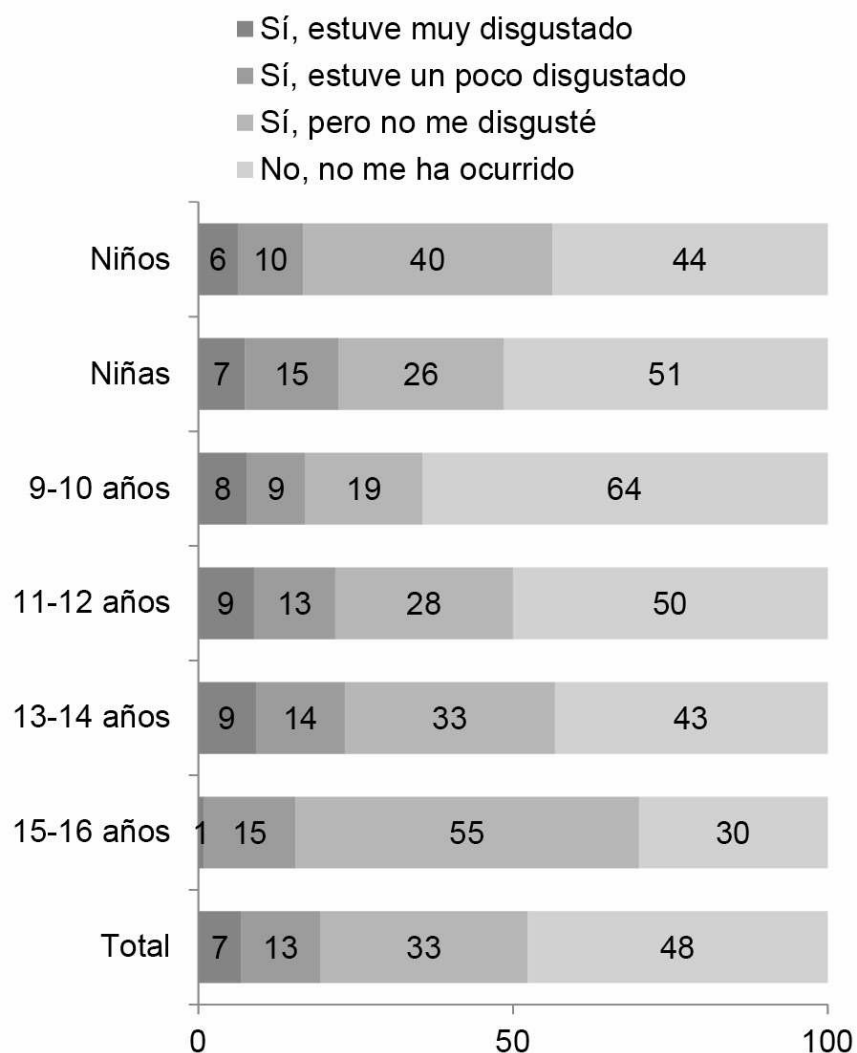
Aun habiendo experimentado con contenidos sexuales *online* u *offline* más de la mitad de los menores, sólo el 20% de ellos (menos de la mitad) se sintieron molestos con esta experiencia, y únicamente el 7% dijeron sentirse muy molestos, con porcentajes muy similares de niños y niñas (6% y 7% respectivamente).

La relación entre riesgo y daño varía con la edad. Mientras más de la mitad de los niños y niñas de 9 y 10 años que vieron contenido sexual se sintieron «muy» o «un poco» disgustados con ello; menos de uno de cada cuatro adolescentes de 15 y 16 años se sintieron igual.

La televisión y las películas (31%) son las vías más habituales de ver imágenes sexuales, seguidas por las revistas o vídeos (16%), los *pop-ups* en Internet (13%) y los vídeos en plataformas tipo YouTube (12%). A medida que los menores van haciéndose mayores, es más probable que vean imágenes sexuales

en todos los medios.

Gráfico 5. Menores que han visto imágenes sexuales *online* u *offline* en los últimos 12 meses (%) por género y edad.



Fuente: Garmendia *et al.*, 2016.

Base: todos los adolescentes de 11 a 16 años que usan Internet.

La proporción de menores que han visto imágenes sexuales ha aumentado de un modo exponencial en los últimos años. En 2015, la mitad de los menores de 9 a 16 años afirman haber estado en contacto con estos contenidos, cuando en 2010 sólo el 11% de los entrevistados respondieron positivamente.

El acceso a imágenes sexuales por medio del teléfono móvil se ha multiplicado

por 10 de 2010 a 2015, y el acceso a través de páginas webs es más del doble.

Por otra parte, quienes han accedido a estos contenidos a través de revistas, libros, televisión, películas o DVD, lejos de haber disminuido, son muchos más también.

3.5. Otros contenidos inapropiados

Hay otros contenidos problemáticos e inapropiados como son los que promueven desórdenes alimenticios, comportamientos autolesivos, consumo de drogas, o la discriminación y la violencia.

El 32% de los menores afirman haber visto *online* contenidos inapropiados y potencialmente dañinos. La exposición a estos contenidos se ha incrementado en los últimos años, ya que en 2010 era un 19%.

Aunque hay algunas diferencias entre los distintos grupos de edad, los menores se encuentran con más frecuencia con mensajes que promueven el odio, los ataques contra personas en función de su raza, religión u otras cuestiones (18%), mensajes que indican cómo lesionar a otros o autolesionarse (17%), y contenidos proanorexia o probulimia (14%). En menor medida, acceden a páginas relacionadas con la experiencia del consumo de drogas y con el suicidio. No obstante, y aunque se trate de un porcentaje relativamente reducido, un 10% de los menores españoles se han encontrado con páginas en las que se hablaba sobre formas de suicidarse.

La exposición a contenidos inapropiados se incrementa con la edad (pasa del 23% de los menores de 11 y 12 años al 42% de los adolescentes 15 y 16 años).

3.6. Reacciones a los problemas *online*

La mayoría de las experiencias *online* no tienen por qué ser dañinas y, de hecho, los menores no tienen por qué percibir las como peligrosas o problemáticas (Livingstone *et al.*, 2012; Vandoninck, d'Haenens y Roe, 2013). La estrategia para afrontar los riesgos *online* más habitual es que los menores busquen apoyo en su entorno social (Livingstone *et al.*, 2011). Los menores que reciben un mayor apoyo por parte de sus pares son más resistentes a las experiencias negativas en Internet.

Es probable que el 82% de los menores hable al menos con una persona tras haber sufrido una experiencia *online* negativa: con su madre (84%), padre (76%) y/o amigos (58%). Estos representan su apoyo al que recurren de modo «muy» o «bastante» probable tras haber sufrido experiencias molestas en Internet. Por el contrario, para la mayoría de menores sería «muy» o «bastante» improbable recurrir a profesores (60%) o personas dedicadas específicamente a esta tarea (59%).

Tabla 6. En qué medida es probable para los menores hablar sobre cuestiones que les han molestado en Internet (en porcentaje).

	Muy probable	Bastante probable	Bastante improbable	Muy improbable	No procede
Padre	48	28	8	8	8
Madre	61	23	6	5	6
Hermano o hermana	19	15	14	24	28
Otros familiares	13	20	20	31	16
Amigos/as	28	30	14	18	10
Profesores/as	4	14	19	41	21
Alguien que se dedica a ayudar a los menores	8	11	16	44	20
Un adulto en el que confío	12	20	18	34	16

Fuente: Garmendia *et al.*, 2016.

Base: todos los y las menores que usan Internet.

Los menores más pequeños es más probable que hablen con su padre o su madre que con cualquier otro interlocutor, y tanto en niños como en niñas la probabilidad de hablar con su madre es mayor. La importancia de padres y madres disminuye con la edad, particularmente en el caso de los niños.

Paralelamente, los adolescentes son más propensos que los niños a recurrir a su

grupo de pares para buscar apoyo. Por su parte, las chicas adolescentes tienden a hablar con sus amigos/as y más aún con su madre.

Si bien lo menores más jóvenes consideran a sus profesores como posibles interlocutores de apoyo, apenas son considerados por los adolescentes mayores.

Por otra parte, aún hay un 18% de menores que afirma que no recurriría a nadie en caso de encontrarse con experiencias desagradables en Internet.

4. Dependencia y uso excesivo

El temor a que los menores lleguen a perder el control sobre su actividad en los nuevos medios es un aspecto clave de los miedos (*moral panics*) más extendidos con relación a Internet y los teléfonos móviles.

El «contacto permanente» (Katz y Aakhus, 2002) no es ni positivo ni problemático *per se*; pero puede conducir al uso excesivo y a un sentimiento de «entrampamiento» (Hall y Baym, 2012). Igualmente, no excluimos los usos excesivos y compensatorios de los dispositivos móviles como un modo de escapar de vulnerabilidades psicológicas. Preferimos hablar de dependencia y uso excesivo para sugerir que el límite entre el uso intensivo y el patológico es negociable, y que debe ser contextualizado considerando las experiencias y vulnerabilidades de cada individuo.

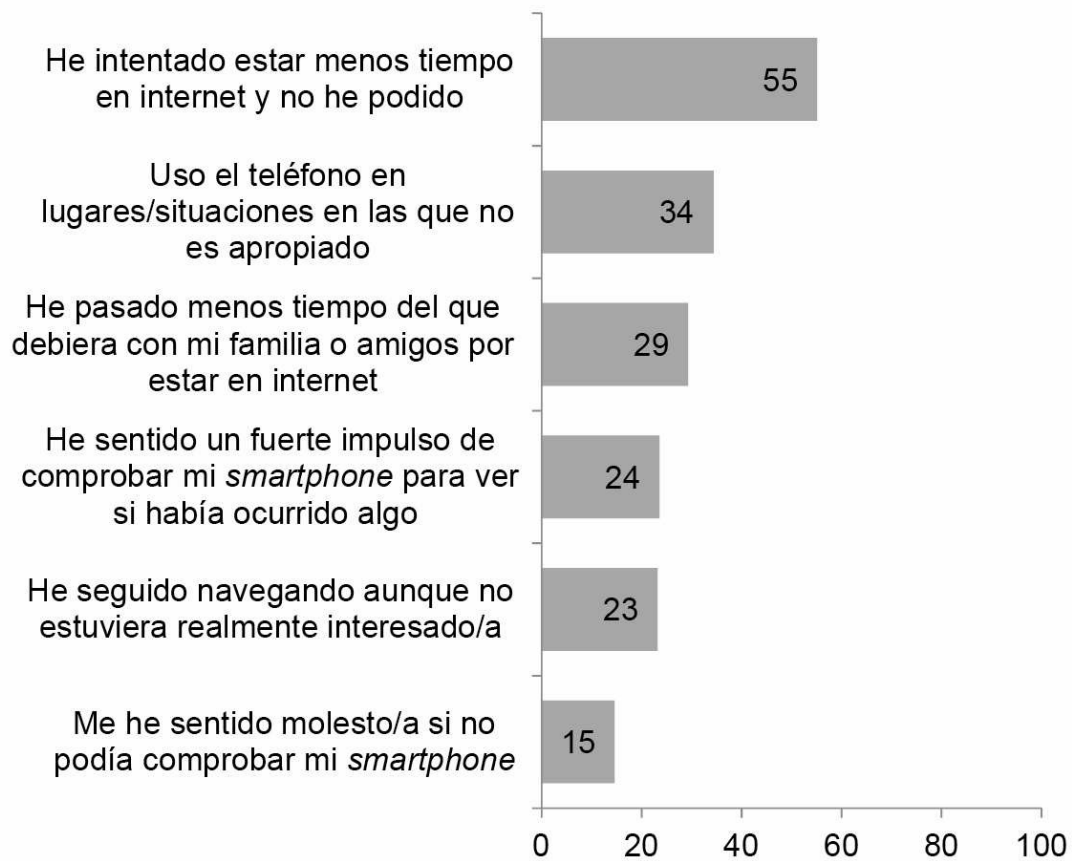
La gran mayoría de los menores que poseen un teléfono inteligente consideran que es «un poco cierto» (35%) o «muy cierto» (51%) que gracias a su teléfono inteligente se sienten menos aburridos. Además, una mayoría de chicos y chicas piensan que es «un poco cierto» (28,3%) o «muy cierto» (55%) que se sienten más conectados con sus amigos gracias a los teléfonos inteligentes. El porcentaje de adolescentes mayores casi dobla al de niños de 9 a 12 años que consideran que los teléfonos inteligentes son herramientas que facilitan una conexión más sólida con el grupo de iguales. Este contacto con sus pares representa para los menores la motivación principal para usar la comunicación móvil.

Casi dos tercios de los menores consideran que es «un poco» (34%) o «muy» (25%) cierto que se sienten más conectados a sus familias. Y un porcentaje muy similar piensa que desde que tienen su teléfono inteligente sienten que están siempre disponibles para su familia y amigos.

La mitad de los menores que disponen de un teléfono inteligente están de acuerdo con que estos dispositivos también fortalecen su sensación de seguridad y les ayudan a organizar sus actividades cotidianas.

Casi dos de cada tres menores piensan que los teléfonos inteligentes les ayudan a desempeñar sus tareas y trabajos de la escuela.

Gráfico 6. Uso excesivo de Internet entre menores (%).



Fuente: Garmendia *et al.*, 2016.

Base: todos los y las menores que usan Internet.

El uso excesivo de Internet por los menores se manifiesta de diversas maneras: la de sentirse muy o bastante aburridos cuando no pueden conectarse (39%), la sensación de pasar tiempo *online* sin estar realmente interesados en ello (25%), la de sentir que están pasando menos tiempo del adecuado con la familia y los amigos o haciendo tareas escolares (18%), y la incapacidad percibida para reducir el tiempo que pasan conectados (10%).

Uno de cada cuatro menores ha experimentado al menos dos comportamientos o sensaciones asociados al uso excesivo de Internet, con pocas diferencias en función del género. Sin embargo, las diferencias en función de la edad están más marcadas, y oscilan del 16% entre los menores de 9 y 10 años, al 42% de los de 15 y 16 años. Los menores cuyos progenitores tienen un nivel alto o medio de estudios tienen menor probabilidad de experimentar dos o más formas de consumo de Internet excesivo que los que provienen de hogares con progenitores con menos estudios.

Uno de cada dos menores está de acuerdo con la afirmación de que «he sentido un fuerte impulso de comprobar mi teléfono para ver si había pasado algo nuevo muy o bastante a menudo». Alrededor de uno de cada tres menores afirman sentirse «muy» o «bastante» a menudo molestos cuando no han podido usar su teléfono por estar en una zona sin cobertura, y casi uno de cada cuatro afirma que utiliza su móvil en sitios u ocasiones en las que no es apropiado.

La sensación de descuidar a la familia, amigos y actividades escolares ha sido experimentada «muy» o «bastante a menudo» por uno de cada cuatro menores, así como la de utilizar el móvil sin estar realmente interesado en ello. Hay un pequeño porcentaje de menores que está de acuerdo con la afirmación «he intentado estar menos tiempo usando el teléfono y no lo he logrado».

Estos resultados sugieren que niños, niñas y adolescentes son más propensos a usar excesivamente sus teléfonos inteligentes precisamente por las características de éstos: son percibidos por los menores como «extensiones» de su propio cuerpo, fácilmente transportables en un bolsillo a lo largo de todo el día (Vincent y Fortunati, 2009) y permiten un nuevo modo de comunicación llamado «presencia conectada» (Licoppe, 2004), asociada a la sensación de contacto continuo con amigos y familia.

El 48% de los menores describe dos o más experiencias asociadas a la dependencia y el uso excesivo de sus teléfonos inteligentes, con pequeñas diferencias en función del género.

El uso excesivo se incrementa con la edad. El 25% de los niños y niñas de la franja de menor edad experimentan dos o más de los ítems considerados, comparado con el 65% de los adolescentes de 15-16 años.

5. Conclusiones

Hay una concienciación creciente sobre los riesgos *online* entre padres y madres y menores que se manifiesta en una mayor participación de los progenitores en la mediación de la seguridad de los menores *online*, y en el desarrollo de habilidades de seguridad o la adopción de medidas preventivas entre los menores.

La exposición a los riesgos *online* se ha incrementado en los últimos años, especialmente entre los menores que utilizan móviles y tabletas para navegar. La máxima de «más oportunidades, más riesgos» constituye un marco válido para entender los cambios relacionados con los teléfonos inteligentes y las tabletas, cambios que conducen a un Internet más ubicuo y omnipresente en el día a día de los menores.

Dado que aumenta el porcentaje de niños internautas, desde más temprana edad, y que lo son desde más aparatos y en contextos más variados, no resulta sorprendente que la exposición a riesgos *online* también aumente. Es necesario resaltar que el incremento de aquellos que han sufrido daños como resultado de experiencias de riesgo no ha aumentado en la misma proporción.

El *bullying* continúa siendo el riesgo que más daño causa a quienes lo sufren, pero, pese a un cierto discurso social y mediático y a las posibilidades que las redes sociales dan para amplificar situaciones de abuso, aún son muchos más los casos de ciberacoso que son una prolongación del *cara a cara* que los que, en palabras de los afectados, tienen lugar en el espacio *online*.

En cualquier caso, y a pesar de que los menores son más conscientes de los peligros asociados al ciberacoso u otras situaciones potencialmente conflictivas, sigue siendo necesario promover usos de la comunicación móvil más seguros y responsables. Esto podría pasar por incrementar la conciencia sobre las cuestiones relacionadas con la privacidad, las aplicaciones diseñadas para denunciar o bloquear, las funciones vinculadas al control y la geolocalización, o los riesgos asociados a la escalada de intercambios que a veces se dan en casos de conflictos *online* (Marwick y Boyd, 2014).

Referencias

Boyd, D. (2008). «Why youth (heart) social network sites: the role of networked publics in teenage social life», en Buckingham, D. (ed.), *Youth, identity and digital media*, MIT Press, Cambridge, MA.

Düerager, A. y Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's Internet safety?*, EU Kids Online, Londres.

Goggin, G. (2010). *Global mobile media*, Routledge, Nueva York.

Goggin, G. y Hjorth, L. (2014). *The Routledge Companion to Mobile Media*, Routledge, Nueva York.

Hall, J.A. y Baym, N.K. (2012). «Calling and texting (too much): Mobile maintenance expectations (over) dependence, entrapment, and friendship satisfaction», en *New Media & Society*, nº 14 (2), págs. 316-331.

Hjorth, L. y Goggin, G. (2009). *Mobile technologies: From telecommunications to media*, Routledge, Londres.

Ito, M. et al. (2009). *Hanging out, messing around and geeking out: Kids living and learning with new media*, MIT Press, Cambridge, MA.

Katz, J.E. y Aakhus, M. (2002). *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance*, Cambridge University Press, Cambridge.

Kofoed, J. y Ringrose, J. (2012). «Travelling and sticky affects: Exploring teens and sexualized cyberbullying through a Butlerian-Deleuzian-Guattarian lens», en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, nº 33 (1), págs. 5-20.

Lenhart, A. (2009). *Teens and sexting: How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging*, Pew Research Center, Washington, DC. Disponible en: <http://pewresearch.org/assets/pdf/teens-and-sexting.pdf>.

Lenhart, A.; Ling, R.; Campbell, S. y Purcell, K. (2010). *Teens and mobile phones*, Pew Research Center, Washington, DC.

Levy, N.; Cortesi, S.; Crowley, E.; Beaton, M.; Casey, J. y Nolan, C. (2012). «Bullying in a networked era: A literature review», en *Berkman Center*

Research Publication, nº 17. Disponible en:

http://cyber.law.harvard.edu/publications/2012/kbw_bulling_in_a_networked_era

Licoppe, C. (2004). «“Connected” presence: the emergence of a new repertoire for managing social relationships in a changing communication technoscape», en *Environment and Planning D: Society and Space*, nº 22 (1), págs.135-156.

Ling, R. y Bertel, T. (2013). «Mobile communication culture among children and adolescents», en Lemish, D. (ed.), *The Routledge international handbook of children, adolescents and media*, Routledge, Londres.

Livingstone, S.; Haddon, L.; Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings*, LSE EU Kids Online, Londres.

Livingstone, S.; Hasebrink, U. y Görzig, A. (2012). «Towards a general model of determinants of risks and safety», en Livingstone, S.; Haddon, L. y Görzig A. (eds.), *Children, risk and safety on the Internet*, Policy Press, Bristol.

Livingstone, S. y Helsper, E. (2008). «Parental mediation and children’s Internet use», en *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, nº 52 (4), págs. 581-599.

Marwick, A. y Boyd, D. (2014). «“It’s just drama”: teen perspectives on conflict and aggression in a networked era», en *Journal of Youth Studies*, nº 17 (9), págs. 1187-1204.

Mascheroni, G. ; Murru, M. F.; Aristodemou, E. y Laouris, Y. (2013). «Parents. Mediation, self-regulation and co-regulation», en O’Neill, B.; Staksrud, E. y McLaughlin, S. (eds.), *Towards a better Internet for children? Policy pillars, players and paradoxes*, Nordicom, Gotemburgo.

Ringrose, J.; Gill, R.; Livingstone, S. y Harvey, L. (2012). *A qualitative study of children, young people and «sexting»: A report prepared for the NSPCC*, National Society for the Prevention of Cruelty to Children, Londres.

Schrock, A. y Boyd, D. (2008). *Online threats to youth: Solicitation, harassment, and problematic content: Literature review prepared for the Internet Safety Technical Task Force*. Disponible en:

http://cyber.law.harvard.edu/sites/cyber.law.harvard.edu/files/RAB_Lit_Review

Sonck, N. y de Haan, J. (2013). «How the Internet skills of European 11- to 16-year-olds mediate between online risk and harm», en *Journal of Children and Media*, nº 7 (1), págs. 79-95.

Vandoninck, S.; d'Haenens, L. y Roe, K. (2013). «Online risks: Coping strategies of less resilient children and teenagers across Europe», en *Journal of Children and Media*, nº 7 (1), págs. 60-78.

Vincent, J. y Fortunati, L. (eds.). (2009). *Electronic emotion: The mediation of emotion via information and communication technologies*, Peter Lang, Oxford.

-
4. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
 5. En el proyecto Net Children Go Mobile han participado Dinamarca, Italia, Reino Unido, Rumanía, Bélgica, Irlanda, Portugal y España. El campo cuantitativo en España se financió a través del Proyecto CSO2013-47304-R del MINECO.
 6. En cada casa se entrevistó a aquel de los progenitores que estuviera más implicado en la actividad *online* del o de la menor.

**«Mi hermano lo utiliza.
Mis padres lo utilizan.
Cualquiera de nosotros coge
un iPad y lo utiliza.» La influencia familiar en las
actividades digitales
de niños portugueses de 6-8 años**

*Cristina Ponte, Teresa Sofia Castro
y Susana Batista¹*

1. Introducción

¿Qué experiencia digital tienen los niños portugueses entre los 6 y los 8 años de edad cuando inician su vida escolar? ¿La idea del «nativo digital» que resuena en los medios es representativa de su vivencia digital? ¿De qué modo los ambientes familiares influyen en su socialización hacia el entorno digital? Éstas son algunas de las cuestiones centrales de este capítulo que analiza datos del reciente estudio *Crescendo entre ecrãs* (Ponte *et al.*, 2017), realizado en base a una muestra nacional.

La entrada de los medios electrónicos en el hogar, a partir de la televisión, ha resultado ser una «moneda de dos caras» para las familias: ahora hay padres seducidos por el potencial educativo y de entretenimiento de las pantallas, pero que se sienten vulnerables y con menos control sobre lo que los niños consumen (Willet, 2015); y niños seducidos por un mundo de consumo anteriormente reservado a los adultos y que, de forma indeseada para los padres, acelera su proceso de madurez (Duek, 2010), «corrupción moral» (Postman, 1994) y fragmentación de la idea romántica de la infancia. En su tentativa de lidiar con las transformaciones intrínsecas a una sociedad de riesgo y de individualización (Beck y Beck-Gernsheim, 2002), los padres tienden a ejercer un control parental

más basado en los discursos (contradictorios) de los medios (Anderson, 2006) y de los especialistas (Furedi, 2001), minusvalorando la consideración de que sus hijos son agentes activos e interactivos con una agenda y derechos propios. Como argumenta Kehily (2013), la educación contemporánea de los niños se basa en una mezcla de romanticismo, consumismo y ciencia que contamina la experiencia de la infancia de los niños.

Como en otros países occidentales, en las últimas décadas, las representaciones sociales de los niños en Portugal se han situado entre dos polos fuertemente influenciados por los medios (Ponte, 2005, 2009): por un lado, el niño en riesgo, con una infancia en crisis y la pérdida de la inocencia, amenazada por diversos peligros que afectan su bienestar y desarrollo; por otro lado, el niño como proyecto y «esperanza», objeto de inversión política y familiar en sus cualificaciones académicas auspiciando que sean la voz del progreso del país, en contraste con un pasado de bajas condiciones de acceso a oportunidades, que marca las generaciones anteriores.

Si el contexto de la crisis económica reciente tuvo un impacto transversal en los niños portugueses (Wall y Almeida, 2015), sus familias son, hoy, más digitales y más escolarizadas que en un pasado todavía reciente. Desde la década de 1970, las madres tienen una fuerte presencia en el mercado laboral y el número de miembros de las familias ha disminuido. El «hijo único» surge no sólo como un proyecto de vida racional, sino con un fuerte componente afectivo (Almeida y Ramos, 2018) que justifica una inversión intensa en una «pedagogización» precoz (Sefton-Green, *et al.*, 2016) y la anticipación de futuros escenarios de éxito profesional.

Para la antropología infantil, éste es un tiempo marcado por la importancia de *jugar*, de *imaginar*, de *repetir*, de la *belleza* y de la *dimensión estética* (Gouvea, 2009). Según la perspectiva de las etapas del desarrollo de Piaget, en la franja de edad analizada, el niño desarrolla la función simbólica que le permite aprender y representar, o sea, asimila nuevos estímulos y los acomoda por imitación diferida, como es el caso del lenguaje, del dibujo o del juego, enfatizando en este proceso la importancia de la cultura entre iguales. En una línea que subraya la dimensión cultural e histórica, Vygotsky destaca la importancia de las interacciones también con «adultos que saben», facilitadores de aquello que el autor denomina «zona de desarrollo próximo», es decir,

ambientes favorables que llevan al niño a transponer su nivel de aprendizaje. Mientras que para Piaget el énfasis está en los procesos de madurez y en las transformaciones de la organización psíquica, para Vygotsky el aprendizaje se integra en contextos y las interacciones sociales engendran el desarrollo de las estructuras mentales (cf. Belloni, 2010).

Sin ignorar las características de madurez que marcan esta edad y teniendo en cuenta las tendencias encontradas en la reciente investigación europea sobre estas edades y sus accesos y usos de medios digitales (Chaudron *et al.*, 2015, 2017), nos centramos en este capítulo en el contexto portugués, en las actividades digitales de los niños que engendran situaciones de aprendizaje en sentido amplio y en los papeles que desempeñan sus padres como figuras de referencia y orientación en esas actividades.

2. La recogida de información

Este capítulo se basa en una investigación realizada por miembros del equipo EU Kids Online Portugal para la Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) en 2016, *Crescendo entre Ecrãs. Usos dos meios eletrónicos por crianças (3-8 anos)* (Ponte *et al.*, 2017), y se complementa con los datos de una investigación nacional desarrollada con familias con niños de esas edades que usaban Internet y realizada en sus hogares.

La encuesta, hecha cara a cara en 656 hogares, siguió investigaciones similares desarrolladas en otros países europeos (Ofcom, 2015; Nikken y Schols, 2015). Implicó una muestra representativa de núcleos familiares con niños de edades entre los tres y los ocho años, a través de un procedimiento de muestreo aleatorio por *random route*. Se aplicaron dos cuestionarios, uno destinado a los padres o representantes legales del niño y otro preparado para ser respondido por niños de seis a ocho años, siendo así posible comparar las respuestas de padres e hijos.

Esta recogida de información fue complementada con entrevistas y observación de hogares de 20 familias cuyos niños hacían uso de medios digitales, siguiendo un guión de preguntas semejante al de la encuesta nacional. Esta metodología favoreció una aproximación que permitiera identificar procesos y dinámicas familiares. La recogida de datos de los niños y padres fue realizada mediante una

o dos visitas a cada familia (con una duración promedio de 90 a 150 minutos), entre mayo y julio de 2016. Algunos niños participaron en las entrevistas hechas a los padres, difiriendo a veces o completando sus narrativas. El trabajo cualitativo siguió los parámetros éticos aplicados en la investigación con niños, de acuerdo con la práctica habitual en la investigación de la red EU Kids Online.⁸

3. ¿Infancias digitales en Portugal?

Cinco rasgos marcan los ambientes familiares encontrados en la encuesta nacional: *familias reducidas; madres profesionalmente activas; movilidad social; mayor dominio digital en relación a generaciones anteriores y hogares tecnológicamente equipados.*

El declive demográfico, una marca de la sociedad portuguesa de las últimas décadas, trae consigo la realidad del hijo único; de hecho, entre los 263 niños de 6-8 años, cerca de dos tercios (63%) no vive con hermanos.

La afirmación de las madres en el mercado de trabajo, otra realidad portuguesa, tiene implicaciones en la gestión del tiempo familiar: apenas el 5% se define como ama de casa, frente al 83% que afirma tener una actividad profesional y al 12% que dice estar en paro. Su posición familiar de cuidadoras de sus hijos es visible cuando siete de cada 10 respuestas son dadas por las madres, mientras que una de cada cuatro es dada por los padres. Ninguno de los padres dice que tiene como ocupación el trabajo doméstico y el porcentaje de padres desempleados es la mitad que el de las madres.

- Sumando escolaridad y condición profesional, casi la mitad de las familias pertenecen al nivel medio del estatus socioeconómico (47%); un tercio está en el nivel bajo y un quinto en el nivel alto. En relación a estudios anteriores, como EU Kids Online (2010) y Net Children Go Mobile (2014), que abarcaban edades superiores (9-16 años), el nivel medio superó al inferior. Eso fue debido a una mejora de los niveles escolares de los padres, ya que se registraba una relativa continuidad en los indicadores que se refieren a la ocupación profesional.
- Este grupo de padres incluye la primera generación que creció con Internet: el 44% tenía menos de 20 años cuando empezó a utilizarlo, el 41% tenía

más de 20 años y los restantes no lo utilizan o no saben cuándo empezaron a utilizarlo. La gran mayoría de los usuarios recurre a Internet diariamente (74%). Este valor duplica el de la encuesta de 2010.

- Televisores y móviles existen en prácticamente todos los 263 hogares con niños de esta edad y las tres cuartas partes disponen de ordenadores portátiles y tabletas (véase tabla 1).

Tabla 1. Ambientes tecnológicos en los hogares y su acceso por parte de los niños, según los padres (%).

	Existe en casa	El niño tiene uno para uso personal*	El niño lo utiliza para navegar en Internet**
Smart TV	64	14	n. a.
Televisión	84	49	n. a.
Lector DVD o <i>blue-ray</i>	51	12	n. a.
Ordenador	40	5	21
Ordenador portátil	73	14	54
Tableta	75	40	64
Móvil	95	14	43
Lector portátil de media	30	6	n. a.
Consola de videojuegos	40	25	12
Consola portátil de vídeo	35	22	
Lector de libro electrónico	10	1	n. a.
	N = 263	N = 263	N = 162

* Porcentaje sobre el total de los 263 (los restantes o no tienen o sus padres no saben/no respondieron).

** Porcentaje sobre el total de los niños que utilizan Internet (los restantes o no utilizan o sus padres no saben responder).

n. a.: no aplicable.

Fuente: ERC, encuesta *Crescendo entre ecrãs*, 2016.

La televisión continúa siendo el medio más atribuido a los hijos. Según los padres, la mitad de los niños tiene un televisor para su uso personal, frente al 40% que tiene una tableta. La posesión de consolas de videojuegos viene a continuación, señalada por cerca de un cuarto de los padres; móviles, ordenadores portátiles y *smart tv* presentan el mismo valor, bastante distanciado de los primeros dispositivos (14%). Dispositivos móviles y con pequeñas pantallas, tabletas, ordenadores portátiles y móviles, compartidos o no, son los más utilizados por los niños para navegar en Internet, en contraste con el ordenador de mesa, que actualmente se encuentra en declive.

Hay diferencias de género y de posición social en el uso de las tabletas: está más asociado a las niñas, de modo estadísticamente significativo² (77% frente al 54% de los niños) y más presente en los medios socioeconómicos más favorecidos (78% alto; 67% medio; 48% bajo).

Más de un tercio de los niños de esta franja de edad no hace uso de Internet. Estos resultados proporcionados por los padres —y confirmados por los hijos— sugieren que hogares tecnológicamente equipados no significan en esas edades un uso o posesión por parte de los niños: sin diferencias de género, el 38% no hace uso de Internet, lo que contradice la idea de que todos «están conectados».

Consideraciones parentales. Las respuestas de los padres cuyos niños acceden a Internet van en un sentido positivo: cuatro de cada cinco concuerdan con la afirmación de que el uso de Internet es bueno para el aprendizaje, siendo residual el valor de los que no están de acuerdo. Cerca de dos tercios (68%) no están de acuerdo con la afirmación de que el niño tiene dificultad en dejar de usar Internet por su libre voluntad, en contraste con el 14% que está de acuerdo.

Ese sentido positivo no está exento de preocupación: cerca de la mitad (53%) identifica riesgos en Internet y apenas el 14% no está de acuerdo con su existencia en estas edades. También más de la mitad (57%) está de acuerdo con que es preferible que el niño esté ocupado con otras actividades, frente al 9% que no está de acuerdo.

La consideración de que Internet puede ser un medio pacificador de las relaciones familiares, ya que permite que los padres tengan tiempo de descanso (o que estén ocupados con otras tareas, lo que afecta especialmente a las madres en las culturas latinas, donde son ellas las que ejecutan la mayoría de las tareas

domésticas) mientras el niño está tranquilamente ocupado, suscita casi la mitad de desacuerdos (45%) y casi el mismo número no toma posición (42%).

En su conjunto, estos valores sobre Internet difieren en relación a la televisión, un medio menos valorado por su potencial de aprendizaje y más valorado como pacificador (cf. Ponte *et al.*, 2018). La diferencia entre pantallas y sus interacciones se destaca así en las consideraciones parentales.

Prácticas de mediación. Un análisis por *clusters* de los resultados de la encuesta nacional teniendo como base una investigación reciente sobre estilos de mediación que potencian oportunidades digitales y que minimizan los riesgos (Livingstone *et al.*, 2017a) identificó tres tipos de mediaciones entre las familias portuguesas cuyos niños, de entre tres y ocho años, hacen uso de Internet: mediación *implicada*, con un elevado grado de participación familiar, diálogo y capacitación para que el niño explore y adquiera competencias digitales; mediación *intermitente*, orientada a la protección y capacitación, pero con menor intensidad y frecuencia que en el caso anterior; y mediación *descomprometida*, marcada por la baja frecuencia o incluso ausencia de esta capacitación (Ponte *et al.*, 2018). Cerca de la mitad de las familias realiza una mediación *intermitente*, seguida de la *implicada* (26%) y de la *descomprometida* (22%).

En la franja de edad de los 6-8 años, que estamos analizando en este capítulo, cerca de la mitad de los padres realiza una mediación *intermitente*, en línea con los resultados generales. Mientras tanto, las otras dos formas de mediación registran el efecto edad: la *implicada* sube al 35% y la *descomprometida* baja al 14%. La edad de los niños se muestra como una variable relevante en los extremos de la participación parental.

Otros dos resultados apuntan variables sociológicas: a pesar de que no existen diferencias significativas por género, hay más mediación *intermitente* con los niños (55% frente a 47%) y una mediación más *implicada* con las niñas (38% frente a 31%); tres cuartas partes de los «padres implicados», el grupo con más escolaridad y nivel socioeconómico más elevado, no están de acuerdo con el potencial del aprendizaje escolar proporcionado por Internet, distanciándose así de un determinismo tecnológico.

Confrontando las respuestas de los padres y los niños. Las respuestas de los

niños coinciden con las de los padres en relación al uso de Internet, pero difieren en las respuestas en varios puntos.

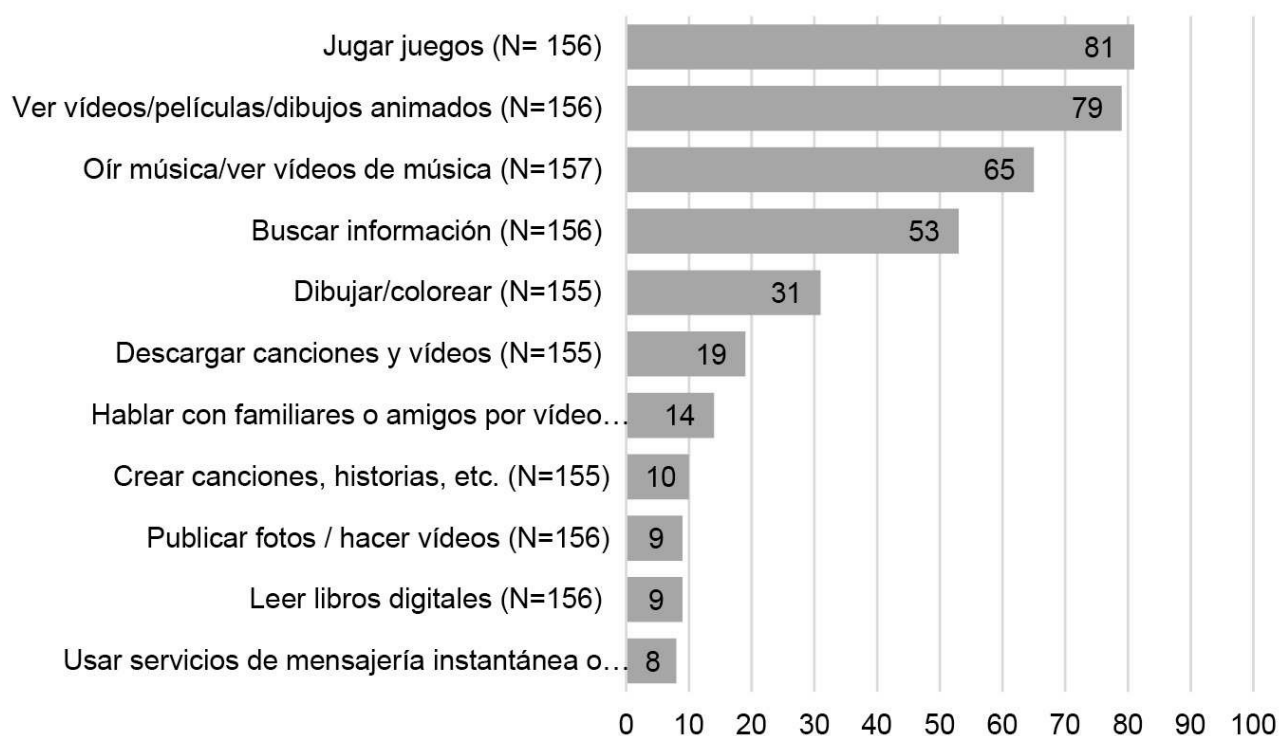
Entre los niños que acceden, casi la mitad de los padres (46%) dice que ese acceso es diario, mientras que poco más de un tercio (35%) de los niños responde lo mismo. El acceso semanal («al menos una vez a la semana») varía menos (padres: 38%, niños: 43%). La mayor diferencia incide en el acceso esporádico: 38% de los niños responde que accede «raramente», frente al 12% de los padres.

Sabiendo cómo en esas edades los niños aprecian la compañía de los padres, los espacios comunes de la casa son referidos como el lugar de uso por prácticamente todos los padres e hijos. Ya en relación a la escuela hay discordancias: más de un tercio de los padres (37%) refiere ese espacio, prácticamente duplicando las respuestas de los hijos (18%).

4. Actividades en Internet y sus mediaciones

Teniendo en cuenta no sólo las características de la edad, sino también la propia relación entre las personas y las pantallas, predomina lo que suele designarse como «actividades de entretenimiento». Según los padres, cerca de cuatro de cada cinco niños juegan y ven vídeos, y casi dos de cada tres buscan canciones (véase gráfico 1). Estas actividades son también las más referidas por los niños.

Gráfico 1. Actividades del niño en Internet comunicadas por los padres (%)



Fuente: ERC, encuesta *Crescendo entre ecrãs*, 2016.

Un poco más de la mitad de los padres dice que los niños «buscan información», una práctica que se relaciona con la vertiente utilitaria y educativa de Internet que destacaron. También los niños señalan prácticas afines, como «investigar para trabajos escolares» (26%), «buscar y ver imágenes» (21%) y «ver vídeos que explican cómo se hacen ciertas cosas» (14%). Después del entretenimiento, ven Internet como un recurso de búsqueda de contenidos relacionados con sus intereses personales y las tareas escolares.

La actividad relajante de dibujar/colorear —que implica destreza y motricidad fina y que puede envolver creatividad— es referida por una quinta parte de los niños y por cerca de un tercio de los padres. Este valor triplica y más la lectura de libros digitales.

Uno de cada cinco padres dice que los hijos «descargan» canciones y películas, lo que requiere competencias digitales. Menos referidas son las actividades relacionadas con la comunicación con amigos y familiares y la creatividad, asociada a otras competencias digitales. La búsqueda de contenidos predomina claramente sobre el establecimiento de contactos y la creación o producción.

El tipo de actividades realizadas por los niños varía de acuerdo al género, al hecho de vivir o no con hermanos, o al estatus socioeconómico de los padres, salvo «dibujar/colorear», más señalada por las niñas que por los niños. Esta actividad es aún más referida por padres que empezaron a utilizar Internet más tarde que los restantes.

La escolaridad de los padres y el tipo de mediación parental, sin embargo, parecen interferir de forma más evidente en la referencia a las actividades *online* por parte de los padres (véase tabla 2).

Tabla 2. Actividades referidas por los padres según su escolaridad y tipo de mediación (%).

Escolaridad \ %	Jugar juegos	Ver vídeos/ películas/ dibujos animados	Oír música/ ver vídeos de canciones	Buscar información	Descargar canciones o películas	Leer libros digitales
Hasta 6º año	82	83*	68*	27*	32*	0
9º año	85	63*	45*	44*	5*	5
12º año	77	80*	70*	49*	12*	9
Medio/superior	81	90*	75*	79*	33*	17
Tipo de mediación						
Implicados	80	88*	73*	64*	23	18*
Intermitentes	82	81*	65*	53*	20	4*
Descomprometidos	77	79*	43*	19*	0	5*

* Valores estadísticamente significativos según la prueba Chi-cuadrado.

Fuente: ERC, encuesta *Crescendo entre ecrãs*, 2016.

Mientras que los juegos son transversales a la escolaridad de los padres y a los tipos de mediación, ver vídeos y oír música presentan valores más elevados por parte de padres con más escolaridad y con mediación más *implicada*, dos tendencias relacionadas entre sí.

El visionado de vídeos, películas y dibujos animados es claramente más referido por padres con educación superior (90%) y con una mediación *implicada* (88%). La diferencia por tipo de mediación parental se acentúa en la actividad relacionada con la música. Esta actividad, una de las más referidas por los niños, es señalada por cerca de tres de cada cuatro padres *implicados*, por un tercio de los *intermitentes* y por menos de la mitad de los *descomprometidos*.

Actividades relacionadas con la búsqueda de información y asociadas a competencias como descargar canciones o películas de su interés o leer cuentos digitales acentúan las diferencias encontradas en el punto anterior.

La búsqueda de información tiene una asociación lineal con la escolaridad de los padres y con su mediación: cuanto más elevados son los niveles escolares, más referencias se hacen a esa actividad; apenas un quinto de los padres *descomprometidos* refiere esa actividad. Aunque la relación no sea estadísticamente significativa, por ser pocos casos, los resultados de la lectura de libros digitales apuntan también a la influencia de la escolaridad de los padres y de la mediación implicada. La relación con la escolaridad no se verifica de forma lineal en la actividad de descargar canciones o películas, referida por un tercio de los padres con más o menos escolaridad, ya que no es señalada por padres con prácticas descomprometidas de mediación.

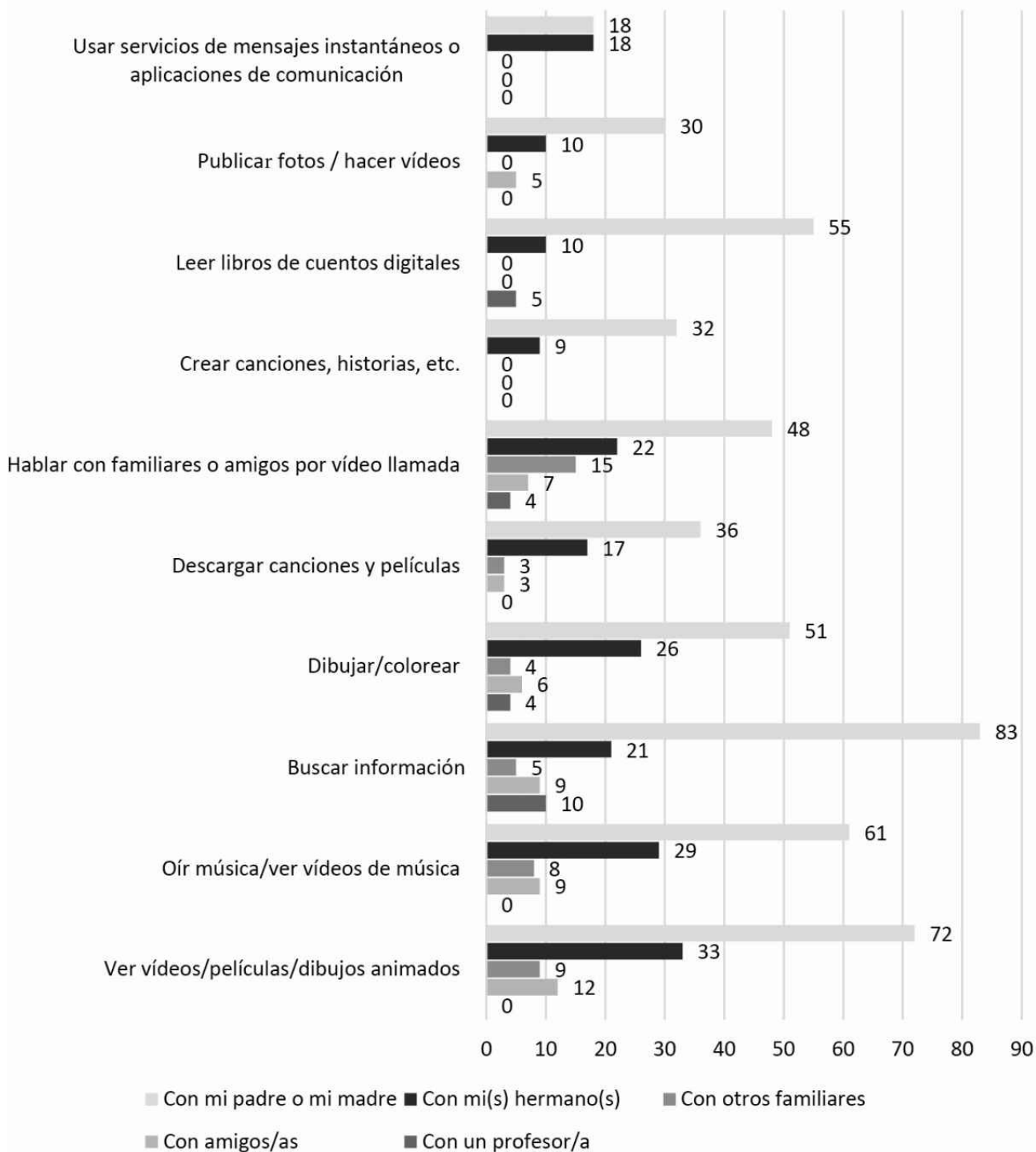
Una referencia a las redes sociales, colocada en otra pregunta, reveló una nueva disonancia entre padres e hijos. De los 162 padres, apenas seis indicaron que los hijos hacían uso de las redes sociales para niños (nueve de cada 10 padres respondieron negativamente) y 15 indicaron otras redes sociales. Las respuestas de los niños, con 67 referencias, triplican esos valores. Las redes favoritas, Club Penguin y Facebook, recogen 20 referencias cada una, Stardoll seis, Habbo dos, y el conjunto de las otras redes suma 19. Las actividades relacionadas con contenidos audiovisuales de su interés y los juegos son la principal razón de su utilización. Charlar con amigos es más señalado que hablar con familiares (13 y 3 respuestas, respectivamente).

Socializando con el entorno digital. Los padres son los principales compañeros en todas las actividades de los hijos en Internet, lo que se relaciona no sólo con esta franja de edad y la necesidad de contar con «adultos significantes», sino también con las infancias vividas en singular. Los hermanos, cuando están

presentes, son también compañeros del niño, indicado por los padres, superando significativamente la referencia a amigos.

El gráfico 2, que identifica también a otros familiares y profesores, demuestra la hegemonía de la relación entre generaciones en el espacio doméstico (padres y niños) y de la relativa supresión de otros miembros de la familia, de los amigos y, sobre todo, de los profesores, en una edad en la que los niños ya van a la escuela y están integrados en clases. Teniendo presente las referencias al uso de Internet en la escuela, los padres parecen tener dificultad para indicar actividades educativas y de aprendizaje, realizadas en la escuela, y señaladas anteriormente.

Gráfico 2. Con quién hacen los niños las actividades digitales, según los padres (%).



Fuente: ERC, encuesta *Creciendo entre ecrãs*, 2016.

La actividad que más realizan los padres con los hijos es buscar información (83%), seguida del visionado de vídeos, películas y dibujos animados (72%).

Entre las actividades que más les gusta hacer a los niños con los padres, están en primer lugar el ver vídeos y los juegos. Doce niños colocan «hacer búsquedas con los padres» en primer lugar.

5. Observaciones y narrativas sobre las dinámicas digitales

Más de la mitad de los padres de los 14 niños de esta franja de edad contemplada en la investigación cualitativa tenían formación superior y en nueve hogares los niños vivían con hermanos, casi todos mayores, tendencias que divergen del patrón general. Aun así, vale la pena prestar atención a lo que las notas de observación de los niños y de las conversaciones con los padres (muchas veces en presencia de aquéllos) nos traen sobre las dinámicas familiares en esta edad, en relación con las actividades y los medios donde las realizan.

En varios casos, las conversaciones reunieron a ambos padres, indicando una paternidad más involucrada que en generaciones anteriores. Mientras que la supervisión técnica aparece más asociada a los padres, las madres se implican más en el seguimiento diario. Varias madres expresan culpabilidad por recurrir a las pantallas en la gestión de su día a día: «Hay cosas que hacer. Ellos acaban por sufrir un poco por eso» (familia Macedo).

En estas familias con acceso a Internet por wifi, los niños utilizan dos o más dispositivos para acceder a la Red, pero la tableta es la favorita. Como refiere el padre de Jade (6 años), la tableta estimula una exploración y aprendizaje por parte del niño en el que «se aventura más». Hay más tabletas personales entre niños de ocho años y entre los que no tienen hermanos.

En cuanto al análisis de los ambientes, nos centramos en puntos que también fueron destacados en la investigación europea sobre estas edades (Chaudron *et al.*, 2017): la cultura YouTube; juego y relaciones.

YouTube es la gran puerta de entrada a Internet, destacan los juegos y los vídeos, en concordancia con los resultados de la encuesta nacional. No obstante, las observaciones y las notas de campo permiten ver que esas actividades engloban dimensiones que van más allá de las meras prácticas de consumo de contenidos de entretenimiento que esos resultados podrían sugerir.

Los padres destacan el placer de la repetición, una de las marcas de la cultura de la infancia. Éstos refieren que sus hijos ven repetidas veces, por propia iniciativa, las mismas películas y vídeos que les dan placer, y cómo ellos mismos también los han visto ya más de una vez: clásicos, como *La Pantera Rosa*, o de aventura, como *Las Tortugas Ninja* —ambos con personajes que remiten a la infancia de la generación anterior—; contenidos de humor, como los de la serie británica *Mr. Bean*; contenidos generados por usuarios adultos en el registro de fantasía y del *cosplay* («superhéroes», como refieren los padres; «personas que hacen cosas que hacen reír a otras personas», como refiere Valentim, de ocho años); vídeos de música, nacional y extranjera, de deporte, de naturaleza, en una lista cuya diversidad resaltó en esas visitas.

YouTube proporciona a los niños, aun en la fase de adquisición de la lectura, contenidos y tutoriales que los orientan y que corresponden a sus intereses. Su selección revela cómo opera en estos años la construcción de la identidad de género: mientras que las niñas nos muestran tutoriales de maquillaje, los niños refieren tutoriales con estrategias para subir de nivel en los juegos que les interesan o para realizar construcciones complejas.

El tipo de contenido que buscan refleja la influencia de los padres y hermanos mayores. Hay padres que tienden a proteger y orientar el contenido al que el niño puede acceder, condicionando su búsqueda: «Yo suelo poner mi *playlist* cuando estoy planchando. Después, ella va a mi *playlist* y es quien escoge las canciones. Después, hay muchos vídeos graciosos que me gusta compartir con ella» (madre de Jade, 6 años). El visionado conjunto con hermanos mayores estimula el intercambio de intereses. Lara (6 años) busca sobre unicornios con su hermana de 11; Martim (6 años) es influenciado por su hermana (11 años) y «acaba por gustarle lo que a ella le gusta», dice la madre; con la ayuda de su hermano, Sonia (8 años) transfiere la visualización de YouTube a partir de la tableta a la televisión y los dos ven en la gran pantalla las series infantojuveniles y el canal sobre juegos creado por el hermano. Estos ejemplos reflejan el papel que los hermanos mayores tienen en los intereses, gustos y en la adquisición precoz de competencias en estas edades.

Ésta es una actividad de aprendizaje casi siempre valorada por los padres. Los intereses de Ias (6 años) en YouTube, además de los tutoriales que le ayudan a montar legos, de la búsqueda de recetas de tartas para que la madre haga el fin

de semana o de los vídeos de «superhéroes» —que desagradan a sus padres—, tienen también que ver con su curiosidad con cuestiones «que no siempre son abordadas en la escuela», como dice la madre: «Cuestiones sociales o incluso cuestiones de la naturaleza: ¿cómo nace esto?, ¿cómo crece este otro?, y ¿qué acontece? Cosas que él ve aquí [YouTube] y después nos pregunta».

Una de las búsquedas de información de las que inquietó a su madre fue sobre los nacimientos, posiblemente motivada por su deseo de tener un hermano. La madre narra su incomodidad y su gestión de la situación cuando se dio cuenta de las imágenes que su hijo estaba viendo:

Un día lo encontramos viendo partos. Estábamos distraídos conversando y él estaba viendo nacimientos de niños... Sólo vi la parte en la que ya tenía al bebé en su regazo, el cordón umbilical. Y él me preguntó: «¿*Qué es eso?*». Yo le expliqué para qué servía el cordón umbilical. Bueno, todo quedó ahí. Le prohibí totalmente que viera ese tipo de imágenes.

Muchos padres reconocen que es inevitable el vínculo entre vídeos y marcas e industrias de juguetes en una lógica de promoción comercial, y afirman que es donde se hace sentir la presión de grupo. Pocos expresaron preocupación o recelo por la cultura de consumo asociada. Los padres de Jade (6 años) fueron los únicos que manifestaron su deseo deliberado de que la niña saliera del universo Disney, que ella tanto aprecia, por la asociación que hacen a estereotipos de género en los personajes y juguetes relacionados. La postura es proactiva en la creación de un «gusto cultural» diversificado:

Madre: Evito al máximo comprar cosas rosas. Ese estigma. ¿O es que las niñas sólo pueden ser una cosa? Intentamos inculcarle al máximo que ella puede ser lo que quiera.

Padre: Y que tiene que ver otras cosas.

Tiago y Sonia, ambos de ocho años, suelen empezar la búsqueda en Google, por donde acceden a los vídeos de YouTube. Otros niños empiezan sus búsquedas a través del historial de los últimos vídeos vistos, lo que —teniendo en cuenta que lo hacen en sus propios dispositivos— conduce a un refuerzo de lo que suelen ver.

El vínculo con jóvenes blogueros, con cuyos vídeos se identifican, puede propiciar otras conexiones, principalmente con la lectura impresa. Usuario activo y diversificado de Internet, Valentim (8 años) habla con orgullo del autógrafo que obtuvo en la Feira do Livro de su *youtuber* favorito, Feromonas. Su madre relataba: «Compró el libro de Feromonas para leer. Él se filma jugando y cumpliendo desafíos, pero también comparte vídeos personales, como cuando su gata murió».

Sin duda, este ambiente audiovisual de YouTube puede despertar la creatividad de los más jóvenes y también su deseo de presentar allí sus producciones. No obstante, como vimos en la encuesta nacional, las prácticas de expresión y de creación presentaron resultados casi residuales, una tendencia que también se encuentra en estudios afines de estas edades (Chaudron *et al.*, 2017). Esta situación puede entenderse mejor a través de su descontento cuando escuchamos narraciones de deserción influenciada por presiones, entre ellas la agresividad de los grupos.

Cuando alguien habló mal del canal del hermano de Valentim, dos años mayor, una crítica que le hizo desistir, éste, con siete años en ese momento, hizo un vídeo anunciando que iba a encargarse de ese canal.

Valentim: Sí, pero infelizmente no fue posible. Yo no tenía tiempo.

Madre: Él quería ver vídeos todos los días.

Valentim: Y porque también, después de ver la grabación de los vídeos... a causa de mi voz. Mi voz en los vídeos parece muy femenina [silencio].

Madre: El hermano también recibió críticas en las que decían que parecía muy pequeño y no sé qué más. Él, en ese momento, era pequeño. Las críticas fueron fortísimas. Fueron realmente violentas.

Valentim: Cosas que no voy a mencionar porque son realmente violentas.

Juegos, relaciones y aprendizajes. Los juegos son la otra gran actividad referida por los niños y por los padres. Son fuente de preocupación cuando el niño busca y descarga juegos pagados o que los padres consideran que no son adecuados para su edad (acontece sobre todo con los varones); son considerados como una

inversión por su potencial educativo (rompecabezas, secuencias; vocabulario en portugués y en inglés; tocar instrumentos musicales; conocimientos informáticos, etcétera), sin distinción entre niños y niñas. Destacan los aprendizajes estimulados por el acto de jugar, como las competencias sociales, el lidiar con la frustración y el «apañárselas solo».

Los padres de Zara (8 años) notan que ella y su hermano mayor han desarrollado conocimientos de inglés a través de los juegos. De la misma edad, Rita explica que en Minecraft ejercita su inglés al hablar con otras personas. La familia de Helena destaca el cálculo y el trazado de procedimientos para alcanzar objetivos.

Los niños saltan de los juegos a otras actividades y luego regresan. Lara (6 años) aprendió a leer con la ayuda de un rompecabezas de Hello Kitty en la tableta, pantalla que también le sirve para expresiones más creativas como los *selfies*:

Lara: Utilizo la tableta para aprender a escribir... No ha sido mucho, pero ha sido alguna cosa.

Madre: Ah, aquel rompecabezas de Kitty también la ayudó. Aquel que tiene una letra debajo, en orden alfabético.

Lara: Hago fotos más, de mi hermana y de muchas cosas... Pero ¿sabes cuál es la parte más graciosa de hacer *selfies*? Bueno, me parece divertido que podamos ponernos en cualquier sitio... cargamos en un botón y hacemos un *selfie* con la pose y el paisaje. Ésa es la parte más graciosa de hacer *selfies*.

Además de estos aprendizajes, algunos padres refieren las actividades y habilidades artísticas a través de aplicaciones y programas de dibujo y pintura, donde la observación y la imitación han tenido importancia. El caso de Patricia (8 años) ilustra cómo se interesó por la modelación en 3D en un hogar donde ambos padres son proyectistas y trabajan bastante en casa:

Madre: El programa es básico, es el SketchUp, pero ella consigue ya modelar una casa. Hacer una fachada con la puerta, ventanas y tener noción de la perspectiva, de la relación, de las alturas y de cómo va a ser la puerta y la relación de las ventanas en comparación con la puerta...

Los padres de Jade (6 años) colocan en las manos de su niña un modelo exigente y «utilitario» para su dominio de la motricidad:

Padre: Y tiene las aplicacioncillas para pintar, para dibujar.

Madre: Y las de pintar son del tipo de aquellos libros que hay ahora para que los adultos pinten. Si ocupan el tiempo, que sea con una cosa útil, ¿cierto?

Los juegos con más adrenalina aparecen fuertemente asociados a lo masculino. Martim (6 años) sabe que a su padre no le gusta que juegue a juegos violentos, pero él juega al GTA en casa de su tío. En la familia de Isaque (6 años), fue el padre quien llevó a la casa la PlayStation y los respectivos accesorios, también para poder jugar él mismo. Isaque casi no le da importancia a la consola en su día a día, pero aprecia jugar en grupo con sus primos, en vacaciones:

Madre: Hay juegos que él juega con mis sobrinos, con varios mandos que mi marido compró para que jugaran juntos. Carreras... yo ni sé qué es lo que él tiene por ahí. Yo no le pongo mucha atención...

Las madres valoran las tecnologías digitales por su potencial comunicador que permite gestionar y mantener a la familia unida, como el uso de Skype o el envío de mensajes móviles. En esa línea, las competencias digitales de los niños son apreciadas, como muestran estos ejemplos:

Madre de Sonia (8 años): Fue ella quien me enseñó cómo se ponen los acentos [en los mensajes] porque yo no sabía.

Madre de Helena (6 años): Incluso averías técnicas, a veces. Por ejemplo: «tienes que desconectar todo del enchufe, madre, y esperar un poco» o «quita el cable» y «tal vez no sea del cable» o «no es ese botón, es el otro botón», cuando falla la imagen.

Investigadora: *¿Con quién aprendiste todo eso?*

Helena: Con mi hermano y con mi padre.

6. Conclusiones

En respuesta a las preguntas con las que iniciamos este capítulo, los resultados de este primer estudio nacional en lo que se refiere a los niños portugueses entre los 6 y los 8 años —que crecen mayoritariamente en hogares tecnológicamente equipados y con padres usuarios de Internet— contradicen expectativas como la del *boom digital* en estas edades: más de un tercio de éstos no hará uso de medios digitales —en una respuesta en la que coinciden padres y niños—. ¿Estaremos frente a una reconfiguración de la brecha digital?, ¿niños que tienen acceso potencial, pero no efectivo? ¿O será que lo *digital* y lo *online* se han ajustado de tal modo a la vida cotidiana de estas familias por vía de aplicaciones como YouTube y otras, a tal punto que la expresión «usar Internet», utilizada en los cuestionarios europeos recientes, deja de tener sentido?

Entre los niños que hacen uso de estos medios, los resultados destacan la importancia de los ambientes familiares, tanto en lo que se refiere a la escolaridad de los padres como a los estilos de mediación parental y de conjugar las recogidas de datos cualitativos y cuantitativos.

El estándar de una *mediación intermitente*, expresado por la mitad de los padres en la encuesta nacional —y que es una mediación con baja constancia y que favorece menos la adquisición de competencias y la capacidad de afrontar los riesgos—, es una conclusión requerida. La articulación de cuestionarios a padres e hijos permitió reconocer las discordancias en lo que se refiere no sólo a los tiempos y los espacios como la escuela, sino también a las actividades que, en el caso de las redes sociales, es la más desafiante.

En el panorama de la reciente investigación europea (Chaudron *et al.*, 2017) sobresalen puntos que indican una cultura común marcada por YouTube y por los juegos como puerta de entrada. Lo que el análisis cualitativo permitió ver también en este estudio portugués es que esa cultura es multifacética y que, por lo tanto, su limitación a una etiqueta como «entretenimiento» es manifiestamente reductora.

Las conversaciones con los padres en el ambiente familiar —a veces con la participación activa del niño— trajeron densidad y sentido a las prácticas observadas. Tres pilares se entrelazan: las expectativas con que los padres ven (o son vistos) en el ejercicio de una función parental competente, la nostalgia idealizada que imprimen a la infancia y aquello que esperan en términos de

futuro para sus hijos.

Si hay trazos marcados en la sociedad portuguesa en lo que se refiere a las dinámicas familiares (como el predominio del hijo único o la intensidad de la actividad profesional de la madre), encontramos también líneas semejantes con los resultados de otros países europeos. En palabras de Manuel Jacinto Sarmiento (2011), sociólogo de la infancia, los niños viven tiempos de reinversión del «oficio de niño» en sus actividades de aprendizaje; ya no están confinados a los límites de la escuela, sino que se han ampliado por los diversos medios digitales que están a su disposición. En esa relación con un mundo cambiante, su propia condición se transforma y contribuye a la transformación de la sociedad.

Referencias

Almeida, A. N. y Ramos, V. (2018). «As crianças nas famílias em Portugal», en Martins, C. y Ponte, C. (eds.), *Boom Digital? Crianças (3-8 anos) e ecrãs*, Entidade Reguladora para a Comunicação, Lisboa.

Anderson, A. (2006). «Media and Risk», en Mythen, G. y Walklate S. (eds.), *Beyond the Risk Society: critical reflections on risk and human security*, Open University Press, Maidenhead.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*, SAGE, Londres.

Belloni, M. L. (2010). *Crianças e Mídias no Brasil. Cenários de mudança*, Papirus Campinas.

Chaudron, S.; Beutel, M. E.; Černikova, M.; Donoso Navarette *et al.* (2015). *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*, JRC 93239/EUR 27052.

Duek, C. (2010). «Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización», en *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, nº 8, págs. 799-808.

Furedi, F. (2001). *Paranoid Parenting: why ignoring the experts may be best for your child*, Continuum, Londres.

Gouvea, M. C. S. (2009). «Infantia: entre a anterioridade e a alteridade. A infância na mídia», en Souto, K. C. N.; de Souza, M. A.; Tosta, S. P.; Vianna, G. V. y Ribeiro, R., *Belo Horizonte, Autêntica*, págs. 13-45.

Kehily, M. J. (ed.) (2013). *Understanding childhood: a cross-disciplinary approach*, The Policy Press, Bristol.

Livingstone, S.; Ólafsson, K.; Helsper, E. J.; Lupiáñez-Villanueva, F.; Veltri, G. A. y Folkvord, F. (2017). «Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation», en *Journal of Communication*, nº 67 (1), págs. 82-105. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/jcom.12277>.

Nikken, P. y Schols, M. (2015). «How and why parents guide the media use of young children», en *Journal of Children and Family Studies*, nº 24 (11), págs. 3423-3435.

Ofcom (2015). *Children and parents: media use and attitudes report*. Disponible en: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-parents-nov-15>.

Ponte, C. (ed.) (2009). *Crianças e jovens em noticia*, Livros Horizonte, Lisboa.

— (2005). *Crianças em notícia. A construção da infância pelo discurso jornalístico (1970-2000)*, Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa.

Ponte, C.; Simões, J. A.; Batista, S.; Castro, T. S. y Jorge, A. (2017). *Crescendo en-tre ecrãs: uso de meios eletrónicos por crianças (3-8 anos) (Públicos e Consumos de Media)*, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Lisboa. Libro electrónico. Disponible en: <http://www.erc.pt/documentos/Crescendoentreecras/files/downloads/crescendo-entre-ecras.pdf>.

Ponte, C.; Simões, J. A.; Castro, T. S.; Batista, S. y Jorge, A. (2018). «Educando entre ecrãs», en Ponte, C.; Simões, J. A.; Castro, T. S.; Batista, S. y Jorge, A. (coords.), *Boom digital? Crianças e ecrãs em família*, ERC, Lisboa.

Ponte, C.; Simões, J. A.; Batista, S.; Castro, T. S. (2018). *Implicados*,

intermitentes, desengajados? Ambientes familiares de introdução ao digital a crianças de 3-8 anos.

Postman, N. [1982] (1994). *The Disappearance of Childhood*, Vintage Books, Nueva York.

Sarmiento, M. J. (2011). «A Reinvenção do Ofício de Criança e de Aluno», en *Atos de Pesquisa em Educação*, nº 6, págs. 581-602.

Sefton-Green, J.; Marsh, J.; Erstad, O. y Flewitt, R. (2016). *Establishing a Research Agenda for the Digital Literacy Practices of Young Children: a White Paper for COST Action IS1410*. Disponible en: <http://digilitey.eu>.

Wall, K. y de Almeida, A. N. (2015). *Imnpactos da crise nas crianças portuguesas. Indicadores, políticas, representações*, Instituto de Ciências Sociais, Lisboa.

Willett, R. J. (2015). «The discursive construction of “good parenting” and digital media –the case of children’s virtual world games», en *Media, Culture & Society*, nº 37 (7), págs. 1060-1075. DOI:10.1177/0163443715591666.

-
7. Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
 8. El informe final de este estudio, disponible *online* en el sitio de ERC, tiene en anexo los cuestionarios utilizados.
 9. Para evaluar el significado estadístico de las relaciones entre variables, en este capítulo se utilizó la prueba chi cuadrado.

Supervisión y control parental de los teléfonos inteligentes de los menores

*Leslie Haddon*¹⁰

La investigación social que estudia el desarrollo de la telefonía móvil y el acceso a Internet ha construido una amplia literatura sobre cómo ambas tecnologías son utilizadas por niños y jóvenes, y las preocupaciones que suscitan en sus padres. La llegada del teléfono inteligente ha combinado en muchos aspectos estas tecnologías que inicialmente estaban separadas: es un teléfono que también permite el acceso a Internet en cualquier lugar y la consulta de otros medios. ¿En qué casos, de qué manera, las preocupaciones de los padres, las estrategias de mediación parental y las respuestas de los niños a estas intervenciones se trasladan a esta nueva tecnología y en qué medida surgen nuevas preocupaciones y temores? Este capítulo se basa en un estudio multicultural europeo reciente que explora estas cuestiones. Primero, definiremos el escenario con temas clave del teléfono móvil y de la investigación en Internet sobre la infancia y, luego, basándonos en entrevistas cualitativas con niños y padres, explicaremos lo que se mantiene y lo que cambia desde que los niños usan teléfonos inteligentes.

1. Padres, madres, menores e Internet

Una preocupación general de los padres, en lo que se refiere al uso que hacen los niños de Internet, era que éstos pasaban demasiado tiempo en el mundo digital; recurriendo a la metáfora de su dieta alimentaria, expresaban que su vida *online* no era equilibrada (Livingstone, 2002). Esto significaba compartir menos tiempo con otros miembros de la familia o interactuar menos cara a cara con sus compañeros. Pero también significaba dedicar menos tiempo a otras actividades, como las deportivas o hacer las tareas escolares. Ha existido y existe una

variedad de actividades en relación con este «equilibrio» que refleja las diferentes construcciones sociales y culturales infantiles (James y Prout, 1997). Por ejemplo, en un estudio de la India rural, los padres percibían la juventud como un período de preparación para la edad adulta, no como un tiempo para la experimentación social y, por tanto, entendían que sus hijos debían hacer un uso restringido de Internet porque era una distracción del estudio (Pathak-Shelat y DeShano, 2014). Por otro lado, en China y Corea, la «adicción» a los videojuegos recibió una atención particular de los medios de comunicación, ya que los padres estaban más sensibilizados ante el peligro de un «uso excesivo» (Lim y Soon, 2010).

Además de las preocupaciones por el tiempo de uso, había toda una gama de temores acerca de lo que los jóvenes hacían (v. g.; *sexting*) o veían *online* (v. g.; *pornografía*), y con quién se comunicaban (por ejemplo, con un *extraño*). A lo largo de los años, esta agenda de riesgos (Mascheroni y Haddon, 2015) ha permitido concienciar a los padres de los riesgos *online*. De hecho, un proyecto similar a éste, EU Kids Online,¹¹ en el que participan en gran parte los mismos investigadores, ha estudiado en profundidad estos temas de riesgo (Livingstone y Haddon, 2009; Livingstone *et al.*, 2012, 2011).

La «mediación parental», un término empleado inicialmente para definir el compromiso de los padres con el uso que hacían sus hijos de la televisión, se ha extendido a las medidas que desarrollan los padres en la supervisión y apoyo a las experiencias *online* de sus hijos (Pasquier, *et al.*, 2012; Mascheroni, 2013). Incluye formas positivas de compromiso (*la mediación activa*, el hablar con los niños acerca de su uso), negativas (una *regulación restrictiva*, establecer reglas sobre el tiempo que pasan *online*) y diversas formas de supervisión del menor (por ejemplo, comprobar el historial). Pero esta misma literatura científica también ha explicitado por qué los niños son a veces críticos con estos intentos de mediación (Haddon, 2015) y el desarrollo, por parte de los propios niños, de estrategias de ocultamiento que la dificultan (Livingstone y Bober, 2006). Además, el auge de la *bedroom culture* ha dado a los menores un espacio privado en el que acceden al mundo *online* desde sus ordenadores (Bovill y Livingstone, 2001).

En resumen, la investigación sobre Internet ha analizado las preocupaciones de los padres sobre el tiempo que los menores pasan *online*, los riesgos

relacionados con su conducta, el contenido, sus contactos *online* y las formas de mediación parental.

2. Padres, madres, infancia y teléfonos móviles

En el caso de los teléfonos móviles de los menores, una cuestión fundamental para los padres era el gasto derivado de su uso. Varios estudios documentaban cómo los padres a menudo establecían reglas restringiendo el empleo de los dispositivos (Haddon y Vincent, 2008; Green y Haddon, 2009).

Como en el caso de Internet, algunos padres estaban interesados en saber con quién se comunicaban sus hijos y sobre qué, y supervisaban también sus mensajes cortos (SMS). Sin embargo, incluso en los primeros estudios, se observaba que, en comparación con otros dispositivos —como los ordenadores—, los menores sentían que los teléfonos móviles eran más personales y más atractivos (Vincent, 2003; Vincent y Fortunati, 2014). Así que, si un padre o una madre cogía el móvil de su hijo para revisarlo, el menor podía *tomárselo* a mal. De hecho, la primera literatura de investigación constató que los móviles habían facilitado, por primera vez, la capacidad de los menores para organizar su vida con sus compañeros, más allá de la supervisión de los padres (Ling, 2004).

La última forma de supervisión asociada al teléfono inteligente ha llegado cuando los padres han empleado el móvil para saber dónde están sus hijos, utilizándolo como una especie de *correa electrónica* (Caron y Caronia, 2007; Ling y Haddon, 2008). De hecho, muchos padres han comprado móviles a sus hijos para conocer su ubicación, lo que tiene un lado práctico, como el de recogerles para trasladarles a otras actividades (Döring *et al.*, 2005), pero también muestra su preocupación por su seguridad física (Matsuda, 2009). Al igual que en otras formas de resistencia a la supervisión parental, los niños también encuentran la manera de hacerse inaccesibles, como cuando apagan el móvil y aseguran que no tenía cobertura (Oksman y Rautianen, 2003). A veces, los adolescentes aprovechan que sus padres les supervisan para negociar otras libertades, como dejarles salir hasta más tarde con amigos (Williams y Williams, 2005).

Algunos estudios sobre riesgos relacionados con Internet, como el ciberacoso y el *sexting*, también han sido objeto de investigación en relación con la telefonía

móvil, pero no han sido el centro de las preocupaciones de los padres (Mascheroni y Haddon, 2015; Bond, 2011; Campbell y Park, 2014; Vanden Abeele y de Cock, 2013; Vanden Abeele *et al.*, 2013).

En general, la literatura científica sobre el teléfono inteligente se ha centrado en las preocupaciones de los padres por el gasto y las restricciones en su uso, el interés en conocer con quiénes contactan sus hijos, las relaciones personales de los menores con su teléfono y la posibilidad de conocer la ubicación de sus hijos.

3. El estudio Net Children Go Mobile

Net Children Go Mobile ha sido un proyecto en el que han participado diversos países europeos (realizado entre 2012 y 2015) y que fue financiado por el Safer Internet Programme de la Comisión Europea. Su objetivo era analizar los riesgos *online* a los que se enfrentan los menores, ya que los teléfonos inteligentes y las tabletas son nuevos medios para acceder a Internet. En muchos aspectos, la organización de Net Children Go Mobile ha sido paralela al proyecto EU Kids Online, si bien el primero se centró en esos dispositivos, los teléfonos. El interés principal de ambos proyectos han sido los riesgos, aunque incluyen resultados sobre la mediación parental, las reacciones de los niños y la evaluación de esa mediación.

El proyecto Net Children Go Mobile utilizó metodologías cuantitativas y cualitativas. Mascheroni y Ólafsson (2014) elaboraron las conclusiones cuantitativas del proyecto, mientras que Haddon y Vincent (2014) realizaron la investigación cualitativa europea que abarcaba Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Italia, Portugal, Rumania, España y Reino Unido. Además, se hizo un informe cualitativo específico del Reino Unido (Haddon y Vincent, 2015). Las entrevistas y los grupos de discusión con niños y los grupos de discusión con adultos (padres, madres, profesores y jóvenes trabajadores) se desarrollaron en 2014-2015. En los nueve países, hubo 55 grupos focales con niños (N = 219) y 107 entrevistas.

Este mismo enfoque de análisis se ha utilizado en el estudio cualitativo de EU Kids Online (Smahel y Wright, 2014). Cada equipo nacional de investigación realizó la investigación en su(s) lengua(s) nacional(es). Estas entrevistas y

grupos de discusión se codificaron en Excel, cada parte se resumió en inglés y el contenido se señaló con códigos (para facilitar las búsquedas posteriores en la base de datos). Además, cada equipo nacional tradujo al inglés las citas más *interesantes*, que son las que se utilizan en este capítulo.

4. Resultados

4.1. Gasto y teléfonos inteligentes

Como sucedía antes con los teléfonos móviles ordinarios, el gasto en los teléfonos inteligentes es un problema. Al adquirir los teléfonos inteligentes muchos padres han visto que son más caros, que los niños los pueden perder, que se los pueden robar o que pueden romperse. Pero ahora los gastos de funcionamiento van más allá de las llamadas y de los SMS, e incluyen, por ejemplo, las aplicaciones que los niños descargan. En todos los países, y no sólo en las familias menos acomodadas, los padres a menudo aconsejan a sus hijos que usen las descargas gratuitas de aplicaciones, juegos y música. Y suelen añadir que, si el niño descarga algo que cueste, se lo pague él. Si son los padres los que pagan las descargas, los menores tienen primero que pedirles permiso, sobre todo los más pequeños.

Los teléfonos inteligentes pueden ser una fuente de gasto para los niños más ingenuos:

Wilson: Recuerdo cuando salí de vacaciones hace unos años y quería ver *Los Simpson* en YouTube. Estábamos de viaje, en el coche, y yo estaba usando 3G. Entonces mi papá me dijo: «¿Cómo estás viendo eso?». Y le dije: «3G». Y él dijo: «No, sal, que cuesta». Yo ni siquiera sabía que había estado varios años usando 3G. (Chico, 12 años, Reino Unido).

Éste es un ejemplo de cómo algunos niños no se dan cuenta de que están pagando por el uso de sus teléfonos inteligentes. Por ejemplo, Caŭtaŭlin (chico, 14 años, Rumanía) sólo había utilizado Internet durante unos 10 minutos al día, pero como no sabía cerrar las aplicaciones su factura había ascendido a 10 euros diarios. Estaba tan asustado al principio que no se lo contó a su madre. Cuando lo hizo, Vodafone redujo la factura de la familia a la mitad. Cuando Marius (chico, 11 años, Rumanía) estuvo en la casa de su abuela, envió mensajes y vio películas (sin saber cuánto costaban); lloró al recibir una factura de 80 euros.

Algunos padres incluso prohíben a sus hijos el uso de Internet debido a los gastos potenciales. Los padres de Vasco (chico, 11 años, Portugal) le habían dicho que el teléfono inteligente era para llamar por teléfono, que no lo usara mucho para navegar o para intercambiar mensajes. Pero un día Vasco olvidó que estaba conectado a Internet y, cuando llegó la factura, tuvo que pagar de su bolsillo el aumento de gasto.

En el caso de los menores que no tenían una tarifa de pago por uso, pero sí una tarifa con acceso (restringido) a Internet, algunos padres habían limitado su uso o bien habían negociado un acuerdo con su hijo para que pagara la cantidad que sobrepasara el límite. Mientras que algunos menores admitieron sobrepasar su límite, la mayoría controlaron su uso y trataron de permanecer por debajo del mismo, no sólo debido a la presión de los padres, sino porque eran conscientes del gasto que suponía (Haddon, 2018).

4.2. Tiempo de uso y teléfonos inteligentes

Los padres han limitado el tiempo de uso de los teléfonos inteligentes de sus hijos. En parte debido a su preocupación por el tiempo total que dedican a las «pantallas», porque percibían que los niños eran menos sociables, hacían menos actividades deportivas, dedicaban menos tiempo a las tareas escolares, les causaba fatiga visual o dormían menos. En cierto sentido, muchas de estas preocupaciones suscitadas por la televisión se trasladaron a los teléfonos inteligentes e Internet.

Estas preocupaciones a menudo llevaron a los padres a limitar el tiempo de uso de estos dispositivos o, si no, intervenían cuando percibían que los menores los habían usado demasiado (en una sesión). Pero a veces —como indicaban las investigaciones anteriores— lo que se controlaba era el momento del uso. Por ejemplo, se les permitía usar los móviles sólo después de terminar las tareas escolares, y no durante el tiempo compartido con la familia, en cenas o vacaciones. Aunque algunas veces los menores se opusieron y trataron de eludir estas restricciones, otros muchos menores estuvieron de acuerdo con las indicaciones de sus padres.

A continuación, expondremos algunas actuaciones de los padres para restringir y controlar el uso que hacen sus hijos de los dispositivos móviles. El marido de Deidre (padre de dos niños de 11 y 13 años) había instalado filtros en el wifi

central del hogar para limitar el acceso de sus hijos con sus teléfonos inteligentes, tabletas y videoconsolas. A su vez, el carácter portátil de estos dispositivos permitía a los padres controlar su uso, al exigir a sus hijos que entregaran sus dispositivos por la noche:

Deidre: Rula me dijo un día que los chicos tenían que entregar sus cosas por la noche. Cuando están fuera de la vista de los padres, es cuando suceden las cosas. Cuando están bajo la vista de los padres, es menos probable que se pasen. Porque [mi hija], si tiene el teléfono en su habitación, y a veces ella está allí, estará charlando con sus amigos en FaceTime y le decimos: «No has entregado tu teléfono». Ellos tienen que traernos los teléfonos abajo, tienen que dárnoslos por la noche, no pueden tener los teléfonos arriba.

Entrevistador: ¿Qué significa exactamente «entregar el teléfono»?

Dierdre: Tienen que entregar los teléfonos abajo, tienen que dárnoslos por la noche, no pueden tenerlos arriba, de lo contrario es un problema... cuando tenía menos de 11 años no era un problema, pero ahora es un problema. Ella pasaría mucho tiempo usándolo. (Madre de dos jóvenes de 11 y 13 años).

4.3. Problemas para controlar el uso de los teléfonos inteligentes

Un tema común en los diferentes países ha sido la consideración de muchos padres de que los teléfonos inteligentes son más difíciles de controlar que los ordenadores.

June: Creo que se necesita ser consciente de que, una vez que tienen un teléfono inteligente, el control sobre a qué acceden en Internet no es posible, ¿no? Realmente no puedes, ¿verdad? Bueno, no puedes establecer restricciones... puedes tener todo tipo de controles en tu ordenador y cosas así, pero no en un teléfono inteligente.

Lisa: Saben cómo usarlo dentro de casa. Ellos saben. Pueden superar todas las barreras de seguridad, porque saben cómo manejarlos mejor que nosotras.

June: Así que supongo que si aceptas que tienen un teléfono inteligente, estás aceptando que los dejas sueltos en Internet. (Madres de adolescentes de 14-16

años).

A veces los menores entrevistados también estaban de acuerdo en la dificultad de establecer ese control, como demuestran estos dos ejemplos:

Louis: Es difícil para los padres controlar las actividades *online*, ya que puedes conectarte a través del wifi. Y, si tus padres cierran la conexión por la noche, puedes usar 3G. (Chico, 16 años, Bélgica).

Geoffrey: En realidad... los padres son muy tontos. Porque conozco la contraseña wifi de mi vecino. Mis padres siempre dicen que apagarán el wifi. Pero... sé la contraseña de mis padres... así que puedo continuar navegando de todos modos.... Mi habitación está al lado de su casa, ¡mi habitación está justo al lado de su oficina! (Chico, 13 años, Bélgica).

4.4. La supervisión mediante el historial de navegación del teléfono inteligente

Como en el caso de la navegación en Internet con el ordenador, una de las formas más comunes de supervisión consiste en revisar el historial del teléfono inteligente del menor para ver a qué ha accedido. Aunque la mayoría de los niños entrevistados eran conscientes de que sus padres podían supervisar su teléfono, algunos, sin embargo, lo ignoraban:

Alice: Había estado buscando algo en Google, en el ordenador de nuestra casa, y, al mismo tiempo, en su teléfono, y apareció una ventana emergente o almacenó algo en su teléfono... y de esta manera terminó mirando porno. Obviamente, sabíamos cómo comprobar su historial y sus equipos. No tenía ni idea de que pudiéramos hacerlo, [...] le dije: «Vamos a desbloquear tu teléfono y le echamos un vistazo»... él estaba totalmente apesadumbrado. (Profesora de secundaria y madre de un chico de 11 años).

Los niños no suelen oponerse a que les supervisen el historial de su teléfono inteligente cuando reconocen que es para su beneficio:

Ellis: Mi mamá revisa a veces mi teléfono para ver lo que hago y ver si no estoy haciendo alguna tontería.

Entrevistador: ¿Qué piensas de eso? ¿Te parece bien?

Ellis: Sí, claro, me están protegiendo de algún daño y de otras cosas. Al igual que cuando en una red social seguí a algunos que no conocía de nada y resultó que no eran lo que decían ser. De esta manera, mi mamá o mi papá se dan cuenta de eso y me dicen que no... Yo no soy capaz de detectarlo, porque soy demasiado ingenuo porque soy joven. (Chico, 12 años, Reino Unido).

Hay una diferencia importante entre supervisar el ordenador o el portátil de un joven y revisar su teléfono inteligente. En comparación con otras TIC, el teléfono inteligente, al igual que antes lo era el móvil, es más personal, más privado (Mascheroni, y Vincent, 2016). Y esto lo constatan algunos padres, al comentar lo difícil que es revisar el teléfono inteligente de su hijo:

Sarah: Ni siquiera me permite tocarlo.

Lisa: Sí, se sulfuran, si intento hacerlo.

Sarah: No, ni siquiera me deja cogerlo cuando me enseña una foto. Tengo que... Tengo que sujetarlo para ver... No me lo deja, no vaya a ser que vea algo. (Madres de adolescentes de 14-16 años).

Algunos padres también respetan la privacidad de sus hijos, aunque otros, no tanto, como se ve en esta conversación entre padres y madres:

Irene: Sí, es más difícil de controlar algo que tienen en sus bolsillos, tenemos que decirles «dame tu móvil para que pueda saber lo que estás haciendo». Es una intromisión en su...

Cesar: ... ¿Privacidad?

Irene: ... Privacidad de los niños. Cuando están en el ordenador es más fácil echar un vistazo y ver lo que hacen, al revisar el historial del navegador. A medida que los dispositivos se hacen más pequeños, es más difícil saber lo que están haciendo.

Alice: Si quiero puedo mirar los mensajes de mi hija [14 años]... ella no contesta antes de mostrármelos. Creo que podemos controlar lo que queramos controlar,

quiero decir... Sé que pueden borrar lo que quieran y que no nos enteremos, pero no tengo problema para entrar en su privacidad. Tengo que verlo, eso es todo. (Madres y padre de adolescentes de entre 11 y 17 años, Portugal).

Las investigaciones anteriores concluyeron que, a medida que los niños crecen, especialmente entre los de 14-16 años, tienen un mayor sentido de su propia responsabilidad, del derecho a su privacidad y a algún espacio personal libre de la vigilancia parental. Los menores de más edad calificaron de entrometidos a los padres que comprobaban su uso de Internet (Haddon, 2015). Además, era importante para estos adolescentes —de más edad— que sus progenitores confiaran en ellos. Cuando se le preguntó a Alan si sus padres revisaban su teléfono, respondió:

Alan: No. No. Tienen la suficiente confianza en mí como para no hacerlo. Pero creo que entienden que también que tengo derecho a mi propia intimidad. Tengo el derecho de hacer mis propias cosas. Siempre que no me afecte ni a mí ni a ellos de una manera negativa, no me revisan.

Entrevistador: O sea, que te disgustaría un poco que te supervisaran.

Alan: Sí. Sentiría que no confían en mí. Porque, si estuvieran siempre revisando mi historial o mirando mis redes sociales, sentiría que no era... Me sentiría un poco molesto porque me controlaran. Sentiría que no tienen confianza en que haga las cosas como me gustan. (Chico, 15 años, Reino Unido).

Por su parte, Daniel contó cómo sus padres le habían enviado a hacer un recado, en el piso de arriba de su casa, y cuando bajó los encontró revisando sus mensajes de WhatsApp del móvil:

Daniel: Les pregunté: «¿Qué estáis haciendo?». Y contestaron: «Sólo estamos revisando si es seguro lo que estás haciendo». Y luego me preguntaron quiénes eran las diferentes personas que aparecían en mi teléfono.

Entrevistador: ¿Y era un problema?

Daniel: No era un problema, porque conocía a esas personas. Es como si me dices: «¿Cómo conoces a esas personas?». No, te diré: «¿Quién es esa persona con la que estabas hablando?», porque eres un adulto [...]

Entrevistador: Pero todavía no eres un adulto, ¿sientes un poco que es una intromisión?

Daniel: Sí. Pueden comprobarlo delante de mí, sólo... Si me dicen que haga algo y mientras miran mi teléfono, es entrometerse. (Chico, 14 años, Reino Unido).

4.5.1. Supervisión técnica del uso de Internet en el teléfono inteligente

Uno de los aspectos que más diferencia el teléfono inteligente del teléfono móvil anterior es la variedad de técnicas que se pueden emplear para controlar su uso. Por ejemplo, en el Reino Unido, Abdur (adolescente de 12 años) dijo que sus padres habían introducido en el móvil los datos de su tarjeta de crédito para poder comprar aplicaciones, pero si hacía alguna compra sus padres recibían un correo electrónico notificándoselo. Es decir, tenían una manera de supervisar su teléfono. Los padres de Denzil y Taran (niños de 10 años) tenían una aplicación a través de la cual podían ver lo que los niños estaban haciendo en sus teléfonos inteligentes. Denzil añadió que sus padres incluso podían visionar en su teléfono lo que estaba viendo en su teléfono inteligente y Taran expresó: «Realmente tendría un problema para ver la *lucha libre*».

Pero, una vez más, los menores en ocasiones tratan de sortear la supervisión de sus padres. Por ejemplo, algunos niños utilizaban exclusivamente ciertas plataformas con sus compañeros precisamente porque no podían ser supervisados. Anuj (niño, 12 años, Reino Unido) explicó que el problema de hacer y compartir fotos con su iPhone es que la galería de imágenes es compartida y se sincroniza con el iPad familiar. Para evitar que su madre vea las fotos que toma con el iPhone, utiliza Instagram para que sólo sus amigos tengan las fotos. Por su parte, una niña italiana (12) explicó que su primo utilizaba su teléfono inteligente para buscar pornografía porque sus padres controlaban su teléfono.

4.5.2. Control de la ubicación de los menores con el teléfono inteligente

Al igual que con el teléfono móvil, los padres siguen utilizando el teléfono inteligente para localizar a sus hijos, bien llamándoles o con SMS, aunque hoy en día es más habitual el envío de *whatsapps*.

Una forma de control más efectiva para el seguimiento de los menores es a través de la geolocalización del móvil. En el estudio Net Children Go Mobile, su uso no parecía estar muy extendido, aunque algunos padres ya lo hacían. Por ejemplo, en Italia, Marta le pide a su hija que siempre tenga encendido el GPS para saber su ubicación. Por su parte, Lara (madre) le había dado un teléfono inteligente a su hijo, a pesar de que él no estaba particularmente interesado, no tanto para que la llamara, sino porque su madre quería saber dónde estaba, por ejemplo, cuando esquiaba. Lara siempre se asegura de que esté cargada la batería y de que el teléfono esté en el bolsillo de su hijo. En el Reino Unido, Erica explicó:

Erica: Siempre mantengo [mi teléfono] encendido porque mis padres tienen Find My Friends para que puedan rastrear dónde estoy, para que no tengan miedo de que me secuestren o me pierda. Lo mantengo en silencio, así no molesta a nadie en la Iglesia o en clase. (Chica, 12 años, Reino Unido).

A veces, a los menores les gusta esta aplicación:

Giorgia: Conduzco una moto y mi hermana un coche... en caso de que no funcionen, mi papá con su Android nos puede localizar y venir a ayudarnos [...] Bueno, la aplicación funciona así: estamos registrados con correo electrónico y una cuenta y, por ejemplo, cuando llego a casa y mi papá tal vez está fuera recibe una notificación que dice: «Giorgia ha llegado a casa». Así está más relajado y no hay problema [...] Si estoy fuera y mi moto se estropea, le envío un mensaje a través de esta aplicación y le digo: «Papá, mi moto está averiada». Él va a la aplicación y de inmediato me encuentra. Ve en la calle que estoy y también podría decirme: «Ok, voy a recogerte con la furgoneta», o cosas similares... Es muy cómodo y útil, también porque es barato y gratuito para cualquiera. (Chica, 16 años, Italia).

Sin embargo, otros menores expresaron ciertas dudas sobre el control de la ubicación, como en el caso de Joshua. Aunque inicialmente habla de «un caso que conoce», parece que se refiere a sus propios padres rastreando a su hermana:

Joshua: [Un rastreador de localización en el teléfono inteligente] podría ser útil para que, por ejemplo, los padres sepan dónde está su hijo por si están

preocupados... o para que vean si está mintiendo. Porque conozco a alguien que tenía un rastreador en su teléfono porque no se podía confiar en ella. Si decía «voy a la biblioteca», se iba de fiesta. Papá la siguió y la encontró... la llevó a casa y le retiró el teléfono. A veces podría ser una invasión de la privacidad o algo, pero... si dices la verdad y no sucede de esa manera, puede ser útil... pero también puede ser una invasión de la privacidad...

Entrevistador: ¿Qué pensaste en este caso? ¿Estabas del lado de los padres o de la chica?

Joshua: Estaba del lado de los padres porque, si les preguntas y dicen «No», entonces no puedes ir... pero, si les mientes, entonces tienen derecho a saber dónde estás porque eres niño y se preocupan por ti, así que van a querer saber dónde estás. (Chico, 15 años, Reino Unido).

Algunos eran aún más críticos con la idea de ser rastreados, e insistían en la necesidad de privacidad. De hecho, esta forma de control se considera a veces un poco traicionera:

Alan: Confían en mí lo suficiente como para enviarles un sms [diciendo dónde estoy]. Entiendo la utilidad [del seguimiento], pero creo que infringe la privacidad de esa persona... Entiendo si son menores de 16 años y sus padres quieren saber dónde están... pero deben tener derecho a ir a lugares sin ser constantemente seguidos porque se sentirían un poco molestos supongo, si saben dónde están a cada segundo. [...] No me importa que me envíen mensajes de texto y me pregunten dónde estoy. Y no me importa decírselo. Pero preferiría que no me controlaran a mis espaldas. Así que, si estoy siendo controlado, quiero saber que lo estoy siendo. (Chico, 15 años, Reino Unido).

5. Conclusiones

A lo largo del capítulo hemos desarrollado qué aspectos en la relación de los padres con el uso de los móviles de sus hijos han permanecido desde los teléfonos móviles anteriores y cuáles se han incorporado con los teléfonos inteligentes. Heredada del teléfono móvil, está la preocupación de los padres por el gasto que suponen, ahora agravada además porque el consumo de vídeos y el uso de aplicaciones incrementan el gasto. Nos encontramos, en primer lugar, con reglas familiares que restringen a los niños el uso del móvil, además de consejos

adicionales para que sepan lo que cuestan las diferentes aplicaciones. La preocupación por el tiempo dedicado al uso de los teléfonos inteligentes —que ya viene de los móviles anteriores— se ha acentuado con el acceso a Internet y con el tiempo dedicado a la suma de todas las pantallas. Hay intentos de los padres de negociar o establecer reglas sobre el uso de los teléfonos inteligentes, en particular el acceso a Internet; en este sentido, se plantea la recogida de los dispositivos por la noche. Muchos padres sienten que con la movilidad y la complejidad de los teléfonos inteligentes se hace más difícil su control, sobre todo en comparación con los ordenadores. De hecho, hemos conocido cómo algunos niños evitaban el control parental usando el wifi de los vecinos cuando el suyo estaba apagado.

El interés de los padres para controlar lo que los niños hacen con los teléfonos móviles ya existía antes, pero se ha acentuado con el uso de Internet, dadas las presiones sociales para que presten la debida atención a la seguridad *online* de sus hijos. Sin embargo, al ser el teléfono inteligente un aparato pequeño, personal y portátil, comparte con el móvil la sensación de ser un dispositivo íntimo, privado, cuyo control parental choca con la resistencia de los menores. Mientras tanto, el dilema de los padres es muy similar al que existía en relación con tecnologías más antiguas: cuándo y cómo un «padre responsable» supervisa lo que los niños están haciendo, y cuándo les permite más privacidad. Y eso, a su vez, se relaciona con cuestiones muy importantes: cómo los padres crean relaciones de confianza con sus hijos o, desde la perspectiva de los menores, cómo se ganan la confianza de sus progenitores. Se puede argumentar que, en el caso de los teléfonos inteligentes, los padres pueden supervisar tecnológicamente lo que hacen sus hijos sin tener delante sus dispositivos móviles. Aunque esto resulte menos traumático que pedir a los jóvenes que les entreguen su móvil, no elimina el problema de saber cuánta privacidad tienen que tener los menores.

Finalmente, y heredado también del teléfono móvil, el teléfono inteligente ayuda a conocer la ubicación de los menores. Simplemente llamando a los hijos para preguntarles donde están, o enviándoles un mensaje de texto o un *whatsapp*. Ahora los padres tienen también la posibilidad de la geolocalización del móvil de sus hijos. Si bien algunos menores valoran positivamente que sus padres sepan dónde están, y que eso les proporciona una sensación de seguridad y de utilidad, también plantea otra vez el problema de su privacidad en relación con

otras formas de supervisión infantil.

En muchos aspectos, las interacciones de padres y niños en relación con el uso de los móviles tienen una tradición larga, pero con algunos elementos nuevos. Muchas de las preocupaciones derivan de las que tenían anteriormente con el teléfono móvil y el uso de Internet. A veces son preocupaciones similares, pero en otras ocasiones son diferentes, como en el caso del aumento del gasto de telefonía, el control de la ubicación y la agenda de riesgos *online*. Algunas de las estrategias que usan los padres para supervisar y controlar los teléfonos inteligentes de sus hijos reflejan un enfoque similar al de las tecnologías más antiguas, aunque la naturaleza de la tecnología puede a veces facilitar o dificultar ese control. Y las respuestas de los niños —en ocasiones más receptivas o más críticas— se asemejan en cierta medida a sus reacciones al control parental en el caso de los teléfonos móviles e Internet en general. Por último, en el fondo de la interacción padre-hijo a menudo está el viejo dilema: por una parte, el deseo de los padres de cuidar de sus hijos; y, por otra, el deseo de los niños de que se confíe en ellos y se respete su privacidad.

Referencias

Bovill, M. & Livingstone, S. (2001) Bedroom culture and the privatization of media use, in Livingstone, S. & Bovill, M. (eds) *Children and their Changing Media Environment. A European Comparative Study*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, pp.179-200.

Campbell, S. W. & Park, Y. J. (2014) Predictors of mobile sexting among teens: Toward a new explanatory framework, *Mobile Media & Communication*, 2(1), 20-39.

Caron, A. & Caronia, L. (2007) *Moving cultures*, McGill-Queen's University Press, Montreal.

Döring, N., K. Hellwig & P. Klimsa. (2005) Mobile communication among German youth, in K. Nyiri. (Ed.) *A Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication*, Passagen Verlag, Vienna, pp. 209-217.

Green, N. & Haddon, L. (2009) *Mobile Communications. An Introduction to New Media*, Berg, Oxford.

Haddon, L. (2015) Children's critical evaluation of parental mediation, *Cyber psychology*, 9. (2).

Haddon, L. (2018) Domestication and social constraints on ICT use: Children's engagement with smartphones, in Vincent, J. and Haddon, L. (eds) *Smartphone Cultures*, Routledge, Abingdon.

Haddon, L. & Vincent, J. (2009) Children's broadening use of mobile phones, in Goggin, G. and Hjorth, L. (eds) *Mobile Technologies: From Telecommunications to Media*, Routledge, Abingdon, pp.37-49.
<http://eprints.lse.ac.uk/67594/>.

Haddon, L. & Vincent, J. (eds) (2014). *European Children's and their Carers' Understanding of Use, Risks and Safety Issues relating to Convergent Mobile Media*. Report D4.1. Unicatt, Milan, Italy. Available at
<http://eprints.lse.ac.uk/60147/>.

Haddon, L. & Vincent, J. (2015). *UK Children's Experience of Smartphones and Tablets: Perspectives from Children, Parents and Teachers*. Net Children Go Mobile, The London School of Economics and Political Science, London, UK.
<http://eprints.lse.ac.uk/62126/>.

Lim, S. S. & Soon, C. (2010) The influence of social and cultural factors on mother's domestication of household ICTs: Experiences of Chinese and Korean women, *Telematics and Informatics*, 27, 205-216.

James, A. & Prout, A. (Eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Children*. Falmer Press, London.

Ling, R. (2004) *The Mobile Connection: The Cell Phone's Impact on Society*. Morgan Kaufmann, San Francisco.

Ling, R., & Haddon, L. (2008) Children, youth and the mobile phone, in Drotner, K. & Livingstone, S. (eds), *The International Handbook of Children, Media and Culture* Sage, London, pp. 137-151, <http://eprints.lse.ac.uk/63204/>.

Livingstone, S. (2002) *Young People and New Media*. Sage, London.

Livingstone, S., & Bober, M. (2006) Regulating the internet at home: contrasting the perspectives of children and parents, in Buckingham, D. and Willett, R. (eds) *Digital Generations: Children, Young People, and New Media*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J., pp.93-113.

Livingstone, S. & Haddon, L. (eds) (2009) *Kids Online. Opportunities and Risks for Children*, Policy Press, Bristol.

Livingstone, S., Haddon, L., & Görzig, A. (Eds.) (2012) *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*, Policy Press, Bristol.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*. LSE, EU Kids Online, London. <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>.

Mascheroni, G. (2013) Parenting the mobile internet in Italian households: Parents' and children's discourses, *Journal of Children and Media*, (4), 440-456.

Mascheroni, G. & Haddon, L. (2015) Children, risks and the mobile internet, in Zheng, Y. (Ed.), *Encyclopedia of Mobile Phone Behavior*, IGI Global, Hershey PA, pp.1409-1418. <http://eprints.lse.ac.uk/66930/>.

Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2014) *Net children go mobile: risks and opportunities* (2nd ed.). Educatt, Milan, Italy. Available at <http://eprints.lse.ac.uk/56986/>.

Mascheroni, G., & Vincent, J. (2016) Perpetual contact as a communicative affordance: opportunities, constraints and emotions, *Mobile Media & Communication*, Vol. 4(3) 310-326.

Matsuda, M. (2009) Mobile media and the transformation of the family, in Goggin, G. & Hjorth, L. (eds), *Mobile Technologies: From Telecommunications to Media*, Routledge, London, pp.62-72.

Oksman, V. & Rautiainen, P. (2003) Extension of the hand: Children's and teenagers' relationship with the mobile phone in Finland, in Fortunati, L., Katz, J.

& Riccini, R. (eds) *Mediating the Human Body: Technology, Communication and Fashion*, Lawrence Erlbaum Assoc Mahwah, NJ, pp. 93-102.

Pasquier, D., Simões, J. A. & Kredens, E. (2012) Agents of mediation and sources of safety awareness: a comparative overview, in Livingstone, S., Haddon, L. and Görzig, A. (eds), *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*, The Policy Press, Bristol, pp. 219-230.

Pathak-Shelat, M. & DeShano, C. (2014) Digital youth cultures in small town and rural Gujarat, India, *New Media & Society*, 16(6), 983-1001.

Smahel, D. & Wright, M. (2014) *The Meaning of Online Problematic Situations for Children: Results of Cross-cultural Qualitative Investigation in Nine European Countries*. LSE, EU Kids Online, London.

<http://eprints.lse.ac.uk/56972/>

Vanden Abeele, M., Campbell, S., Eggermont, S., & Roe, K. (2013) Sexting, mobile porn use and peer group dynamics: Boys' and girls' self-perceived popularity, need for popularity, and perceived peer pressure, *Media Psychology*, 17(1), 6-33.

Vanden Abeele, M., & De Cock, R. (2013) Cyberbullying by mobile phone among adolescents: The role of gender and peer group status, *Communications*, 38(1), 107-118.

Vincent, J. (2003) Emotion and mobile phones, in Nyiri K., (Ed.) *Communications in the 21st Century Mobile Democracy Essays on Society, Self and Politics*, Passagen Verlag, Vienna, pp. 215-224.

Vincent, J. & Fortunati, L. (2014) The emotional identity of the mobile phone, in Goggin, G. & Hjorth, L. (eds) *The Routledge Companion to Mobile Media*, Routledge, London, pp.312-319.

Williams, S. & Williams, L. (2005) Space invaders: The negotiation of teenage boundaries through the mobile phone, *The Sociological Review*, 53, 314-31.

10. London School of Economics and Political Science.

11. <http://www.eukidsonline.net>.

Género y redes sociales: retos para la construcción de la identidad adolescente

*Iolanda Tortajada, Cilia Willem
y Núria Araüna¹²*

1. Introducción: autopresentaciones digitales

Las redes sociales son ya de uso común para los y las adolescentes que, a través de ellas, se comunican con sus pares y construyen sus representaciones para mostrarse ante el mundo. Pero el espacio *online*, aun con sus peculiaridades, no puede interpretarse como una dimensión diferenciada y ajena a la vida cotidiana. En él, no sólo se generan interacciones transformadoras, sino que también se reproducen las desigualdades (de género, de clase social o estatus, raciales, etcétera) que ya conocíamos, quizá con nuevas formas.

Este capítulo se basa en las investigaciones que hemos llevado a cabo durante la última década acerca del uso de las redes sociales por parte de los y las jóvenes en España; con ellas, hemos analizado las autopresentaciones de jóvenes, sus prácticas en las redes y las formas en las que juzgan a los demás. Los resultados muestran que los roles de género son clave para comprender las presiones de los y las jóvenes en sus representaciones e interacciones *online*, los riesgos que asumen y los dobles estándares con los que son sancionados. Mostraremos cómo las identidades de género se cruzan con otros vectores como el capital cultural o la clase social en los discursos en las redes y entre la adolescencia que reproducen las desigualdades hegemónicas, aunque también propondremos un acercamiento a las posibilidades de renovación que ofrecen los nuevos productos *online* realizados por jóvenes.

2. Identidad reflexiva e identidad «escaparate»:

a la caza de los «me gusta»

En nuestra vida cotidiana, abundan espacios de interacción en los que, a través de la relación con otras personas, construimos nuestra identidad. No es de extrañar, pues, que el acercamiento a las redes sociales, como fenómeno social y de análisis (Boyd, 2015), nos interroge en gran medida sobre la manera en que se manifiestan y se fabrican las identidades en estos entornos. En la investigación que hemos desarrollado sobre las autopresentaciones juveniles en las redes sociales, destacan dos dimensiones de la identidad: la dramática y la reflexiva.

La primera, tal como fue definida por Goffman (1994), tiene que ver con el deseo de causar una buena impresión ante quienes tenemos enfrente, que constituyen nuestro público. Mediante la puesta en escena de una imagen idealizada y la capacidad de darle continuidad, quienes actúan dramáticamente consiguen manejar la impresión que causan en los demás. Esta identidad que funciona como escaparate virtual (Livingstone, 2008) implica la estilización de las imágenes y los textos que se crean, compartiendo sólo aquellos que permiten obtener el halago público y ganar popularidad. Las y los jóvenes que han participado en nuestras investigaciones son conscientes del tipo de escenario que proponen las redes sociales y de que sus propias acciones contribuyen a consolidarlo. Aunque todo forma parte de lo que, en sus propias palabras, «no es más que un juego», participan activamente de él y practican sus contradictorias normas. Conseguir una mayor atención y una gran cantidad de «me gusta» es un objetivo importante de la presencia en las redes sociales. Asimismo, la estilización del yo, la declaración pública de valores personales y la actividad frecuente en la Red (lo que popularmente se resume como «postureo»), es la estrategia que habitualmente se adopta. Aunque las prácticas de interacción en las redes sociales animan a quienes participan de ellas a trabajar en la construcción de un yo para ser presentado (Banet-Weiser, 2012), la acción dramática no es la única base de las autopresentaciones, sino que la reflexividad también juega un papel relevante en ellas.

Esta segunda dimensión de la identidad fue tratada por Giddens (1995), que concibe el yo como un proceso reflexivo continuo y generalizado. Ser una persona es conocer tanto lo que uno hace, como el por qué lo hace. Desde esta visión reflexiva y discursiva, el autor define la identidad como un fenómeno

coherente que está sostenido en una crónica que se explicita comunicativamente. El objetivo de la acción reflexiva es obtener control y comprensión sobre las actividades propias y ajenas, así como la creación de una confianza que permita constituir el propio yo. Livingstone (2008) distinguió entre identidad escaparate e identidad reflexiva, y recogió la idea de Giddens sobre cómo la autorrealización del yo debe entenderse como un equilibrio entre oportunidades y riesgos.

Trasladando esta idea a las prácticas en las redes sociales, Livingstone (2008) observa que las oportunidades para crear y recrear una identidad propia conviven con riesgos como las vulneraciones de la privacidad, la falta de entendimiento o el abuso. La producción mediática —que para nuestros propósitos en este capítulo haremos extensiva a las diversas prácticas que tienen lugar en las redes sociales— contribuye a la construcción de nuestras identidades a través de la reflexividad, ya que implica poner la mirada en quiénes somos, involucrarnos en un proceso de creación de materiales para compartir y recibir la respuesta de otras personas mientras nos repensamos (Weber y Mitchell, 2008). Esta otra dimensión de la identidad nos ayuda a captar de forma más profunda y extensa las autoproducciones digitales. Las afirmaciones de individualidad, reflexividad, autoestima y autonomía son habituales en los textos que se comparten en las redes sociales (Dobson, 2012) y están conectadas con la presentación en público de la voz propia y la autorrealización (Harris, 2004). En ellas, se manifiesta la agencia de la juventud (Livingstone, 2008), su habilidad para autopensarse (Dobson, 2012) y su capacidad para crear autopresentaciones originales (Willem *et al.*, 2012).

Un ejemplo —recogido de nuestras investigaciones— de cómo estas dos dimensiones de la identidad coexisten es el acuerdo tácito de poner «me gusta» y otros comentarios positivos a los contenidos colgados por otras personas, esperando a su vez reciprocidad. Así, se produce una articulación entre la identidad dramática que se exhibe y espera aprobación, y la capacidad reflexiva que analiza esta práctica como un código no escrito de buena convivencia entre pares.

El desarrollo de identidades en las redes incluye la creación del yo como una marca propia y la presentación de un sujeto reflexivo (Genz, 2015). Ambas dimensiones de la identidad no son incompatibles, ni en el mundo *offline* ni en el

mundo *online*, que, por otra parte, están fuertemente interconectados. Lo que es novedoso es que, a través de su participación en las redes sociales, los encuentros entre jóvenes se ven multiplicados, tanto por la intensidad de la presencia en dichas redes como por la permanencia y maleabilidad del contenido que allí se comparte. Con ello, se incrementa la presión para construir y mantener de forma adecuada una autoimagen, así como las relaciones con los pares. Al imaginar un yo ideal para proyectar en los entornos digitales, se usan recursos de autopresentación extraídos de la publicidad, de otros productos mediáticos y de las propias redes sociales, estableciéndose una serie de patrones que son claramente identificables y que podemos asociar fácilmente a los resultados de investigaciones en los ámbitos de la publicidad, la producción televisiva y el cine, entre otros (Tortajada, Araüna y Martínez, 2013).

Pero lo que nos interesa subrayar en este capítulo es que sin tener en cuenta los aspectos de género sería muy difícil entender los procesos de construcción identitaria que se están llevando a cabo en las redes sociales. En primer lugar, el género es uno de los componentes destacados de estas autopresentaciones (Herring y Kapidzic, 2015; Tortajada, Araüna y Martínez, 2013) y las feminidades/masculinidades que se exhiben en las redes sociales siguen las pautas grupales normativas y aquello que está socialmente aceptado (Zhao *et al.*, 2008; Mascheroni, Vincent y Jiménez, 2015; Tortajada y Araüna, 2014). En segundo lugar, existe un sesgo de género en la forma en la que estas autopresentaciones son interpretadas y valoradas por quienes las generan y las comparten. Por ejemplo, ellas sufren comentarios críticos más a menudo y estos comentarios —a diferencia de los que puedan recibir ellos— tienen un marcado componente sexual (Figueras, Tortajada y Willem, 2017). Los próximos apartados abordan estas cuestiones.

3. La consolidación de lo *heterosexy* en las redes

Las y los jóvenes que han participado en nuestras investigaciones han manifestado que aquello que da forma a sus autopresentaciones tiene que ver con el *atractivo*, la *autenticidad* y la *popularidad*. Su imagen es una forma de ganar aceptación y popularidad entre el grupo de iguales (Mascheroni, Vincent y Jiménez, 2015). Los participantes daban mucha importancia a conseguir el reconocimiento de los demás, que se establece a partir de las herramientas que proporcionan las diferentes redes sociales (número de amistades, «me gusta»,

etcétera). Para conseguir popularidad hay que colgar imágenes personales que llamen la atención y actualizar el espacio constantemente. Pero, en el caso de las chicas, además, las más populares son aquellas que comparten fotografías en las que aparecen de forma sexi. Así pues, en las redes sociales, se adoptan y se reproducen algunos de los patrones *mainstream* de representación de la feminidad, como es el de las imágenes *heterosexys* de las chicas (Dobson, 2011, 2015), aspecto que comentamos a continuación.

Quedar bien en la foto y gustar a los demás es un objetivo fundamental de las prácticas *online* y no debe ser visto como algo superficial, ya que el deseo de construir una representación visual que reafirme a quien la expone y, a la vez, sea respaldada por el grupo de iguales está en el centro de la explosión de la comunicación *online* entre jóvenes (Livingstone y Brake, 2010). Aunque estas imágenes pueden partir de una orientación reflexiva y tener propósitos exclusivamente comunicativos, la dimensión puramente de exhibición tiene una presencia significativa. En este sentido, una de las conclusiones de nuestros trabajos es que las personas jóvenes ejercen sobre ellas mismas un trabajo publicitario: toman de su contexto cotidiano aspectos —especialmente de género— que exageran e idealizan, buscando poses brillantes y volviendo a ritualizar lo que ya está ritualizado, un ejercicio que Goffman (1979) llamó «hiperritualización». En el trabajo de campo desarrollado, surgían a menudo afirmaciones y comentarios acerca del tiempo y dedicación que se destinaba a la creación de las autopresentaciones, que comportaban, incluso, la compra de material fotográfico, el estudio de las localizaciones y el trabajo en equipo. Algunos y algunas habían creado más de 1.000 imágenes personales en un período de dos años (Willem *et al.*, 2012).

Estas construcciones del atractivo vinculadas a la sexualización guardan una fuerte relación con las representaciones *mainstream* presentes en otros medios de comunicación. En sus intervenciones, los y las jóvenes vinculaban el atractivo, principalmente, a las nociones canónicas de atractivo físico y a la pornificación “chic” (Gill, 2007): la creación de imágenes erotizadas inspiradas en videoclips, anuncios, *reality shows* y otros productos audiovisuales comerciales es una constante. Además, entre quienes participaron en la investigación, se reconoce que éstas son las fotografías con las que se consiguen más respuestas. En el caso de los chicos, las partes del cuerpo que se destacan tienen que ver con la musculatura y la fuerza, y, en el caso de las chicas, con el

escote, las piernas, la espalda o los labios (Tortajada, Araña y Martínez, 2013). De alguna forma, se apropian de una visión *mainstream* de la feminidad construida alrededor del cuerpo y unas nociones limitadas de lo *hot* y lo *sexi* (Gill, 2007). Sin embargo, en el caso de las masculinidades, existe una mayor diversidad de representaciones (Siiback, 2010).

Además de los medios de comunicación, el grupo de iguales juega un papel muy importante en estas creaciones identitarias. Es en las interacciones con pares en las que se establecen, de forma tácita y explícita, las reglas del juego. En cuanto a las fotografías *sexis*, las y los participantes afirmaban que está bien visto que todo el mundo cuelgue «alguna o unas cuantas» de estas fotografías, pero que hay una línea que no se debe traspasar, porque entonces puedes ser objeto de burlas o críticas. Esto se debe a que tan importante como el atractivo es la autenticidad: muchas de estas imágenes tienden a ser leídas como excesivamente idealizadas y, por lo tanto, falsas. A pesar de ello, existe una presión sobre las chicas —que no se ejerce en el caso de los chicos— para que exhiban imágenes posando de forma atractiva y *sexi* (Manago *et al.*, 2008; Dobson, 2011; Mendelson y Papacharissi, 2011; Tortajada, Araña y Martínez, 2013; Tortajada y Araña, 2014; Mascheroni, Vincent y Jiménez, 2015), según un patrón de representación llamado *heterosexy* (Dobson, 2011, 2015) en el que sobresalen la sexualización y la supuesta heterosexualidad de las chicas. Los y las participantes declaraban que hay una cierta aceptación acrítica de estas dinámicas de creación y gestión de lo *heterosexy*, y que, a pesar de que toman una cierta distancia de estas manifestaciones interpretándolas como una actuación o un juego, todo lo que se muestra y se dice acerca de lo atractivo tiene importancia en sus relaciones *online* y *offline*.

Para quienes han participado en nuestro trabajo de campo, la autenticidad es un valor significativo: es uno de los criterios con los que se juzgan las autopresentaciones, leídas como si encarnaran a la persona misma. En general, se afirma que las redes sociales son un espacio de exposición idealizada —y que está bien que así sea—, pero que debe haber una preocupación por crear imágenes de sí mismo en las que aflore la naturalidad que, en sus palabras, se contrapone a lo falso. Estas imágenes naturales y de situaciones espontáneas tienden a asociarse a actividades y momentos colectivos, y no tanto con las exhibiciones individuales, pero también se espera que haya fotografías de un determinado tipo, que se define por oposición a las imágenes que están

perfectamente estudiadas. Esta percepción de la autenticidad se aleja tanto de las definiciones posfeministas de la autenticidad (Genz, 2015) como de una autenticidad reflexiva (Caballero, Tortajada, Willem, 2017). No se trata ni de enseñar el interior de una misma desde un discurso neoliberal de empoderamiento, ni de mostrar públicamente una construcción reflexiva del yo. Los y las participantes en nuestras investigaciones definen la autenticidad como una huida de lo artificioso en un sentido, principalmente, estético.

4. Doble estándar sexual

La búsqueda de una identidad *online* exitosa en términos de lo *heterosexy* lleva a algunas y algunos jóvenes a sentir presión para sexualizar su imagen. Un estudio reciente concluye que las identidades hipermasculinas e hiperfemeninas se correlacionan con una mayor sexualización de los perfiles, además de con una mayor exposición a perfiles sexualizados de pares (van Oosten, Vanderbosch y Peter, 2017).

Desde nuestras primeras investigaciones en Fotolog,¹³ observamos que la sexualización en las imágenes —y también en la elección de los alias— era un elemento notable en términos cuantitativos (Crescenzi, Araña y Tortajada, 2013) y que, en el ámbito cualitativo, era recibido de forma positiva, con elogios, a través de los comentarios públicos y privados de iguales, lo que a menudo llevaba a las chicas a insistir y profundizar en estos patrones de representación sexualizada (Willem *et al.*, 2012). A partir de un estudio longitudinal de estos álbumes en Fotolog, pudimos ver que, aunque la mayoría de chicas no se estrenaban con imágenes eróticas en sus primeras fotografías, una parte importante de ellas sí tendía a adoptar y perfeccionar este tipo de representaciones a medida que se prolongaba su participación en la Red. Así, estas imágenes operaban como una codificación propia del medio, en un sentido relacional. A veces con ironía, y otras con inocencia, la influencia del porno blando había llegado a las redes muy ligada al contradictorio imaginario posfeminista de la cultura popular *mainstream*.

En los grupos de discusión formados por jóvenes de diferentes ciudades españolas, se comentaba que a menudo la decisión de sexualizar los *selfies* recibe una aprobación positiva del grupo. Para las chicas, por lo menos en el terreno de la expresión pública, la capacidad de ofrecer una imagen sexualmente

atrayente es interpretada como un activo positivo del que disponen para incrementar su popularidad, así como una prueba de su disponibilidad sexual (Ringrose *et al.*, 2013). Sin embargo, a menudo emergen anécdotas sobre jóvenes, sobre todo chicas, que habían sido duramente sancionadas precisamente por llevar a cabo esta misma sexualización, mientras que algunos chicos que mostraban desnudez y pose seductora son sólo, si acaso, ridiculizados. El doble estándar, que juzga de forma distinta a chicos y chicas por las mismas actuaciones (Valenti, 2008; Salter, 2015), aparece de forma muy dura en las evaluaciones y las consecuencias de las actuaciones juveniles *online*. De hecho, al participar de y valorar dichas actuaciones, los y las jóvenes ponen en práctica una actitud especialmente vigilante respecto a la apariencia de las mujeres, codificando minuciosamente sus acciones y clasificándolas o bien como «buenas chicas» o bien como «zorras». Este mecanismo de *slut shaming* —que ocurre tanto entre chicos y chicas como entre chicas (Armstrong *et al.*; 2014)— consiste en usar calificativos de fuerte connotación sexual para estigmatizar a las mujeres que exhiben una imagen sexi. La distinción entre «buenas chicas» y «zorras» se reproduce en los discursos mediáticos y serviría, según algunas autoras, para mantener la subordinación de la mujer al orden patriarcal (Skeggs, 2001; Ringrose *et al.*, 2013; Salter, 2015).

La condena a las «malas chicas», además, conlleva procesos de revictimización (Ringrose *et al.*, 2013). Es decir, se pone en marcha una dinámica de generación de escándalo cuando, por ejemplo, algún chico resentido por una relación fracasada publica las imágenes íntimas que le había mandado en privado una pareja o ligue, y en el que la mujer y su cuerpo es el centro del ruido. Esta distribución de imágenes parece otorgar poder y valor de cambio a los chicos que las manejan (Skeggs, 2005; Ringrose, 2011). El grupo que expuso un caso similar donde un chico había compartido imágenes sin el permiso de la chica, comentaba que ella tendría que haber sido «lo suficientemente lista» para preservar las imágenes de su desnudez. De alguna forma, pues, se naturaliza la conducta de quienes —normalmente chicos— distribuyen estas imágenes sensibles y se culpabiliza y tilda de «irresponsables» o «tontas» a las chicas por no haber sido conscientes del riesgo de compartirlas y no haber puesto suficiente empeño en protegerse de la agresiva sexualidad masculina (Jackson y Cram, 2003; Tolman, 2012). Tampoco apareció un cuestionamiento claro de los valores que hacen que estas imágenes sean objeto de escándalo, por lo que estos mismos valores tradicionales se convierten en el principal riesgo de las interacciones

juveniles en las redes sociales. Como concluía uno de los grupos de discusión, después de reflexionar sobre la atribución de responsabilidad en la revictimización de una chica: «[...] quizá sí es injusto. Pero el mundo es y siempre ha sido así. No lo vamos a cambiar nosotros».

5. Chonis y pijas: el «doble» doble estándar

Las condenas a la sexualización femenina, sin embargo, pocas veces responden a una evaluación objetiva de la desnudez expuesta en las fotos. En nuestra investigación, observamos cómo se juzgan como más sexualizadas y, sobre todo, *peor* sexualizadas, las fotografías de aquellas chicas a las que definen como «chonis». La etiqueta de choni se asocia fundamentalmente a un capital cultural escaso, a un exceso en la autorrepresentación de la feminidad y la sexualidad, o, dicho de otra forma, de lo erótico (Tortajada y Araña, 2014; Willem, Araña, Tortajada, forthcoming). Cabe decir que nuestros participantes muestran un fuerte disgusto por la figura de la choni y la asimilan con una conducta sexual detestable y que, simplemente, resumen en «ser una zorra». No es difícil observar que el juicio de la sexualidad y la sexualización se tamiza con un fuerte sesgo de género y de clase social (Jackson y Vares, 2015). En este sentido, se opera una demonización de las clases subalternas a través de la estigmatización sexual de la representación de las jóvenes que se identifican con ellas (Jackson y Vares, 2015; Skeggs, 2005). Jóvenes y adolescentes dibujan un espectro binario para juzgar entre «pijas» y «chonis», en el que estas últimas son criticadas como ruidosas, promiscuas, poco educadas, carentes de buen gusto, fácilmente identificables por sus vestidos y maquillajes llamativos. En síntesis, portadoras de lo que Butler (2007) ha denominado lo abyecto

En cualquier caso, el uso poco concreto de todo el semanticismo asociado a lo choni como algo que, de forma general, disgusta, y la carga emotiva con la que se expresa este rechazo evidencian que esta categoría funciona como una estrategia de distinción de las clases subalternas por parte de las clases medias (o aspirantes a clase media). Encontramos un fenómeno parecido a la ofensiva mediática y política contra la clase obrera que denunciaba Jones (2011) para el caso inglés del *chav*¹⁴ y la *chavette*, y que en nuestros estudios parece operar a partir del escrutinio de los cuerpos de las jóvenes. Otras autoras como Lawler (2004) ya habían apuntado que los cuerpos de las mujeres funcionan como marcadores de clase, metonimias de los grupos sociales que, a través de la

violencia simbólica, mantienen y legitiman las jerarquías. De ahí que del análisis de las prácticas juveniles en las redes y las discusiones que surgen de éstas podamos establecer la existencia de un doble doble estándar.

En este caso, el doble-doble estándar sitúa a la mujer en un doble eje de exclusión en el que la clase y el género se combinan para marginar a quienes allí son ubicadas. El odio a la choni se expresa de forma espontánea y recurrente en todos nuestros grupos de discusión —compuestos de jóvenes de distintos niveles sociales y con muy diferente éxito académico—, aunque aparece con más visceralidad entre las jóvenes que han sido expulsadas del sistema de escolarización obligatorio. De esta forma, observamos un proceso de alteridad defensiva (*defensive othering*) en el que algunos sectores intentan evitar ser estigmatizados adoptando los esquemas dominantes de exclusión y aplicándolos a otros (Schwalbe *et al.*, 2000). Es decir, que la única forma de evitar ser considerada una choni —y, por extensión, una «zorra»— es para algunas jóvenes sumarse al uso del estigma patriarcal y definir a otras como tales, lo que las eximiría de pertenecer a esta categoría. Esta extensión del uso de la etiqueta en todos los grupos sociales vuelve más poderoso el estigma que se aplica a los cuerpos de las mujeres de clases bajas, empezando por aquellas que son tildadas de chonis. La figura de la choni, a menudo señalada a través de estereotipos racistas y clasistas, se refleja en la cultura mediática *mainstream* e incluso en foros y vídeos autogenerados por jóvenes en la Red.

6. Creación *online*: contestaciones al posfeminismo

Las autopresentaciones juveniles se producen claramente en el contexto de una cultura popular posfeminista. El posfeminismo es un objeto de análisis en la literatura académica (Lotz, 2001; Gill, 2007) que sirve tanto para dar cuenta del uso interesado de postulados feministas tradicionales para vaciarlos de contenido político y justificar discursos sexistas (McRobbie, 2004; Gill, 2011; Tortajada y Van Bauwel, 2012), como para identificar y comprender los placeres ambivalentes que produce la cultura mediática posfeminista (Tasker y Negra, 2005). El posfeminismo *mainstream* tiene diversas dimensiones (Gill, 2008), pero la que nos interesa destacar aquí es la del posfeminismo como un conjunto de patrones de representación del género que están cada vez más consolidados en los discursos mediáticos. Entre dichos patrones destacamos, por una parte, la forma en que se muestran la *autenticidad*, el *éxito*, la *libertad de elección* y el

empoderamiento femenino; y, por otra parte, el énfasis en la *agencia sexual* de las mujeres y en el uso que éstas hacen de su cuerpo para obtener beneficios. En el marco posfeminista, estos patrones de representación siempre contienen su contrario, lo cual se traduce en una serie de paradojas: la autenticidad convive con la falsedad, el éxito consiste en mostrar el fracaso, y el empoderamiento sexual de las mujeres conlleva su cosificación y sexualización «voluntaria». En este escenario, el yo es el producto que se ofrece (Genz, 2015), y sus flaquezas y excesos se exponen públicamente en favor de dicha autenticidad y para que los demás puedan extraer lecciones (Dobson, 2015). Al mismo tiempo, el posfeminismo se consolida en los medios *mainstream* en lo que parece la única vía de representación femenina posible, reivindicando una mujer liberada, asertiva y «auténtica», obviando así las injusticias del patriarcado que siguen existiendo (Tasker y Negra, 2005; Gill, 2007).

A pesar de estas complejidades en las representaciones posfeministas —o gracias a ellas—, surgen discursos rompedores sobre feminidad, sexualidad y género en los espacios de contenido autogenerado. YouTube, espacio mediático postelevisivo por excelencia, habitado por jóvenes *youtubers* y sus aún más jóvenes seguidores, modifica los códigos de representación y comunicación sobre temas como la identidad y la orientación sexual. La plataforma de vídeo se ha convertido, por ejemplo, en el arma definitiva del activismo LGTBQ (Polo, 2016), donde jóvenes lesbianas, gays, transgéneros, bisexuales y *queer* se abren paso en la Red. En un reciente estudio sobre *youtubers* lesbianas en España (Caballero, Tortajada y Willem, 2017), se muestra la aparición de una gestión del propio cuerpo generadora de nuevos imaginarios y principalmente —aunque no totalmente— situada fuera de la mirada masculina. Los ejemplos de YellowMellow, Gominuke y Koala Rabioso otorgan a estas *youtubers* lesbianas una agencia sexual que no está enmarcada en el posfeminismo, sino que desarrolla su propio lenguaje. Se muestran más a gusto con su cuerpo, aun cuando éste no responda a los cánones de belleza hegemónicos, y sus discursos se centran más en la autenticidad reflexiva que en la seducción. Aunque se puede argumentar que esta autenticidad se inscribe más en la lógica de la marca personal donde ser auténtico o auténtica es congruente con la dimensión comercial y reflexiva del propio yo (Genz, 2015), sí que se desprende una sinceridad y falta de complejos en vídeos como «Yo soy así» de Gominuke. En este clip la *youtuber* invita a sus suscriptores a superar la inseguridad que sienten al mostrar algunas partes de su cuerpo, hablando de la autoconfianza

como algo sexi y poniendo en cuestión la belleza como único criterio para valorar a las personas. En «[Hablemos de sexo](#)», Gominuke reivindica, de forma reflexiva, una libertad de elección que se aleja de la cosificación de los discursos posfeministas (Caballero, Tortajada y Willem, 2017).

En contraste, los imaginarios de *youtubers* como [Dulceida](#), bloguera de moda que en 2015 descubrió e hizo pública su homosexualidad, siguen inscritos en un discurso posfeminista de consumo y mirada masculina: en casi todos sus vídeos Dulceida exhibe un cuerpo cosmético y *heterosexy* (Dobson, 2015), tanto antes como después de salir del armario. En su «[Tag del Reggaeton](#)», donde viste una falda de baile y top de tirantes, busca la mirada masculina a través de movimientos hiperfeminizados. Su tono reivindicativo contrasta con la imagen de *lolita* que construye continuamente a lo largo del vídeo. En este caso, pues, el posfeminismo toma el lesbianismo con una naturalidad que, de hecho, no necesita salir de ningún armario (Kosofsky Sedgwick, 1998). A fin de cuentas, el cuerpo lesbiano toma la misma forma que el heterosexual, rompiendo con algunas de las reivindicaciones del feminismo más heterodoxo.

Aparte de las voces del mundo lésbico, hay otros ejemplos de jóvenes en la Red —mucho de ellos y ellas menores— que reivindican la diversidad de género. Jazz Jennings, una adolescente transgénero estadounidense, destaca por ser una de las personas más jóvenes en convertirse en una figura transgénero de impacto mediático *mainstream*. Como tantos otros adolescentes transgénero, actualmente tiene su canal de YouTube y sus cuentas de Twitter, Instagram y Facebook, donde se expresa sobre temas como el hecho transgénero, pero también sobre su vida cotidiana. En «[Story of Jazz. A Transgender Child](#)», uno de sus vídeos más populares desde 2014 con más de un millón de vistas, relata cómo desde los cuatro años ya sabe que es niña y se presenta como «portavoz y defensora de jóvenes trans», reivindicando los derechos de las personas, y en particular, los niños y las niñas trans. En cualquier caso, a pesar de su claro mérito por visibilizar el hecho transgénero, Jazz Jennings a veces también exhibe una feminidad *heterosexy* que se inscribe en el discurso de empoderamiento de género, pero no deja de ser una feminidad «hiperritualizada» (Goffman, 1979).

Los discursos realmente rompedores —que huyen del binarismo de género, rechazan los cánones de belleza en función del género y están en la línea *queer* de oposición a la normatividad de género y de preferencia sexual— actualmente

existen, pero son minoritarios y tienen una escasa difusión en la Red y en los medios *mainstream*.

7. Conclusiones

Hemos visto que las redes sociales ofrecen un panorama diverso y contradictorio con respecto a la construcción de las identidades de género juveniles. Por una parte, en las fotos de los perfiles se reproducen imágenes estereotipadas y encajadas en los corsés de lo *heterosexy*, y una (auto)sexualización de los cuerpos femeninos subordinada a la mirada masculina. En ese sentido, las redes no descorporeizan la comunicación entre iguales, sino que, al contrario, parecen dar un valor renovado al cuerpo, en conjunción con habilidades como el posado y la presentación de atributos eróticos y de capital cultural adecuados. A menudo, los juicios que la juventud emite sobre sus autopresentaciones colectivas ponen sus identidades en riesgo, especialmente en el caso de ellas, que sufren los estigmas del doble doble estándar género/clase. No sólo las exhibiciones están sesgadas por el género, sino que cuando las jóvenes tratan de ganar popularidad a través de imágenes *sexis*, se enfrentan a críticas de contenido sexual. Las que son etiquetadas como *chonis*, además de cargar con el doble estándar de género, tienen que soportar descalificaciones de falta de gusto, ignorancia y conducta sexual promiscua a causa de su capital cultural supuestamente escaso.

Por otra parte, también hay quienes plantean producciones audiovisuales que reivindican huir de estos códigos. Gracias a las redes, las jóvenes que, en sus videoblogs o fotografías, transgreden los estrictos códigos de belleza femenina de las representaciones mediáticas tienen oportunidades para difundir sus imágenes y definirlas como populares. En este sentido, merece la pena observar y postular la capacidad empoderadora de la propia juventud cuando emprende prácticas comunicativas *online*. Asimismo, las redes han devenido espacios para el activismo de las denominadas minorías.

Referencias

Albury, K. (2015). «Selfies, Sexts, and Sneaky Hats: Young People's Understandings of Gendered Practices of Self-Representation», en *International Journal of Communication*, nº 9 (12), Feature 1734-1745 1932-

8036/2015FEA0002.

Armstrong, E. A.; Hamilton L. T.; Armstrong, E. M. y Lotus Seeley, J. (2014). «“Good Girls”. Gender, Social Class, and Slut Discourse on Campus», en *Social Psychology Quarterly*, nº 77 (2), págs. 100-122.

Banet-Weiser, S. (2012). *Authentic TM: The Politics of Ambivalence in a Brand Culture*, New York University Press, Nueva York.

Boyd, D. (2015). «Social Media: A Phenomenon to be Analyzed», en *Social Media & Society*, nº abril-junio, págs. 1-2.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, Barcelona.

Caballero, A.; Tortajada, I. y Willem, C. (2017). «Autenticidad, marca personal y agencia sexual: el posfeminismo lésbico en YouTube», en *Investigaciones Feministas*, nº 8 (2).

Crescenzi, L.; Araüna, N. y Tortajada, I. (2013). «Privacy, self-disclosure and selfimage of Spanish teenagers on social networking sites. The case of Fotolog», en *Communication & Society/Comunicación y Sociedad*, nº 26 (2), págs. 65-78.

Dobson, A. (2015). *Postfeminist Digital Cultures: Femininity, Social Media, and Self-Representation*, Palgrave MacMillan, Londres.

— (2012). «“Individuality is everything”: “Autonomous” femininity in MySpace mottos and self-descriptions», en *Continuum: Journal of Media y Cultural Studies*, nº 26 (3), págs. 371-383.

— (2011). «Hetero-sexy representation by young women on MySpace: The politics of performing an “objectified” self», en *Outskirts*, nº 25. Disponible en: <http://www.outskirts.arts.uwa.edu.au/volumes/volume-25/amy-shields-dobson>.

Genz, S. (2015). «My Job is Me», en *Feminist Media Studies*, nº 15 (4), págs. 545-561. DOI: 10.1080/14680777.2014.952758.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Península, Barcelona.

Gill, R. (2011). «Sexism reloaded, or, it's time to get angry again!», en *Feminist media Studies*, nº 11 (1), págs. 61-71. DOI: 10.1080/14680777.2011.537029.

— (2008). «Empowerment/Sexism: Figuring Female Sexual Agency in Contemporary Advertising», en *Feminism and Psychology*, nº 18 (1), págs. 35-60. DOI: 10.1177/0959353507084950.

— (2007). *Gender and the Media*, Polity, Cambridge.

Goffman, E. (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires.

— (1979). *Gender Advertisements*, Harper and Row, Nueva York.

Harris, A. (2004). *Future girl: Young women in the twenty-first century*, Routledge, Nueva York.

Herring, S. y Kapidzic, S. (2015). «Teens, Gender, and Self-Presentation in Social Media», en Wright, J. D. (coord.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences*, Elsevier, Oxford.

Jackson, S. y Cram, F. (2003), «Disrupting the Sexual Double Standard: Young Women's Talk about Heterosexuality», en *British Journal of Social Psychology*, nº 42 (1), págs. 113-127.

Jackson, S. y Vares, T. (2015). «Too many bad role models for us girls: Girls, female pop celebrities and “sexualization”», en *Sexualities*, nº 18 (4), págs. 480-498.

Jones, O. (2011). *Chavs. The Demonization of the Working Class*, Verso, Londres.

Kosofsky Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*, Ediciones de la Tempestad, Barcelona.

Lawler, S. (2004). «Rules of engagement: Habitus, power and resistance», en *The Sociological Review*, nº 52, págs. 110-128.

Livingstone, S. (2008). «Taking risky opportunities in youthful content creation:

teenagers use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression», en *New Media & Society*, nº 10 (3), págs. 393-411. DOI: 10.1177/1461444808089415.

Livingstone, S. y Brake, D. R. (2010). «On the rapid rise of social networking sites: new findings and policy implications», en *Children & Society*, nº 24 (1), págs. 75-83. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2009.00243.x.

Lotz, A. (2001). «Postfeminist television criticism: Rehabilitating critical terms and identifying postfeminist attributes», en *Feminist Media Studies*, nº 1 (1), págs. 105-121. DOI: 10.1080/14680770120042891.

McRobbie, A. (2004). «Post-feminism and popular culture», en *Feminist Media Studies*, nº 4 (3), págs. 255-264. DOI: 10.1080/1468077042000309937.

Manago, A.; Graham, M. B.; Greenfield, P. M. y Salimkhan, G. (2008). «Selfpresentation and gender on MySpace», en *Journal of Applied Developmental Psychology*, nº 6 (29), págs. 446-58.

Mascheroni, G.; Vincent, J. y Jiménez, E. (2015). «Girls are addicted to likes so they post semi-naked selfies: Peer mediation, normativity and the construction of identity online», en *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, nº 9 (1). DOI: 10.5817/CP2015-1-5.

Mendelson, A. y Papacharissi, Z. (2011). «Collective narcissism in college student Facebook photo galleries», en Papacharissi, Z. (coord.), *A networked self: Identity, community and culture on social network sites*, Routledge, Nueva York, págs. 251-73.

Polo, S. (2016). «YouTube se convierte en el arma definitiva para el activismo LGBT», en *El Mundo*, 28 de junio de 2016. Disponible en: <http://www.elmundo.es/f5/2016/06/28/576d4f46e2704e3d748b463a.html>.

Ringrose, J. (2011). «Are You Sexy, Flirty, Or a Slut? Exploring “Sexualization” and How Teen Girls Perform/Negotiate Digital Sexual Identity on Social Networking Sites», en Gill, R. y Scharff, C. (coord.), *New Femininities: Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, págs. 99-116.

Ringrose, J.; Harvey, L.; Gill, R. y Livingstone, S. (2013). «Teen girls, sexual double standards and “sexting”: Gendered value in digital image exchange», en *Feminist Theory*, nº 14, págs. 305-323.

Salter, M. (2015). «Privates in the online public: Sex(ting) and reputation on social media», en *New Media & Society*, nº 18 (11), págs. 2723-2739.

Schwalbe, M.; Holden, D.; Schrock, D.; Godwin, S.; Thompson, S. y Wolkomir, M. (2000). «Generic Processes in the Reproduction of Inequality: An Interactionist Analysis», en *Social Forces*, nº 79 (2), págs. 419-452.

Siibak, A. (2010). «Constructing masculinity on a social networking site. The case-study of visual self-presentations of young men on the profile images of SNS Rate», en *Young. Nordic Journal of Youth Research*, nº 18 (4), págs. 403-425.

Skeggs, B. (2005). «The Making of Class and Gender through Visualizing Moral Subject Formation», en *Sociology*, nº 39 (5), págs. 965-982.

— (2001). «The Toilet Paper: Femininity, Class and Mis-recognition», en *Women's Studies International Forum*, nº 24 (3/4), págs. 295-307.

Tasker, Y. y Negra, D. (2005). «In Focus: Postfeminism and Contemporary Media Studies», en *Cinema Journal*, nº 44 (2), págs. 107-110. DOI: 10.1080/10304312.2014.888037.

Tolman, D. (2012). «Female Adolescents, Sexual Empowerment and Desire: A Missing Discourse of Gender Inequity?», en *Sex Roles*, nº 66 (11-12), págs. 746-757.

Tortajada, I. y Araüna, N. (2014). «Ser noia en temps de Facebook», en *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, nº 50, págs. 117-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i50.2233>.

Tortajada, I.; Araüna, N. y Martínez, I. J. (2013). «Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales», en *Comunicar*, nº 41, págs. 177-186. DOI: <https://doi.org/10.3916/C41-2013-17>.

Tortajada, I. y Van Bauwel, S. (2012). «Gender and communication: contemporary research questions», en *Catalan Journal of Communication and Cultural Studies*, nº 4 (2), págs. 143-153.

Valenti, J. (2008). *He's a stud, she's a slut, and 49 other double standards every woman should know*, Seal Press, Seattle, WA.

Van Oosten, J. M. F.; Vandenbosch, L. y Peter, J. (2017). «Gender roles on social networking sites: investigating reciprocal relationships between Dutch adolescents' hypermasculinity and hyperfemininity and sexy online self-presentations», en *Journal of Children and Media*, nº 11 (2), págs. 147-166. DOI: 10.1080/17482798.2017.1304970.

Weber, S. y Mitchell, C. (2008). «Imagining, Keyboarding, and Posting Identities: Young People and NewMedia Technologies», en Buckingham, D. (coord.), *Youth, Identity, and Digital Media*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge, MA, págs. 25-48. DOI: 10.1162/dmal.9780262524834.025.

Willem, C.; Araüna, N.; Crescenzi, L. y Tortajada, I. (2012). «Girls on Fotolog: reproduction of gender stereotypes or identity play?», en *Interactions: Studies in Communication & Culture*, nº 2 (3), págs. 225-242. DOI: 10.1386/iscc.2.3.225_1.

Willem, C.; Araüna, N. y Tortajada, I. (2018). «Chonis and pijas. Slut-shaming and double standards in online performances among Spanish teens», en *Sexualities*, s. pág.

Zhao, S.; Grasmuck, S. y Martin, J. (2008). «Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships», en *Computers in Human Behavior*, nº 24, págs. 1816-1836.

12. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

13. En la época en que se realizó esta investigación (2010-2013), Fotolog (www.fotolog.com) era una de las redes sociales en forma de sitio web de publicación de fotografías más populares entre los jóvenes y adolescentes en España.

14. *Chav*: denominación con que la clase media en Reino Unido señala de forma despectiva a las personas de clase trabajadora, a las que caracterizan como carentes de modales cívicos.

Las políticas relativas a la utilización de Internet por los menores

Brian O'Neill¹⁵

1. Introducción

El desarrollo de políticas públicas relacionadas con el uso de Internet por los niños ha sido objeto de debate desde mediados de los años noventa, cuando se desarrollaron las primeras intervenciones regulatorias y legislativas. Aun siendo la regulación de Internet una cuestión controvertida, hay un amplio acuerdo internacional sobre la necesidad de tomar medidas que apoyen un entorno seguro y protejan a los niños del daño *online*. Este capítulo revisa las principales políticas relativas a la utilización de Internet por los menores y los tipos de gobernanza que han surgido, incluyendo pautas de autorregulación y corregulación para la implementación de medidas de seguridad de las principales plataformas de Internet.

Con el creciente número de jóvenes que se conecta *online* a edades cada vez más tempranas y la participación casi universal de los jóvenes en las redes sociales, el desarrollo de políticas relacionadas con el uso de Internet de los niños ha llegado a ser un tema de gran preocupación política. Las leyes en este área se centran frecuentemente en la necesidad de equilibrar los numerosos beneficios y oportunidades que Internet ofrece a los menores, mientras que se reconoce que, como menores, requieren protección. Los gobiernos y responsables políticos deben garantizar a todos los ciudadanos, incluidos a los niños, el acceso y las habilidades que les permitan beneficiarse de las ventajas del entorno digital. Al mismo tiempo, las políticas deben ofrecer garantías suficientes que permitan contrarrestar el posible abuso y la explotación. Teniendo en cuenta la naturaleza compleja y global de Internet, las políticas no se limitan al gobierno nacional y, para ser eficaces, deben incluir a todos los agentes relevantes del contexto internacional a través de fórmulas de acuerdo y cooperación.

Este capítulo repasa brevemente los principales temas y tendencias en el desarrollo político relativo al uso que los niños hacen de Internet y las tecnologías digitales, subrayando el creciente consenso internacional sobre la necesidad de equilibrar las oportunidades que Internet ofrece a la juventud junto con el desarrollo de las garantías adecuadas orientadas a protegerla contra los riesgos y daños que encuentran. Se recapitulan las principales medidas legislativas y de protección que se han desarrollado desde los inicios de la regulación de Internet, después se subrayan algunos de los principales retos que afrontan los responsables políticos, para terminar con el consenso emergente en torno a un marco basado en los derechos, que incluya la conceptualización de las tres “pes” de los derechos de los niños relativos a la protección, provisión y participación *online* como la vía más adecuada para garantizar una experiencia *online* mejor y más segura para los menores.

2. Primeras medidas para la protección *online* de los menores

En lo que puede llamarse la primera fase de las políticas y los reglamentos de Internet en la década de 1990, la principal tendencia consistía en que Internet no debería regularse en absoluto y que, como nuevo medio, la innovación tecnológica se beneficiaría de una menor regulación o interferencia. En contraste con la televisión cuyo impacto sobre los niños fue siempre un elemento de preocupación pública (Gunter y McAleer, 1997; Winn, 1977), la principal prioridad en los inicios de Internet era promover un mayor acceso, aprovechando las oportunidades educativas, competitivas y la ventaja económica que ofrecía. Sin embargo, como destacan comentaristas como Lawrence Lessig, los responsables políticos no tardaron mucho tiempo en preocuparse por la rápida proliferación de pornografía y otros tipos de contenido inadecuado universalmente considerado como lesivo para los niños (Lessig, 2006; Thornburgh y Herbert S. Lin, 2002).

En esta fase, había un consenso general emergente en torno a que el uso de Internet por parte de los niños suponía riesgos que requerían atención política (Waltermann y Machill, 2000). Preocupaba la necesidad de proteger a los menores de contenidos lesivos para su desarrollo. La comunicación y la participación de los niños en servicios originalmente diseñados para adultos suponían riesgos de contacto con potenciales abusadores y depredadores. Como

respuesta, se crearon una variedad de estrategias para regular el contenido y la conducta, al tiempo que se reconocía que múltiples actores compartían la responsabilidad de proporcionar las medidas protectoras adecuadas. Sin embargo, en ese momento no se tenía presente que las propias acciones y conductas de los menores, en las que actuaban con comportamientos lesivos, podían producir otros riesgos (Livingstone, Ólafsson y Staksrud, 2013).

Uno de los primeros esfuerzos para generar legislación específica para Internet diseñada para la protección de los niños *online* fue la malograda Ley para las Buenas Costumbres en la Comunicación (*Communication Decency Act*) de 1996 en Estados Unidos, que restringía el acceso *online* de los menores a la pornografía u otro contenido explícito, regulaba la indecencia y la obscenidad en Internet de acuerdo a «las normas comunitarias». Como inicialmente la aprobó el Congreso de Estados Unidos en 1996, la *Communication Decency Act* imponía sanciones penales a quienes:

Sabiéndolo (A) usaran un servicio informático interactivo para enviar específicamente a una persona menor de 18 años, o (B) usaran cualquier servicio informático interactivo para exponer a una persona menor de 18 años, a cualquier comentario, petición, sugerión, proposición, imagen, u otra comunicación que represente o describa, en términos manifiestamente ofensivos según las normas comunitarias, actividades sexuales, excretorias y/o de exhibición de órganos.

Algunas disposiciones de la *Communication Decency Act* fueron recusadas con éxito en el Tribunal Supremo de los Estados Unidos (*Reno v. ACLU*), y se aprobó una *Communication Decency Act* enmendada posteriormente (Nesson y Marglin, 1996). El siguiente intento de restringir el acceso de los menores a pornografía o cualquier otro material dañino se plasmó en 1998 en la *Child Online Protection Act* (COPA), aunque también fue objeto de un requerimiento, que nunca tuvo efecto. La última y exitosa medida, la *Children's Internet Protection Act* (CIPA), se promulgó en el año 2000 y estableció como condición para la financiación federal de escuelas y bibliotecas que utilizaran filtros que restringieran el acceso *online* de los menores a contenido dañino (Miltner, 2005).

En Europa se adoptó un planteamiento diferente para la protección *online* de los

menores. El Green Paper On The Protection Of Minors And Human Dignity In Audio-visual And Information Services (Comisión Europea, 1996a) fue el primer intento de la Unión Europea de abordar la protección de los niños en este contexto mediático de convergencia. Al mismo tiempo, la comunicación de contenido ilegal y dañino en Internet (Comisión Europea, 1996b) sentó las bases para un planteamiento entre los múltiples interesados para afrontar el problema de la regulación de su contenido. Sin controles efectivos, se dañaría la confianza en el nuevo entorno digital y se limitarían sus potenciales beneficios. La introducción del Safer Internet Action Plan multianual (Comisión Europea, 1999) proporcionó una plataforma para el desarrollo de las políticas de protección *online* de los menores, priorizando los acuerdos de colaboración entre los interesados (*stakeholders*) sobre las intervenciones legislativas directas. A través de las fases sucesivas del Safer Internet Programme (SIP), mientras Internet se expandía y desarrollaba rápidamente después del año 2000, se tomaron varias medidas para proteger a los menores que implicaban la cooperación de la industria (autorregulación y correulación), el desarrollo de filtros y los programas de clasificación, se establecieron las líneas de ayuda y de denuncia para apoyar a los usuarios, y las estrategias de concienciación y educación sobre la seguridad en Internet (Comisión Europea, 2003). Se reconoció que no había una única solución a los retos que planteaba la utilización masiva de Internet, así como el hecho de que un número creciente de menores y sus familias tendrían que asumir mayores niveles de responsabilidad para su seguridad (Technopolis, 2003).

3. La regulación del contenido

Proteger a los niños de contenido inadecuado que pueda ser dañino para su desarrollo es la piedra angular de las políticas infantiles. No es fácil determinar qué contenido es inadecuado y para qué franjas de edad. El contenido ilegal, como imágenes de abusos a menores o material xenófobo radical, es ilegal en casi todas las jurisdicciones. Lo que es ilegal en el mundo *offline* lo es también en el *online*. El único problema consiste en garantizar una aplicación efectiva de la ley. Para otro contenido que puede ser considerado dañino, pero no ilegal, las disposiciones de protección varían considerablemente. Estos riesgos de contenido pueden abarcar imágenes violentas o sangrientas, también de videojuegos, contenido «para adultos» o pornográfico, contenidos racistas o discursos de odio, y contenidos comerciales que tratan de atraer a los niños y

para los cuales no están preparados (Livingstone y Haddon, 2009; Staksrud y Kirksæther, 2013).

La regulación del contenido en los medios tradicionales, como la televisión, en la mayoría de los países se establece a través de un marco regulatorio audiovisual nacional y, de forma más limitada, en algunos marcos regulatorios sobre el contenido (OCDE, 2011). La prohibición sobre el contenido ilegal, *offline* y *online*, por ejemplo, es una previsión casi universal. En Estados Unidos y Canadá se intenta no establecer una legislación específica sobre el contenido en Internet, mientras que en otros países —como Japón, Turquía y Corea— se han aprobado leyes que regulan el contenido *online* (ICMEC, 2016). Entre estos dos extremos, la mayoría de los países europeos, Australia y Nueva Zelanda confían en gran medida en la aplicación de las leyes existentes reforzadas por una legislación «blanda» en forma de programas autorregulatorios y corregulatorios para hacer cumplir las restricciones de edad relativas al contenido (Bertelsman Foundation, 1999; Buttner, 2005; Government of Canada, 2000).

Las regulaciones de contenido se basan habitualmente en formas de cooperación internacional entre las autoridades competentes, la industria y otros actores público-privados quienes supervisan y suprimen, cuando procede, contenido *online* ilegal o delictivo (Walker y Akdeniz, 1998). Los acuerdos internacionales tales como la Convención para la Protección del Menor contra la Explotación y el Maltrato Sexual del Consejo Europeo, conocido como la Convención de Lanzarote (Consejo Europeo, 2012), han apoyado la cooperación internacional para la previsión de la difusión de material relativo al maltrato infantil, que implica la criminalización de todo tipo de faltas sexuales contra los niños. Dispone que los Estados europeos adopten la legislación específica y tomen medidas que prevengan la violencia sexual, protejan a las víctimas y procesen a los perpetradores.

El filtrado de contenido ilegal a escala nacional para garantizar que los distribuidores de material de maltrato infantil, por ejemplo, queden bloqueados se aplica ampliamente y se admite que es una medida de intervención importante (Callanan, Gercke, Marco y Dries-Ziekenheiner, 2009). Aunque ha aumentado la preocupación por el impacto que estas medidas pudieran tener sobre la libertad de expresión (Deibert, 2008), su introducción ha sido apoyada, sobre una base de voluntariedad y cuando se han respetado las salvaguardias de transparencia,

como se delineó en la *Directiva de la Unión Europea para combatir la explotación sexual de los niños y la pornografía infantil* (Unión Europea, 2011).

El filtrado de contenido desde el proveedor de Internet no es ilegal, pero no se considera adecuado. Ha sido implementado en países como Turquía, donde se aplica una censura general (OSCE, 2011); es también objeto de debate en democracias abiertas como en Australia (ACMA, 2007) y también de una manera algo diferente en el Reino Unido (Fae, 2014; Magid, 2014).

4. Etiquetado y clasificación

Un área de atención específica desde finales de los años noventa se centra en desarrollar proyectos de etiquetado del contenido *online* que permita a los progenitores juzgar sobre la conveniencia del contenido y hacer que los sistemas de filtrado sean más efectivos. En la Unión Europea, el desarrollo de sistemas de etiquetado efectivos ha sido una característica de la política de seguridad *online* desde el desarrollo del Safer Internet Action Plan. La preocupación por los efectos de los videojuegos violentos creó el primer sistema voluntario de clasificación para videoconsolas desarrollado por la Entertainment Leisure Software Publishers Association (ELSPA) en 1994, en el Reino Unido. Sin embargo, tras la proliferación de sistemas de clasificación nacionales y la consiguiente confusión del consumidor, en 2003 se introdujo el llamado Pan European Game Information system (PEGI). El desarrollo del PEGI supuso un salto de un sistema de clasificación basado en la edad, familiar en el entorno mediático tradicional, a uno basado en el etiquetado, descripciones de contenido e indicaciones de la edad apropiada (McLaughlin, 2007). El sistema es voluntario y está operado por los fabricantes y programadores de juegos, e incluye indicadores de clasificación según la edad (3+, 7+, 12+, 16+ y 18+) y descriptores de contenido (lenguaje grosero, discriminación, drogas, terror, apuestas, sexo y violencia). Considerado como un éxito de la estrategia de correulación, ha sido adoptado por la mayoría de los países europeos, con un importante apoyo de la Comisión Europea, y ha reafirmado la base legislativa de la clasificación de juegos en países como Irlanda y el Reino Unido (Reding, 2005).

La clasificación de contenido y sistemas etiquetado se ha aplicado también al

contenido *online* incluidos los juegos. PEGI online, una extensión del sistema PEGI, fue diseñado para el contenido de juegos *online*, utilizando un sistema de etiquetado similar y apoyado por el código de prácticas de la industria. En Estados Unidos han adoptado sistemas similares a través del Entertainment Software Rating Board (ESRB). Un intento inicial para promover un sistema de clasificación se plasmó en la Internet Content Rating Association (ICRA), la iniciativa internacional autorregulatoria (Machill, Hart y Kaltenhuser, 2002) que trató de impulsar entre los promotores de páginas webs el autoetiquetado de contenido en categorías: como la presencia de contenido sexual, las representaciones violentas, u otros contenidos potencialmente dañinos como las apuestas, las drogas y el alcohol. Estos planes de clasificación se basan en el autocompletado por los promotores o clasificadores independientes de un cuestionario con la información relevante para apoyar la orientación de los progenitores en relación con la idoneidad del contenido según la edad de los menores. Una limitación de estas clasificaciones es que particularizan mucho y su planteamiento relativista genera dificultades a los padres al recibir consejos que pueden resultar contradictorios (Felini, 2015).

Los proyectos para el etiquetado profesional del contenido están ya bien establecidos en casi todas las jurisdicciones del mundo. Sin embargo, el etiquetado del contenido generado por el usuario es un área emergente. Como parte de la iniciativa autorregulatoria europea, las empresas que participan en la llamada CEO Coalition acordaron trabajar para mejorar la información y orientación relativa al contenido disponible en los medios de comunicación sociales y las plataformas para compartir vídeos. El *You Rate It* (Tú lo clasificas) fue desarrollado por el Instituto para la Clasificación de los Medios Audiovisuales (NICAM) y el Consejo Británico de Clasificación de Películas (BBFC) como una herramienta para clasificar e informar a los progenitores y a los niños sobre los vídeos grabados por los usuarios. El programa funciona con un cuestionario a través del cual quienes suben los vídeos generados por los usuarios y/o quienes los ven responden a seis preguntas sencillas sobre el contenido del vídeo, clasificándolo: comportamiento, violencia, sexo, drogas, lenguaje y terror/miedo. El programa es flexible y se adapta a diversos contextos culturales, teniendo en cuenta las diferencias nacionales. El éxito de cualquier programa de este tipo depende de su aceptación por parte de la comunidad de usuarios y, como con otros programas —con la posible excepción de PEGI—, la adopción de *You Rate It* es aún limitada (Wauters, Lievens y Valcke, 2016).

5. Los riesgos de contacto y los problemas de privacidad

Los riesgos de que los menores sufran daños por haber contactado con otros a través de Internet han sido también objeto de debate e intervención política. El riesgo de exponerse a contactos predatorios *online*, o el llamado «miedo al desconocido», es relativamente reducido, pero ha recibido gran atención mediática, lo que ha generado ansiedad en los progenitores y cuidadores, y un interés político (Wolak, Finkelhor, Mitchell e Ybarra, 2010). Las respuestas legislativas se han centrado en las formas de riesgo más extremas como el engaño pederasta (*grooming*) y el maltrato infantil a través de Internet. En muchos países, se han desarrollado nuevas disposiciones relativas al *cibergrooming* como un nuevo delito penal (McLaughlin, 2009; Ost, 2009; Whittle, Hamilton-Giachritsis, Beech y Collings, 2013). La protección de los menores del contacto dañino *online* es un área donde la cooperación internacional ha progresado. Las agencias internacionales han trabajado para garantizar la cooperación entre las respuestas legislativas y la aplicación de la ley para los niños más vulnerables. Un estudio coordinado por el Banco Mundial y el Centro Internacional para Niños Desaparecidos y Explotados (ICMEC) desarrollado en América Latina mostró que la mayoría de los países cumplían con las buenas prácticas internacionales, aunque señalaban que, para mejorar su alcance, en los países se deberían adaptar las normas internacionales a la legislación local (Dos Santos, 2015). El riesgo de contacto con predadores a través de las redes sociales en Internet móvil también ha recibido atención en los países en desarrollo, donde el uso de ordenadores y de banda ancha es bajo, pero el acceso a teléfonos móviles es alto (Beger, Hoveyda y Sinha, 2011; Wurtele y Miller-Perrin, 2014).

Mientras el *cibergrooming* y el contacto predatorio son considerados los riesgos de contacto más graves que los niños afrontan *online*, se ha enfatizado la necesidad de mejorar la privacidad de los menores como una importante contribución a mantenerlos seguros y menos vulnerables a formas de contacto más arriesgadas. La Children's Online Privacy Protection Act (COPPA), que se aprobó en Estados Unidos en 2000, se promulgó para proteger la recopilación *online* de información y datos de los menores de 13 años sin el consentimiento paterno (Topelson, Bavitz, Gupta y Oberman, 2013), como se hacía hasta ese momento. Sin embargo, la mayoría de las compañías de redes sociales no

permite a los menores de 13 años inscribirse para sus servicios debido a la complejidad y costes que implica cumplir con la COPPA. Internacionalmente, las provisiones de la COPPA han sido adoptadas casi universalmente, dado que la mayoría de las compañías desean comerciar en Estados Unidos, y se han adherido a los requerimientos para la protección de la privacidad de los menores de 13 años. En la Unión Europea, la más reciente *General Data Protection* (GDPR) ha mantenido este planteamiento. Sin embargo, más controvertidamente, ha establecido un rango entre 13 y 16 años como la edad por debajo de la cual es necesario el consentimiento paterno para el acceso de los niños a los servicios que recaben información personal, requiriendo que los Estados miembros legislen para establecer la edad de «consentimiento digital» (Macenaite y Kosta, 2017).

Tanto los objetivos de la COPPA como los subsiguientes desarrollos bajo la GDPR han estado motivados por una preocupación por proteger a los menores de una excesiva exposición comercial. Mientras en los medios tradicionales las restricciones sobre la publicidad para niños estaban bien establecidas, la prevalencia de contenido comercial *online* es objeto de mucha menos regulación o control, y se considera perjudicial para los menores (DCFS/DCMS, 2009). Las compañías se han visto apremiadas a mejorar la utilización de sus ajustes de privacidad y a afrontar el problema de los usuarios que no tienen la edad requerida (Lobe y Staksrud, 2010; Phillips, 2011).

6. Riesgos de conducta y niños como agentes activos

Internet es también un entorno interactivo, especialmente para niños que son con frecuencia participantes entusiastas en redes y plataformas sociales, y creadores de contenido en los múltiples servicios disponibles en la web 2.0. Las políticas de Internet han tenido que abordar problemas de conducta derivados del comportamiento de los propios niños, que ha conducido a nuevas áreas de riesgo y de daño potencial. El acoso o *ciberbullying*, surgido frecuentemente en la interacción entre iguales, ha despertado mucha atención como un elemento persistente y a veces incurable del comportamiento *online* de la gente joven (Erdur-Baker, 2010; Smith y Steffgen, 2013).

El *ciberbullying* —cuando no encaja en la categoría de acoso en la legislación

vigente— se aborda a través de estrategias de concienciación, centradas en el comportamiento dañino y ofensivo de los perpetradores, estrategias de afrontamiento para las víctimas y políticas educativas para el público objetivo (Hinduja y Patchin, 2009; O'Neill y Dinh, 2015). Del mismo modo, el fenómeno del *sexting* o envío/recepción de mensajes sexuales a través de comunicación electrónica, ya sea solicitado o no, es otra área de riesgo que ha recibido atención desde la investigación y la administración (Hasinoff, 2015; Lenhart, 2009; Ringrose, Gill, Livingstone y Harvey, 2012). No obstante, la respuesta ha sido variada, y abarca desde el procesamiento penal basado en leyes relativas a la posesión de pornografía infantil (Sacco, 2010) hasta «hacer la vista gorda» a unas prácticas arriesgadas.

El contenido potencialmente dañino generado por los usuarios es un área de riesgo relativamente nueva. Los niños acceden o incluso crean contenido sobre racismo o lenguaje de odio, consumo de drogas, promoción de la anorexia/bulimia, autolesiones o suicidio. EU Kids Online mostró que el contenido dañino es una de las preocupaciones clave de los jóvenes (Livingstone, Kirwil, Ponte y Staksrud, 2013). Por otra parte, se reclama a las compañías proveedoras evitar que los menores accedan a contenidos que puedan ser dañinos para ellos (Bonnici y De Vey Mestdagh, 2005; Council of Europe, 2009).

Un área de la conducta de los niños que ha sido objeto de una acción política sostenida ha sido la infracción de los derechos de autor y la descarga ilegal de contenido. La ley federal de Estados Unidos *Digital Millennium Copyright Act* (1998) exime a los intermediarios de Internet de la responsabilidad sobre el contenido que circula en sus redes. Sin embargo, la creciente presión de la industria musical contra la extendida infracción de los derechos de autor a través de compartir ficheros *peer-to-peer* se ha centrado en requerir a los proveedores de Internet que bloqueen el acceso a sitios webs donde se facilite la descarga ilegal y se corte el acceso a quienes las realizan. Sin embargo, los grupos defensores de las libertades civiles se resisten a cualquier forma de bloqueo y tratan de implementar la «política de los tres avisos» en diversas jurisdicciones nacionales, como en Francia y el Reino Unido (Palfrey, Gasser, Simun y Barnes, 2009; Ryan, 2010).

7. La «ley blanda» y la política de autorregulación

Las políticas legislativas de protección *online* al menor abordan sólo una dimensión de lo que es una gama compleja de retos para las políticas públicas. Esto hace que se haya desarrollado una serie alternativa de estrategias e instrumentos regulatorios de su seguridad (Lievens, 2010). Ante la naturaleza abierta y dinámica de Internet, y la amplia variedad cultural de normas morales relacionadas con la exposición de los niños a contenido *online*, gran parte de las políticas han enfatizado la importancia de que sean los progenitores quienes decidan qué es lo mejor para sus hijos. Una iniciativa promovió el control parental basado en soluciones técnicas o *software* para limitar la navegación infantil. A pesar de las dudas sobre su efectividad y conveniencia para niños más mayores o adolescentes, los controles parentales han sido el núcleo de las políticas de Internet en muchos países desde finales de años noventa y siguen siendo recomendadas como un elemento importante en la seguridad digital (Deloitte y European Commission, 2008; Thierer, 2009).

Los acuerdos de autorregulación apoyados por la industria han sido las iniciativas no legislativas más importantes para la promoción de una práctica de Internet más segura. En Europa, la seguridad en el uso de las comunicaciones móviles y en las redes sociales han sido las dos áreas en las que los proveedores, con el apoyo de la Comisión, han desarrollado preferentemente un código de prácticas de seguridad infantil (Comisión Europea, 2009; ICT Coalition, 2012). Los operadores de la industria, mejor preparados para reaccionar a los cambios en la tecnología y el mercado, muestran su compromiso público con la implementación de un código acordado o de principios pactados, que son evaluados de forma independiente (Donoso, 2011; O'Neill, 2014). Aunque la autorregulación ha sido la base de la nueva política de los medios, ha sido cuestionada por las deficiencias que tiene al conjugar las necesidades del interés público con las dificultades asociadas a la supervisión de la efectividad y su implantación (Gottfredson *et al.*, 2015).

Un componente importante de la autorregulación de la seguridad *online* en la Unión Europea ha sido el énfasis en la concienciación y la educación. La educación de los usuarios jóvenes es esencial para empoderarlos y promover un comportamiento *online* más seguro y responsable. Las campañas de concienciación, tanto en el sector público como en el privado, han sido ampliamente utilizadas para llamar la atención sobre cuestiones de seguridad. El refuerzo educativo en colaboración con los sistemas escolares nacionales es

vital para mejorar los niveles de alfabetización digital y fomentar el comportamiento autónomo de los menores (Eurydice, 2009; Safer Internet Programme, 2009). La estrategia *Better Internet for Children* (Comisión Europea, 2012) requiere que la industria intensifique sus esfuerzos en la concienciación en cuestiones relativas a la seguridad en Internet. También se pide a los Estados miembros que incorporen la alfabetización mediática crítica en las escuelas y que se garantice que los jóvenes tengan las habilidades prácticas necesarias para protegerse a sí mismos.

El concepto de «ciudadanía digital» se usa crecientemente para hacer referencia a las habilidades y competencias que los jóvenes necesitan, no sólo para garantizar su seguridad *online*, sino también para que se beneficien como participantes activos, usando efectiva y responsablemente las herramientas *online* de modo que respeten los derechos humanos (Mccosker, Vivienne y Johns, 2016; Oxley, 2011). La ciudadanía digital reconoce la importancia de los derechos y responsabilidades de los niños como participantes activos del mundo *online* (Mossberger, Tolbert y Hamilton, 2012) y defiende que la mejor forma de proteger a la gente joven es la autoprotección (O'Neill y Hagen, 2009).

8. Conclusión

La seguridad *online* de los niños ha sido objeto de una atención política considerable desde los inicios de Internet. Los primeros intentos de regulación incluyeron el desarrollo de sistemas autorregulatorios liderados por la industria para luchar contra el contenido ilegal y dañino. La rápida adopción de los medios sociales y digitales por los menores hace que la autorregulación no sea suficiente para garantizar que los niños estén protegidos y tengan acceso al contenido que sea más beneficioso para su bienestar. Del mismo modo que las oportunidades que Internet proporciona han aumentado, también lo han hecho los riesgos a los que se exponen. Para que las políticas sean efectivas es vital que estén basadas en evidencias y constatadas por una investigación que registre la realidad de las experiencias *online* de los menores. Dada la velocidad de los cambios en las tecnologías digitales y los servicios *online*, y a que frecuentemente los niños son los primeros en adoptarlos y usarlos, los responsables políticos están atrapados en la necesidad de la protección del menor como un derecho fundamental y la necesidad de garantizar que, como cualquier otro ciudadano, accedan a las oportunidades que el mundo *online*

ofrece. Los intereses de los niños quedan atrapados en el centro de esos debates, ya sea como usuarios tempranos y exploradores digitales de nuevas tecnologías o como sujetos que necesitan protección. Desde una perspectiva política, lo más importante es que el bienestar *online* de los niños sea considerado fundamental. Fomentar el acceso y la participación, con unos niveles de protección adecuados, es el medio de preparar a los niños para que sean ciudadanos digitales competentes con todos los derechos y sus responsabilidades.

Referencias

ACMA (2007). *Developments in Internet filtering and other measures for promoting online safety*, Second annual report to the Minister for Broadband, Communications and the Digital Economy.

Beger, G.; Hoveyda, P. K.; y Sinha, A. (2011). *From «What's your ASLR» to «Do you wanna go private?»*, UNICEF Digital Citizenship Safety Report.

Bertelsman Foundation (1999). *Self-regulation of Internet Content*. Disponible en: <https://www.cdt.org/speech/BertelsmannProposal.pdf>.

Bonnici, J. P. M. y de Vey Mestdagh, C. N. J. (2005). «Right Vision, Wrong Expectations: The European Union and Self-regulation of Harmful Internet Content», en *Information & Communications Technology Law*, nº 14, págs. 133-149.

Buttner, C. (2005). «The Protection of Minors Against Harmful Media Content in Europe», en *NORDICOM Review*, nº 26, págs. 121-129.

Callanan, C.; Gercke, M.; de Marco, E. y Dries-Ziekenheiner, H. (2009). *Internet blocking balancing cybercrime responses in democratic societies*, Open Society Institute Report, Nueva York.

Consejo de la UE (2012). *Protecting children against sexual violence: The criminal law benchmarks of the Budapest and Lanzarote Conventions*, Estrasburgo. Disponible en: www.coe.int/cybercrime.

— (2009). *Protecting children from harmful content*, Estrasburgo.

DCFS/DCMS (2009). *The Impact of the Commercial World on Children's Wellbeing Report of an Independent Assessment*, Londres.

Deibert, R. (2008). *Access denied: the practice and policy of global Internet filtering*, MIT, Cambridge, MA.

Deloitte Enterprise Risk Service y Comisión Europea (2008). *Safer Internet: Protecting Our Children on the Net Using Content Filtering and Parental Control Techniques*.

Donoso, V. (2011). *Assessment of the Implementation of the Safer Social Networking Principles for the EU on 14 Websites: Summary Report*, Comisión Europea.

Dos Santos Lemos Fernandes, S. (2015). *Protecting Children from Cybercrime Legislative Responses in Latin America to Fight Child Pornography, Online Grooming, and Cyberbullying through Information and Communication Technologies*. Disponible en: <http://globalforumljd.org/sites/default/files/resource/protecting-children-from-cybercrime-latin-america-2015.pdf>.

Erdur-Baker, Ö. (2010). «Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of Internet-mediated communication tools», en *New Media & Society*, nº 12, págs. 109-125.

Comisión Europea (2012). *Communication on The European Strategy for a Better Internet for Children*, COM(2012) 196, Bruselas. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0196:FIN:EN:PDF>.

— (2009). *Safer Social Networking Principles for the EU*. Comisión Europea. Disponible en: http://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/sn_principles.pdf.

— (2003). *Safer Internet Action Plan Work Programme 2003-2004*.

— (1999). *A Multiannual Community Action Plan On Promoting Safer Use Of The Internet By Combatting Illegal And Harmful Content On Global Networks*.

4-year Work Programme 1999-2002, Bruselas.

— (1996a). *Green Paper On The Protection Of Minors And Human Dignity In Audiovisual And Information Services*, COM (96) 483 final, 16 de octubre, Bruselas.

— (1996b). *Illegal and Harmful Content on the Internet*, COM (96) 487, Bruselas. Disponible en:
<http://ec.europa.eu/archives/ISPO/legal/en/Internet/communic.html>.

Unión Europea (2011). *Directive 2011/92/EU on combating the sexual abuse and sexual exploitation of children and child pornography, and replacing*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32011L0093>.

Fae, J (2014). «UK's web filtering seems to be blocking common sense-Index on Censorship», en *Index on Censorship*, 24 de enero de 2014. Disponible en: <http://www.indexoncensorship.org/2014/01/uks-web-filtering-seems-blocking-common-sense/>. Última consulta: 23 de mayo de 2014.

Felini, D. (2015). «Beyond Today's Video Game Rating Systems», en *Games and Culture*, nº 10 (1), págs. 106-122.

Government of Canada (2000). *Illegal and Offensive Content on the Internet. Canadian Strategy to Promote Safe, Wise and Responsible Internet Use*.

Gottfredson, D. C.; Cook, T. D.; Gardner, F. E. M.; Gorman-Smith, D.; Howe, G. W.; Sandler, I. N. y Zafft, K. M. (2015). «Standards of Evidence for Efficacy, Effectiveness, and Scale-up Research in Prevention Science: Next Generation», en *Prevention Science*, nº 16 (7), págs. 893-926.

Gunter, B. y McAleer, J. (1997). *Children and Television*, 2ª ed.; Routledge, Londres.

Hasinoff, A. A. (2015). *Sexting Panic: Rethinking Criminalization, Privacy, and Consent*, University of Illinois Press, Urbana.

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: preventing*

and responding to cyberbullying, Corwin Press, Londres.

ICMEC (2016). *Child pornography: Model Legislation and Global Review*, 8^a ed.; Alexandria, VA. Disponible en: <http://www.icmec.org/wp-content/uploads/2016/02/Child-Pornography-Model-Law-8th-Ed-Final-linked.pdf>.

ICT Coalition (2012). *Principles for the Safer Use of Connected Devices and Online Services by Children and Young People in the EU*. Disponible en: http://www.gsma-documents.com/safer_mobile/ICT_Principles.pdf.

Lenhart, A. (2009). *Teens and Sexting: How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging*. Disponible en: <http://www.pewInternet.org/2009/12/15/teens-and-sexting/>.

Lessig, L. (2006). *Code: Version 2.0*, 2^a ed.; Basic Books, Nueva York.

Lievens, E. (2010). *Protecting children in the digital era: the use of alternative regulatory instruments*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden.

Livingstone, S. y Haddon, L. (2009). *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*, Policy Press, Bristol.

Livingstone, S.; Kirwil, L.; Ponte, C. y Staksrud, E. (2013). *In their own words: What bothers children online?* Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/48357/>.

Livingstone, S.; Ólafsson, K. y Staksrud, E. (2013). «Risky Social Networking Practices Among “Underage” Users: Lessons for Evidence-Based Policy», en *Journal of Computer-Mediated Communication*, nº 18, págs. 303-320.

Lobe, B. y Staksrud, E. (2010). *Evaluation of the implementation of the Safer Social Networking Principles for the EU Part II: Testing of 20 Providers of Social Networking Services in Europe*, European Commission Safer Internet Programme, Luxemburgo.

Macenaite, M. y Kosta, E. (2017). «Consent for processing children’s personal data in the EU: following in US footsteps?» en *Information & Communications Technology Law*, nº 26 (2), págs. 146-197.

Machill, M.; Hart, T. y Kaltenhuser, B. (2002). «Structural development of Internet self-regulation: Case study of the Internet Content Rating Association (ICRA)», en *Info*, nº 4, págs. 39-55.

Magid, L. (2014). «Experts Say UK's Optional Filtering Equals Choice, Not Censorship», en *Huffingtonpost*, 18 de mayo de 2014. Disponible en: http://www.huffingtonpost.com/larry-magid/experts-say-uks-optional_b_5347885.html. Última consulta: 29 de mayo de 2014.

Mccosker, A.; Vivienne, S. y Johns, A. (eds.) (2016). *Negotiating Digital Citizenship: Control, Contest and Culture*, Rowan & Littlefield, Londres.

McLaughlin, S. (2009). «Online Sexual Grooming of Children and the Law», en *Communications Law: Journal of Computer Media and Telecommunications Law*, nº 14, págs. 1-8.

— (2007). «Violent Video Games-Can Self Regulation Work», en *Communications Law: Journal of Computer Media and Telecommunications Law*, nº 12, págs. 157-167.

Miltner, K. A. (2005). «Discriminatory Filtering: CIPA's Effect on Our Nation's Youth and Why the Supreme Court Erred in Upholding the Constitutionality of The Children's Internet Protection Act», en *Federal Communications Law Journal*, nº 57, págs. 555-578.

Mossberger, K.; Tolbert, C. J. y Hamilton, A. (2012). «Measuring Digital Citizenship: Mobile Access and Broadband», en *International Journal of Communication*, nº 6, págs. 2492-2528. Disponible en: <http://ijoc.org>.

Nesson, C. y Marglin, D. (1996). «The Day the Internet Met the First Amendment: Time and the Communications Decency Act», en *Harvard Journal of Law and Technology*, nº 10, pág. 113.

O'Neill, B. (2014). *First Report on the Implementation of the ICT Principles*, Bruselas. Disponible en: <https://doi.org/10.21427/D7PC9M>.

O'Neill, B. y Dinh, T. (2015). «Mobile Technologies and the Incidence of Cyberbullying in Seven European Countries: Findings from Net Children Go

Mobile», en *Societies*, nº 5 (2), págs. 384-398.

O'Neill, B. y Hagen, I. (2009). «Media literacy», en Livingstone, S. y Haddon, L. (eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children*, Policy Press, Bristol.

OECD (2011). *Protection of children online. Report on risks faced by children online and policies to protect them*, París.

OSCE (2011). *Freedom of Expression on the Internet. Study of legal provisions and practices related to freedom of expression, the free flow of information and media pluralism on the Internet in OSCE participating State*, Organization for Security and Co-Operation in Europe. Disponible en: <http://www.osce.org/fom/80723>.

Ost, S. (2009). *Child pornography and sexual grooming: legal and societal responses*, Cambridge University Press, Cambridge.

Oxley, C. (2011). «Digital citizenship: Developing an ethical and responsible online culture», en *Access*, nº 25 (3), págs. 5-9.

Palfrey, J.; Gasser, U.; Simun, M. y Barnes, R. F. (2009). «Youth, Creativity, and Copyright in the Digital Age», en *International Journal of Learning and Media*, nº 1 (2), págs. 79-97.

Phillips, L. (2011). «EU to force social network sites to enhance privacy», en *The Guardian*, 16 de marzo de 2011. Disponible en: <http://www.guardian.co.uk/media/2011/mar/16/eu-social-network-sites-privacy>.

Reding, V. (2005). «Better regulation for Europe's media industry: the Commission's approach», en *Audiovisual Conference-Between Culture and Commerce*. Disponible en: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/05/532Yformat=PDFYaged=1Ylanguage=ENYguiLanguage=>

Ringrose, J.; Gill, R.; Livingstone, S. y Harvey, L. (2012). *A qualitative study of children, young people and «sexting»*, NSPCC, Londres.

Ryan, J. (2010). *Internet access controls: Three Strikes «graduated response» initiatives*. Disponible en: <http://www.iecea.com/staff?>

[workingGroupUrlKey=violent-radicalisation](#).

Sacco, D. T. (2010). *Sexting: Youth Practices and Legal Implications*.
Disponible en: http://papers.ssrn.com/sol3/Papers.cfm?abstract_id=1661343.

Smith, P. K. y Steffgen, G. (2013). *Cyberbullying through the New Media: Findings from an international network*, Psychology Press, Londres.

Staksrud, E. y Kirksæther J. (2013). «Filtering and Content Classification», en O'Neill, B.; Staksrud, E. y McLaughlin, S. (eds.), *Towards a Better Internet for Children*, Nordicom, Gotemburgo, págs. 23-38.

Technopolis (2003). *The Evaluation of the Safer Internet Action Plan 1999-2002*.

Thierer, A. (2009). *Parental controls & online child protection: A survey of tools and methods*, The Progress & Freedom Foundation, Washington, DC.

Thornburgh, D. y Lin, H. S. (2002). *Youth, Pornography, and the Internet*, The National Academies Press, Washington, DC.

Topelson, D.; Bavitz, C.; Gupta, R. y Oberman, I. (2013). *Privacy and Children's Data. An Overview of the Children's Online Privacy Protection Act and the Family Educational Rights and Privacy Act*, Berkman Center Research Publication, Rochester, NY.

Walker, C. y Akdeniz, Y. (1998). «The governance of the Internet in Europe with special reference to illegal and harmful content», en *Criminal Law Review*, diciembre, págs. 5-19.

Waltermann, J. y Machill, M. (2000). *Protecting our children on the Internet: towards a new culture of responsibility*, Bertelsmann Foundation, Gütersloh.

Wauters, E.; Lievens, E. y Valcke, P. (2016). «Empowering Children Through Labelling in Social Networks: Illusion or Solution?», en Walrave M.; Ponnet K.; Vanderhoven E.; Haers J. y Segaert B. (eds.), *Youth 2.0: Social Media and Adolescence*, Springer, Cham.

Whittle, H.; Hamilton-Giachritsis, C.; Beech, A. y Collings, G. (2013). «A

review of online grooming: Characteristics and concerns», en *Aggression and Violent Behavior*, nº 18 (1).

Winn, M. (1977). *Plug in drug: Television, Computers and Family Life*, Penguin Books, Harmondsworth.

Wolak, J.; Finkelhor, D.; Mitchell, K. J. e Ybarra, M. L. (2010). «Online “predators” and their victims: Myths, realities, and implications for prevention and treatment», en *Psychology of Violence*, nº 1 (S), págs.13-35.

Wurtele, S. K. y Miller-Perrin, C. (2014). *Preventing technology-initiated sexual victimization of youth: A developmental perspective*, Nova Science Publishers, Hauppauge, NY.

15. Dublin Institute of Technology, Irlanda.

El ciberacoso y su respuesta educativa

*Rosario del Rey, Marta Estévez
y Mónica Ojeda¹⁶*

El uso de los dispositivos electrónicos ha configurado nuevas formas de comunicación que tienen lugar en una nueva realidad aumentada. Las redes sociales virtuales se han establecido como uno de los nuevos contextos de desarrollo y socialización, pero también como nuevos espacios digitales donde la población, en especial la infantil y adolescente, tiene más opciones para agredir y victimizar a sus iguales. Por tanto, aunque el uso de las redes sociales virtuales conlleva muchas ventajas, también ha complejizado el comportamiento de los jóvenes, facilitando nuevos riesgos, entre los que destaca el ciberacoso (*ciberbullying*) (Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014).

El ciberacoso es un fenómeno complejo, pero esperamos que la lectura del capítulo permita mejorar su comprensión sobre este tipo de violencia, que parece que los menores tienen dificultad de afrontar. Para ello, se tratan, en primer lugar, las claves conceptuales del ciberacoso y su prevalencia; a continuación, los factores asociados a este fenómeno y las consecuencias que se derivan de su implicación; más adelante, las claves para la evaluación y detección del ciberacoso; y, finalmente, las medidas de actuación para prevenirlo y afrontarlo.

1. ¿Qué es el ciberacoso?

El ciberacoso es uno de los fenómenos que más ha trascendido en el ámbito social por su relevancia y sus potenciales consecuencias. Se trata de un tipo de agresión injustificada, que se produce de manera repetida e intencional entre iguales, y se lleva a cabo mediante dispositivos electrónicos (Tokunaga, 2010).

Aunque existe disparidad de opiniones con respecto a su definición y recibe multitud de denominaciones, el ciberacoso es, en su mayoría, entendido como una extensión del *bullying* tradicional o acoso escolar —como se viene nombrando en los últimos años— que acontece en las redes sociales virtuales e Internet. Sin embargo, aunque se pueda entender como una nueva forma de *bullying*, algunas características adquieren significados diferentes debido a la singularidad propia del entorno virtual (Menesini *et al.*, 2012).

1.1. Principales características

El ciberacoso mantiene las cuatro características principales del acoso escolar: repetición, desequilibrio de poder, intencionalidad y agresión injustificada. De hecho, Peter Smith, uno de los investigadores más relevantes sobre el *bullying*, al definir el ciberacoso añadió como criterio el uso de los dispositivos tecnológicos como medio para hostigar y acosar a la víctima, en lugar del tradicional enfrentamiento cara a cara (Smith *et al.*, 2008). Sin embargo, hoy ya sabemos que el contexto digital modifica de manera sustancial algunos comportamientos (Kowalski *et al.*, 2014). En cuanto a las diferencias entre *bullying* y ciberacoso, se tienden a señalar: la repetición, el desequilibrio de poder y la intencionalidad (Slonje, Smith y Frisén, 2013).

La repetición ha sido un criterio muy discutido, ya que, en ocasiones, un único acto de agresión a través de medios tecnológicos es suficiente para que se extienda y se perpetúe en la Red, con independencia de que la actuación del agresor haya podido ser puntal (Menesini *et al.*, 2012; Slonje *et al.*, 2013). Internet permite, por ejemplo, que una foto sea visitada multitud de veces, lo que facilita que la víctima identifique la agresión como un acto repetido, incluso cuando haya sido publicada en una ocasión y por una persona (Hinduja y Patchin, 2008).

El desequilibrio de poder difiere también en el ciberacoso. Aunque en la actualidad los menores son reconocidos como nativos digitales, no se debe obviar que uno de los requisitos más importantes es poseer conocimiento y dominio del ordenador, la Red y los aparatos electrónicos. Por ello, este desequilibrio puede referirse a la habilidad y experiencia en el uso de los dispositivos electrónicos o a la invisibilidad de la identidad del agresor. La posibilidad de anonimato del agresor es una característica intrínseca del ciberacoso, ya que éste puede ocultarse bajo pseudónimos o en multitud de

cuentas de correo electrónico (Hinduja y Patchin, 2008). Esto contribuye a que la víctima se sienta indefensa de forma más acuciante que en el *bullying* tradicional.

Asimismo, la intencionalidad ha sido otro de los criterios más debatidos. Los motivos por los que tiene lugar el ciberacoso pueden ser muy variados, y pueden incluir venganza, celos, aburrimiento, búsqueda de aprobación por parte de los iguales, o pueden estar relacionados con características personales de la víctima. Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que debe existir la intención de dañar a otra persona para definir el ciberacoso (Menesini *et al.*, 2012). Sin embargo, hay ocasiones en las que el desconocimiento de los alcances y las consecuencias del mundo digital y en Red también puede estar detrás de algunas agresiones. Además, la comunicación a través de mensajes de texto tiene muchas posibilidades de ser malinterpretada por el receptor, dada la escasez de información complementaria que sí suele rodear la comunicación cara a cara como, por ejemplo, la comunicación no verbal. En este sentido, la utilización de emoticonos parece ser de utilidad para completar, en cierta medida, el mensaje y mostrar la intención con la que se envía.

Además de la repetición, el desequilibrio de poder y la intencionalidad, la dificultad de la víctima para dejar de ser acosada a través de Internet es también una característica definitoria del ciberacoso (Ovejero, Smith y Yubero, 2013). La gran disponibilidad de medios electrónicos favorece que el agresor pueda perpetrar el ciberacoso sin coincidir cara a cara, con independencia de dónde se encuentre. Además, al existir una apertura del acoso a espacios digitales públicos, se produce un aumento de la audiencia, de modo que se facilita que otros miembros puedan actuar también como acosadores. De hecho, los adolescentes y jóvenes perciben los entornos públicos como más dañinos que los privados, dado que otras personas pueden acceder a dicha información (Menesini *et al.*, 2012).

Por tanto, además de mantener en gran medida las características del *bullying*, el ciberacoso posee también otras propias que lo convierten en un tipo de violencia específica. Como consecuencia de estas características, el ciberacoso amplía la audiencia y la difusión de las agresiones, por lo que produce un incremento de los perjuicios en la víctima, provocando que experimente una mayor frustración, impotencia, desprotección e inseguridad que en el *bullying* tradicional (Ortega,

Calmaestra y Mora-Merchán, 2008; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010).

En el ciberacoso se juegan diferentes roles de implicación. Al considerarse como una extensión del *bullying* tradicional, la literatura científica ha utilizado las denominaciones de los mismos actores que intervienen en el *bullying* (agresor, víctima, víctima-agresora y espectador) para referirse a los implicados en el ciberacoso. De este modo, se pueden dividir en: ciberagresor, cibervíctima y espectador, además del grupo que comparte el rol de ciberagresor y cibervíctima. Dentro del grupo de espectadores, también podemos encontrar dos tipos: aquellos que tratan de socorrer a la víctima y los que ayudan de manera directa o indirecta al agresor (Willard, 2007).

No obstante, dado que el ciberacoso posee características propias, se han descrito ciertas diferencias entre los roles implicados en el *bullying* y el ciberacoso (Vandebosch y Van Cleemput, 2009). Por ejemplo, la reacción de las cibervíctimas y los ciberagresores es más lenta en comparación con el *bullying*; además, algunas variables asociadas al desequilibrio de poder tienen menos relevancia, como la superioridad física (Kowalski *et al.*; 2014), y los espectadores tienen más posibilidades de difundir la agresión que de proteger a la víctima. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, los roles de implicación en el ciberacoso mantienen las características principales definidas en el *bullying* (del Rey, Casas y Ortega, 2016), por lo que se puede entender como un entramado complejo de relaciones interpersonales que suceden entre el ciberagresor, la cibervíctima, los espectadores y el contexto de los implicados.

1.2. Prevalencia

El ciberacoso es un tipo de violencia presente alrededor de todo el mundo (Kowalski *et al.*, 2014). No obstante, es importante tener en cuenta que los datos sobre la prevalencia pueden variar de manera considerable según los criterios utilizados en cada estudio, debido, por ejemplo, a la definición de ciberacoso o el instrumento de medida (Smith, 2016).

A pesar de ello, se han realizado estudios de metaanálisis y revisiones sistemáticas con una gran fiabilidad. Zych, Ortega-Ruiz y del Rey (2015) realizaron un análisis sistemático de 66 estudios de metaanálisis y revisiones sistemáticas, y encontraron que al menos uno de cada cinco-siete menores están

implicados en ciberacoso. Además, parece que el *bullying* y el ciberacoso son dos fenómenos muy relacionados entre los que se ha encontrado una clara superposición.

Asimismo, Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson (2011) utilizaron datos del estudio EU Kids Online, realizado a escala europea, y obtuvieron datos menos elevados. El 6% consideraba haber sido víctima de ciberacoso y el 3% reconocía haber acosado a través de Internet. Estos datos coinciden con los obtenidos en el informe elaborado por Save the Children (2016) en el que se ha analizado una muestra española de 21.487 estudiantes de entre 12 y 16 años. Los datos de dicho informe revelan que el 6,9% de estudiantes considera haber sufrido ciberacoso en los dos últimos meses, mientras que el 3,3% reconoce haberse implicado como ciberagresor.

La investigación en Latinoamérica es menos prolífera, pero ya existen estudios rigurosos que aportan avances sobre cómo es la realidad del ciberacoso entre sus jóvenes. Por ejemplo, Herrera-López, Casas, Romera, Ortega-Ruiz y del Rey (2017) realizaron un estudio con jóvenes de España y Colombia en el que encontraron que un 18,7% de estudiantes colombianos estaba implicado en ciberacoso, dato que se incrementaba hasta un 21% en el caso de los estudiantes españoles. En dicho estudio, se aprecia cómo las dinámicas del ciberacoso son parecidas en ambos países, a pesar de las diferencias significativas que se encontraron en el rol de ciberagresión.

2. Factores asociados al ciberacoso

Cualquier persona puede verse implicada en un episodio de ciberacoso, pero hay circunstancias que aumentan o disminuyen la probabilidad de verse involucrado de manera directa. Son los llamados factores protectores y factores de riesgo, que pueden ser de tipo personal o interpersonal (familiares, escolares y socioculturales).

2.1. Factores personales

Los factores personales se refieren a características individuales de la propia persona. Entre ellos destacan el género, la edad y las variables cognitivo-emocionales. Con respecto al género, numerosos estudios han detectado que los chicos participan más en el ciberacoso como agresores y que las chicas se ven

involucradas en mayor medida como víctimas (Estévez *et al.*, 2010; Hamm *et al.*, 2015; Save the Children, 2016). Sin embargo, otros estudios no han encontrado diferencias significativas en la implicación en ciberacoso según el género (Hinduja y Patchin, 2008; Smith *et al.*, 2008; Tokunaga, 2010).

En cuanto a la edad, se han encontrado también resultados dispares. Algunas investigaciones sugieren que el ciberacoso es un fenómeno cuya prevalencia aumenta con la edad, mientras que otros no han encontrado ningún tipo de influencia de la edad sobre la participación en el ciberacoso (Hamm, *et al.*, 2015; Garmendia, Jiménez, Casado y Mascheroni, 2016). No obstante, de manera general, diversos estudios apuntan a que la mayor prevalencia se produce entre los 13 y los 15 años (Ovejero, *et al.*, 2013; Tokunaga, 2010).

Con respecto a los factores de tipo cognitivo-emocional asociados a la participación en el ciberacoso, destacan la impulsividad (Mendoza, 2014), la frecuencia de uso de Internet (Kowalski *et al.*, 2014), la desconexión moral, es decir, la ausencia de relación entre el razonamiento y las actitudes morales (Ortega-Ruiz, Sánchez y Menesini, 2002), y la gestión socioemocional (Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz, 2016). Dentro de esta última característica, se incluye la empatía como un factor clave en la dinámica del ciberacoso, ya que contribuye a disminuir los comportamientos implicados en este fenómeno. Asimismo, el liderazgo prosocial, la inteligencia emocional, la autoestima, la autoeficacia y la influencia del grupo de iguales han mostrado ser factores relevantes en el desarrollo socioemocional (Kowalski *et al.*, 2014; Casas, Ortega-Ruiz y del Rey, 2015).

Cabe destacar también la influencia de las estrategias de afrontamiento como parte de los factores de tipo cognitivo-emocional, ya que constituyen un conjunto de habilidades que permiten afrontar y superar situaciones negativas que ayudan a reducir el estrés y el impacto emocional que genera el *ciberbullying* (Garmendia *et al.*, 2016). Algunos ejemplos de estrategias de afrontamiento son la capacidad metacognitiva, el apoyo social, la aceptación, el afrontamiento activo, el uso del humor o la resiliencia (Nacimiento y Mora-Merchán, 2014).

2.2. Factores interpersonales

Los factores interpersonales se refieren a aquellas características de la interrelación del sujeto con el contexto, como son el entorno familiar, escolar y

social. Respecto al entorno familiar, los estilos educativos parentales ejercen una gran influencia en el desarrollo o mantenimiento de las situaciones de ciberacoso. Los diferentes estilos educativos surgen de la interrelación entre diferentes características de la dinámica familiar como el afecto, la comunicación, la promoción de la autonomía, el control conductual, el control psicológico, la revelación o el humor (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007). En este sentido, la ausencia de normas, la excesiva tolerancia a las conductas agresivas, la exposición a conductas violentas dentro del seno familiar, el alto consumo de televisión y, sobre todo, de Internet, la poca comunicación y la práctica de estrategias disciplinarias autoritarias, permisivas y sobreprotectoras pueden actuar como factores de riesgo del ciberacoso.

El estilo educativo que parece ejercer una influencia más positiva en la prevención y afrontamiento de este tipo de violencia es el estilo democrático. Sin embargo, se ha comprobado que incluso dentro de este mismo estilo existen diferentes tipos, más o menos similares en cuanto al afecto, la comunicación, la promoción de la autonomía, el control conductual y el humor, pero diferentes en cuanto al control psicológico y la revelación, por lo que resulta clave tener en cuenta también estas dos últimas dimensiones para el desarrollo de un estilo educativo parental positivo (Gómez-Ortiz, del Rey, Romera y Ortega-Ruiz, 2015).

Con respecto a lo escolar, el rendimiento académico, la influencia de los iguales, la falta de seguridad y supervisión en las escuelas, la falta de medidas de atención a la diversidad y, de manera general, la ausencia de un clima positivo en el centro escolar y el desconocimiento y escaso control de las relaciones que el alumnado mantiene en las redes sociales son factores de riesgo de ciberacoso (Cook *et al.*, 2010). Además, la percepción de problemas en los centros educativos constituye uno de los factores más relevantes en el clima escolar, ya que aumenta la posibilidad de aparición de este tipo de violencia (Mendoza, 2014).

Por último, los factores sociales también afectan e influyen de igual manera a los menores implicados en el ciberacoso. Entre estos factores, se encuentran los valores predominantes en la cultura y la sociedad (el consumismo, el individualismo, las diferencias de género), los escasos vínculos afectivos y de pertenencia al entorno, y los estereotipos socioculturales transmitidos, por

ejemplo, a través de la televisión o la Red. La visión reiterada de situaciones violentas a través de los medios de comunicación afecta de manera negativa a la implicación en el ciberacoso, tanto en lo emocional como en lo cognitivo y conductual. Según el *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*, las normas culturales, sociales y de género, así como la desigualdad de ingresos y de acceso a la educación son factores de riesgo vinculados con todo tipo de violencia (OMS, 2014).

Asimismo, el ciberacoso ha mostrado tener una clara relación con otros riesgos, como el *bullying* (Kowalski *et al.*, 2014), el uso excesivo de los dispositivos electrónicos (Echeburúa y Corral, 2010), las prácticas derivadas de la dependencia a las redes sociales e Internet (Casas, Ruiz-Olivares y Ortega Ruiz, 2013), el *sexting* (Kopecky, 2015) o el *cybergossip* (López-Pradas, Romera, Casas y Ortega-Ruiz, 2017). Todos ellos son problemas que pueden tener graves consecuencias entre los menores y jóvenes.

3. Consecuencias

Las consecuencias del ciberacoso pueden llegar a afectar a todos los implicados, con independencia del rol que cada sujeto asuma, y la mayoría de ellas coinciden con las derivadas del *bullying*. Sin embargo, el ciberacoso aumenta los efectos de dichas consecuencias debido a la mayor difusión y alcance de las agresiones a través de Internet.

La víctima es quien más consecuencias negativas sufre, tanto físicas y psicológicas, como sociales, emocionales y escolares. Algunas de las consecuencias físicas pueden ser dolor de cabeza, problemas de sueño, pérdida de apetito y desarrollo de enfermedades. En cuanto a las psicológicas, están la impotencia y el estrés al sentirse vulnerable y susceptible de recibir otros ataques, la alteración del autoconcepto, la baja autoestima y las ideas de suicidio, además de poder desarrollar síntomas de ansiedad, depresión e insatisfacción (Beran y Li, 2007). En el ámbito de lo social, la víctima puede ser objeto de exclusión, tener dificultades para relacionarse y desarrollar conductas de aislamiento y soledad, aunque también puede desarrollar otros problemas en la conducta, como el consumo de drogas y de alcohol (Kowalski *et al.*, 2014) y estrategias de resolución de conflictos basadas en el empleo de la violencia (Teruel, 2007). En lo emocional, destacan los sentimientos como miedo, terror,

furia, tristeza y angustia (Ortega *et al.*, 2009; Ovejero *et al.*, 2013).

El agresor también tiene efectos muy negativos a largo plazo, como pueden ser carencia de empatía con la víctima, ansiedad, depresión, insatisfacción, baja autoestima, soledad (Kowalski *et al.*, 2014) y escasas habilidades sociales que pueden dar lugar a la puesta en marcha de conductas basadas en el uso de la violencia como único medio para la resolución de conflictos (Teruel, 2007). Esto facilita que se normalice la agresión, es decir, que la violencia sea vista como un comportamiento adecuado y satisfactorio. Asimismo, otros efectos son el desarrollo a medio y largo plazo de conductas inadecuadas vinculadas a la dificultad para relacionarse y mantener relaciones sociales positivas, así como la aparición e inicio de conductas delictivas (Mendoza, 2014).

Por otra parte, cabe destacar que todas las actitudes adoptadas por los espectadores tienen repercusiones negativas que van desde el sentimiento de culpabilidad, angustia, sensación de malestar, inquietud, episodios traumáticos, disminución de la empatía y la solidaridad, o el refuerzo de comportamientos inadecuados, hasta el desarrollo de estrés postraumático (Mendoza, 2014).

Además, en todos los roles se pueden observar también consecuencias en el ámbito escolar, como pueden ser el rendimiento académico bajo, el absentismo escolar y el fracaso escolar (Ovejero *et al.*, 2013).

4. Evaluación y detección

Una de las grandes complejidades que acompañan al ciberacoso es la dificultad para detectar su existencia, a pesar de la gran difusión que puede tener entre los menores. La ya conocida ley del silencio que acontece en el acoso escolar también se mantiene cuando se despliega a través de las redes sociales virtuales. En la mayoría de los grupos de iguales, se tiende a percibir que contar a terceros (por ejemplo, al profesorado y/o a las familias) lo que sucede dentro del grupo es una traición incluso mayor que la agresión a uno de sus miembros. Es por ello que un chico o chica víctima puede incluso percibir que sus profesores son conocedores de lo que está sufriendo y que no están haciendo nada para ayudarlo, cuando en realidad la razón por la que puede no estar recibiendo tal ayuda es por el desconocimiento de los adultos de lo que está sucediendo.

Por ello, tanto en el seno de la familia como en el contexto escolar, se deben

establecer estrategias que intenten evitar que suceda. Se podría decir que existen dos formas diferenciadas para la detección del ciberacoso: el *screening* (o cribado) y los protocolos. Un *screening* es una evaluación generalizada de todo el alumnado o de un grupo de chicos y chicas que tiende a realizarse cuando existe sensibilidad sobre la posible existencia del problema, pero no se cuenta con indicios claros de que está ocurriendo. Los instrumentos que se suelen usar son los autoinformes: cuestionarios, en general anónimos, en los que el encuestado contesta si le suceden o realiza un conjunto de situaciones propias del ciberacoso.

Uno de los más utilizados es el cuestionario ECIPQ (*european cyberbullying intervention project questionnaire*) (Ortega-Ruiz, del Rey y Casas, 2016), que ha sido validado en muestras de diversos países, como España, Alemania y Colombia, entre otros (del Rey *et al.*, 2016; Herrera-López *et al.*, 2017). El instrumento evalúa la ciberagresión y la cibervictimización a través de 22 ítems de escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta. No obstante, existen otros que también están mostrando gran utilidad con poblaciones hispanohablantes como, por ejemplo, el *Cyberbullying: Screening of Peer Harassment* (Garaigordobil, 2013). Este tipo de instrumentos suelen usarse también para conocer el impacto que un programa educativo puede estar teniendo en los niveles de ciberacoso y valorar así su efectividad (del Rey, Casas y Ortega, 2012).

Otro tipo de instrumentos de *screening* son los cuestionarios de nominación, ya sea de autonominación, de nominación de iguales o de docentes. Estos instrumentos consisten en la presentación de un caso tipo de ciberacoso donde aparecen bien diferenciados los roles de víctima, agresor y espectador, e incluso el resto de roles descritos por Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996). Partiendo del caso, se pide a los chicos y chicas que escriban con qué protagonista se identifican (autonominación) y qué compañeros o compañeras se comportan como cada uno de los personajes del caso (heteronominación).

Por su parte, los protocolos de detección del ciberacoso son documentos que ayudan a los profesionales a detectar un caso concreto de este fenómeno. En estos documentos, se encuentran los indicios de un posible episodio de ciberacoso, así como el procedimiento a seguir si se detecta una probabilidad

alta de que la sospecha sea cierta. En España, casi todas las comunidades autónomas cuentan con su propio protocolo, que suele ser una adaptación del que ya se disponía para el *bullying* tradicional (Instrucciones 11/01/2017).

En este sentido, la mayoría de ellos se han apoyado en el primer protocolo que se hizo en España contra el ciberacoso desarrollado por el Equipo Multidisciplinar de Investigación del Ciberbullying (EMICI).¹⁷ Este equipo estaba formado por un conjunto de profesionales de diversas disciplinas que, de manera conjunta, desarrollaron este tipo de recursos de apoyo a las familias y los centros educativos (del Rey *et al.*, 2010). En él se pretende asesorar a los profesionales sobre la recogida de información; el análisis previo del caso y las intervenciones de urgencia; la primera comunicación a las familias; la contrastación y análisis de la información; la comprobación de la veracidad del caso de acoso y la transmisión de la información a la inspección educativa; la elaboración por parte del centro educativo de un plan de actuación; y, por último, el seguimiento y evaluación de las medidas adoptadas.

5. Medidas de actuación ante el ciberacoso

Dadas las consecuencias y la extensión del ciberacoso, la actuación social y psicoeducativa es imprescindible. En este sentido, existen multitud de recursos disponibles, muchos de ellos en la web, que pretenden sensibilizar a la sociedad, en general, y a las familias, el profesorado y el alumnado, en particular, sobre la existencia y consecuencias del ciberacoso.

Sin embargo, no todas estas iniciativas cuentan con una evaluación que haya mostrado su idoneidad. Así, la actuación ante el ciberacoso, al igual que para otros fenómenos dañinos, debe basarse en lo que se conoce como las prácticas basadas en la evidencia (PBE). Dichas prácticas son proyectos o programas que han sido diseñados teniendo en cuenta la naturaleza del ciberacoso, los factores asociados y los principios que la literatura científica previa ha ido mostrando como efectivos (Slonje *et al.*, 2013).

Por ello, la primera premisa para afrontar el ciberacoso es partir de lo que ya se sabe que funciona no sólo contra el problema en sí, sino también de aquellas iniciativas y programas que han mostrado debilitar los factores de riesgo y fortalecer los factores protectores que tiene asociados. Por ello, es fundamental

tomar como referencia aquellas claves que han mostrado ser válidas contra el *bullying* tradicional (Ttofi y Farrington, 2011), así como las específicas contra el ciberacoso.

Algunos de estos programas específicos son: ConRed (del Rey *et al.*, 2012; del Rey *et al.*, 2016), Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), Media Heroes (Chaux, Velásquez, Schultze-Krumbholz y Scheithauer, 2016; Wölfer *et al.*, 2014), NoTrap! (Menesini, Nocentini y Palladino, 2012) y Asegúrate (del Rey *et al.*, 2016), entre otros.

Todos ellos son programas de prevención e intervención ante el ciberacoso dirigidos al alumnado de los últimos cursos de educación primaria y/o a adolescentes que pretenden formar, dar a conocer y prevenir este fenómeno. Aunque cada uno de ellos utiliza diferentes actuaciones, tienden a ser similares en sus objetivos, de modo que pretenden potenciar el pensamiento crítico y reflexivo con el fin de promover la toma de conciencia sobre la seguridad y la protección en Internet, y potenciar un buen uso de Internet y las redes sociales. Todos ellos cuentan con la ayuda de profesionales externos para su implementación.

En esta línea, el programa Asegúrate merece una mención especial por su singularidad. Por un lado, porque se ha diseñado para que los centros educativos puedan desarrollarlo sin la dependencia de agentes externos, salvo en una etapa inicial de formación y, por otro lado, porque además de trabajar contra el *bullying* y el ciberacoso aborda riesgos como la dependencia a las redes sociales, el *cybergossip* y el *sexting*. Problemas que, como ya se ha mencionado, están mostrando tener un gran impacto en la prevalencia y gravedad del ciberacoso (Casas, del Rey y Ortega-Ruiz, 2013; del Rey, Elípe y Ortega-Ruiz, 2012; López-Pradas *et al.*, 2017).

De este modo, Asegúrate es un programa preventivo que promueve la implicación activa del profesorado, pero le otorga un papel protagonista al alumnado a través de metodologías más participativas. Su principal objetivo es promover en la población adolescente la reflexión antes de la acción en las redes sociales virtuales a través del análisis de sus propias prácticas, trabajando la normalización de ciertos comportamientos en Internet. Asegúrate facilita a los centros educativos la formación, el manual y las presentaciones y los materiales

audiovisuales necesarios, de modo que cada centro lleva a cabo las sesiones con sus propios recursos, adaptándose más a su realidad educativa. Así, tras su evaluación, la implementación de este programa ha mostrado ser una intervención eficaz que presenta garantías científicas para ser utilizado como referencia en la toma de decisiones sobre prevención y afrontamiento de *bullying*, ciberacoso, dependencia a las redes sociales y *sexting*.

En definitiva, hoy en día se están llevando a cabo múltiples programas mediante los cuales delimitar y mejorar la respuesta ante el ciberacoso, pero todos ellos comparten ciertos elementos clave en la prevención y afrontamiento de este fenómeno. La implicación del profesorado, la participación activa del alumnado y la promoción de la reflexión y la actitud crítica son parte esencial de cualquier programa efectivo y eficaz contra el ciberacoso que pretenda construir una sociedad preparada para hacer frente a este fenómeno a través de unas convivencia y ciberconvivencia positivas.

Referencias

Beran, T. y Li, Q. (2007). «The relationship between cyberbullying and school bullying», en *Journal of Student Wellbeing*, nº 1 (2), págs. 15-33.

Casas, J. A.; del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2013). «Bullying and cyberbullying: convergent and divergent predictor variables», en *Computers in Human Behavior*, nº 29 (3), págs. 580-587.

Casas, J. A.; Ruiz-Olivares, R. y Ortega-Ruiz, R. (2013). «Validation of the Internet and Social Networking Experiences Questionnaire in Spanish adolescents», en *International Journal of Clinical and Health Psychology*, nº 13 (1), págs. 40-48.

Chaux, E.; Velásquez, A. M.; Schultze-Krumbholz, A. y Scheithauer, H. (2016). «Effects of the cyberbullying prevention program Media Heroes (Medienhelden) on traditional bullying», en *Aggressive behavior*, nº 42 (2), págs. 157-165.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017). *Instrucciones de 11 de enero de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad en relación con las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del Protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar*

ante situaciones de ciberacoso, Junta de Andalucía, págs. 1-12.

Cook, C. R.; Williams, K. R.; Guerra, N. G.; Kim, T. E. y Sadek, S. (2010). «Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation», en *School Psychology Quarterly*, nº 25 (2), págs. 65-83.

Del Rey, R.; Casas, J. A.; Mora-Merchán, J.; Nacimiento, L.; Díaz, E.; Elipe, P.; Gómez, C.; Ramírez, S. y Ortega, R. (2016). *Programa Asegúrate. Sexting, Cyberbullying y Riesgos Emergentes en la Red: Claves para su Comprensión y Respuesta Educativa*. LiberLibro, Albacete.

Del Rey, R.; Casas, J. A. y Ortega, R. (2016). «Impact of the ConRed program on different cyberbullying roles», en *Aggressive Behavior*, nº 42 (2), págs. 123-135.

— (2012). «El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia», en *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, nº 20 (39), págs. 129-138.

Del Rey, R.; Elipe, P. y Ortega-Ruiz, R. (2012). «Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence», en *Psicothema*, nº 24 (4).

Del Rey, R.; Flores, J.; Garmendia, M.; Martínez, G.; Ortega, R. y Tejerina, O. (2010). *Protocolo de actuación escolar ante el cyberbullying*, Equipo multidisciplinar de Investigación sobre Cyberbullying, Gobierno Vasco, Bilbao.

Echeburúa, E. y Corral, P. (2010). «Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto», en *Adicciones*, nº 22, págs. 91-96.

Estévez, A.; Villardón, L.; Calvete, E.; Padilla P. y Orue, I. (2010). «Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características», en *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, nº 18 (1), págs. 73-89.

Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying: screening de acoso entre iguales*, TEA, Madrid.

Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). «Cyberprogram 2.0: efectos en la mejora de la conducta social durante la adolescencia», en *International*

Jornal of Developmental and Educational Psychology, nº 4 (1), págs. 577-587.

Garmendia, M.; Jiménez, E.; Casado, M. A. y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: riesgos y oportunidades en Internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*, Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Madrid.

Gómez-Ortiz, O.; del Rey, R.; Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2015). «Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar», en *Anales de Psicología*, nº 31 (3), págs. 979-989.

Hamm, M. P.; Newton, A. S.; Chisholm, A.; Shulhan, J.; Milne, A.; Sundar, P.; Ennis, H.; Scott, S. D. y Hartling, L. (2015). «Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people a scoping review of social media studies», en *JAMA Pediatrics*, nº 169 (8), págs. 770-777.

Herrera-López, M.; Casas, J. A.; Romera, E. M.; Ortega-Ruiz, R. y del Rey, R. (2017). «Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian Adolescents», en *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, nº 20 (2), págs. 117-125.

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2008). «Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization», en *Deviant Behavior*, nº 29 (2), págs. 129-156.

Kopecky, K. (2015). «Sexting among Slovak pubescents and adolescent children», en *Procedia. Social and Behavioral sciences*, nº 203, págs. 244-250.

Kowalski, R. M.; Giumetti, G. W.; Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). «Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth», en *Psychological Bulletin*, 140 (4), 1073-1137.

Livingstone, S.; Haddon, L.; Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet. The perspective of European children. Full Findings*, EU Kids Online, LSE, Londres.

López-Pradas, I. C.; Romera, E. M.; Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2017). «Cybergossip and cyberbullying during primary school years», en *Psicología Educativa*, nº 23, págs. 73-80.

Mendoza González, B. (2014). *Bullying: los múltiples rostros del abuso escolar: estrategias para identificar, detener y cambiar la agresividad y la violencia a través de competencias*, Pax, Córdoba (Argentina).

Menesini, E.; Nocentini, A. y Palladino, B. E. (2012). «Online and Offline Peer Led Models Against Bullying and Cyberbullying», en *Psicothema*, nº 24 (4), págs. 634-639.

Menesini, E.; Nocentini, A.; Palladino, B. E.; Frisén, A.; Berne, S.; Ortega-Ruiz, R.; Calmaestra, J.; Scheithauer, H.; Schultze-Krumbholz, A.; Luik, P.; Naruskov, K.; Blaya, C.; Berthaud, J. y Smith, P. K. (2012). «Cyberbullying definition among adolescents: a comparison across six European countries», en *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, nº 15 (9), págs. 455-463.

Nacimiento Rodríguez, L. y Mora-Merchán, J. A. (2014). «El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying», en *European Journal of Education and Psychology*, nº 7 (2), págs. 121-129.

Oliva, A. ; Parra, Á.; Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). «Parenting styles and bullying involvement», en *Anales de Psicología*, nº 23 (1), págs. 49-56.

OMS (2014). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*. Disponible en:
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/es/.

Ortega-Ruiz, R.; del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). «Evaluar el *bullying* y el *ciberbullying* validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q», en *Psicología Educativa*, nº 22 (1), págs. 71-79.

Ortega-Ruiz, R.; Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). «Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural», en *Psicothema*, nº 14, 37-49.

Ovejero, A.; Smith, P. K. y Yubero, S. (coords.) (2013). *El acoso escolar y su*

prevención: perspectivas internacionales, Biblioteca Nueva, Madrid.

Romera, E. M.; Cano, J.; García-Fernández, C. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). «Cyberbullying: social competence, motivation and peer relationships», en *Comunicar*, nº 24 (48), págs. 71-79.

Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Björkqvist, K.; Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). «Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group», en *Aggressive behavior*, nº 22, págs. 1-15.

Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Disponible en:

https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego

Slonje, R.; Smith, P. K. y Frisén, A. (2013). «The nature of cyberbullying, and strategies for prevention», en *Computers in Human Behavior*, nº 29 (1), págs. 26-32.

Smith, P. (2016). «Bullying escolar», en Yubero, S.; Larrañaga, E. y Navarro, R. (eds.), *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor*, 1ª ed.; Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, págs. 9-29.

Smith, P. K.; Mahdavi, J.; Carvalho, M.; Fisher, S.; Russell, S. y Tippett, N. (2008). «Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils», en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, nº 49 (4), págs. 376-385.

Teruel Romero, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*, Pirámide, Madrid.

Tokunaga, R. S. (2010). «Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization», en *Computers in Human Behavior*, nº 26, págs. 277-287.

Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2011). «Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review» en *Journal of Experimental Criminology*, nº 7 (1), págs. 27-56.

Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2009). «Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims», en *New Media & Society*, nº 11 (8), págs. 1349-1371.

Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of inline social aggression, threats and distress*, Research Press, Champaign, IL.

Wölfer, R.; Schultze-Krumbholz, A.; Zagorscak, P.; Jäkel, A.; Göbel, K. y Scheithauer, H. (2014). «Prevention 2.0: targeting Cyberbullying @ School», en *Prevention Science*, nº 15 (6), págs. 879-887.

Zych, I.; Ortega-Ruiz, R. y del Rey, R. (2015). «Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: facts, knowledge, prevention, and intervention», en *Aggression and Violent Behavior*, nº 23, págs. 1-21.

16. Universidad de Sevilla.

17. Disponible en: <https://emici.net/>.

Sexting: qué sabemos y qué nos queda por aprender

*Iñaki Karrera
y Maialen Garmendia¹⁸*

Hoy en día, la información *online* la encontramos de manera inmediata y esto no ocurre sólo gracias a los dispositivos fijos (por ejemplo, ordenadores conectados a la Red), sino a otros dispositivos móviles (teléfonos inteligentes, tabletas, etcétera). El estudio EU Kids Online (Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011) ha señalado que el 77% de los europeos de entre 13 y 16 años utiliza las redes sociales. Además, el informe «Net Children Go Mobile: riesgos y oportunidades en el uso de Internet y dispositivos móviles en España» precisa que el 83% de los menores de 15 y 16 años tiene un perfil en las redes sociales (Garmendia, Jiménez, Casado y Mascheroni, 2016). Según aparece en la web Internetlivestats, alrededor del 40% de la población mundial tiene una conexión a Internet hoy en día, y el número de usuarios se ha multiplicado por 10 entre 1999 y 2016.

1. Un espacio de relación nuevo y fascinante: Internet móvil

Gracias a los teléfonos inteligentes y las tabletas, ahora la utilización de Internet resulta más personal e inmediata, cuestión que tiene una importante incidencia en la forma de relacionarse de los jóvenes. Esta situación abre nuevas vías de relación y de aprendizaje sobre temas de interés común. Uno de estos temas, naturalmente, lo encontramos en todo lo que hace referencia a aspectos sexuales (Attwood y Smith, 2011). El intercambio de mensajes de contenido sexual mediante dispositivos digitales se ha generalizado rápidamente entre adolescentes y, en menor medida, también entre niños y niñas, lo que se ha denominado *sexting*, anglicismo formado de la contracción de los términos *sex* y *texting*, que hace referencia al intercambio interpersonal de textos o imágenes

de contenido sexual y de producción propia por medio de Internet o teléfono móvil (Walrave, Ponnet, Van Ouytsel, Van Gool, Heirman y Verbeek, 2015; Döring, 2014; Ringrose, Harvey, Gill y Livingstone, 2013; Rice, Rhoades, Winetrobe, Sanchez, Montoya, Plant y Kordic, 2012; Mitchel, Finkelhor, Jones y Wolak, 2012; Lenhart, 2009; Stephey, 2009).

2. Una aproximación al concepto de *sexting*

El *sexting* se ha definido como el envío de mensajes eróticos o sugerentes, de texto, imágenes o vídeos (Stephey, 2009; Weisskirch y Delevi, 2011; Klettke, Hallford y Mellor, 2014). Strassberg, McKinnon, Sustaíta y Rullo (2013) definen el *sexting* como el intercambio de imágenes de contenido sexual explícito, refiriéndose a imágenes de mujeres u hombres en las que se muestran los genitales o los pechos. Sin embargo, estos mismos autores (2014, p. 178) indican que para otros investigadores esta definición no es lo suficientemente esclarecedora, y proponen incluir otras categorías como semidesnudos o casi desnudos, imágenes sexualmente sugerentes y sexualmente provocativas, imágenes sexuales e incluso mensajes de texto con contenido sexual. McLaughlin (2010) señala que el fenómeno del *sexting* hace referencia a cualquier conducta o práctica consistente en la producción, por cualquier medio, de imágenes digitales en las que aparezcan menores desnudos o semidesnudos, y en la transmisión de estas imágenes a otros menores, ya sea a través de telefonía móvil, correo electrónico o mediante su puesta a disposición de terceros a través de Internet. Lenhart (2009) opina que es probable que la mayor parte del *sexting* se contextualice dentro de las relaciones románticas entre iguales, pero, gracias a la posibilidad de utilizar Internet en los teléfonos móviles, estas imágenes pueden propagarse rápidamente y ser (mal)intercambiadas o (mal)interpretadas, traspasando las fronteras y los significados que en un principio se les atribuían. No olvidemos que la mensajería *online* puede tener consecuencias no deseadas, hasta el punto de llegar a convertirse en una experiencia desagradable o problemática para algunos niños o adolescentes. Desgraciadamente, ya son numerosos los casos en los que informaciones o imágenes íntimas han sido publicadas en entornos a los que no habían sido destinadas, con el consiguiente sufrimiento ocasionado. En este sentido, hay estudios que advierten del riesgo de acoso e intimidación que puede ser consecuencia del intercambio de imágenes o mensajes sexualmente explícitos, lo que conocemos como ciberacoso o *ciberbullying* (Kofoed y Ringrose, 2012; Ringrose, Gill, Livingstone y Harvey,

2012; Hall y Baym, 2012).

El *sexting*, como vía íntima de comunicación que es, proporciona a los jóvenes y a los adolescentes espacios virtuales para profundizar en el desarrollo de su identidad sexual o establecer vínculos más estrechos en sus relaciones afectivas (Šmahel y Subrahmanyam, 2014). Permite comunicarse con los demás acerca de temas sexuales y poder expresar gustos e intereses (Valkenburg y Peter, 2011). En este contexto, el *sexting* puede ser utilizado para mostrar un interés romántico hacia otras personas, o para iniciar o mantener una relación íntima mediante el intercambio de imágenes; incluso, puede constituir una actividad sexual en una relación a distancia (Döring, 2014; Perkins, Becker, Tehee y Mackelprang, 2013; Renfrow y Rollo, 2014; Walker, Sanci y Temple-Smith, 2013).

Chalfen (2009) afirmó que es fácil comprender por qué los adolescentes envían fotos sexis de sí mismos, ya que las imágenes pueden evocar ideas que las propias palabras no alcanzan. Es decir, no es preciso el envío de imágenes que señalen partes de cuerpo específicas como genitales o pechos, o detallen con precisión una determinada actividad sexual. Algunos estudios señalan que la mayoría de las imágenes ni siquiera muestran el rostro y, de esta manera, no se puede identificar a la persona de la imagen (Chalfen, 2009). Algunas chicas en las fotos aparecen en ropa interior o con traje de baño, o bien con un sujetador. Lo verdaderamente importante en esta forma de comunicación es lo que pueden llegar a evocar las imágenes y no tanto lo que en realidad reflejan.

3. ¿Es frecuente el *sexting*?

Los estudios realizados hasta la fecha muestran resultados desiguales y no dan respuestas definitivas a esta pregunta. Según Strohmaier, Murphy y DeMatteo (2014), pocos estudios han identificado poblaciones de adolescentes o jóvenes entre las que más de cinco de cada 100 haya estado alguna vez involucrado en alguna actividad *sexting*, que suponga enviar o recibir este tipo de imágenes. Incluso una investigación realizada por Mitchel *et al.* (2012) concluye que la frecuencia no supera el 1%. Sin embargo, los estudios de Strassberg, Rullo y Mackaronis (2014) elevan la prevalencia de envíos de imágenes al 27%. Cuando la frecuencia de los resultados de diversos estudios varía entre el 1% y el 27% nos obliga a preguntarnos sobre la razón de estas diferencias.

En la revisión de la literatura científica efectuada por Döring (2014) sobre 17 investigaciones empíricas, la mayoría realizadas en Estados Unidos, se señala que las tasas de prevalencia entre adolescentes varían entre el 2,5% y el 21%, mientras que la de los adultos se situaría entre el 30% y 54%, lo que podría reflejar diferencias en las definiciones empleadas en los diversos estudios o en los correspondientes métodos utilizados de administración de la encuesta.

Uno de los problemas más frecuentes a la hora de estudiar la prevalencia del *sexting* es la variabilidad con la que se ha definido esta práctica en los diferentes estudios (Lounsbury, Mitchell y Finkelhor, 2011). En relación a este problema, algunos estudios han medido el comportamiento *sexting* entendiéndolo como el envío de textos sexualmente sugerentes, (por ejemplo Drouin y Landgraff, 2012; Henderson y Morgan, 2011), frente a imágenes explícitas. En cambio, otros estudios lo han conceptualizado y analizado de manera más abierta (Lenhart, 2009; Rice *et al*, 2012), incluyendo en él textos e imágenes. Por ello, las personas que han tomado parte en estas investigaciones pueden entender e interpretar las preguntas de manera muy diferente al referirnos a imágenes desnudas o semidesnudas, sugerentemente sexuales... Consecuentemente, estas interpretaciones influirán en la medición posterior y en los resultados obtenidos en estas investigaciones.

Otro aspecto a destacar a la hora de medir la frecuencia del *sexting* en la población es el rol del o de la participante que toma parte en esta actividad; es decir, no es lo mismo recibir imágenes que enviarlas. También es imprescindible discriminar la edad de las personas que toman parte en el *sexting*, ya que la misma actividad puede ser vista como medio válido de expresar la intimidad entre adultos (Shafron-Pérez, 2009). Como vemos, no es lo mismo presentar el *sexting* como un intercambio de imágenes que incluye pechos de mujeres y genitales de mujeres y hombres o, por el contrario, utilizar definiciones más ambiguas en las que se pueda interpretar como válido el intercambio de imágenes menos explícitas, o incluso tener en cuenta los mensajes de texto. Además, existen otras cuestiones que influyen también a la hora de señalar la prevalencia del *sexting*; cuestiones importantes, como hemos señalado, tales como la edad de los participantes, el género o incluso las preguntas realizadas en los cuestionarios.

En realidad, no se puede considerar lo mismo preguntar a adolescentes menores

de 18 años por teléfono si envían fotos de ellos mismos tanto desnudos como semidesnudos, que pasar una encuesta a alumnado universitario preservando su anonimato. La diferencia de edad de estos dos casos influirá en las respuestas. De hecho, en el análisis de 17 investigaciones empíricas que Döring (2014) realiza, revela que esta práctica predomina más entre adultos que entre adolescentes (según datos recogidos en Estados Unidos), y que la frecuencia aumenta a medida que se incrementa la edad de los adolescentes: es el 4% en adolescentes de 12 años, el 20% en adolescentes de 16 años, y el 30% en adolescentes de 17 años de edad. La prevalencia en adultos llega a oscilar entre el 30% y el 54%, mientras que en jóvenes se sitúa entre el 2,5% y el 21%. Este aumento en la prevalencia a medida que avanza la edad de los y las participantes ha sido señalado también por Kopecky (2014); en este caso la investigación se realizó en la República Checa y la prevalencia entre el alumnado universitario fue de un 23% frente a una práctica entre adolescentes de un 12,42%.

Otro aspecto a la hora de determinar la frecuencia del *sexting* hace referencia al género de las personas que intercambian los *sexts*. Strohmaier *et al.* (2014) señalan que el número de mujeres que envían *sexts* llega a doblar el número de *sexts* enviados por los hombres. Los estudios realizados por Ogletree, Fancher y Gill (2014) y Gordon-Messer, Bauermeister, Grodzinski y Zimmerman (2013) señalan que las mujeres reciben menor número de mensajes, y Strassberg *et al.* (2014) indican que el 47,1% de los hombres afirman haber recibido *sexts*, mientras que entre las mujeres tan sólo han recibido el 32,1%. Otros estudios señalan que este desequilibrio disminuye progresivamente a medida que avanza la edad de las personas entrevistadas (Ybarra y Mitchel, 2014).

Otra cuestión importante es la relativa a la formulación de las preguntas realizadas en las entrevistas, ya que éstas pueden dar pie a distintas interpretaciones. Los individuos pueden interpretar las afirmaciones de imágenes semidesnudas o sexualmente sugerentes de muy diversas maneras, lo que sin lugar a dudas influirá en los resultados.

Un último aspecto a destacar a la hora de intentar establecer la frecuencia de esta práctica es la forma en que se ha identificado la participación, ya que no es lo mismo la recepción de imágenes que su envío. Además, no nos podemos olvidar de cuestiones tan importantes como es el carácter de la relación que une a las personas que participan en el *sexting*; es decir, si es una amistad o si se trata de

un envío de una persona desconocida; si ocurre entre miembros de una pareja estable o de una expareja, etcétera.

4. La mercantilización del erotismo en el *sexting*

Ringrose, Harvey, Gill y Livingstone (2013) estudian cualitativamente el proceso en el que los jóvenes y los adolescentes se piden los *sexts*. Este proceso se asemeja a una negociación en la que una parte quiere lograr de la otra una imagen con la mayor carga sexual posible. Estas autoras apuntan que pedirle un *sext* a una chica supone un cumplido para la chica, pero que esto también implica la necesidad de la chica de convertirse en una negociadora eficiente, ya que lo que realmente está en juego es tanto su atractivo y valor como el discurso moral sobre su reputación sexual. Las posibles consecuencias negativas para las chicas o la propia idea de chica objeto sexual, así como la presión que sufren para que envíen fotos de contenido sexual, han sido anteriormente recogidas también en un extenso estudio realizado en el Reino Unido por Ringrose, Livingstone y Harvey (2012).

Ringrose *et al.* (2013) destacan una de las claves que nos ayuda a entender mejor el beneficio que este intercambio de imágenes puede reportar al solicitante que, como si se tratara de un accionista que puja por los mejores valores en el mercado, disfruta de mejores activos en la medida en que éstos son más difíciles de conseguir. Es decir, que cuanto más prestigiosa sea la protagonista del *sext* y más sexualmente cargada esté la imagen, mayor valor poseerá la fotografía. Ringrose *et al.* (2013) interpretan esta realidad como una dinámica de flirteo heterosexual en la que la norma de masculinidad señala como objetivo la capacidad de negociar la solicitud de la imagen de la chica. Ringrose *et al.* (2013) se basan en la perspectiva de Skeggs y Wood (2012), en la que éstos exploran cómo el valor moral se materializa mirando, juzgando y evaluando el valor de los sujetos siguiendo criterios de clase, raza y género. Las representaciones visuales son juzgadas según el valor simbólico que generan en el proceso de intercambio.

En seis de las 10 campañas de prevención de riesgos en el *sexting* que fueron analizadas por Döring (2014), las chicas eran señaladas como agentes de riesgo debido a que ellas eran las que más mensajes de este tipo enviaban, lo que enmarcaba el *sexting* dentro de una problemática especialmente relacionada con

el comportamiento femenino, sugiriendo que la solución era que ellas se abstuvieran de enviar *sexts*. Además, las campañas oficiales que Döring analizó generaban la idea de que las chicas nunca podían fiarse de sus parejas heterosexuales a la hora de enviar fotos con contenido sexual, ya que existía el riesgo de que ellos las difundieran. Es importante destacar que este tipo de mensajes atribuyen la responsabilidad a las chicas. Ringrose, Harvey, Gill y Livingstone (2013) critican que estos discursos transmiten la idea de que el problema es vigilar y regular la sexualidad de las chicas.

En una investigación realizada por Fajardo, Gordillo y Regalado (2013), los adolescentes de entre 14 y 16 años destacan dos razones principales para participar en el *sexting*: llamar la atención de la persona a la que envían la foto y obtener cierta popularidad en su entorno social. Estos resultados son similares a los obtenidos en la República Checa, donde los adolescentes señalan como objetivo prioritario el conseguir pareja, presentarse como atractiva/o ante los demás y hacer frente al aburrimiento (Kopecky, 2014).

Thompson (2008) señala que es común crear presentaciones individuales o grupales que generen identidades *online*. Blommaert (2005) cree que la representación de identidades da acceso a posiciones diferenciadas con respecto a los recursos semióticos, la estratificación social y las relaciones de poder. En este contexto, entendemos con más precisión el estudio de Drouin y Tobin (2014) en el que afirman que un tercio de los involucrados en prácticas de *sexting* ha mentido alguna vez, y que de entre ellos dos tercios responden que lo han hecho por la otra persona (*other-serving lies*); es decir, que lo hacen para tranquilizar a la otra persona, aunque ello conlleve contradecir las creencias, actitudes y orientaciones del que decide hacerlo.

Varios estudios señalan que las relaciones basadas en el amor romántico o en la relación en pareja son realidades en las que este fenómeno se da con relativa frecuencia. Strassberg *et al.* (2014) y Strohmaier *et al.* (2014) revelan que la relación de pareja es el ámbito en el que más *sexts* se envían. Según un estudio realizado por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género de España (2013), el *sexting* es considerado como una declaración de amor y confianza hacia la pareja. Drouin *et al.* (2014) también destacan que el motivo principal para enviar un *sext* es porque la pareja se lo ha pedido, pero no han encontrado ninguna diferencia significativa relacionada con el género. En

cambio, Mark, Longinaker, Collinetti, Lowe, Husman y Terplan (2014) llegan a la conclusión de que las mujeres tienen más tendencia que los hombres a enviar *sexts* porque han sido presionadas por la pareja. En este sentido, Drouin y Tobin (2014) señalan que, entre las mujeres, existe una relación significativa entre el apego ansioso y el *sexting* consensuado, pero no deseado; mientras que, entre los hombres, no existe tal relación. Por otra parte, el estudio de Döring (2014) señala que los porcentajes más altos de *sexting* se recogen en la intimidad de las relaciones de pareja, donde sólo «un 3% de adolescentes afirman haber sufrido la difusión no consentida de *sexts* íntimos».

5. ¿Y si el *sexting* más que un problema fuese una oportunidad?

Ringrose, Harvey, Gill y Livingstone (2013) lanzan la siguiente pregunta: ¿qué supondría poder vivir en un mundo en el que las chicas adolescentes pudieran enviar una foto de sus pechos a quien quisieran sin que conllevara ningún problema?

Para empezar, podríamos dejar de lado los problemas que afloran con el *sexting*. Dicen Strohmaier *et al.* (2014) que, entre los que han participado en prácticas de *sexting*, el 8% ha sufrido alguna humillación o ha visto dañada su reputación, el 1% se ha visto envuelto en problemas, el 5% ha tenido problemas con los familiares y el 0,6% ha sufrido *bullying*, aunque el 71% afirma conocer a alguien a quien el *sexting* le ha perjudicado. Son problemas que no se derivan del *sexting* en sí, sino de la práctica del *sexting* en un entorno social determinado en el que el sexismo es predominante. En esta línea, se pronuncian Ybarra y Mitchell (2014) cuando defienden que para algunas personas el *sexting* es un componente romántico y sexual enriquecedor, un camino iniciático para el desarrollo y la exploración, aunque, en ocasiones, conlleve peligro.

De hecho, Döring (2014) afirma que, entre los artículos analizados referidos a *sexting* adolescente, en el 21% existen discursos emergentes, aunque minoritarios, en los que el *sexting* consensuado es entendido como una forma de expresión y comunicación sexual íntima dentro de las relaciones de pareja que se ajusta a las formas de comunicación contemporáneas. Es interesante señalar que el discurso de normalización es más utilizado en las investigaciones que estudian el *sexting* adulto (63%) que en los que se centran en el *sexting* de menores o

adolescentes (21%).

6. ¿Qué deberíamos saber sobre el *sexting*?

Lievens (2014) cree que es imprescindible distinguir el *sexting* primario y del secundario en el ámbito legal. Hillman, Hooper y Choo (2014) abogan por no ceñirse exclusivamente a acciones legales y persecutorias, y defienden combinar estas estrategias con otras basadas en la prevención y la educación. Ringrose (en Lievens, 2014) también apuesta por la prevención, pero señala que, teniendo en cuenta el éxito de las campañas encaminadas a preservar la seguridad, es hora de dejar en un segundo plano las campañas que se centran en el riesgo que conllevan los desconocidos y empezar a trabajar los peligros derivados de los grupos de edades similares.

Frente a las estrategias orientadas a la protección de los menores, Lievens (2014) defiende la necesidad de políticas orientadas al desarrollo de la capacidad de adaptación o resiliencia. Döring (2014) analizó el discurso que contenían 10 programas educativos *online* de prevención de riesgos del *sexting* y llegó a la conclusión de que la recomendación generalizada en estos programas es la completa abstinencia en la práctica del *sexting*, considerando que ésta es la única manera de prevenir los riesgos (legales, sociales, educacionales, profesionales o de abuso) que esta práctica genera. Sin embargo, Gómez y Ayala (2014) señalan que este tipo de mensajes basados en la abstinencia, así como aquellos que no hacen más que ir en contra del *sexting*, no hacen más que acrecentar el interés de los jóvenes por esta práctica, pero sin proponer acercamientos alternativos.

Por otro lado, el estudio de Döring (2014) muestra que nueve de los 10 programas analizados se muestran partidarios de la ilegalización y condena de esta práctica, mientras que, por el contrario, cada vez más expertos legales condenan la criminalización del *sexting*. Por ello, Döring (2014) defiende que el empoderamiento sexual de las mujeres y la aplicación de medidas efectivas *antibullying* en lo que a patrones de género se refiere serán de vital importancia para transformar estos discursos. Más allá de las campañas oficiales, existen en Internet y en diversas redes sociales muchos consejos que los jóvenes comparten sobre cómo prevenir riesgos en la práctica del *sexting*. En estos foros, los jóvenes resaltan tres normas básicas como las más destacadas para la

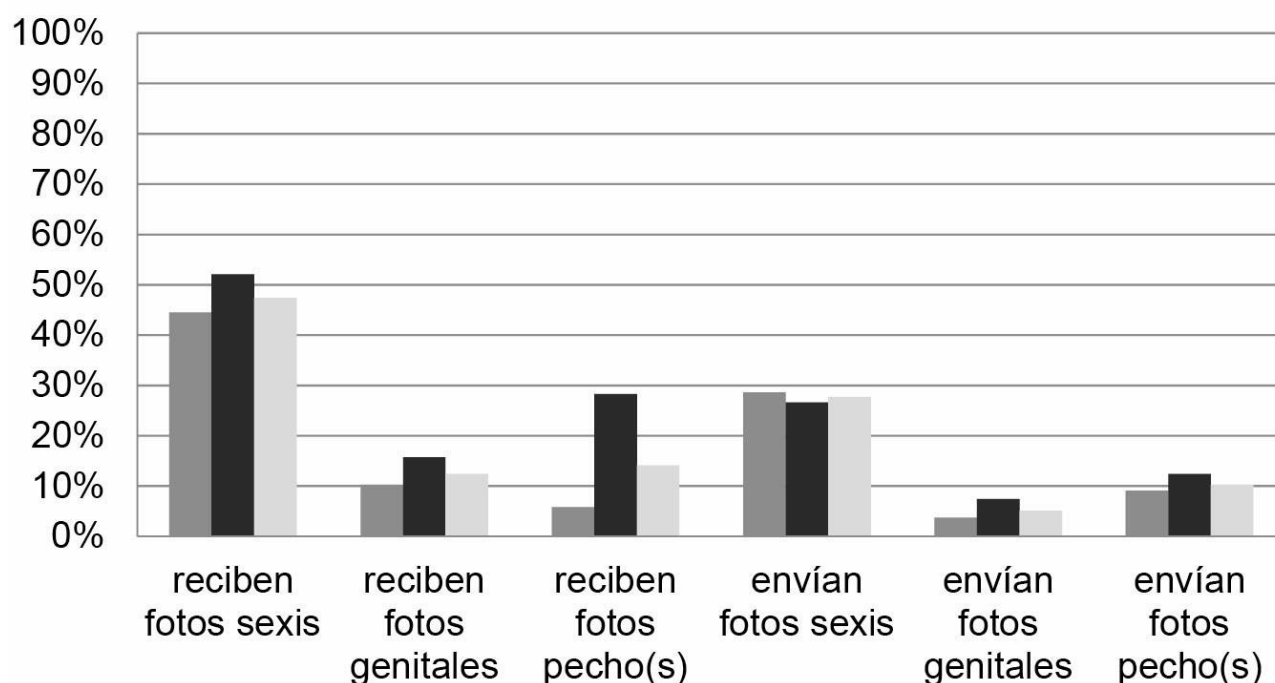
prevención de riesgos en el *sexting*:

- que exista reciprocidad en el envío de fotos y que sea con parejas en las que puedas confiar,
- realizar fotos que no permitan revelar la identidad de la persona de la foto, y
- conocer los procedimientos legales a los que te puedes acoger en caso de la difusión no consentida de fotos personales.

7. Las prácticas de *sexting* entre la juventud vasca

A continuación, presentamos los resultados generales de un proyecto de investigación, realizado por Karrera, I.; Garmendia, M.; Zubiri, H. y Ugalde, L. (UPV/EHU),¹⁹ en el que se analizaron las prácticas de *sexting* de 1.002 jóvenes estudiantes que respondieron al cuestionario creado para tal efecto. Se trata de jóvenes de entre 18 y 30 años de edad ($M = 20,53$; $SD = 2,48$) que cursan estudios universitarios o de formación profesional. Entre esta población, un 61,1% se ha autoidentificado dentro de la categoría «mujer» y el 1% se ha autoidentificado dentro de la categoría «ni mujer, ni hombre». El 95,1% se declara heterosexual; el 2%, homosexual; y el 1,5%, bisexual.

Gráfico 1. Recepción y envío de *sexts* según el tipo de contenido y sexo.



(Barra gris, chicas; barra negra, chicos; barra blanca, total.)

Fuente: elaboración propia.

Los datos evidencian que el *sexting* es una práctica relativamente extendida entre los estudiantes vascos, aunque, como se ha comentado anteriormente, esta afirmación requiere más detalles. Tal y como se aprecia en el gráfico 1, es relativamente más frecuente recibir *sexts* que enviarlos y los chicos son quienes reciben más *sexts* de todo tipo de contenido. Las chicas tienden a enviar más fotos sexis, si bien la diferencia es muy reducida, y los chicos envían con mayor frecuencia fotos más comprometidas que muestran sus genitales o su pecho. En suma, las chicas tienden a ser más precavidas en las prácticas de *sexting*.

En este sentido, llama la atención que una amplísima mayoría de los jóvenes encuestados (94,5%) opinan que el *sexting* es una práctica peligrosa. Tres de cada cuatro (75,2%) afirman que la práctica del *sexting* es una mala idea. No obstante, el 44,7% admite que esta práctica puede ser parte del juego erótico o sexual, aunque sólo uno de cada cuatro jóvenes (19,5% de mujeres frente al 31,4% de hombres) opina que ayuda a mejorar las relaciones de pareja. En cambio, uno de cada cuatro hombres frente al 11,6% de las mujeres afirma que las prácticas de *sexting* ayudan a lograr nuevas relaciones de pareja.

8. A modo de conclusión

La educación es la herramienta válida para la creación de entornos y espacios igualitarios donde cuidar y abordar temas como los que hemos tratado. Esta educación pasa por el fomento de los siguientes aspectos; de lo contrario, difícilmente mejorarán las relaciones humanas:

- El deseo erótico es, igualmente, una cuna fundamental de nuestras emociones y sentimientos. El «amor», la «ternura», la «pasión», el «enamoramiento» y otros muchos afectos que tienen su origen en nuestro deseo (Giddens, 1992; Beck y Beck-Gernsheim, 2008) son los impulsos que se materializarán y moldearán en nuestros encuentros con la «otra persona».
- El encuentro es el complemento del anterior registro. Es un componente histórico y a la vez personal. Histórico porque cada época tiene sus costumbres y sus usos generales, sus formas de «buen amor», como señalaba el Arcipreste de Hita; y es, a su vez, personal porque dentro de esas generalidades cada ser, cada persona, tiene sus maneras y sus preferencias (Fromm, 1992). Además, no se puede olvidar su carácter diacrónico, su cambio a través del transcurrir de la vida de una persona. Las experiencias y encuentros iniciales y las posteriores son distintas, ya que el saber acumulado va perfilando nuestros gustos y apetencias. Se trata de cuidar los sentimientos, las emociones y los afectos asociados a las relaciones eróticas que mantenemos con nosotros mismos o con las demás personas. Desde el informe Delors (1996) hasta las inteligencias múltiples de Gardner (2001), son numerosos los estudios y los autores que propugnan la intersección y la conjunción de la emoción y la razón para la consecución de unas «buenas relaciones»: el encuentro entre las personas —del mismo o de distinto sexo— desde el deseo, el respeto y el aprecio mutuos. Como señala Duque (2006), no nos referimos al encuentro como una relación estable de pareja, sino más bien al encuentro como una manera determinada de relacionarnos con el «otro u otra».
- El valor de la estima y el respeto, ya que muchas de las conductas que se aprecian entre niños, niñas, adolescentes y no tan adolescentes adolecen del respeto que nos debemos entre las personas. Las situaciones de abuso y de poder, provocadas generalmente por iguales, no pueden ser la base legítima del encuentro entre seres libres y autónomos; por ello, la labor de la educación, como en muchos otros aspectos similares, ha de conllevar la

denuncia y la transformación hacia escenarios más igualitarios y placenteros.

- El placer como uno de los grandes eventos que nos procura nuestra realidad sexual. Sin embargo, hemos de reconocer que la mayoría de las veces nos ceñimos a un placer constreñido, al placer centrado sólo y exclusivamente en el coito. Es lo que se denomina «coitocentrismo», que de manera obsesiva y reiterativa bombardea nuestras vidas desde múltiples ámbitos. La mirada, el beso, el susurro, la caricia... apenas tienen valor en la simbología erótica actual, y han sido relegados a planos «gerontológicos», por lo que no se tienen en cuenta en nuestra biografía sexual.
- Identidad y roles sexuales. ¿Cómo tengo que ser o qué tengo que hacer para ser un chico o una chica? ¿Soy lo suficientemente femenino o masculino? ¿Cuáles son las características sociales asociadas a la feminidad y a la masculinidad? Ésta es otra de las caras de la identidad sexual, su cara social. La subjetividad, en realidad, se mira y se construye en el espejo social. Somos seres sociales que constantemente interactuamos con el medio que nos rodea. Por ello, es importante descifrar las claves que rigen el comportamiento social, ya que en innumerables ocasiones es sumamente restrictivo para todas aquellas identidades y comportamientos que no responden a las grandes líneas propugnadas por la inercia y el conservadurismo de las colectividades.

Referencias

Attwood, F. y Smith, C. (2011). «Investigating young people's sexual cultures: an introduction», en *Sex Education*, nº 11 (3), págs. 235-242.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2008). *El normal caos del amor, las nuevas formas de la relación amorosa*, Paidós, Barcelona.

Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge University Press, Cambridge.

Castells, M. (1998). «La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura», en *La Sociedad Red*, vol. 1, Alianza Editorial, Madrid.

Chalfen, R. (2009). «“It's only a picture”: sexting, “smutty” snapshots and felony charges», en *Visual Studies*, nº 24, págs. 258-268.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el s. XXI*, Santillana, Madrid.

Döring, N. (2014). «Consensual sexting among adolescents: Risk prevention through abstinence education or safer sexting?», en *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, nº 8 (1). DOI: 10.5817/CP2014-1-9.

Duque, E. (2002). *Aprendiendo para el amor o para la violencia*, El Roure, Barcelona.

Drouin, M. y Landgraff, C. (2012). «Texting, sexting, and attachment in college students' romantic relationships», en *Computers in Human Behavior*, nº 28 (2), págs. 444-449.

Drouin, M. y Tobin, E. (2014). «Unwanted but consensual sexting among young adults: Relations with attachment and sexual motivations», en *Computers in Human Behavior*, nº 31, págs. 412-418.

Fajardo, M. I.; Gordillo, M. y Regalado, A. B. (2013). «Sexting: nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes», en *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, nº 1 (1), págs. 521-534.

Fromm, E. (1992). *El arte de amar*, Paidós, Barcelona.

Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.

Garmendia, M.; Jiménez, E.; Casado, M. A. y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en Internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*, Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Madrid. Disponible en: <https://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/.../Net-Children-Go-Mobile-Spain.pdf>.

Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Cátedra, Madrid.

Gómez, L. C. y Ayala, E. S. (2014). «Psychological aspects, attitudes and

behaviour related to the practice of sexting: A systematic review of the existent literature», en *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, nº 132 (0), págs. 114-120.

Gordon-Messer, D.; Bauermeister, J. A.; Grodzinski, A.; y Zimmerman, M. (2013), «Sexting among young adults», en *Journal of Adolescent Health*, nº 52, págs. 301-306.

Hall, J. A. y Baym, N. K. (2012). «Calling and texting (too much): Mobile maintenance expectations (over) dependence, entrapment, and friendship satisfaction», en *New Media & Society*, nº 14 (2), págs. 316-331.

Henderson, L. y Morgan, E. (2011). «Sexting and sexual relationships among teens and young adults», en *McNair Scholars Research Journal*, nº 7 (1). Disponible en: http://scholarworks.boisestate.edu/mcnair_journal/vol7/iss1/9).

Hillman, H.; Hooper, C. y Choo, K. K. R. (2014). «Online child exploitation: Challenges and future research directions», en *Computer Law & Security Review*, nº 30, págs. 687-698.

Klettke, B.; Hallford, D. J. y Mellor, D. J. (2014). «Sexting prevalence and correlates: A systemetic literature review», en *Clinical Psychology Review*, nº 34, págs. 44-53.

Kofoed, J. y Ringrose, J. (2012). «Travelling and sticky affects: Exploring teens and sexualized cyberbullying through a Butlerian-Deleuzian-Guattarian lens», en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, nº 33 (1), págs. 5-20.

Kopecký, K. (2014). «Cyberbullying and other risks of Internet communication focused on university students», en *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, nº 112, págs. 260-269.

Lenhart, A. (2009). *Teens and sexting: How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging*. Pew Research Center, Washington, DC. Disponible en: <http://pewresearch.org/assets/pdf/teens-and-sexting.pdf>.

Lievens, E. (2014). «Bullying and sexting in social networks: Protecting minors

from criminal acts or empowering minors to cope with risky behaviour?», en *International Journal of Law, Crime and Justice*, nº 42, págs. 251-270.

Livingstone, S.; Haddon, L.; Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings*, LSE, EU Kids Online, Londres. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>.

Lounsbury, K.; Mitchell, K. J. y Finkelhor, D. (2011). *The True Prevalence of «Sexting»*, Crimes Against Children Research Center, University of New Hampshire, Durham. Disponible en: http://www.unh.edu/ccrc/pdf/Sexting%20Fact%20Sheet%204_29_11.pdf

Mark, K.; Longinaker, N.; Collinetti, E.; Lowe, S.; Husman, C. y Terplan, M. (2014). «Gender differences in sexting behaviors among chlamydia positive adolescents and young adults», en *Journal of Adolescent Health*, nº 54 (2), Supplement, S52.

McLaughlin, J. H. (2010). «Crime and Punishment: Teen Sexting in Context», en *Penn State Law Review*, nº 115 (1). Disponible en: http://works.bepress.com/julia_mclaughlin/1.

Mitchell, K. J.; Finkelhor, D.; Jones, L. M. y Wolak, J. (2012). «Prevalence and characteristics of youth sexting: A national study», en *Pediatrics*, nº 129, págs. 13-20.

Ogletree, S. M.; Fancher, J. y Gill, S. (2014). «Gender and texting: Masculinity, femininity, and gender role ideology», en *Computers in Human Behavior*, nº 37, págs. 49-55.

Perkins, A. B.; Becker, J. V.; Tehee, M. y Mackelprang, E. (2013). «Sexting behaviors among college students: cause for concern?», en *International Journal of Sexual Health*, nº 26 (2), págs. 79-92.

Renfrow, D. G. y Rollo, E. A. (2014). «Sexting on campus: minimizing perceived risks and neutralizing behaviors», en *Deviant Behavior*, nº 35, págs. 903-920.

Rice, E.; Rhoades, H.; Winetrobe, H.; Sánchez, M.; Montoya, J.; Plant, A. y Kordic, T. (2012). «Sexually explicit cell phone messaging associated with

sexual risk among adolescents», en *Pediatrics*, nº 130, págs. 667-673.

Ringrose, J.; Gill, R.; Livingstone, S. y Harvey, L. (2012). *A qualitative study of children, young people and «sexting»*, National Society for the Prevention of Cruelty to Children, Londres, págs. 1-75.

Ringrose, J.; Harvey, L.; Gill, R. y Livingstone, S. (2013). «Teen girls, sexual double standards and sexting: Gendered value in digital image exchange», en *Feminist Theory*, nº 14, págs. 305-323.

Shafron-Pérez, S. (2009). «Average teenager or sex offender? Solutions to the legal dilemma caused by sexting», en *The John Marshall Journal of Computer & Information Law*, nº 26, págs. 431-451.

Skeggs, B. y Wood, H. (2012). *Reacting to Reality Television: Performance, Audience and Value*, Routledge, Londres.

Šmahel, D. y Subrahmanyam, K. (2014). «Adolescent sexuality on the Internet: a developmental perspective», en Saleh, F. M.; Grudzinskas, A. y Judge, A. M. (eds.), *Adolescent Sexual Behavior in the Digital Age*, Oxford University Press, Oxford, págs. 62-85.

Stephey, M. J. (2009). «The top 10 everything of 2009. Top 10 buzzwords», en *Time Magazine*, 8 de diciembre de 2009. Disponible en: http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,1945379_194479

Strassberg, D. S.; McKinnon, R. K.; Sustaíta, M. A. y Rullo, J. (2013). «Sexting by high school students: An exploratory and descriptive study», en *Archives of Sexual Behaviour*, nº 42 (1), págs. 15-21.

Strassberg, S. S.; Rullo, J. E. y Mackaronis, J. E. (2014). «The sending and receiving of sexually explicit cell phone photos (“Sexting”) while in high school: One college’s students’ retrospective reports», en *Computers in Human Behavior*, nº 41, págs. 177-183.

Strohmaier, H.; Murphy, M. y DeMatteo, D. (2014). «Youth sexting: prevalence rates, driving motivations, and the deterrent effect of legal consequences» en *Sexuality Research and Social Policy*, nº 11 (3), págs. 245-255.

Thompson, C. (2008). «Brave new world of digital intimacy», en *The New York Times*, 5 de septiembre de 2008.

Valkenburg, P. M. y Peter, J. (2011). «Online communication among adolescents: an integrated model of its attraction, opportunities, and risks», en *Journal of Adolescent Health*, nº 48, págs. 121-127. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X1000426X>.

Walker, S.; Sanci, L. y Temple-Smith, M. (2013). «Sexting: young women's and men's views on its nature and origins», en *Journal of Adolescent Health*, nº 52, págs. 697-701.

Walrave, M.; Ponnet, K.; Van Ouytsel, J.; Van Gool, E.; Heirman, W. y Verbeek, A. (2015). «Whether or not to engage in sexting: Explaining adolescent sexting behaviour by applying the prototype willingness model», en *Telematics and Informatics*, nº 32 (4), págs. 796-808.

Weisskirch, R. S. y Delevi, R. (2011). «“Sexting” and adult romantic attachment», en *Computers in Human Behaviour*, nº 27 (5), págs. 1697-1701. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563211000550>.

Ybarra, M. L. y Mitchel, J. M. (2014). «“Sexting” and its Relation to Sexual Activity and Sexual Risk Behavior in a National Survey of Adolescents», en *Journal of Adolescent Health*, nº 55, págs. 757-764.

18. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

19. Es una investigación de título *Adolescentes y Sexting en Internet móvil*, financiada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU 14/48).

Adolescentes y uso problemático de Internet. Claves para entender y prevenir

Antonio Rial
y Patricia Gómez Salgado²⁰

1. Algunas premisas de partida

La Red se ha convertido en parte indispensable de la vida de jóvenes y adultos, presente en multitud de rutinas de nuestro día a día. Internet constituye una herramienta valiosa para todos los segmentos de edad, tan rica y apasionante como a veces preocupante, pero, sobre todo, un auténtico fenómeno global. Prueba de ello es la incorporación de nuevos términos y expresiones a nuestro lenguaje cotidiano. El vocablo «nomofobia», abreviatura de la expresión inglesa *no mobile phone phobia*, designa un miedo irracional a estar sin el teléfono móvil. El acrónimo «FOMO» (*fear of missing out*), que define la vertiente moderna de un miedo tradicional: el miedo a perderse lo que está pasando, el miedo a quedar excluido si uno no responde un *whatsapp* en menos de 30 segundos. El *phubbing*, término formado a partir de las palabras inglesas *phone* (teléfono) y *snubbing* (desprecio) que consiste en restar atención a quien nos acompaña para prestársela al teléfono móvil. El «síndrome de la vibración fantasma», que denomina la curiosa sensación de sentir la vibración del móvil cuando ni siquiera lo llevamos encima. El término *vamping*, que hace referencia al hecho de utilizar los dispositivos tecnológicos durante toda la noche, a cambio de alterar los patrones de sueño y los ritmos circadianos y arriesgarse a ser «vampirizados» por el propio dispositivo. O los denominados *phombies*, individuos pseudoposeídos por los móviles y que observamos con frecuencia deambulando por las calles, ajenos al paso del tiempo, los automóviles y los peatones. A este pequeño diccionario, podemos unir expresiones como *millennials*, *groomers*, *gamers* y un largo etcétera de vocablos que no paran de

mudar y crecer en tan sólo meses, y que hace que muchos terminemos por sentirnos, cuando menos, descolocados.

Pero Internet y las redes sociales no son sólo «cosa de adolescentes». Esperar en la parada del autobús consultando Facebook, asistir a una comida familiar enviando y recibiendo *whatsapps*, o ver nuestro programa televisivo favorito al tiempo que compartimos nuestras impresiones en Twitter son sólo algunas de las situaciones en las que podemos comprobar cómo Internet y las TIC circundan y tiñen nuestro día a día. No nos vamos a engañar: Internet y las redes sociales gustan a grandes y a pequeños. Las redes sociales son un vehículo de autoexpresión que nos brinda la oportunidad de crear nuestra propia identidad —o incluso de construir una nueva—, lo cual las hace especialmente atractivas. Han sabido conectar con lo más profundo del ser humano, con sus necesidades y motivaciones, convirtiéndose en un surtidor emocional, afectivo y experiencial sin precedentes. A ello ha de sumarse la inmediatez de la comunicación, sin que ello implique renunciar a una planificación del mensaje que hace posible el control del yo público, atenuar o potenciar determinados elementos en función de la voluntad del emisor y crear en ocasiones una falsa espontaneidad perfectamente regulada que permite a cada uno proyectar «la mejor versión de sí mismo».

Internet y las redes sociales poseen un marcado componente social que entronca directamente con nuestra condición de mujeres y de hombres. Poner el foco en los adolescentes sería una torpeza, ya que orientaría la búsqueda de soluciones hacia planteamientos estériles. Demonizar a los jóvenes sería tan absurdo como demonizar el propio avance tecnológico.

Posee también una fuerte dimensión económica. Internet constituye el mercado más grande jamás imaginado. No es casualidad que cinco de las seis compañías con mayor valor en bolsa en 2017 pertenezcan al sector de la tecnología: Apple, Alphabet —nombre de la empresa en la que se integra el buscador Google—, Microsoft, Amazon y Facebook. Internet es, además, una magnífica herramienta de mercadotecnia. A través de las redes sociales se puede mejorar la imagen corporativa de una empresa, atraer a un mayor número de clientes, reforzar, cohesionar y fidelizar al consumidor, favorecer una mayor identificación con la marca, etcétera. Según los expertos, hemos dejado atrás el concepto tradicional de «consumidor» para dar paso al de «prosumidor», un consumidor que es

además productor de contenidos y opiniones, gracias a la interactividad y la participación «planificada» en las redes sociales por un *community manager*. Un número cada vez mayor de marcas comerciales, desde aceites a cereales, están presentes desde hace años en Facebook, al igual que programas de radio y TV, partidos políticos o asociaciones sin ánimo de lucro. Cuando no hay producto, el producto eres tú. Es lo que sucede mientras navegamos en un entorno *online* gratuito, cuando somos bombardeados con anuncios en Google, con *banners*, animaciones y vídeos publicitarios. Somos usuarios de redes sociales, aplicaciones gratuitas o redes wifi a cambio de ceder información sobre nuestros hábitos, los lugares que frecuentamos, en qué y dónde trabajamos, con quién nos relacionamos o en qué ocupamos nuestro ocio; todo ello impulsado por la actividad de empresas del denominado *big data*, dedicadas a vender la información personal que ofrecemos «voluntariamente».

No es una moda pasajera y se está convirtiendo en un verdadero problema. Los adolescentes son quienes más utilizan la Red y, por ende, los que más expuestos están ante sus riesgos o peligros potenciales. Numerosos trabajos se han encargado de evidenciar el amplio abanico de consecuencias negativas derivadas, directa o indirectamente, de un mal uso de Internet. La pérdida de privacidad, la suplantación de identidad *online*, el *ciberbullying*, el *phising*, el *sexting* y la sextorsión, el contacto con desconocidos y el *grooming*, el *gaming* o el *gambling* son algunos de los riesgos que mayor preocupación social suscitan a día de hoy. A menudo, genera también no pocos conflictos familiares o escolares, deriva en absentismo escolar presencial y merma el rendimiento escolar en general. Puede dar lugar a una pérdida de interés por otras actividades, alterar las rutinas cotidianas, las pautas de alimentación o de sueño, etcétera. Y es que, en realidad, no se trata tan sólo de lo que los adolescentes hacen en Internet, sino de lo que dejan de hacer, su educación, su estilo de vida y el tipo de persona en la que se pueden llegar a convertir. Diferentes estudios han vinculado el uso problemático de Internet con el consumo de drogas, el desarrollo de actitudes sexistas, el aumento del acoso escolar o la violencia filioparental (Golpe, Gómez, Braña, Varela y Rial, 2017; Heo, Oh, Subramanian, Kim y Kawachi, 2014; Lee, Han, Kim y Renshaw, 2013; Zsila *et al.*, 2017).

2. Algo más que frecuencia de conexión

El uso problemático de Internet sigue siendo a día de hoy un terreno

controvertido, tanto desde el punto de vista sociosanitario como educativo. Tras más de 20 años de investigación, preguntas aparentemente sencillas siguen sin ser respondidas de manera consistente: ¿los términos «uso abusivo» de Internet, «uso problemático», «uso desadaptativo» o «adicción» a Internet son intercambiables?, ¿de qué estamos hablando en cada caso?, ¿es el abuso de Internet capaz de generar un trastorno adictivo?

La preocupación social en torno a la adicción a Internet se ha visto alimentada en ocasiones por el sensacionalismo con el que ciertos medios de comunicación han tratado el tema. Ello ha contribuido a generar cierta suspicacia e, incluso, rechazo entre algunos investigadores y profesionales que consideran que desde una perspectiva ortodoxa no se podría hablar de adicción a Internet (Grohol, 1999). A favor de éstos está la evidencia de que ni el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5) ni la *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud* (CIE-10) compilan tal categoría. Aun así, es conveniente señalar dos avances que han sido incorporados en el DSM-5. Por una parte, la adicción a los videojuegos (*internet gaming disorder*) ha sido incluida en la sección III del manual como una categoría que necesita de más investigación clínica para ser considerada un trastorno. Es preciso puntualizar que los criterios de esta nueva categoría no incluyen el uso general de Internet o de las redes sociales, sino únicamente el uso de videojuegos *online*. Por otra parte, el capítulo «Trastornos relacionados con sustancias y trastornos adictivos» incluye ya el juego patológico en una nueva localización, más acorde a los hallazgos de la investigación que señalan su similitud con los «Trastornos relacionados con sustancias» en su expresión clínica, origen cerebral, comorbilidad, fisiología y tratamiento. Este hecho lleva a pensar que otras adicciones comportamentales podrían llegar a ser integradas también bajo el mismo epígrafe en futuras ediciones (Cía, 2013).

En segundo lugar, existe una falta de consenso con respecto a su denominación, incluso entre aquellos/as que están de acuerdo en que el uso de Internet puede llegar a ser perjudicial. La heterogeneidad terminológica es manifiesta: «adicción a Internet», «uso compulsivo», «uso patológico», «uso problemático», «uso excesivo», «uso no regulado» o «dependencia de Internet» son algunos de los términos más utilizados. Autores como Ryding y Kaye (2017) no dudan en calificar este ámbito de investigación como un verdadero *campo de minas*.

Una de las grandes controversias tiene que ver con la diferenciación entre uso abusivo y uso problemático de Internet. ¿Un uso abusivo es necesariamente problemático?, ¿todo uso problemático es, por definición, abusivo? En líneas generales, se considera que un individuo hace un uso abusivo de la Red si la frecuencia con la que se conecta y la intensidad (número de horas de cada conexión) son superiores a un límite «razonable» marcado de forma arbitraria por el investigador. Sin embargo, esta etiqueta, muy empleada en la primera década de los 2000, ha quedado obsoleta habida cuenta de que los costes de conexión se han abaratado, las posibilidades de conexión wifi se han multiplicado y los dispositivos móviles se han convertido en la principal vía de conexión a la Red. El uso de Internet se ha convertido en un *hábito 24/7*, omnipresente 24 horas y todos los días de la semana, por lo que parecería oportuno tener en cuenta otros factores más allá de los meramente cuantitativos.

El «uso problemático de Internet» ha sido definido por un malestar clínicamente significativo o un deterioro del funcionamiento social, laboral, académico o en otras esferas importantes de la vida de la persona, asociado al uso que hace de la Red (Acier y Kern, 2011). Otros autores se refieren a éste como la incapacidad para controlar el propio uso de Internet, lo que conlleva consecuencias negativas en su vida diaria (Spada, 2014). En cualquier caso, el criterio clave a la hora de definir el uso problemático de Internet es cualitativo: *la interferencia en la vida cotidiana*.

Los datos empíricos avalan que el uso problemático de Internet y el uso abusivo son realidades distintas, aunque muy relacionadas. Gamito *et al.* (2016) recalcan que la simple frecuencia de uso no es un buen indicador del uso problemático o del riesgo de adicción a Internet. Algo similar advierten Rial, Gómez, Picón, Braña y Varela (2015) cuando tratan de identificar y caracterizar diferentes perfiles de adolescentes respecto al uso de la Red. Los autores encuentran que la gran diferencia entre los dos principales grupos de riesgo identificados (*sensible users* y *heavy users*) no radica tanto en el tiempo de utilización de Internet, sino en sus actitudes y motivaciones, por un lado, y en la supervisión parental, por otro. Ello no es incompatible la idea propuesta por Ybarra y Mitchell (2004) de que el uso intensivo diario puede ser considerado como un «tiempo de riesgo» para ciertas prácticas *online*. De hecho, Gómez, Rial, Braña, Golpe y Varela (2017), que realizaron un estudio con una muestra de más de 40.000 adolescentes españoles, observaron que el uso intensivo o abusivo de Internet —definido por

un uso diario durante más de tres horas al día entre semana y más de cinco horas al día en el fin de semana— estaba asociado al uso problemático, aunque no es condición suficiente para considerar a la persona usuario problemático. Los autores hallaron que el uso intensivo o abusivo estaba relacionado con comportamientos de riesgo en la Red como el *sexting*, el contacto con desconocidos o el propio ciberacoso, aunque en menor medida que el uso problemático en sí mismo.

El problema teórico subyacente no sólo afecta a la terminología, sino a la elección de criterios definitorios y, en consecuencia, a la clasificación de los individuos evaluados. En ausencia de un *patrón oro*, los autores han optado por diferentes estrategias: (1) la adaptación de criterios diagnósticos de trastornos relacionados, como la dependencia de sustancias (Goldberg, 1995), el juego patológico (Young, 1998b) o los trastornos de control de impulsos (Ko, Yen, Chen, Chen y Yen, 2005); (2) el cumplimiento de los criterios generales de cualquier adicción (Griffiths, 2000); (3) aproximaciones teóricas (Yellowlees y Marks, 2007); (4) algunas propuestas de estandarización internacionales (King y Delfabbro, 2014).

Alcanzar un consenso en torno a la controversia terminológica, conceptual y diagnóstica es una tarea que las sociedades científicas y los profesionales han de acometer. En aras del rigor y la ortodoxia, y a la espera de consenso, una solución provisional es emplear el término «uso problemático», tal y como sugieren Ceyhan, Ceyhan y Gürcan (2007). No obstante, independientemente de la etiqueta, lo cierto es que la existencia de problemas derivados del uso de Internet es patente en nuestro entorno, tal y como lo atestigua el número creciente de familias que buscan ayuda sin saber a quién o a dónde acudir.

Por lo que se refiere a la magnitud del problema, la heterogeneidad terminológica aún por resolver anticipa una cierta discrepancia epidemiológica, dado que el objeto de estudio y los criterios diagnósticos varían entre los diferentes estudios. Los primeros trabajos publicados en España tienen casi 20 años (Viñas *et al.*, 2002), si bien, en 2007, Jenaro, Flores, Gómez-Vela, González-Gil y Caballo fueron los primeros en tratar de evaluar la prevalencia del uso patológico de Internet y el teléfono móvil entre estudiantes universitarios. Sus resultados mostraron que un 6,2% eran usuarios patológicos de Internet, un 10,4% usuarios patológicos del móvil y un 3,9% de ambos. Más tarde, Estévez,

Bayón, de la Cruz y Fernández-Liria (2009) evaluaron la posible adicción a Internet de los estudiantes de entre 14 y 18 años. Dependiendo de las escalas utilizadas, los porcentajes de usuarios en riesgo variaron entre un 20 y un 43%, y los porcentajes de usuarios problemáticos entre un 3,3 y un 3,7%. En 2010, Muñoz-Rivas, Fernández y Gámez-Guadix (2010) llevaron a cabo un estudio entre jóvenes de 18 a 30 años, mediante el que detectaron un 9,9% de usuarios excesivos. Oliva *et al.* (2012) constatan un 0,76% de adolescentes con niveles graves de adicción a Internet y un 21,88% con adicción moderada. López-Fernández, Freixa-Blanxart y Honrubia-Serrano (2013) encontraron un 15,5% de usuarios en riesgo y un 5% de usuarios problemáticos en una muestra de adolescentes de entre 12 y 18 años. Por último, Gómez, Rial, *et al.* (2017) estimaron en un 16,3% los estudiantes de secundaria que podrían ser considerados usuarios problemáticos de Internet.

En el ámbito europeo, destacan tres grandes iniciativas, resultado de la colaboración entre investigadores y expertos de diferentes nacionalidades. La primera de ellas, promovida por la Comisión Europea, llevó al desarrollo del proyecto EU Kids Online. Entre sus resultados, destaca que el 30% de los niños/as de 25 países europeos de entre 11 y 16 años ha experimentado una o más formas de uso excesivo de Internet bastante o muy a menudo (Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011), al tiempo que el 1% mostraba niveles patológicos de uso de Internet (Smahel *et al.*, 2012). Un segundo proyecto, financiado por el programa Safer Internet de la Comisión Europea, dio forma al proyecto EU NET ADB, en el que se constató que el 1,2% de los/as adolescentes de 7 países europeos de entre 14 y 17 años presentaba conductas adictivas a internet, mientras el 12,7% estaba en riesgo (Tsitsika, Tzavela, Mavromati y EU NET ADB consortium, 2012). La tercera iniciativa fue desarrollada en el marco del proyecto europeo Saving and Empowering Young Lives in Europe (SEYLE). En este caso, se encontró una prevalencia del 13,5% de uso desadaptativo de internet entre los/as adolescentes de 11 países europeos, y se estimó en un 4,4% la prevalencia de uso patológico de internet (Durkee *et al.*, 2012).

El interés por estimar la prevalencia del uso problemático o adictivo de Internet se extiende más allá de nuestras fronteras continentales, siendo especialmente numerosas las investigaciones llevadas a cabo en Asia. En China, los investigadores Lam, Peng, Mai y Jing (2009) encontraron que un 10,2% de los estudiantes de secundaria eran usuarios moderadamente adictos y que el 0,6%

eran gravemente adictos. Por su parte, Cao, Sun, Wan, Hao y Tao (2011) hallaron que el 8,1% de los adolescentes chinos eran usuarios problemáticos de Internet. Otro estudio llevado a cabo en seis países asiáticos estimó la prevalencia de adicción a Internet en adolescentes en un 1,2% en el caso de Corea del Sur, un 2,2% en China, un 2,4% en Malasia, un 3% en Hong-Kong, un 3,1% en Japón y un 4,9% en Filipinas; además, el porcentaje de usuarios problemáticos de Internet se estableció en un 12,5%, 17,1%, 35,1%, 31,6%, 44,4% y un 46%, respectivamente (Mak *et al.*, 2014). En el caso de Estados Unidos, el rango de prevalencias encontradas en diferentes estudios con adolescentes y estudiantes universitarios va desde el 0% al 26,3% (Moreno, Jelenchick, Cox, Young y Christakis, 2011). Por último, un trabajo de metaanálisis con un total de 89.281 participantes de 31 países diferentes estimó la prevalencia global de la adicción a Internet en un 6% (Cheng y Li, 2014).

Como se habrá podido observar, la enorme cantidad de trabajos publicados hasta la fecha y la discrepancia entre las cifras que ofrecen hace difícil establecer una prevalencia del uso problemático de Internet entre los adolescentes. Las causas de tal variabilidad son sobre todo cuatro. La primera ya ha sido mencionada: la heterogeneidad en la definición del objeto de estudio y en los criterios utilizados. La segunda está relacionada con los/as participantes, ya que a menudo las muestras son muy reducidas o tomadas de un segmento poblacional muy particular, una ciudad concreta o incluso una universidad. También existen discrepancias en cuanto a la población de la que se ha extraído la muestra y a la que, por tanto, se podrían generalizar los resultados (estudiantes de secundaria, estudiantes universitarios, jóvenes, menores, adolescentes, etcétera). Lo mismo puede decirse del rango de edad estudiado (14-17, 11-17, 9-16, 12-18 años, etcétera). Una tercera razón hace referencia al procedimiento de recogida de datos: se han empleado desde cuestionarios autoadministrados en formato papel y lápiz en los propios centros escolares, hasta formularios *online*, encuestas domiciliarias o entrevistas personales. Ya por último, el cuarto obstáculo en el camino de la comparabilidad es el uso de diferentes cuestionarios de evaluación o instrumentos de cribado.

3. El gran reto de la detección precoz y la prevención

Uno de los grandes desafíos de la última década ha sido el desarrollo de

instrumentos de cribado (*screening*) que permitan la detección precoz de los casos de riesgo. Disponer de este tipo de herramientas en un ámbito donde la conceptualización del fenómeno es ambigua y controvertida no es tarea fácil, ya que la discrepancia conceptual se traduce en diferencias a la hora de sistematizar o traducir los criterios en términos de cribado. En consecuencia, hemos asistido al desarrollo de muchos y diversos instrumentos a través de diferentes estrategias, que van desde la elaboración de ítems específicos y escalas nuevas, a la adaptación de los criterios diagnósticos del abuso de sustancias o del juego patológico.

En España, Echeburúa (1999) fue el primero que propuso una herramienta, el «Test de adicción a Internet», compuesto por nueve ítems de respuesta dicotómica. Tres años más tarde, de Gracia, Vigo, Fernández y Marcó (2002) diseñaron una escala de 19 ítems denominada «Problemas relacionados con el uso de Internet» (PRI), en base a los criterios diagnósticos del abuso de sustancias y el juego patológico. Posteriormente, Jenaro *et al.* (2007) desarrollaron la «Internet Over-use Scale» (IOS), que buscaba medir el uso patológico de Internet a través de 23 ítems. Un año después, García *et al.* (2008) presentaron el «Cuestionario de uso y abuso de Internet» compuesto por 47 ítems. En 2009, Beranuy, Chamarro, Graner y Carbonell desarrollaron una versión del PRI para evaluar la adicción a Internet, resultando en el «Cuestionario de experiencias relacionadas con Internet». Más recientemente, Labrador, Villadangos, Crespo y Becoña (2013) presentaron el «Cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías» (UPNT), con 26 ítems; López-Fernández *et al.* (2013), una escala de 30 ítems llamada «Problematic Internet entertainment use scale for adolescents» (PIEUSA); y, finalmente Rial, Gómez, Isorna, Araujo y Varela (2015) conjugaron un enfoque cualitativo y cuantitativo para poner a disposición de los profesionales la «Escala de uso problemático de Internet en adolescentes» (EUPI-a), de 11 ítems y con unas magníficas propiedades psicométricas, aportando en este caso datos de sensibilidad y especificidad.

En el contexto internacional las escalas más utilizadas fueron el «Internet addiction test» (Young, 1998a) y la «Taiwanese Chen Internet addiction scale» (Chen, Weng, Su, Wu y Yang, 2003). Esta última merece especial consideración, ya que fue la primera clínicamente validada con adolescentes. Cabe señalar, no obstante, el incesante desarrollo de nuevos instrumentos, como es el caso de la versión reducida del «Problematic Internet use questionnaire» (PIUQ), de tan sólo

seis ítems (Demetrovics *et al.*, 2016), que presenta interesantes propiedades psicométricas.

Desde un punto de vista crítico, podría decirse que, a pesar del número de escalas disponibles, buena parte de ellas presenta algún tipo de limitación: (1) no están adaptadas a la población adolescente o los ítems no se corresponden con la realidad específica de este grupo de edad, (2) no aportan datos suficientes de sus propiedades psicométricas o su comportamiento no es el que cabría esperar, (3) las muestras utilizadas para su validación empírica son muy reducidas, (4) su estructura factorial no está del todo clara, (5) difícilmente pueden ser utilizadas como herramientas de cribado, dado su elevado número de ítems o porque no se facilitan puntos de corte, (6) no se dispone de una versión adaptada al castellano, (7) han sido desarrolladas en países o entornos culturales muy concretos.

Un último desafío es la identificación de variables relacionadas con el uso problemático de Internet, lo que constituiría la base para una buena prevención. La mayoría de los estudios se han centrado en analizar alguno de estos tipos de variables: variables sociodemográficas, hábitos de uso de Internet, indicadores de comorbilidad psicopatológica, variables interpersonales y variables psicológicas (Rial, Golpe, Gómez y Barreiro, 2015).

En cuanto a las variables sociodemográficas, algunos autores encontraron que el uso problemático de Internet era más frecuente entre hombres que entre mujeres (Muñoz-Rivas *et al.*, 2010). Sin embargo, otros han evidenciado la tendencia contraria (Durkee *et al.*, 2012). En el estudio de Gómez, Rial *et al.* (2017), se cifraba en el 14,7% el porcentaje de usuarios problemáticos entre los adolescentes varones y en el 17,8% entre las mujeres. En un trabajo similar realizado también en España (Golpe, Gómez, Harris, Braña y Rial, 2017), se advierte de las importantes diferencias en la manera en que las chicas y los chicos se relacionan con la Red, tanto en lo que se refiere a los hábitos y prácticas de riesgo, como a diferentes aspectos motivacionales. Analizar dichas diferencias desde una perspectiva de género resulta imprescindible para mejorar la prevención actual.

En torno a la edad, también existe cierta controversia. Mientras algunas investigaciones encuentran prevalencias mayores de uso problemático cuanto

menor es la edad de los sujetos (Carbonell *et al.*, 2012), otros señalan a los adolescentes mayores y a los jóvenes adultos como los grupos donde es más prevalente (Jafari *et al.*, 2014). En cualquier caso, los investigadores coinciden en señalar la adolescencia como un período de gran vulnerabilidad para el desarrollo del uso problemático de Internet o de una posible adicción a Internet.

En relación a los hábitos de uso, la controversia existe también. Como ya se ha señalado, aunque el tiempo empleado en Internet no es, en sí mismo, un indicador claro del uso problemático, sí se ha evidenciado una correlación positiva entre éste y la frecuencia y tiempo de conexión (Kuss, Griffiths y Binder, 2013; Lin, Ko y Wu, 2011).

Respecto a la comorbilidad psicopatológica, numerosos estudios relacionan un excesivo uso de Internet con ansiedad (Estévez *et al.*, 2009), presencia de sintomatología depresiva (Lin *et al.*, 2011) e incluso ideación suicida (Heo *et al.*, 2014). Diferentes investigaciones han asociado un uso problemático de Internet con problemas conductuales e hiperactividad (Kormas, Critselis, Janikian, Kafetzis y Tsitsika, 2011), y otros comportamientos de riesgo tales como el consumo de alcohol y otras drogas (Lee *et al.*, 2013). Desde un punto de vista interpersonal, se ha confirmado que el uso problemático lleva asociados un incremento en los conflictos familiares y un deterioro en la relación con la familia, los profesores y los propios compañeros (Sánchez-Martínez y Otero, 2010).

En relación a las variables psicosociales, el uso problemático de Internet se asocia con un déficit de habilidades sociales (García *et al.*, 2008) y con aislamiento social (Caplan, 2002). Respecto a las variables psicológicas, se han estudiado los rasgos de personalidad de los usuarios problemáticos, y se han encontrado mayores puntuaciones en neuroticismo y apertura, y menores en extraversión y amabilidad (Kuss *et al.*, 2013).

A pesar de la ingente literatura existente, está pendiente todavía el desarrollo de modelos explicativos comprehensivos y holísticos, suficientemente avalados por la evidencia empírica, cuyo fin último sea validar un esquema de antecedentes-estado-consecuentes que «funcione» en lo que se refiere a la prevención. Algunos profesionales han optado por recurrir a modelos que han demostrado ser eficaces en otros ámbitos, como puede ser la prevención del consumo de drogas.

Se trata, por lo general, de programas basados en la educación en valores y las habilidades de vida, que constituyen herramientas transversales de gran valor para afrontar las diferentes conductas-problema propias de la adolescencia y que permiten dotar a nuestros menores de una adecuada «armadura preventiva» (Barreiro, 2014). Los expertos recomiendan a los padres incluir en su *agenda diaria* este nuevo desafío, ejerciendo una supervisión y un control más estrecho de las actividades que sus hijos realizan en la Red y fomentando su uso responsable. Ello podría conseguirse a través del establecimiento de normas y límites, predicando con el ejemplo y haciendo un esfuerzo extra en cuanto a la comunicación. El acrónimo OCLA (observar, controlar, limitar y ayudar) resume el papel que se espera de los padres, caracterizado por una observación atenta de los hábitos de sus hijos, un control activo de aquellos usos potencialmente peligrosos, el establecimiento de normas y límites, y, sobre todo, la ayuda y acompañamiento y las pautas para la instauración temprana de hábitos saludables en el uso de las TIC. Diferentes trabajos han demostrado que la supervisión y el control parental son fundamentales no sólo en el caso de los adolescentes más jóvenes, sino que ejercen un efecto protector también entre los adolescentes de mayor edad, tanto en chicos como en chicas (Gómez, Harris, Barreiro, Isorna y Rial, 2017; Khurana, Bleakley, Jordan y Romer, 2015).

Paralelamente, el sistema educativo debe tener un papel más activo en la promoción del uso responsable o saludable de la Red. Para ello, es importante diseñar, revisar y actualizar los programas de prevención, que han de tener en cuenta factores de protección transversales como la empatía, la autoestima, la asertividad, o las habilidades de comunicación y de resolución de conflictos. Ha quedado evidenciado que este tipo de variables están en la base del uso problemático de Internet, así como de conductas como el *sexting*, el ciberacoso o el contacto con desconocidos (Lee y Shin, 2017).

Algunos trabajos han recordado también la importancia de la ocupación del tiempo libre, probando cómo la práctica deportiva resulta de enorme utilidad en la prevención del uso problemático de la Red (Golpe, Isorna, Gómez y Rial, 2017).

En definitiva, Internet y las redes sociales son los nuevos parques y nuevos patios donde crecen, se relacionan y se socializan nuestros hijos. No hay lugares concretos ni límite de horarios, por lo que una mayor exposición implica un

menor control. La adolescencia es una etapa de gran importancia en la configuración de la personalidad del individuo, posiblemente la etapa del desarrollo humano en la que más pesa la opinión de los demás, donde se da una mayor dependencia del entorno, mayores carencias emocionales y mayor necesidad de reconocimiento social. Los déficits de autoestima, empatía y asertividad configuran a menudo un caldo de cultivo peligroso. En una sociedad en la que Internet y las TIC son un fenómeno universal y globalizado, y en la que el riesgo de exclusión social para nuestros hijos es real, la educación es la mejor herramienta con la que podemos contar.

Referencias

Acier, D. y Kern, L. (2011). «Problematic Internet use: Perceptions of addiction counsellors», en *Computers & Education*, nº 56 (4), págs. 983-989. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.016>.

Barreiro, C. (2014). «¿Qué podemos hacer padres y educadores?», en *Adolescentes y Nuevas Tecnologías: Una responsabilidad compartida*, Academic White Tiger, Milton Keynes, págs. 169-188.

Beranuy, M.; Chamarro, A.; Graner, C. y Carbonell, X. (2009). «Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso de móvil», en *Psicothema*, nº 21, págs. 480-485.

Cao, H.; Sun, Y.; Wan, Y.; Hao, J. y Tao, F. (2011). «Problematic Internet use in Chinese adolescents and its relation to psychosomatic symptoms and life satisfaction», en *BMC Public Health*, nº 11 (1), 802. Disponible en: <http://doi.org/10.1186/1471-2458-11-802>.

Caplan, S. E. (2002). «Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument», en *Computers in Human Behavior*, nº 18, págs. 553-575. Disponible en: [http://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00004-3](http://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-3).

Carbonell, X.; Chamarro, A.; Griffiths, M.; Oberst, U.; Cladellas, R. y Talam, A. (2012). «Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students», en *Anales de Psicología*, nº 28, págs. 789-796.

Ceyhan, E.; Ceyhan, A. A. y Gürcan, A. (2007). «The validity and reliability of the Problematic Internet Usage Scale», en *Educational Sciences: Theory & Practice*, nº 7 (1), págs. 411-416.

Chen, S.-H.; Weng, L.-J.; Su, Y.-J.; Wu, H.-M. y Yang, P.-F. (2003). «Development of a Chinese Internet addiction scale and its psychometric study», en *Chinese Journal of Psychology*, nº 45 (3), págs. 279-294. Disponible en: <http://doi.org/10.6129/CJP>.

Cheng, C. y Li, A. Y. (2014). «Internet Addiction prevalence and quality of (real) life: A meta-analysis of 31 nations across seven world regions», en *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, nº 17, págs. 755-760. Disponible en: <http://doi.org/10.1089/cyber.2014.0317>.

Cía, A. H. (2013). «Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales», en *Revista de Neuro-Psiquiatría*, nº 76 (4), págs. 210-217.

De Gracia, M.; Vigo, M.; Fernández, M. J. y Marcó, M. (2002). «Problemas conductuales relacionados con el uso de Internet: un estudio exploratorio», en *Anales de Psicología*, nº 18, págs. 273-292.

Demetrovics, Z.; Király, O.; Koronczai, B.; Griffiths, M. D.; Nagygyörgy, K.; Elekes, Z. y Urbán, R. (2016). «Psychometric properties of the Problematic Internet Use Questionnaire Short-Form (PIUQ-SF-6) in a Nationally representative sample of adolescents», en *PLoS ONE*, nº 11 (8), e0159409. Disponible en: <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0159409>.

Durkee, T.; Kaess, M.; Carli, V.; Parzer, P.; Wasserman, C.; Floderus, B. y Wasserman, D. (2012). «Prevalence of pathological Internet use among adolescents in Europe: Demographic and social factors», en *Addiction*, nº 107 (12), págs. 2210-2222. Disponible en: <http://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2012.03946.x>.

Echeburúa, E. (1999). *Las nuevas adicciones: juego, sexo, comida, compras, trabajo, Internet*, Desclée de Brouwer, Bilbao.

Estévez, L.; Bayón, C.; de la Cruz, J. y Fernández-Liria, A. (2009). «Uso y abuso de Internet en adolescentes», en Echeburúa, E.; Labrador, F. J. y E. Becoña (eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*, Ediciones Pirámide, Madrid, págs. 101-130.

Gamito, P. S.; Morais, D. G.; Oliveira, J. G.; Brito, R.; Rosa, P. J. y Gaspar de Matos, M. (2016). «Frequency is not enough : Patterns of use associated with risk of Internet addiction in Portuguese adolescents», en *Computers in Human Behavior*, nº 58, págs. 471-478. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.013>.

García, J. A.; Terol, M. C.; Nieto, M.; Lledó, A.; Sánchez, S.; Martín-Aragón, M. y Sitges, E. (2008). «Uso y abuso de Internet en jóvenes universitarios», en *Adicciones*, nº 20, págs. 131-142.

Goldberg, I. (1995). *Internet addictive disorder (IAD) diagnostic criteria*.

Golpe, S.; Gómez, P.; Braña, T.; Varela, J. y Rial, A. (2017). «Relación entre el consumo de alcohol y otras drogas y el uso problemático de Internet en adolescentes», en *Adicciones*, vol. 29, nº 4.

Golpe, S.; Gómez, P.; Harris, S. K.; Braña, T. y Rial, A. (2017). «Diferencias de sexo en el uso de Internet en adolescentes españoles», en *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, nº 25, págs. 129-146.

Golpe, S.; Isorna, M.; Gómez, P. y Rial, A. (2017). «Uso problemático de Internet y adolescentes : el deporte sí importa», en *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, nº 31, págs. 52-57.

Gómez, P.; Harris, S. K.; Barreiro, C.; Isorna, M. y Rial, A. (2017). «Profiles of Internet use and parental involvement, and rates of online risks and problematic Internet use among Spanish adolescents», en *Computers in Human Behavior*, nº 75, págs. 826-833. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.027>.

Gómez, P.; Rial, A.; Braña, T.; Golpe, S. y Varela, J. (2017). «Screening of Problematic Internet Use Among Spanish Adolescents: Prevalence and Related Variables», en *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, nº 20, págs. 259-267. Disponible en: <http://doi.org/10.1089/cyber.2016.0262>.

Griffiths, M. (2000). «Does Internet and computer “addiction” exist? Some case study evidence», en *CyberPsychology & Behavior*, nº 3, págs. 211-218.

Grohol, J. M. (1999). «Internet Addiction Guide», en PsychCentral, 27 de mayo de 1999. Disponible en: <http://psychcentral.com/netaddiction/>.

Heo, J.; Oh, J.; Subramanian, S. V.; Kim, Y. y Kawachi, I. (2014). «Addictive Internet use among Korean adolescents: A national survey», en *PLoS ONE*, nº 9 (2), e87819. Disponible en: <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0087819>.

Jafari, H.; Dadipoor, S.; Haghighi, H.; Ghanbarnejad, A.; Zarei, E. y Moradabadi, A. S. (2014). «The relationship between demographic variables and Internet addiction among Medical university students in Bandar Abbas», en *Life Science Journal*, nº 11, págs. 122-126.

Jenaro, C.; Flores, N.; Gómez-Vela, M.; González-Gil, F. y Caballo, C. (2007). «Problematic Internet and cell-phone use: Psychological, behavioral, and health correlates», en *Addiction Research & Theory*, nº 15 (3), págs. 309-320.

Khurana, A.; Bleakley, A.; Jordan, A. B. y Romer, D. (2015). «The Protective Effects of Parental Monitoring and Internet Restriction on Adolescents’ Risk of Online Harassment», en *Journal of Youth and Adolescence*, nº 44, págs. 1039-1047. Disponible en: <http://doi.org/10.1007/s10964-014-0242-4>.

King, D. L. y Delfabbro, P. H. (2014). «Internet Gaming Disorder Treatment: A Review of Definitions of Diagnosis and Treatment Outcome», en *Journal of Clinical Psychology*, nº 70, págs. 942-955. Disponible en: <http://doi.org/10.1002/jclp.22097>.

Ko, C.-H.; Yen, J.-Y.; Chen, C.-C.; Chen, S.-H. y Yen, C.-F. (2005). «Proposed Diagnostic Criteria of Internet Addiction for Adolescents», en *The Journal of Nervous and Mental Disease*, nº 193 (11), págs. 728-733. Disponible en: <http://doi.org/10.1097/01.nmd.0000185891.13719.54>.

Kormas, G.; Critselis, E.; Janikian, M.; Kafetzis, D. y Tsitsika, A. (2011). «Risk factors and psychosocial characteristics of potential problematic and problematic Internet use among adolescents: A cross-sectional study», en *BMC public health*, nº 11, pág. 595. Disponible en: <http://doi.org/10.1186/1471-2458-11-595>.

Kuss, D. J.; Griffiths, M. D. y Binder, J. F. (2013). «Internet addiction in students: Prevalence and risk factors» en *Computers in Human Behavior*, nº 29, págs. 959-966. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.024>.

Labrador, F. J.; Villadangos, S. M.; Crespo, M. y Becoña, E. (2013). «Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT)», en *Anales de Psicología*, nº 29, págs. 836-847. Disponible en: <http://doi.org/10.6018/analesps.29.3.159291>.

Lam, L. T.; Peng, Z.; Mai, J. y Jing, J. (2009). «Factors associated with Internet addiction among adolescents» en *CyberPsychology & Behavior*, nº 12, págs. 551-555. Disponible en: <http://doi.org/10.1089/cpb.2009.0036>.

Lee, C. y Shin, N. (2017). «Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents», en *Computers in Human Behavior*, nº 68, págs. 352-358. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047>.

Lee, Y. S.; Han, D. H.; Kim, S. M. y Renshaw, P. F. (2013). «Substance abuse precedes Internet addiction», en *Addictive Behaviors*, nº 38 (4), págs. 2022-2025. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.12.024>.

Lin, M.-P.; Ko, H.-C. y Wu, J. Y.-W. (2011). «Prevalence and psychosocial risk factors associated with Internet addiction in a nationally representative sample of college students in Taiwan» en *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, nº 14, págs. 741-746. Disponible en: <http://doi.org/10.1089/cyber.2010.0574>.

Livingstone, S.; Haddon, L.; Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings*, EU Kids Online, Londres.

López-Fernández, O.; Freixa-Blanxart, M. y Honrubia-Serrano, M. L. (2013). «The Problematic Internet Entertainment Use Scale for Adolescents: Prevalence of problem Internet use in Spanish high school students», en *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, nº 16, págs. 108-118. Disponible en: <http://doi.org/10.1089/cyber.2012.0250>.

Mak, K.-K.; Lai, C.-M.; Watanabe, H.; Kim, D.-I.; Bahar, N.; Ramos, M. y Cheng, C. (2014). «Epidemiology of Internet Behaviors and Addiction Among Adolescents in Six Asian Countries», en *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, nº 17, págs. 720-728. Disponible en: <http://doi.org/10.1089/cyber.2014.0139>.

Moreno, M. A.; Jelenchick, L.; Cox, E.; Young, H. y Christakis, D. A. (2011). «Problematic Internet use among US youth: a systematic review», en *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, nº 165, págs. 797-805. Disponible en: <http://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.58>.

Muñoz-Rivas, M. J.; Fernández, L. y Gámez-Guadix, M. (2010). «Analysis of the indicators of Pathological Internet Use in Spanish university students», en *The Spanish Journal of Psychology*, nº 13, págs. 697-707. Disponible en: <http://doi.org/10.1017/S1138741600002365>.

Oliva, A.; Hidalgo, M. V.; Moreno, C.; Jiménez, L.; Jiménez, A.; Antolín, L. y Ramos, P. (2012). *Uso y riesgo de adicciones a las nuevas tecnologías entre adolescentes y jóvenes andaluces*, Editorial Agua Clara, Sevilla.

Rial, A.; Golpe, S.; Gómez, P. y Barreiro, C. (2015). «Variables asociadas al uso problemático de Internet entre adolescentes», en *Health and Addictions*, nº 15 (1), págs. 25-38.

Rial, A.; Gómez, P.; Isorna, M.; Araujo, M. y Varela, J. (2015). «EUPI-a: Escala de Uso Problemático de Internet en adolescentes. Desarrollo y validación psicométrica», en *Adicciones*, nº 27, págs. 47-63.

Rial, A.; Gómez, P.; Picón, E.; Braña, T. y Varela, J. (2015). «Identification and Characterization of Adolescent Internet User's Profiles», en *The Spanish Journal of Psychology*, nº 18, e50. Disponible en: <http://doi.org/10.1017/sjp.2015.55>.

Ryding, F. C. y Kaye, L. K. (2017). «“Internet Addiction”: a conceptual minefield», en *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19 de septiembre de 2017. Disponible en: <http://doi.org/10.1007/s11469-017-9811-6>.

Sánchez-Martínez, M. y Otero, Á. (2010). «Usos de Internet y factores asociados

en adolescentes de la Comunidad de Madrid», en *Atención Primaria*, nº 42 (2), págs. 79-85. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.aprim.2009.05.004>.

Smahel, D.; Helsper, E.; Green, L.; Kalmus, V.; Blinka, L. y Olaksson, K. (2012). *Excessive Internet use among European children*, EU Kids Online, London School of Economics & Political Science, Londres.

Spada, M. M. (2014). «An overview of problematic Internet use», en *Addictive Behaviors*, nº 39 (1), págs. 3-6. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.09.007>.

Tsitsika, A.; Tzavela, E.; Mavromati, F. y EU NET ADB Consortium (eds.) (2012). *Research on Internet Addictive Behaviours among European adolescents*, National and Kapodestrian University of Athens, Atenas.

Viñas, F.; Juan, J.; Villar, E.; Caparros, B.; Pérez, I. y Cornella, M. (2002). «Internet y psicopatología: las nuevas formas de comunicación y su relación con diferentes índices de psicopatología», en *Clínica y Salud*, nº 13 (3), págs. 235-256.

Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004). «Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics», en *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, nº 45, págs. 1308-1316. Disponible en: <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>.

Yellowlees, P. M. y Marks, S. (2007). «Problematic Internet use or Internet addiction?», en *Computers in Human Behavior*, nº 23, págs. 1447-1453. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2005.05.004>.

Young, K. S. (1998a). *Caught in the Net. How to recognize Internet addiction and a winning strategy for recovery*, John Wiley & Sons, Nueva York.

Young, K. S. (1998b). «Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder», en *CyberPsychology & Behavior*, nº 1, págs. 237-244.

Zsila, Á.; Orosz, G.; Király, O.; Urbán, R.; Ujhelyi, A.; Jármi, É. y Demetrovics, Z. (2017). «Psychoactive substance use and Problematic Internet Use as predictors of bullying and cyberbullying victimization», en *International*

Journal of Mental Health and Addiction, 19 de septiembre de 2017. Disponible en: <http://doi.org/10.1007/s11469-017-9809-0>.

20. Universidad de Santiago de Compostela.

La responsabilidad de las madres y de los padres españoles como mediadores en el uso de Internet que hacen los menores: evolución y nuevos retos

*Gemma Martínez
y Miguel Ángel Casado²¹*

1. Introducción

En la última década, los procesos de apropiación y domesticación de Internet y de otras nuevas tecnologías de la comunicación en el seno de las familias españolas han variado sustancialmente (Garmendia *et al.*, 2011; Garmendia *et al.*, 2016). El acceso y uso de Internet por parte de los menores españoles y de sus progenitores ha aumentado de forma exponencial, así como lo ha hecho la adquisición de diferentes dispositivos para acceder a la Red. Las edades de acceso del menor a Internet han disminuido (Protégeles, 2014), y los riesgos y oportunidades que la Red les brinda también se han diversificado.

Las estrategias de mediación parental como «ubicar el ordenador en una zona común de la casa», «revisar lo que su hijo está haciendo *online* en su ordenador portátil» no pueden aplicarse a los teléfonos inteligentes o a las tabletas debido a su movilidad y al reducido tamaño de sus pantallas (Garmendia *et al.*, 2016). Además, cuando los padres median el uso de Internet a través de diferentes estrategias han de tener en cuenta el derecho de expresión, autonomía y privacidad del menor.

El término de «mediación parental» ha sido definido desde muchas perspectivas. Warren (2001: 212) la define como «cualquier estrategia que los padres usan para controlar, supervisar o interpretar el contenido de los medios de

comunicación tanto para niños como para adolescentes». La innovación tecnológica y la diversidad de medios de comunicación existentes se traducen en una dependencia social de los padres para asegurar que los niños estén preparados para satisfacer las expectativas cambiantes de educación y trabajo, mientras también están protegidos de una serie de riesgos *online*. Livingstone *et al.* (2017) matizan que, aunque la perspectiva del estudio de la mediación parental desde el enfoque de «minimizar» riesgos para el menor es importante, proteger al menor no es suficiente para alcanzar las crecientes expectativas del uso de Internet de los menores relacionadas con el aprendizaje, la comunicación y la participación (Garmendia *et al.*, 2012). La mediación parental es un proceso importante dentro del seno familiar, pero también para los diversos agentes responsables de formular políticas o normas que garanticen un entorno mediático que se adapte tanto a las necesidades y competencias de cada niño, como a los valores y las prioridades de los padres (Mascheroni *et al.*, 2016: 263).

En la actualidad, existe un debate centrado en encontrar un balance de responsabilidades para mediar eficazmente en el uso que los menores hacen de Internet (Helsper *et al.*, 2013; O'Neill, 2014). El proceso de asesoramiento a los padres —tanto por parte de las administraciones como de otros agentes sociales (por ejemplo, las ONG dedicadas al bienestar de la infancia)— se hace cada vez más complejo debido a la creciente autonomía que los menores están ganando en el uso de Internet y al aumento de presión sobre los padres para poder controlar y regular el uso que sus hijos hacen de las nuevas tecnologías de la comunicación y los riesgos que conllevan (Haddon, 2015).

Las nuevas recomendaciones para el establecimiento de políticas de mediación sugieren que, más allá de preguntarnos en quién recae la responsabilidad de regular el uso de Internet, tenemos que empezar a plantearnos de qué manera podemos coordinar las acciones de las diferentes partes implicadas (O'Neill *et al.*, 2013). Algunas de las soluciones propuestas consisten en la actualización de las políticas de apoyo a la mediación parental y reconocer la inversión que los padres y las madres están haciendo en tecnologías dentro del propio hogar para darles las herramientas necesarias para que sean capaces de adaptar el hogar mediático a las necesidades de sus hijos y a sus propios valores.

Una de las preocupaciones implícitas en el proceso de mediación parental son los riesgos potenciales a los que el menor está expuesto. Mientras que los

estudios de mediación parental para televisión se centraban mayoritariamente en riesgos relacionados con contenidos violentos o sexuales (Nathanson *et al.*, 1999, 2001, 2002; Valkenburg *et al.*, 1999), los riesgos asociados al uso de Internet son más y de naturaleza diferente (Livingstone y Bober, 2006; Wolak *et al.*, 2008; Hasebrink *et al.*, 2009; Livingstone *et al.* 2013). Algunos de estos riesgos son el contenido sexual *online*, el contacto *online* con desconocidos o el *ciberbullying* (Livingstone, Haddon y Görzig, 2012).

El enfoque del estudio de la mediación parental desde la perspectiva de los riesgos lleva inmerso un elemento conocido como proceso de «pánico moral» (*moral panic*), y guarda relación con uno de los predictores de las estrategias de la mediación parental, que es la actitud de los padres hacia el propio medio. Históricamente, se ha estudiado e identificado como pánico moral (Cohen, 1972) el discurso público basado en la concepción del menor como un sujeto vulnerable a los posibles efectos negativos que los medios puedan tener sobre él. También se puede entender como una reacción exagerada por parte de los medios, la política o el público en general, incluidos los propios progenitores, ante las actividades particulares realizadas por determinados grupos sociales, en este caso los menores (Ponte *et al.*, 2010; Mash y Mervile, 2011; Livingstone *et al.*, 2017). Por este motivo, en el estudio de la mediación parental en Internet se deben considerar tanto las opiniones de los menores como las de los padres.

En el estudio de la mediación parental, los niveles de desacuerdo entre padres e hijos son, con frecuencia, altos; hay evidencias que muestran que los padres y las madres, generalmente, indican aplicar más estrategias de mediación parental que lo que los menores aseguran (Livingstone *et al.*, 2011; Hasebrink *et al.*, 2011). Del mismo modo, la percepción de los riesgos y las oportunidades también difiere entre padres e hijos; en el caso de España, más de la mitad de los padres y de las madres de aquellos menores que aseguraron haber visto imágenes sexuales dicen que sus hijos no las han visto. Por otra parte, cuando los progenitores dicen «no saber» si su hijo/a ha visto o no estas imágenes, el menor afirma haberlas visto (Garmendia *et al.*, 2011).

Paralelamente, hay que tener en cuenta que el menor realiza actividades *online* de forma autónoma y, por lo tanto, su percepción de los riesgos y oportunidades —atendiendo sobre todo a los factores de edad y género— ha de ser tomada en cuenta en el proceso de mediación (Garmendia *et al.*, 2016). Las estrategias de

mediación parental varían atendiendo a los factores demográficos del menor (Livingstone y Helsper, 2008; Helsper *et al.*, 2013; Garmendia *et al.*, 2012, 2015, 2016). Los padres aplican más restricciones a aquellos menores más jóvenes y también hay evidencias de que las niñas están sometidas a más estrategias de restricción y monitorización/supervisión que los niños.

Las características demográficas de los progenitores como sujetos activos en este proceso también influyen en la forma de mediar. Aunque algunos estudios evidenciaron que, en cierto momento, las madres españolas se encontraban en desventaja en cuanto a habilidades digitales en comparación con los padres (INTECO, 2009), la tendencia es que las madres jueguen un papel más activo en la aplicación de estrategias de mediación para Internet (Kirwil *et al.*, 2009; Mascheroni *et al.*, 2016).

Otra de las características o los predictores de la mediación parental relacionadas con los progenitores son los factores socioeconómicos de la familia. Las diferencias en los estilos de mediación parental han aumentado con la penetración de dispositivos móviles en el hogar y la creciente presión social que afecta a padres, madres y menores por adquirir «lo más nuevo» (Haddon y Vincent, 2014). Respecto a este factor, Mascheroni *et al.* (2016) remarcan que la relación de la mediación de los progenitores y el estatus socioeconómico es complicada, y está vinculada tanto con las «desigualdades digitales» (Hasebrink *et al.*, 2011) como con los valores familiares implícitos en la educación del menor (Clark, 2014). El nivel de estudios de los progenitores también puede ser predictor de las estrategias aplicadas. Hay evidencias que muestran que los padres y las madres con menor nivel de estudios aplican más restricciones que aquellos que tienen un nivel superior; además, proporcionan menos apoyo a los menores ejerciendo menos control sobre sus actividades (Valcke *et al.*, 2011; Nikken y Schols, 2015).

Más allá de los continuos esfuerzos por mediar en beneficio del niño, Mascheroni *et al.* (2016) también remarcan la necesidad de reconocer algunas prácticas que satisfacen las necesidades propias de los progenitores. Por ejemplo, el que los menores hagan uso de los medios de comunicación en ciertas ocasiones puede permitir a los padres y a las madres hacer tareas domésticas mientras éstos están ocupados accediendo a Internet. Del mismo modo, el tiempo de acceso a la Red y, sobre todo, la posibilidad o no de adquirir un dispositivo

móvil se han convertido también en recompensas o castigos por el comportamiento de los niños dentro del seno familiar (Haddon y Vincent, 2014; Vincent, 2015).

2. Metodología

Este capítulo consiste en una revisión de los principales resultados obtenidos en el área de mediación parental por el grupo de investigación EU Kids Online Spain; dichos resultados están generalmente centrados en España, aunque dentro del contexto europeo.

El enfoque adoptado en estas investigaciones sobre mediación parental considera al menor como objeto de estudio (*child centred approach*), es comparativo, crítico y contextual. El método utilizado para obtener los datos fue la entrevista, que en este caso se centró en las experiencias *online* de los menores. Dichas experiencias se refieren al uso que los menores hacen de Internet (actividades, riesgos a los que se enfrentan y mediación de diferentes agentes sociales), así como a las propias percepciones de sus padres acerca de estas experiencias.²²

La mayoría de los resultados presentados en el trabajo se extraen de dos trabajos de campo realizados por el equipo de investigación en los años 2010²³ y 2015.²⁴ Los principales resultados obtenidos de estos trabajos fueron publicados en Garmendia *et al.*, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016.

3. La mediación parental en España

La clasificación más importante de estrategias de mediación parental para el uso de medios de comunicación es la desarrollada por Valkenburg *et al.* (1999) para televisión. Se divide en tres categorías generales:²⁵ mediación restrictiva, en la que los padres establecen reglas o prohíben al menor ver ciertos programas; mediación instructiva, donde los progenitores explican o discuten con el menor ciertos aspectos de los programas; y visionado conjunto (*social co-viewing*), donde los padres, las madres y los niños simplemente ven la televisión juntos. A partir de aquí, Livingstone y Helsper (2008) son quienes han creado una escala diferente adaptada a las características específicas de Internet como medio de comunicación.

Basándose en este trabajo, EU Kids Online desarrolló una clasificación dividida en cinco categorías diferentes que, a su vez, están conformadas por actividades específicas (Livingstone *et al.*, 2011). Distingue: mediación activa del uso de Internet de los menores, que incluye hablar con los niños y niñas sobre las actividades de los medios de comunicación particulares o compartir estas actividades con ellos; mediación activa de la seguridad en Internet del niño, basada en guiarlos para su seguridad *online*, ya sea por ayudarles en caso de dificultad o diciéndoles qué hacer en una situación complicada; mediación restrictiva, que implica la creación de reglas sobre lo que los menores pueden o no pueden hacer; supervisión, que implica el control del ordenador para ver lo que los niños y las niñas han estado haciendo, revisando los perfiles de los menores en un sitio de redes sociales o los mensajes en su correo electrónico o cuenta de mensajería instantánea; y mediación técnica del uso de Internet, que implica un *software* específico incorporado para filtrar y restringir ciertos tipos de uso no deseado.

Esta clasificación muestra un claro contraste con la literatura desarrollada en relación con la televisión, debido a que el uso de dispositivos digitales personales, la mediación activa y la de uso conjunto tienden a combinarse (Livingstone *et al.*, 2015 y Valkenburg *et al.*, 2013). En la práctica, si uno de los progenitores se sienta con el menor mientras que el niño sigue *online*, tiende a involucrarse en la discusión sobre lo que aparece en pantalla o qué es lo siguiente en lo que puede hacer clic.

3.1. Incidencia de las estrategias de mediación parental

Uno de los elementos clave para detectar posibles patrones de mediación parental ha sido medir el nivel de incidencia o *frecuencia* con el que los padres aplican estrategias específicas de mediación al menor. En este apartado, se realiza una comparativa²⁶ para reflejar cómo los niveles de mediaciones o las preferencias de los progenitores por ciertas estrategias de mediación parental (considerando principalmente el género y la edad del menor, y el estatus socioeconómico de la familia) han variado desde el año 2010 hasta el 2015.

3.1.1. Estrategias de mediación activa de uso y para la seguridad del menor

Las estrategias más aplicadas por los padres son las de mediación activa, tanto

en el uso de Internet como en la seguridad de Internet. Estas preferencias se dan tanto entre las madres y los padres españoles como entre la media europea (Garmendia *et al.*, 2012, 2013, 2015, 2016). Atendiendo al género y a la edad del menor, se observa una diferencia en la incidencia de estas estrategias. Las madres y los padres españoles realizan más actividades de mediación activa con las niñas que con los niños y, del mismo modo, las estrategias de mediación activa tienen más incidencia en los niños de menor edad. Si comparamos estos resultados con los obtenidos por Garmendia *et al.* (2016), se observa una evolución. En términos totales, el porcentaje de familias en que se aplican estas mediaciones ha pasado de un 71% en 2010 al 84% en 2015, lo cual ha de valorarse de manera positiva. En lo que a la edad y el género respecta, las diferencias se han acentuado: las menores y los grupos de edad más pequeños reciben más mediación activa que en el año 2010.

La segunda estrategia de mediación preferida por los progenitores españoles, tanto en 2010 como en 2015, es la mediación activa para la seguridad en Internet. Si comparamos el nivel de incidencia de esta estrategia con el de la anterior, la media para España y Europa (al menos una actividad) es similar en ambas. La incidencia de esta mediación en el año 2010 era un poco superior en España respecto a la media europea (Garmendia *et al.*, 2013). La frecuencia de mediación es más alta para las niñas que para los niños. Las madres y los padres españoles inciden más sobre cómo comportarse en la Red con las hijas que con los hijos. Del mismo modo, les dicen más a ellas qué hacer si se encuentran con algo inadecuado en Internet que a ellos. Con la edad, tanto en el ámbito español como en el europeo, se tiende a una reducción de las mediaciones específicas para la seguridad de Internet, lo que se interpreta como un aumento de la confianza de los progenitores en las propias habilidades del menor para hacer un uso adecuado de Internet a medida que aumenta su edad.

Los patrones de incidencia de este tipo de estrategias de seguridad entre 2010 y 2015 no han variado demasiado. Las madres y los padres están más involucrados, en términos totales (alcanzando los mismos niveles de implicación que en las estrategias de uso), en ayudar a encontrar información, explicar por qué hay páginas buenas o malas, sugerir cómo reaccionar tras una experiencia negativa o antes de sufrirla, o sugerir cómo mejorar la seguridad. Del mismo modo, su implicación con las menores es mayor que con los menores, al igual que lo es más con los de menos edad que con los mayores.

3.1.2. Estrategias de mediación restrictiva

La tercera mediación más aplicada tanto en España como en el contexto europeo, según los resultados obtenidos en nuestros trabajos, son las reglas restrictivas (Garmendia *et al.*, 2013, Garmendia *et al.*, 2015 y Garmendia *et al.*, 2016). En lo que a edad y género del menor respecta, en el año 2010 las evidencias muestran que la media de los menores europeos y los menores españoles con más edad no reciben tantas restricciones como los más pequeños. Esta diferencia de mediaciones restrictivas en relación a la edad es la más remarcable comparada con el resto de mediaciones (Garmendia *et al.*, 2013 y Garmendia *et al.*, 2015). Al contrario que los resultados obtenidos para Europa por Livingstone *et al.* (2011), en el caso de España, las diferencias son un poco más destacables en cuanto al género. Hay más niñas que reciben consejos de sus progenitores sobre cómo comportarse en Internet que niños (64% vs. 54%). Del mismo modo, más niñas (60%) recibieron consejos sobre qué podían hacer en caso de encontrar algo que les resultase molesto en Internet que niños (48%). En cambio, el género no parece ser un predictor para las reglas restrictivas ni en el contexto europeo ni en el contexto español. Los resultados de 2015 indican que, respecto a la evolución de la presencia de medidas de restricción parental, las tendencias porcentuales son las mismas que en 2010. En cambio, sí se han detectado cambios en lo que a la edad respecta. Las restricciones son más en las familias con hijos más jóvenes, pero ha disminuido sensiblemente el porcentaje de chicos y chicas entre 13 y 16 años que consideran que sus progenitores no les permiten usar Internet en cierto modo. La restricción más aplicada por las madres y los padres españoles y europeos está relacionada con la difusión de datos personales del menor *online*.

3.1.3. Estrategias técnicas de monitorización o seguimiento

Las estrategias específicas para Internet definidas como estrategias de monitorización o seguimiento (el uso de herramientas específicas en Internet para seguir las actividades realizadas por el menor) y estrategias técnicas (el uso de *software* de filtrado o controles parentales, o para limitar el tiempo de uso) implican un conocimiento técnico por parte de los progenitores. Los resultados obtenidos en nuestros estudios, tanto para el contexto europeo como para el caso de España, muestran que los niveles de incidencia de ambas estrategias son llamativamente más bajos comparados con el resto de estrategias (Garmendia *et al.*, 2013 y Garmendia *et al.*, 2015).

Concretamente, para el caso de España en el año 2010, la incidencia de la estrategia de monitorización es la más baja entre todas las mediaciones y está muy por debajo de la media europea. En lo que a las restricciones de mediación técnica concierne, llama la atención también su escasa incidencia, tanto en el contexto europeo como en el contexto español (Garmendia *et al.*, 2013). Es remarcable, en cambio, que la instalación de antivirus sea una de las estrategias de mediación preferidas por los progenitores españoles y por los europeos. En concreto para España, cerca de tres cuartas partes de los hogares de los encuestados aplican estos programas, aunque éstos no están dirigidos tanto a la seguridad del menor como a la seguridad del propio ordenador. De nuevo, la edad del menor parece ser un predictor para esta estrategia, ya que se observa una mayor incidencia en aquellos menores españoles de menor edad con respecto a los adolescentes. Mientras que para la media europea el género no parece influir, para el caso de España las diferencias son notables; las niñas afirman que sus progenitores utilizan este tipo de programas más que los niños (Garmendia *et al.*, 2013; Livingstone *et al.*, 2011).

Los resultados que muestran Garmendia *et al.* (2016) son llamativos en la evolución de esta estrategia entre los años 2010 y 2015. El desarrollo y empleo de herramientas de carácter técnico para el control parental —filtros de páginas o contenidos concretos, servicios que limitan el tiempo de navegación o el tipo de contactos que se pueden establecer... — se han duplicado en cinco años. Han pasado de tener un carácter poco más que residual en 2010 a estar presentes en tres de cada 10 hogares en el año 2015; éste crecimiento se ha detectado, sobre todo, en familias con hijos más jóvenes.

3.2. Características de los padres y las familias, y su relación con las estrategias de mediación parental

No sólo las características del menor (edad y género), son predictores de las estrategias de mediación parental. En lo que al género de los progenitores respecta, nuestros estudios corroboran que las madres están más implicadas en las actividades de mediación de lo que lo están los padres (Garmendia *et al.*, 2012, 2013 y 2015). Si tenemos en cuenta la muestra utilizada en la encuesta para el desarrollo de estos estudios, la elección del adulto en el hogar se hizo en función de su nivel de implicación con las actividades en Internet por parte del menor. Se entrevistó a la madre o al padre más implicado. La muestra obtenida

en el ámbito europeo y español evidencia que el nivel de implicación de las madres es superior al de los padres (Livingstone *et al.*, 2011).

En segundo lugar, el nivel de estudios de los progenitores también parece influir en los tipos de mediación aplicados a los menores. Garmendia *et al.* (2015) concluyen que el nivel de estudios puede ser un predictor importante, ya que resulta que, cuanto mayor es el nivel de estudios de los progenitores, más reglas y regulaciones sobre los menores implementan. Tan sólo nos encontramos con una excepción relacionada con las estrategias restrictivas: el nivel de educación no parece influir en este tipo de medidas.

El estatus socioeconómico (ESE) también parece ser un predictor de las estrategias de mediación parental. Concretamente, los resultados mostrados para España en el trabajo de Garmendia *et al.* (2015) muestran que, a mayor ESE, más reglas y regulaciones para el uso de Internet de sus hijos implementan los padres. Los padres con ESE más bajo, por el contrario, ponen de forma significativa menos reglas o regulaciones. Estos resultados son especialmente llamativos, dado que los menores que viven en hogares más deprimidos económicamente no reciben tanta atención, regulación o supervisión de sus progenitores en lo que al uso de Internet respecta.

Los resultados obtenidos en Garmendia *et al.* (2016) también indican diferencias destacables en las formas de mediar en función del ESE de la familia. En el caso de la mediación parental activa para el uso, aquellos progenitores con ESE medio o alto están algo más implicados que los de ESE bajo. La misma tendencia se observa en las estrategias de mediación activa para la seguridad, donde de nuevo las variaciones de en función del ESE son destacables. Garmendia *et al.* (2016) señalan que es más probable que los menores provenientes de hogares más acomodados reciban dos o más formas de mediación de la seguridad en Internet por parte de sus padres y madres; además, la baja incidencia de mediación de la seguridad podría estar relacionada con un menor uso de Internet por parte de los progenitores y un ESE inferior. En el caso de las estrategias restrictivas, las diferencias de ESE no son tan acentuadas. Los que tienen un mayor ESE parecen estar sometidos a más restricciones, pero las diferencias son muy moderadas. En lo referente a las mediaciones técnicas o al uso de herramientas de control parental, la tendencia es que los progenitores con mayor ESE son más propensos a adoptar este tipo de herramientas u otros modos de mediación técnica. En cuanto

a los teléfonos inteligentes, también se ha concluido que las familias con ESE más alto son más proclives a instalar herramientas de mediación técnica en los teléfonos de sus hijos.

El uso de Internet por parte de los progenitores también es un factor determinante para las estrategias de mediación parental. Como regla general, los resultados para España en el año 2010 (Garmendia *et al.*, 2015) muestran que el número de mediaciones implementadas es mayor entre las madres y los padres usuarios de Internet que entre los no usuarios. La diferencia en el número de medidas implementadas en relación a si son o no usuarios es muy destacable. El uso de Internet por parte de los progenitores españoles sí afecta al nivel de mediación implementada, excepto en el caso de las reglas restrictivas. En cambio, la confianza en el uso de Internet no influye en el número de estrategias implementadas en sus hijos.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos del conjunto de publicaciones referentes a la mediación parental en Internet muestran que, coincidiendo con la tendencia europea (Livingstone *et al.*, 2011; Dürager y Livingstone, 2012), las madres y los padres españoles prefieren las estrategias de mediación con contenido comunicativo entre ellos y sus hijos, a las restrictivas o técnicas. Además, es reseñable que en el año 2015 haya aumentado el número de familias españolas capaces de asesorar en cuestión de seguridad en Internet. La tendencia «alta» a las restricciones, en general, se mantiene en el año 2015. Las evidencias de nuestros trabajos de investigación —coincidentes con otros estudios (Livingstone y Helsper, 2008; Dürager y Livingstone, 2012; Sonck *et al.*, 2013)— muestran que las estrategias de mediación parental de reglas restrictivas pueden ser efectivas en la disminución de los riesgos, pero implican, a su vez, una disminución de las actividades y las habilidades del menor. Estos resultados no son demasiado alentadores para el contexto español, teniendo en cuenta que los progenitores españoles aplican más reglas restrictivas que la media europea (O'Neill, 2014).

Una mención especial merecen las estrategias específicas para Internet definidas como estrategias de monitorización o seguimiento. Los resultados de 2010 evidencian que, para el caso de España, la incidencia de la estrategia de

monitorización es la más baja entre todas las mediaciones. Estos resultados pueden interpretarse desde dos puntos de vista. En primer lugar, es positivo que los padres españoles ejerzan menos estrategias de mediación de seguimiento sobre los menores, dado que en muchos casos esto supone una intromisión en la propia privacidad del menor. La segunda interpretación es que la baja incidencia de las estrategias pueda deberse a la falta de conocimiento del uso de Internet.

En la evolución, se observa un cambio fundamental en los patrones de mediación en lo referente a estas dos estrategias. En primer lugar, la apropiación de dispositivos móviles en los hogares españoles ha implicado una supresión en el estudio de la estrategia de monitorización dado que como, Garmendia *et al.* (2016) indican, se ha convertido en una tarea complicada, casi imposible para los progenitores. En lo referente a las estrategias técnicas, los cambios son muy positivos dado que han pasado de tener un carácter poco más que residual en 2010 a estar presentes en tres de cada 10 hogares en 2015; además, el crecimiento viene dado, sobre todo, por las familias con hijos más jóvenes.

Las madres y los padres españoles, en general, son más tendentes que la media europea (Livingstone *et al.*, 2011; Dürerger y Livingstone, 2012; Dominique *et al.*, 2012) a aplicar más mediaciones sobre las niñas que sobre los niños. Estas diferencias de género se hacen aún más reseñables en los resultados de 2015. Esto puede estar relacionado con una percepción de los progenitores de mayor vulnerabilidad en las niñas que en los niños. Paralelamente, la tendencia general, en ambos períodos, es que las madres y los padres apliquen más estrategias de mediación parental sobre los niños y las niñas de menor edad. Estas diferencias se pueden interpretar también como algo positivo, sobre todo en el caso de las restricciones, dado que indica que los progenitores españoles reconocen las habilidades que sus hijos tienen en el uso de Internet, así como su derecho a la privacidad y a un uso más autónomo de Internet y desde diferentes dispositivos a medida que crecen.

La tendencia también muestra que las madres y los padres con un mayor nivel de estudios suelen ser más activos en la supervisión del menor, excepto en las reglas restrictivas, donde el nivel de estudios no parece influir tanto. Los progenitores con menor nivel de estudios y menores ingresos parecen ser más restrictivos que los que tienen mayores niveles de estudios y más ingresos económicos. Estos resultados van en consonancia con los obtenidos por Valcke

et al. (2011), que evidencian que los progenitores con menores niveles de estudios proporcionan menos apoyo a los menores, a la vez que ejercen menos control sobre sus actividades. Nikken y Schols (2015) mostraron también cómo las madres y los padres con niveles de educación más bajos, que son menos expertos en el uso de los medios digitales, utilizan menos estrategias de mediación activa, establecen reglas inconsistentes para regular el uso de Internet y utilizan restricciones técnicas más a menudo. El uso de Internet por parte de las madres y de los padres españoles sí afecta al nivel de mediación implementada, excepto en el caso de las reglas restrictivas. En cambio, la confianza en el uso de Internet no influye en el número de estrategias implementadas en sus hijos. La diferencia en el número de medidas implementadas por los progenitores, en relación a si son o no usuarios de Internet, es muy destacable.

Referencias

Clark, L. S. (2014). *The Parent App: Understanding Families in the Digital Age*, Oxford University Press, Oxford.

Düerager y Livingstone, 2012, *How can parents support children's Internet safety?* EU Kids Online, Londres.

Garmendia, M.; Casado, M. Á. y Martínez, G. (2015). «Estrategias de mediación parental en España: factores predictores para los diversos tipos de estrategias», en *ZER Revista de Estudios de Comunicación*, nº 39, págs. 13-27.

Garmendia, M.; Casado, M. Á.; Martínez, G. y Garitaonandia, C. (2013), «Las madres y padres, los menores en Internet: estrategias de Mediación parental en España» en *DOXA Comunicación*, nº 17, págs. 98-117.

Garmendia, M.; Garitaonandia, C.; Martínez, G. y Casado, M. Á (2012a). «[Los menores en Internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea](#)», en *Quaderns del CAC*, nº 38, págs. 100-120.

— (2012b). «The effectiveness of parental mediation», en Livingstone, S.; Haddon, L. y Görzig A. (eds.), *Children, risk and safety on the Internet: Research and policy challenges in comparative perspective*, págs. 231-244, Policy Press, Bristol.

— (2011). *Riesgos y seguridad en Internet: los menores españoles en el contexto europeo*, Universidad del País Vasco, Bilbao.

Garmendia, M. Jiménez, E.; Casado, M. A. y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: riesgos y oportunidades en Internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*, Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Madrid.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Oxford.

Haddon, L. (2015). «Children's critical evaluation of parental mediation», en *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, nº 9 (1).

Haddon, L. y Vincent, J. (eds.) (2014). *Net Children Go Mobile: European children and their carers' understanding of use, risks and safety issues relating to convergent mobile media. Qualitative findings report D4.1*, Unicatt, Milán.

Hasebrink, U.; Görzig, A.; Haddon, L.; Kalmus, V. y Livingstone, S. (2011). *Patterns of risk and safety online: in-depth analyses from the EU Kids Online survey of 9- to 16-year-olds and their parents in 25 European countries: Deliverable D5*, EU Kids Online y LSE, Londres.

Hasebrink, U.; Livingstone, S.; Haddon, L. y Ólafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online, Deliverable D3.2*, 2ª ed., EU Kids Online y LSE, Londres.

Helsper, E. J.; Kalmus, V.; Hasebrink, U.; Ságvári, B. y de Haan, J. (2013). *Country classification: opportunities, risks, harm and parental mediation*, EU Kids Online y LSE, Londres.

INTECO (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*, Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, Madrid. Disponible en:
<http://www.pantallasamigas.net/estudios-realizados/pdf/inteco-estudio-uso-seguro-tic-menores.pdf>.

Kirwil, L.; Garmendia, M.; Garitaonandia, C. y Martínez, G. (2009). «Parental

mediation» en Livingstone, S. y Haddon, L. (eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children*, Policy Press, Bristol, págs. 199-216.

Livingstone, S. y Bober, M. (2006). «Regulating the Internet at home: contrasting the perspectives of children and parents», en Buckingham, D. y Willett, R. (eds.), *Digital generations: Children, young people, and new media*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N. J., págs. 93-113.

Livingstone, S. y Görzig, A. (2012). «Sexting: the exchange of sexual messages online among European youth», en Livingstone, S.; Haddon, L. y Görzig A. (eds.), *Children, risk and safety on the Internet: Research and policy challenges in comparative perspective*, Policy Press, Bristol, págs. 149-162.

Livingstone, S.; Haddon, L.; Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. Deliverable D4*, EU Kids Online y LSE, Londres.

Livingstone, S. y Helsper, E. J. (2008). «Parental mediation of children's Internet use», en *Journal of broadcasting y electronic media*, nº 52 (4), págs. 581-599.

Livingstone, S.; Kirwil, L.; Ponte, C. y Staksrud, E. (2013). *In their own words: what bothers children online? With the EU Kids Online Network*, EU Kids Online y LSE, Londres.

Livingstone, S.; Mascheroni, G.; Dreier, M.; Chaudron, S. y Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*, EU Kids Online y LSE, Londres.

Marsh, I. y Melville, G. (2011). «Moral panics and the British media—a look at some contemporary “folk devils”», en *Internet Journal of Criminology*, nº 1 (1), págs. 1-21.

Mascheroni, G.; Livingstone, S.; Dreier, M. y Chaudron, S. (2016). «Learning versus play or learning through play? How parents' imaginaries, discourses and practices around ICTs shape children's (digital) literacy practices», en *Media Education*, nº 7 (2), págs. 261-280.

Nathanson, A. I. (2002), «The unintended effects of parental mediation of television on adolescents», en *Media Psychology*, nº 4 (3), págs. 207-230.

— (2001). «Parent and child perspectives on the presence and meaning of parental television mediation», en *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, nº 45, págs. 210-220.

— (1999). «Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression», en *Communication Research*, nº 26, págs. 124-143.

Nikken, P. y Schols, M. (2015), «How and why parents guide the media use of young children», en *Journal of child and family studies*, nº 24 (11), págs. 3423-3435.

O'Neill, B. (2014). *Policy influences and country clusters: a comparative analysis of Internet safety policy implementation*, EU Kids Online y LSE, Londres.

O'Neill, B.; Staksrud, E. y McLaughlin, S. (2013). *Towards a better Internet for children: policy pillars, players and paradoxes*, Nordicom-Research Antologies, Gotemburgo.

Ponte, C.; Bauvens, J. y Mascheroni, G. (2010). «Children and the Internet in the news: agency, voices and agendas», en Livingstone, S. y Haddon L. (eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children*, The Policy Press, Bristol, págs. 159-172.

PROTÉGELES (2014). *Menores de edad y conectividad móvil en España: tablets y smartphones*, Safer Internet Programme EC, Madrid. Disponible en: http://www.diaInternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v

Sonck, N.; Nikken, P. y de Haan, J. (2013). «Determinants of Internet mediation: a comparison of the reports by dutch parents and children», en *Journal of Children and Media*, nº 7 (1), págs. 96-113.

Valcke, M.; de Wever, B.; Van Keer, H. y Schellens, T. (2011). «Long-term study of safe Internet use of young children», en *Computers & Education*, nº 57, 1,

págs. 1292-1305.

Valkenburg, P. M.; Krcmar, M.; Peeters, A. L. y Marseille, N. M. (1999). «Developing a scale to assess three styles of television mediation: “Instructive mediation”, “restrictive mediation” and “social coviewing”», en *Journal of broadcasting & electronic media*, nº 43 (1), págs. 52-66.

Valkenburg, P. M.; Piotrowski, J. T.; Hermanns, J. y de Leeuw, R. (2013). «Development and validation of the perceived parental mediation scale: A self-termination perspective», en *Human Communication Research*, nº 39 (4), págs. 445-469.

Vincent, J. (2015). *Mobile opportunities: exploring positive mobile opportunities for European children*, Polis-LSE, Londres.

Warren, R. (2001). «In words and deeds: Parental involvement and mediation of children’s television viewing», en *Journal of Family Communication*, nº 1 (4), págs. 211-231.

Wolak, J.; Finkelhor, D.; Mitchell, K. J. e Ybarra, M. L. (2008). «Online “predators” and their victims: myths, realities, and implications for prevention and treatment», en *American Psychologist*, nº 63 (2), págs. 111-128.

-
21. Universidad del País Vasco/Euskal Herrriko Unibertsitatea.
22. A lo largo de este capítulo, el término «padre» puede referirse al progenitor, cuidador o tutor más implicado en el uso de Internet del niño, indiferentemente del género. De hecho, se ha comprobado que es más frecuente en el caso de las madres, las cuidadoras o las tutoras (tres de cada cuatro casos) que entre los padres, cuidadores o tutores (uno de cada cuatro casos) (véase Garmendia *et al.*, 2011). Para hablar de los niños y niñas entrevistados en el trabajo, nos referimos en muchos casos a «los menores», «los niños» o al «menor», englobando así a ambos sexos. En el estudio de las variables de género sí hacemos distinción entre niño/niña, el menor/la menor, los menores/las menores, dependiendo del caso.
23. EU Kids Online llevó a cabo una macroencuesta en la que se entrevistó a una muestra aleatoria estratificada de 25.142 niños/as de 9 a 16 años de edad que utilizaban Internet, además de a uno de sus padres, durante la primavera/verano de 2010 en 25 países europeos. La muestra específica para España fue de 1.024 menores e incluía a uno de sus padres. Se generó así una nueva y muy amplia base de datos, comparable entre países sobre el acceso, uso, oportunidades, riesgos y prácticas de seguridad relativas a Internet y las tecnologías digitales de los menores en Europa.
24. Net Children Go Mobile: risks and opportunities, 2014 presenta los datos de una encuesta a 500 menores españoles usuarios de Internet de entre 9 y 16 años, y a su padre o madre. A los padres y madres se les preguntó sobre su uso de Internet y de dispositivos móviles y sus estrategias de mediación, así como cuestiones sociodemográficas y de estatus socioeconómico. El trabajo de campo se desarrolló entre abril y junio de 2015.
25. Eliminando la categoría de *unfocused* (desenfocada) en favor del enfoque de visionado conjunto o familiar (covisionado social).
26. Estos resultados han de ser tomados con precaución dado que las metodologías de los trabajos son diferentes. En primer lugar, parte de los resultados de los trabajos de Garmendia *et al.* (2011, 2012, 2013, 2015) incluyen resultados del conjunto de la muestra europea y española, mientras que el trabajo de Garmendia *et al.* (2016) está centrado en datos exclusivos para España y, como se indicó anteriormente, la muestra utilizada también es diferente, así como las preguntas realizadas a menores y padres. Del mismo modo, los métodos de análisis de cada una de estas publicaciones son muy diferentes entre sí.

Resiliencia *online*: la capacidad de minimizar el impacto de los riesgos y de gestionar las situaciones potencialmente dañinas en Internet

Sofie Vandoninck y Leen d'Haenens²⁷

1. Introducción

Dado que es imposible eliminar por completo los riesgos en Internet, construir la resiliencia ante los riesgos *online* es clave para minimizarlos y para maximizar las oportunidades para la infancia (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2015). Pero ¿cómo se convierten estos niños en personas resilientes, capaces de gestionar de modo adecuado las situaciones desagradables con las que se encuentran en Internet?

No todas las situaciones desagradables pueden y deben ser evitadas, ya que esas experiencias no son necesariamente problemáticas. Pueden ser reveladoras para que los niños aprendan de sus errores. Las experiencias digitales previas les ayudan a identificar problemas potenciales y son importantes para el desarrollo de una conciencia sobre los riesgos y para la construcción de resiliencia (Von Feilitzen y Stenersen, 2014; Youn, 2009). Mantener una actitud sobreprotectora y una política de mediación restrictiva no es lo más útil. Hemos de aceptar que, en algún momento, nuestros jóvenes se encontrarán de manera inevitable con riesgos *online*, y que forman parte de su vida y de su crecimiento (Livingstone, Haddon y Görzig, 2012; Mascheroni y Olafsson, 2014). Mientras la mayoría de niños y adolescentes muestran una adaptación positiva, consiguen gestionar sus emociones negativas y encuentran estrategias apropiadas para manejar la situación, otros son más vulnerables (Vandoninck y d'Haenens, 2015). Sufren más las consecuencias (emocionalmente) negativas de la exposición al riesgo *online* y no tienen los recursos necesarios para manejar adecuadamente

episodios estresantes o adversos (Masten, 2001; Bonanno, 2004).

Para proporcionar el apoyo adecuado a los menores, es relevante investigar cómo gestionan las situaciones *online* (potencialmente) dañinas y qué elementos estimulan u obstaculizan el desarrollo de su resiliencia. Según los resultados cualitativos del proyecto internacional EU Kids Online y de otro realizado en Flandes (Bélgica), analizaremos las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué medidas preventivas adoptan los niños y las niñas europeos para evitar los riesgos *online*?
- b) ¿Qué les motiva para adoptar medidas preventivas o estrategias para afrontar riesgos que reduzcan el daño? ¿Cómo evalúan su propia estrategia?
- c) ¿Qué contribuye a un mayor o menor daño cuando se enfrentan a situaciones *online* (potencialmente) dañinas?

2. Resiliencia, medidas preventivas y riesgos

La resiliencia es el proceso de aprender a enfrentarse a situaciones problemáticas en el mundo *online* u *offline*, la capacidad para «recuperarse» de experiencias desagradables y mantener el bienestar a pesar de la adversidad. La resiliencia es un *proceso dinámico*, y sólo se desarrolla mediante la exposición al riesgo o al estrés. Al aprender de sus propios errores, la mayoría de los niños mejoran de forma gradual el modo en el que se recuperan de experiencias negativas, desagradables o incluso traumáticas. La resiliencia es, igualmente, un *constructo multidimensional*; incluye tanto variables psicológicas como temperamentales (relacionadas con el desarrollo emocional), y habilidades para hacer frente a los riesgos (capacidades para una gestión adecuada de los mismos). Esta combinación de elementos explica por qué algunos de los niños que han estado expuestos a adversidades (*online*) son más capaces de enfrentarse a situaciones estresantes o traumáticas que otros (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000; Masten, 2001; Campbell-Sills, Cohan y Stein, 2006; Coleman y Hagell, 2007).

Las medidas preventivas son las acciones o estrategias adoptadas ante una situación estresante o potencialmente dañina, que intentan reducir la probabilidad de que ésta vuelva a suceder o su impacto negativo. Incluyen tanto

las iniciativas que buscan prevenir la exposición inicial, como las estrategias para impedir su intensificación o continuación, y para la protección posterior de daño psicológico (Aspinwall y Taylor, 1997; Masten y Gerwartz, 2006; Folkman y Moskowitz, 2004).

Al hablar de estrategias adecuadas para hacer frente a los riesgos, entendemos éstas como actitudes adaptativas o de éxito que permiten afrontar con efectividad una situación problemática. Son las estrategias cognitivas o de comportamiento que permiten gestionar exitosamente las demandas de situaciones estresantes o desagradables, amortiguar su impacto negativo y construir resiliencia (Folkman y Moskowitz, 2004; Perren *et al.*, 2012).

3. Dos estudios cualitativos: EU Kids Online e investigación flamenca

Este capítulo se basa en dos estudios cualitativos: el proyecto internacional EU Kids Online²⁸ y una investigación realizada en Flandes en la que tres grupos de niños fueron supervisados durante un año académico.

Nueve países de la red EU Kids Online²⁹ participaron en una investigación cualitativa cuyo objetivo fundamental era obtener un mejor conocimiento sobre las percepciones y experiencias de los menores respecto a situaciones problemáticas en Internet. (Barbovski, Green y Vandoninck, 2013). El objeto principal del estudio de EU Kids Online fue la percepción de los niños sobre el riesgo y sus experiencias. En este capítulo, nos centraremos en los resultados relacionados con lo que hacen los niños para evitar o prevenir experiencias *online* problemáticas y con qué estrategias funcionan mejor desde su perspectiva.

En la investigación flamenca, seguimos a tres grupos de chicos y chicas a lo largo del año escolar en sesiones de ocho a 10 menores. Posteriormente, realizamos una entrevista individual con cada uno de los participantes que, en total, fueron 40, 19 chicos y 21 chicas. Este *diseño semilongitudinal* con múltiples visitas a centros escolares nos permitió utilizar varios métodos cualitativos y construir una relación más estable con los escolares y los trabajadores de los centros. Teníamos particular interés en el primer año de educación secundaria (12-13 años), dado que se considera que es el momento de

inflexión en el desarrollo infantil y está asociado a una mayor exposición a experiencias de riesgo *online* (Pasquier, 2008; Ito *et al.*, 2010).

4. Resultados

Distinguimos cuatro categorías principales de medidas preventivas: estrategias proactivas para prevenir problemas, estrategias cognitivas, estrategias comunicativas y desvinculación.

Las estrategias proactivas para prevenir problemas constituyen la categoría dominante dentro de las medidas preventivas, y son acciones y estrategias que buscan enfrentarse con el agente potencialmente dañino y encontrar una vía efectiva para evitar el problema.

Las «acciones instrumentales» constituyen el subgrupo más prominente, y son las acciones concretas o comportamientos que buscan la prevención del problema:

- La mayoría de las acciones instrumentales son denominadas *medidas técnicas* que requieren habilidades digitales como modificar u optimizar las opciones (de privacidad), instalar filtros, bloquear contactos, dejar de ser amigo o utilizar mecanismos para denunciar mal uso. También hay acciones instrumentales *no técnicas* como, por ejemplo, pedir a alguien que te acompañe a conocer a una persona con la que has contactado a través de la Red, tapar la cámara web con cinta adhesiva o elegir una contraseña muy difícil.
- Las estrategias proactivas preferidas en el caso de victimización potencial a través del ciberacoso son bloquear y dejar de ser amigo. Para evitar el mal uso de información personal, una estrategia instrumental recurrente es cambiar la configuración de privacidad a «sólo amigos». Hay quienes proporcionan información falsa o engañosa, esperando que esto les haga más anónimos y menos rastreables en el entorno *online*. Algunos niños mencionan la importancia de desconectarse correctamente de sus cuentas, especialmente cuando han entrado desde ordenadores públicos o desde zonas públicas de wifi.
- Las acciones instrumentales son menos populares cuando se trata de evitar contenidos indeseados de carácter sexual o comercial. Algunos niños usan una segunda dirección de correo electrónico para propósitos comerciales.

Sólo unos pocos toman de manera espontánea medidas como las de instalar *software* (programas antivirus, bloqueadores de anuncios o filtros).

Una segunda subcategoría de estrategias para prevenir problemas es la «automonitorización», entendida como controlar o limitar las propias actividades *online* y la difusión de información personal, de acuerdo al principio «piensa antes de publicar»:

- Para evitar problemas con personas extrañas, se puede optar por *no aceptar cualquier petición de amistad*: aceptar sólo a personas que se conocen, con las que se comparte escuela o ciudad, con un número de amigos comunes o que son de una edad parecida.
- Algunos niños entienden el autocontrol como *publicar únicamente imágenes neutrales, no sensibles y no íntimas* para evitar ser víctimas del ciberacoso, de incidentes relacionados con el *sexting* y del mal uso de la información personal. Solamente comparten fotos «normales» en las que aparecen adecuadamente, desempeñando actividades sociales «habituales» o fotos en grupo con amigos.
- *Ser cuidadoso respecto a la divulgación (pública) de información personal* puede igualmente protegerlos del contacto con extraños y del mal uso de sus datos. Los niños destacan la importancia de cambiar su configuración de privacidad en sus perfiles en redes a «sólo amigos» en lugar de «pública», y la de no revelar contraseñas, información de contacto (por ejemplo, dirección postal, número de teléfono) e información sobre el lugar en el que viven (por ejemplo, fotografías de sus casas).
- Automonitorizarse ayuda a *evitar el uso excesivo*, la adicción y los problemas de salud relacionados. Mediante alarmas o llegando a acuerdos con sus padres, algunos chicos y chicas tratan de limitar su tiempo de navegación.
- Para evitar problemas con contenidos inadecuados, inquietantes o de carácter sexual o comercial, la táctica más habitual entre los menores es verificar los enlaces en lugar de hacer clic al azar en cualquier sitio web. Ante las webs que prometen regalos, piensan que hay que ser cuidadosos y algunos menores recomiendan comprar únicamente en páginas que les resulten familiares o consumir contenido en directo (*streaming*) en plataformas conocidas a las que sus padres han dado el visto bueno.

Una tercera subcategoría de medidas proactivas para prevenir problemas es «evitar las situaciones», por ejemplo, inhabilitar temporalmente aplicaciones, mantenerse alejados de algunas de ellas, o evitar ciertas actividades o acciones *online*. Éstas son las medidas más habituales para prevenir riesgos de contenido:

- Para protegerse del contenido molesto, una tendencia entre los menores es la de *evitar hacer clic en enlaces* que tienen aspecto dudoso, poco familiar o sospechosos, como *banners* o anuncios con imágenes de mujeres ligeras de ropa, ventanas emergentes sobre concursos, etcétera; o evitar páginas de juegos *online* o webs de apuestas. Algunos chicos (muy) jóvenes simplemente eligen mirar para otra parte o cerrar los ojos.
- La práctica más frecuentemente recomendada para evitar problemas con el *sexting* es no tomar fotos sexis ni desvestirse delante de una cámara web. Mayoritariamente, se considera responsabilidad de las chicas no involucrarse en prácticas de *sexting*, y más «normal» para los chicos aceptar y compartir fotos sexis. Sin embargo, cuando la persona que aparece en ellas es alguien que conocen personalmente y con la que tienen una buena relación, tanto chicos como chicas creen que es mejor no aceptar, ni editar ni compartir esas imágenes.
- Una táctica muy extendida ante situaciones incómodas con extraños es, sencillamente, *ignorar peticiones de amistad y no responder a preguntas, comentarios o mensajes*, especialmente cuando están relacionadas con cuestiones delicadas. Hay quienes evitan la comunicación *online* (pública) con ciertas personas o sobre ciertos temas. Prefieren aplicaciones o plataformas que permiten la comunicación personal (privada), y evitan publicar mensajes o dar al «me gusta» en perfiles en los que todo el mundo puede ver y comentar lo que se ha publicado.
- Las víctimas o los espectadores del ciberacoso recurren en ocasiones a tácticas como *borrar su cuenta, desconectar o salir* de la plataforma o servicio en un intento por evitar que la agresión se repita. En ocasiones, simplemente las ignoran y hacen como que no se han dado cuenta.

Las estrategias cognitivas se entienden como pensamientos críticos y deliberaciones cuidadosas sobre modos de prevenir problemas; esto es, planear, diseñar estrategias de actuación y reflexionar. Esta categoría está muy relacionada con la *concienciación*, dado que se trata de lo que está en la cabeza de los niños y no tanto de su comportamiento.

La primera subcategoría consiste en «pensamientos, reflexiones o argumentos». Por ejemplo, *pensar sobre los criterios* para añadir a nueva gente a la lista de contactos en las redes. A veces, esos pensamientos críticos aparecen acompañados de comportamiento, de hecho, de carácter preventivo; por ejemplo, el ignorar una solicitud de amistad. Por una parte, prevenir los riesgos *online* parece fundamentalmente una cuestión de *tomar responsabilidad personal*, no sacar fotografías sexis o pedir a un amigo que te acompañe cuando vas a conocer a gente nueva. Quienes no guardan esas «reglas básicas de seguridad» son percibidos como raros, estúpidos, tontos e infantiles. Por otra parte, los jóvenes también sugieren que padres y madres y profesorado tienen la responsabilidad de proteger a los niños (pequeños) y de educarlos respecto a los riesgos *online*, especialmente cuando se trata de conocer a extraños y de riesgos sexuales.

En una segunda subcategoría, los participantes hacen sugerencias o dan consejos a otros agentes (por ejemplo, padres y madres, profesorado, industria) respecto a las maneras de incrementar la seguridad *online* y reducir el riesgo de experiencias negativas. Contrariamente a lo que los padres creen, la gente joven distingue claramente entre los amigos cercanos y los contactos *online* a distancia, aunque ambos sean etiquetados como «amigos» en las redes sociales. Las sugerencias respecto a reducir el ciberacoso están fundamentalmente dirigidas a las direcciones de los centros escolares y al profesorado. Con relación a la industria, son recurrentes las sugerencias respecto a *aplicar límites de edad* para cierto contenido *online* y prohibir las aplicaciones que se utilizan principalmente para acosar.

Las estrategias comunicativas de contactar con otros se entienden de una manera muy amplia, e incluye consultar fuentes impersonales como páginas webs, perfiles, vídeos, medios *offline*, líneas de ayuda, etcétera. Los niños confían en otros para proporcionar u obtener información. Un objetivo típico de búsqueda de información es la *reducción de la incertidumbre* al examinar perfiles o preguntar a otros por más detalles sobre la persona que les ha enviado una solicitud de amistad. Los chicos y chicas quieren asegurarse de que ese perfil no es falso y de que la persona que les envía la solicitud no tiene malas intenciones. Para evitar problemas con compras *online*, demandan (o demandarían) fotografías claras o información específica sobre el producto, y verificarían la existencia de la empresa. Otra estrategia comunicativa popular es la de *enfrentarse de manera directa y personal* con los (potenciales) perpetradores o

espectadores, explicando por qué la situación no es agradable o informar a otros de qué ocurrió exactamente. Por ejemplo, en caso de una suplantación de personalidad en las redes sociales, las víctimas informarían a sus contactos mediante canales de comunicación *offline* con objeto de evitar malentendidos que pudieran derivar en peleas. Raramente se pide permiso a otros antes de publicar fotos o vídeos, aunque probablemente eso evitaría muchos problemas posteriores.

En ocasiones, los niños contactan con otras personas buscando apoyo. Éste puede ser *ayuda instrumental* —entendido como consejo, ayuda o comentarios sobre acciones o estrategias planeadas— o *apoyo emocional* —entendido como reafirmación y confort—: hay ocasiones en las que los menores únicamente desean confiarse y compartir sus pensamientos y experiencias. Al sentirse incómodos respecto a (potenciales) abusos, muchos participantes afirmaron que hablaron con sus padres para preguntarles cuáles serían las estrategias más adecuadas para evitar verse implicados.

La categoría de desvinculación comprende situaciones en las que los niños, de manera explícita, afirman que no hacen nada para prevenir una situación problemática. Dentro de la subcategoría minimización, aceptación y trivialización, los niños aceptan estos hechos como parte de la vida. Generalizan la situación, afirmando que no es inusual tener problemas de ese tipo. Otro tipo de desvinculación es la justificación: son los chavales que afirman que ellos no perciben una situación como problemática o que merezca la pena molestarse por ella. Aquí se incluyen las tácticas de evaluar la situación como no arriesgada, en un intento por disculpase a sí mismos por no tomar medidas preventivas.

4.1. Afrontar los riesgos de manera adecuada: motivaciones y evaluaciones de los niños

En este apartado, partiremos de los datos cualitativos de EU Kids Online para analizar qué motiva a los niños y niñas a implicarse en medidas preventivas o estrategias para afrontar los riesgos que reduzcan el daño, y cómo ellos mismos evalúan su manera de enfrentarse a los problemas. Esto ayuda a comprender por qué se adopta un cierto tipo de actuaciones para gestionar el riesgo *online* y cómo se aprende qué estrategias son las más apropiadas para cada situación.

4.1.1. Estrategias proactivas para evitar problemas

La principal motivación de los menores para adoptar medidas preventivas y estrategias proactivas son las «experiencias personales» de situaciones *online* desagradables. Desde una perspectiva evolutiva, es normal que los jóvenes adolescentes sean curiosos y se impliquen en comportamientos arriesgados como aceptar solicitudes de amistad de desconocidos o tener sesiones de cámara web con extraños. Mientras no suceda nada realmente inquietante, la mayoría de los jóvenes no sienten la necesidad de tomar ninguna medida. Aun teniendo conocimiento y habilidades, un episodio específico en primera persona suele ser una «llamada de atención», y promueve una actitud más cautelosa y la adopción de medidas preventivas. Los incidentes que afectan al entorno más cercano del niño, como hermanos o amigos muy próximos, pueden tener un impacto similar. Por ejemplo, después de que sus perfiles fueran hackeados, hay chicos que cambiaron su configuración de privacidad, sus contraseñas y empezaron a prestar más atención a salir de sus cuentas al emplear dispositivos públicos.

Los niños muestran más compromiso con las medidas preventivas cuanto más molestos se sienten; esto es, cuando declaran un mayor nivel de daño esperado. Prefieren ignorar los comentarios que perciben como «bromas», pero están más motivados para bloquear, usar el botón de denuncia o enfrentarse personalmente a quienes les molestan cuando los comentarios son percibidos como ofensivos o maliciosos. Las motivaciones están, en cualquier caso, influenciadas por las culturas de pares. En algunos grupos y contextos *online*, es normal expresarse con lenguaje fuerte o grosero, por tanto, el umbral para «tomar medidas» se sitúa más alto.

Generalmente, los adolescentes son muy sensibles respecto a su reputación entre pares y padres y madres, lo cual es un factor motivacional importante al gestionar riesgos relacionados con la privacidad como la usurpación de perfiles en redes. Con objeto de preservar su reputación *online*, los chicos optan (optarían) por automonitorizarse, por ejemplo, no divulgando cierta información íntima o no compartiendo ciertas fotografías. Igualmente, muchos de los jóvenes que entrevistamos afirman que ellos no se implicarían nunca en prácticas de *sexting* porque su reputación podría verse arruinada si posteriormente circularan sus imágenes sexis.

Con frecuencia, las motivaciones de los chicos están enraizadas en su contexto social. La fuerza de las relaciones personales explica por qué se «toman

medidas». Cuando los vínculos con otros son débiles, los niños prefieren elegir ignorar o permanecer al margen de situaciones conflictivas, dado que quieren evitar meterse en problemas.

4.1.2. Estrategias cognitivas

Las convicciones de la gente joven respecto a la responsabilidad personal juegan un rol determinante respecto a la compasión y empatía hacia quienes son víctimas de daños *online*. Quienes piensan que es culpa de la propia víctima haber sido ridiculizada en Internet (por ejemplo, chicas que deliberadamente comparten fotografías sexis) están menos motivados para la confrontación personal constructiva y la gestión colectiva de la respuesta. El miedo a la represalia y a convertirse ellos mismos en víctimas explica en ocasiones por qué hay jóvenes que abandonan o evitan ciertas aplicaciones o prácticas *online*. Muchos chicos eligen guardar una distancia y mantenerse apartados de un conflicto *online* por miedo a la represalia y pensando que no implicándose reducirán el interés del agresor por continuar con sus ataques *online*.

4.1.3. Estrategias comunicativas

Reducir la incertidumbre y esquivar los malentendidos o la intensificación de los conflictos constituyen motivos recurrentes para implicarse en la búsqueda de información. Por ejemplo, cuando la línea entre las bromas y los incidentes reales es difusa, vemos a los niños hablando entre ellos para aclarar la situación. Otro ejemplo es el de quienes hablan con otras personas para recabar información sobre alguien que les ha enviado solicitudes de amistad o analizar si es correcto divulgar cierta información personal. Frecuentemente, la búsqueda de asistencia práctica o apoyo está relacionada con la falta de conocimiento y de habilidades (digitales). Aun cuando preferirían cambiar sus preferencias o instalar *software*, algunos niños no tienen más alternativa que desarrollar estrategias *low-tech* como consecuencia de sus insuficientes habilidades digitales. Muchas víctimas de ciberacoso recurren a sus padres y madres porque ellas no son capaces de recuperar los registros de chats o guardar pantallazos.

La búsqueda de apoyo emocional está fundamentalmente alentada por una necesidad de consuelo y aliento. Al compartir sus experiencias (negativas) con padres y madres, pares o familiares, los niños se sienten menos solos. Sin embargo, a veces hay niños reacios a hablar sobre situaciones problemáticas,

principalmente porque se sienten incómodos con el tema (por ejemplo, cuando se trata de contenido sexual o *sexting*) o porque temen represalias como que se les restrinja el uso de Internet. Aun así, los padres siguen constituyendo una fuente importante de apoyo tanto práctico como emocional, en especial cuando las situaciones son altamente problemáticas y los niños necesitan ayuda de manera urgente.

4.1.4. Desvinculación

En general, los niños y niñas entrevistados tienden a perder su motivación por afrontar los riesgos *online* a medida que la situación se convierte en incontrolable o en normalizada. Los niños desmotivados argumentan que no hay gran cosa que se pueda hacer por erradicar el ciberacoso, ya que siempre habrá gente maliciosa entre sus compañeros. Encontramos argumentos similares respecto a los extraños en las redes, el mal uso de la privacidad y los contenidos *online* inadecuados. Hay quienes consideran que esto forma parte de la vida *online* y que no merece la pena hacer el esfuerzo de enfrentarse a ellas. Además de estas tendencias generales, la desvinculación está en ocasiones muy relacionada de manera específica con una situación. Algunos menores se sienten incómodos al hablar sobre sexualidad con sus padres y madres porque sienten vergüenza o temen las reacciones de sus progenitores. Así, optan por no hablar con ellos sobre contenido sexual perturbador o sobre prácticas de *sexting*. Algunos chicos no hablan ni siquiera con sus pares sobre sexualidad (*online*), porque es algo frecuentemente ridiculizado o que suscita risas, lo cual inhibe las discusiones serias y críticas. Finalmente, los menores firmemente centrados en las oportunidades asociadas a la exploración de ciertos riesgos no encuentran beneficios en las medidas preventivas, y continúan con su actividad *online* sin autoimponerse restricciones. Por ejemplo, quienes ansiosos por expandir sus redes sociales siguen añadiendo a desconocidos como «amigos» o quienes deliberadamente buscan atención *online* no están motivados para cambiar sus configuraciones de privacidad.

4.2. Evaluación de las estrategias de los niños para afrontar los riesgos

El análisis de las entrevistas y los grupos de discusión de EU Kids Online muestra que la efectividad de las medidas instrumentales depende de la complejidad técnica que comporten las estrategias. Algunas tácticas muy simples

como cerrar la página o la aplicación (darle al botón X) fallan regularmente. Se requieren, entonces, estrategias adicionales: las destrezas más complejas como instalar filtros o detectores de virus para borrar y bloquear contenido se consideran, en general, efectivos y fiables, por lo que muchos menores piden a sus padres y familiares que les ayuden a instalar *software* antivirus.

Otras estrategias como borrar mensajes y bloquear a quienes los envían son percibidas como útiles para enfrentarse al *bullying online* y al *sexting*. Los jóvenes son más escépticos respecto al botón de denuncia, porque no están claros cuáles son los criterios para denunciar y cuáles serán exactamente sus consecuencias; esto es, qué hará el administrador o proveedor. Las medidas instrumentales no siempre son soluciones mágicas. Los jóvenes también aprecian estrategias no técnicas para afrontar los riesgos de contacto y las conductas arriesgadas: simplemente ignorar preguntas y comentarios de extraños y no hablar de cuestiones íntimas se perciben como estrategias muy efectivas para evitar problemas posteriores. En general, los jóvenes recomiendan mantener un «perfil bajo» como una buena estrategia contra el *bullying online*, el *sexting* y la suplantación de la identidad. Otra estrategia *low-tech* útil para lidiar con el mal uso de información personal es la de difundir información confusa o engañosa, buscando incrementar la sensación de anonimato. Como resultado de experiencias negativas con contenido no deseado o de problemas técnicos como usuarios novatos, muchos niños adoptan tácticas de evasión o de abstención para evitar que esas cosas vuelvan a suceder. No hacer clic en mensajes enviados de manera automática —en correos, enlaces o anuncios— y evitar páginas webs o plataformas desconocidas (en particular aquellas con un montón de anuncios) es evaluado como útil. De modo gradual, los menores aprenden a navegar en el entorno *online* y a localizar pistas o anuncios de contenido molesto, de modo que sus técnicas de retraerse se hacen más efectivas. Como consecuencia, limitarse a las páginas webs y plataformas conocidas, aprobadas o verificadas, o descargar únicamente contenido que haya sido aprobado por otros usuarios es una manera muy efectiva de evitar problemas técnicos y contenido no deseado.

Los niños distinguen entre efectividad a corto y a largo plazo. Las técnicas de retirada —como deshabilitar una cuenta o dejar de navegar por un tiempo— pueden ser muy útiles a corto plazo para lidiar con el *sexting* o el ciberacoso, ya que *desinflan* el momento de ser atacado o ridiculizado. Sin embargo, las víctimas reconocen que para gestionar el problema a largo plazo hacen falta

intervenciones adicionales, con frecuencia estrategias comunicativas. Según muchos niños, las confrontaciones personales son una vía poderosa a largo plazo de neutralizar las situaciones. Hablar cara a cara les proporciona más claves para comprender qué está sucediendo. Esto es particularmente útil para evaluar si algo debería ser interpretado como provocaciones o *bullying*, o para verificar la autenticidad de solicitudes de amistad o perfiles en redes. Igualmente, las víctimas de suplantación de identidad recomiendan dirigirse a las personas de modo directo para aclarar la situación porque en las confrontaciones cara a cara la gente, generalmente, es más respetuosa y los problemas se resuelven con más facilidad.

Los padres y madres y los pares son las principales fuentes de apoyo emocional para los menores, una estrategia provechosa para superar sentimientos negativos y encontrar inspiración y apoyo de cara a acciones (instrumentales) posteriores. La convicción de los niños y niñas sobre si la interacción con los padres será útil está estrechamente relacionada con la cultura familiar y el estilo educativo. En general, los menores aprecian la comunicación abierta con sus padres y madres, y sus instrucciones claras, porque esto les ayuda a tomar decisiones apropiadas y mantenerse al margen de prácticas y plataformas de riesgo. Cuando la comunicación abierta no forma parte de la cultura familiar o hay una relación paternofilial difícil, aumenta su escepticismo respecto a la validez de aproximarse a los padres, porque temen que puedan sobreactuar o exagerar, restringirles el uso de Internet o castigarles.

4.3. ¿Qué contribuye a un mayor o menor daño?

Un análisis temático del material obtenido del estudio a partir del trabajo de campo flamenco revela qué elementos contribuyen a una mayor o menor intensidad del daño al verse cara a cara con una situación *online* (potencialmente) dañina. Una mejor comprensión de qué reduce o intensifica las emociones negativas nos ayuda a clarificar cómo podemos apoyar a los niños a regular sus emociones y, consiguientemente, a construir la resiliencia.

Una experiencia de primera mano de carácter negativo afectará a los niños más que la historia de un conocido lejano. Esto explica que algunos de los niños a los que entrevistamos estuvieran menos motivados y más apáticos durante las sesiones sobre ciberacoso, en las que se emplearon supuestos hipotéticos, que mientras la sesión sobre privacidad *online*, en la que se utilizó su propia

información pública en Facebook, lo que provocó mucha conmoción entre ellos.

Hay ocasiones en las que los padres y madres cuentan a sus hijos historias disuasorias sobre contenido *online* «sucio», sobre depredadores acosando a inocentes niños. Estos discursos dramáticos pueden proteger a los chicos de la exposición, pero, al mismo tiempo, les inhiben a la hora de evaluar correctamente las consecuencias potenciales de su actividad *online*.

Los menores confirman que las experiencias desagradables en el pasado han contribuido a una mayor concienciación y resiliencia, y que los incidentes particulares han dado pie a un comportamiento preventivo. El proceso es más marcado en el caso de contenidos de riesgo; como usuarios noveles, los niños se sintieron más impactados por el contenido indeseado y gradualmente han aprendido a tratar con materiales perturbadores tanto en lo práctico como desde lo emocional.

La relación con los contactos *online* puede ser cercana o lejana. Los resultados del trabajo de campo muestran que las respuestas emocionales son menos intensas cuando se trata de vínculos débiles. Un ejemplo típico es el lenguaje grosero en las plataformas de juego en las que, con frecuencia, el resto de jugadores son extraños: dado que los niños no se sienten personalmente conectados con ellos, no se toman mal las palabras desagradables. Cuando hay vínculos más fuertes, la situación es más compleja y depende de cómo se evalúe. Cuando algo es percibido como «sólo una broma», los niños tienden a ser más tolerantes con los amigos cercanos. Sin embargo, cuando las interacciones desagradables se intensifican o la intención de quien escribe resulta ser maliciosa, los niños se sienten más molestos cuando se trata de un amigo cercano.

Cuando los niños sienten que controlan la situación, el impacto negativo de las experiencias *online* se ve reducido. Por el contrario, las cosas que suceden de manera inesperada o «de repente» reducen su sentido del control y provocan emociones negativas más intensas. Por ejemplo, si de manera brusca se encuentran con contenido comercial o sexual no deseado que aparece de manera continuada y les distrae de sus actividades *online*, la sensación de frustración e irritación aumenta notablemente. Mientras sienten que aún pueden manejar la situación y son capaces de decidir de modo autónomo sobre la exposición

posterior, evalúan la experiencia como menos molesta. Sin embargo, cuando el contenido indeseado sigue apareciendo pese a sus esfuerzos por borrarlo o bloquearlo, los sentimientos de irritación y frustración prevalecen.

Cuando los niños sienten que están «al mando» (controlando) de lo que se comunica, la experiencia se evalúa como menos perturbadora. Esto explica por qué la mayoría no se siente molesto con extraños en su lista de contactos siempre y cuando esa gente permanezca en «silencio» y no tome la iniciativa de molestarlos con mensajes no deseados.

Otra cuestión relacionada con la pérdida de control es la de sentirse fuera de comunidades o plataformas *online*, lo cual provoca grandes sentimientos de frustración cuando ocurre de manera inesperada o cuando es irreversible.

Nuestras observaciones y entrevistas con niños flamencos mostraron que la resiliencia *online* puede ser construida mediante la exposición a niveles moderados de amenaza o perturbación, pero que las confrontaciones repetidas con riesgos *online* también conducen a la normalización o la insensibilización. Este proceso es más común con respecto a los riesgos relacionados con los contenidos: tras la exposición frecuente a contenido comercial o sexual, algunos chicos ya no perciben la situación como problemática. Aceptan la situación y consideran que es una parte «normal» de sus experiencias *online*. Por tanto, ya no se sienten emocionalmente afectados por ello y adoptan una actitud bastante indiferente (esto es, desvinculación). Algunos chicos adoptan una actitud similar respecto a los comentarios *online* desagradables o groseros. En ciertos ambientes, hablar mal se ha convertido en algo normal en las interacciones *online*, y los chicos no se lo toman en serio y no se sienten molestos.

Las percepciones respecto a lo que es aceptable como «normal» y no merece que nos preocupemos por ello están fuertemente influenciadas por la cultura de pares. El contenido o los mensajes agresivos no son automáticamente molestos. Especialmente en el contexto de juegos, el contenido violento puede ser excitante y el lenguaje grosero está ampliamente aceptado. Para jóvenes y usuarios noveles, esta cultura de la comunicación agresiva puede resultar confusa y molesta, pero los jugadores más experimentados pueden irritarse si personas vistas como «ajenas» se toman demasiado en serio los comentarios subidos de tono. La definición del grupo de pares sobre qué es aceptable como broma

también juega un papel importante respecto a cómo se sienten los menores ante las «inocentadas» de sus compañeros de clase.

La construcción de la identidad es una tarea evolutiva muy importante en la adolescencia y los hallazgos de nuestro trabajo de campo ilustran cómo los adolescentes son muy susceptibles respecto a su imagen y reputación entre pares. Cuando una publicación en una red social de algún modo distorsiona negativamente su imagen personal, los jóvenes responden de manera más emocional, mencionando a menudo sentimientos de vergüenza y enfado. La suplantación de identidad se asocia a un riesgo elevado de daño en la reputación, y muchos menores consideran que se sentirían muy molestos si alguien modificara o añadiera a sus perfiles contenidos que no corresponden a la imagen que ellos mismos quieren ofrecer. Generalmente, los niños tienen la percepción de que los vídeos provocan más daño que las fotografías o los comentarios escritos, ya que las grabaciones se consideran más embarazosas.

Sin embargo, los sentimientos negativos pueden diluirse tan pronto como la situación es neutralizada o restituida, y se tiene la oportunidad de explicar qué ha sucedido. En ocasiones, el impacto de un incidente en la reputación de la víctima comienza siendo incierto, por ejemplo, cuando se toma una imagen vergonzante que puede ser compartida. Durante ese período de incertidumbre, los chicos suelen sentirse incómodos e inseguros, pero, tan pronto como se resuelve que el incidente no tendrá consecuencias negativas para su reputación, estos sentimientos desaparecen.

La pérdida percibida se refiere a los esfuerzos que requiere reparar aquello que fue dañado o perdido. Si una fotografía embarazosa fue únicamente compartida entre los compañeros de clase y no con el resto del centro escolar, es más fácil neutralizar la situación ya que el impacto negativo es menor. La misma lógica se aplica a los niños que tienen un acceso fácil a recursos para reactivar una cuenta hackeada o para crear un nuevo perfil: la pérdida percibida será menor y se sentirán menos molestos. Las normas y los valores del grupo de pares, de nuevo, juegan un papel, y también explican por qué «dramas» fortuitos no tienen que ser necesariamente un gran problema. Mientras los pares categoricen un incidente como «sólo una broma» y los chicos no se sientan excluidos del grupo de pares, su estatus social dentro del grupo se mantiene intacto y la intensidad del daño será menor.

5. Conclusión

Las situaciones complejas suelen requerir respuestas complejas. Cuando las soluciones sencillas no resultan como se esperaba, los niños se inclinan por estrategias adicionales más elaboradas y medidas preventivas. Los intentos por controlar *contenido de riesgo* (esto es, la exposición a contenidos o sexuales no deseados u ofensivos) a menudo comienzan con simples estrategias para evitarlos, complementadas por la búsqueda de otros para encontrar respaldo si el problema persiste. Para protegerse a sí mismos de *contactos de riesgo* como la comunicación no deseada con extraños o el uso incorrecto de información personal, los niños a menudo comienzan por tácticas de automonitorización y de evitación, combinadas con una gestión de la situación más «implicada», proactiva o comunicativa si las cosas se complican y se pierde el control de la situación. Las acciones técnicas instrumentales son muy populares cuando se trata de frustrar *conductas de riesgo* como el ciberacoso y el *sexting*, y se recurre a estrategias comunicativas adicionales y no tecnológicas si el incidente provoca más daño emocional.

Las *motivaciones* de los niños para enfrentarse a los problemas *online* están fundamentalmente basadas en su percepción sobre la gravedad de los mismos y en su consideración del nivel de daño de la situación de riesgo. Están más motivados para adoptar medidas «comprometidas» cuando se enfrentan a incidentes que provocan más daño (por ejemplo, el ciberacoso), y muestran menos implicación cuando las situaciones son percibidas como menos problemáticas (por ejemplo, contenido no deseado). Ésta es una tendencia general y no una conclusión directa, ya que afrontar los riesgos constituye un proceso dinámico. Las experiencias personales ante eventos estresantes y el contexto emocional y social del niño también inciden en su motivación para adoptar ciertas medidas preventivas y respuestas (Masten, 2007; Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007).

Nuestro estudio confirma que la *implicación personal* incide de manera poderosa sobre el impacto de los riesgos *online*. Las experiencias directas generalmente provocan emociones más intensas. Es más, las emociones serán más o menos intensas dependiendo del tipo de relación que se tiene con las personas implicadas (amigos cercanos vs. relaciones distantes). Los niños construyen su resiliencia a través de la experiencia, al menos en lo que concierne

al contenido sexual o impactante, a conocer extraños y al *sexting*. Además de jugar un papel clave en la percepción que los jóvenes tienen sobre los riesgos en Internet, el *grupo de pares* también tiene impacto respecto a la intensidad del daño. Los jóvenes adoptarán una actitud bastante indiferente respecto a prácticas que son percibidas como «normales» según las normas y valores de sus pares, lo cual tiene un impacto emocional menor. Y en contraste, es fácil que un incidente que pueda dañar la reputación de cara a los pares provoque respuestas emocionales intensas.

La construcción de la resiliencia a los riesgos *online* puede ser entendida como la adopción de medidas preventivas y estrategias adecuadas para afrontar los riesgos. Esto significa que los esfuerzos de los chavales para enfrentarse a la situación guardan relación y se corresponden con sus intenciones, expectativas y ambiciones personales, y que conducen al resultado deseado (Perren *et al.*, 2012). Por ejemplo, quien ha visto hackeado su perfil quiere averiguar urgentemente quién es el culpable e informar a los pares tan pronto como sea posible de que en su perfil hay información falsa. Esas intenciones tendrán un impacto sobre la estrategia que elegirá. Una estrategia concreta se considera «adecuada» o no, y contribuye a construir resiliencia, dependiendo de elementos personales y circunstanciales; esto es, de la implicación personal, el sentido de control, las normas de su grupo de pares y el perjuicio en su reputación.

Referencias

Aspinwall, L. y Taylor, S. (1997). «A stitch in time: Self-regulation and proactive coping», en *Psychological Bulletin*, nº 121 (3), págs. 417-436.

Barbovski, M.; Green, L. y Vandoninck, S. (2013). *Innovative approaches for investigating how children understand risk in new media: dealing with methodological and ethical challenges*, EU Kids Online, Londres.

Bonanno, G. A. (2004). «Loss, trauma, and human resilience», en *American Psychologist*, nº 59, págs. 20-28.

Campbell-Sills, L.; Cohan, S.L. y Stein, M.B. (2006). «Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults», en *Behaviour Research and Therapy*, nº 44 (4), págs. 585-599.

Coleman, J. y Hagell, A. (2007). *Adolescence, risk and resilience: Against the odds*, John Wiley, West Sussex.

Crabtree, B. F. y Miller, W. L. (eds.) (1999). *Doing qualitative research*, Sage Publications, Newbury Park.

Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2008). «Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development», en *International journal of qualitative methods*, nº 5 (1), págs. 80-92.

Folkman, S. y Moskowitz, J. (2004). «Coping: pitfalls and promise», en *Annual Review of Psychology*, nº 55, págs. 745-775.

Ito, M.; Baumer, S.; Bittani, M.; Boyd, D.; Cody, R.; Herr-Stephenson, B.; Horst, H. A. *et al.* (2010). *Hanging out, messing around and geeking out: Kids living and learning with new media*, MIT Press, Cambridge, MA.

Livingstone, S.; Haddon, L. y Görzig, A. (eds.) (2012). *Children, risk and safety online: Research and policy challenges in comparative perspective*, The Policy Press, Bristol.

Livingstone, S.; Mascheroni, G. y Staksrud, E. (2015). *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*, EU Kids Online, Londres.

Luthar, S. S.; Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). «The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work», en *Child Development*, nº 71, págs. 543-562.

Mascheroni, G. y Olafsson, K. (2014). *Net Children go Mobile: cross-national comparisons*, Educatt, Milán.

Masten, A. S. (2007). «Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises», en *Development and Psychopathology*, nº 19 (3), págs. 921-930.

— (2001). «Ordinary magic: Resilience processes in development», en

American Psychologist, nº 56, págs. 227-238.

Pasquier, D. (2008). «From parental control to peer pressure: Cultural transmission and conformism», en Drotner, K. y Livingstone, S. (eds.), *The international handbook of children, media and culture*, Sage, Londres.

Perren, L.; Corcoran, L.; Cowie, H.; Dehue, F.; García, D.; McGuckin, C. *et al.* (2012). «Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents and schools», en *International Journal of Conflict and Violence*, nº 6 (2), págs. 283-293.

Skinner, E. y Zimmer-Gembeck, M. (2007). *The development of coping. Annual Review of Psychology*, nº 58, págs. 119-126.

Vandoninck, S. y d'Haenens, L. (2015). «Children's online coping strategies: Rethinking coping typologies in a risk-specific approach», en *Journal of Adolescence*, nº 45, págs. 225-236.

Von Feilitzen, C. y Stenersen, J. (2014). *Young People, Media and Health: Risks and Rights*, Nordicom, Gotemburgo.

Youn, S. (2009). «Determinants of online privacy concern and its influence on privacy protection behaviors among young adolescents» en *The Journal of Consumer Affairs*, nº 43 (3), págs. 389-418.

27. KU Leuven, Lovaina, Bélgica.

28. Véase la página web www.eukidsonline.net para más información sobre la red y el proyecto.

29. Bélgica, República Checa, Grecia, Italia, Malta, Portugal, Rumania, España y el Reino Unido.

La encrucijada de la educación en la era digital.

El reto de las TIC en las escuelas

*Jordi Busquet, Sonia Ballano, Alfons Medina,
Xavi R. Sastre y Adrià Esteban³⁰*

1. Introducción

La revolución digital ha comportado importantes cambios que inciden especialmente en el mundo adolescente y que constituyen, al mismo tiempo, un gran reto para el mundo educativo, que se halla en medio de una encrucijada trascendental. En este capítulo, vamos a explicar cuáles son los principales retos ante los que se encuentra la escuela en relación a las TIC. Vamos a ejemplificarlos a partir del caso de Cataluña, aunque el contexto es muy similar en el conjunto del Estado español. Algunos problemas y soluciones u otros factores de tipo estructural nos permiten generalizar y establecer paralelismos. También se han dado situaciones específicas en materia de políticas, legislación o regulación que merecen ser descritas.³¹

Las principales problemáticas con las que se encontraron muchos institutos de secundaria ante la inserción de proyectos de innovación tecnológica fueron, entre otras: la poca formación del profesorado, la falta de previsión de la administración para implementar o coordinar una gran infraestructura tecnológica, la solución de problemas técnicos, o las dificultades para gestionar el acceso o uso tecnológico por parte de los estudiantes (Medina y Ballano, 2015).

Actualmente, nos encontramos en una segunda fase, en la que se pone el acento en la necesidad de incorporar las tecnologías móviles a las aulas, pero dicha necesidad queda generalmente reducida a una declaración de intenciones por

parte de la administración (sin grandes recursos que acompañen la iniciativa) y al voluntarismo de equipos directivos o de profesionales especialmente motivados por el uso de las TIC.³²

El discurso científico en torno a las barreras de infraestructuras y de acceso a la tecnología está siendo sustituido progresivamente por lo que se considerado como un segundo estadio de la brecha digital —caracterizado por la apropiación y la calidad del uso y consumo de las nuevas tecnologías— (Ito y Boyd, 2008; Busquet, Medina y Ballano, 2013; Sánchez-Navarro y Aranda, 2013; Medina y Ballano, 2015). De este modo, la problemática en torno al tener o no tener (ser usuario) pasa a ser una problemática relacionada con el saber o no saber (ser competente) o incluso con el rol que se adopta frente a los entornos digitales (ser lector, participante o creador en la Red). En los últimos años, se ha producido una reducción considerable de la llamada «primera brecha digital», relacionada con el acceso al mundo de la sociedad de la información. No obstante, todavía existen diferencias significativas en el uso de las tecnologías debido a factores económicos, de edad y de nivel cultural (Mobile World Capital, 2017). El reto principal en relación al papel que deben jugar las TIC en el entorno educativo se sitúa, también, en esta «segunda brecha digital» —la relacionada con la apropiación y el uso de calidad—; se trata de una brecha que se mantiene en ciertos ámbitos y que, en algunos casos, incluso, puede acrecentarse. Aún hoy, la educación mediática y digital es un reto importante dentro y fuera de las aulas (Ballano, 2014).

El avance tecnológico no sólo comporta una mejora en la potencia de los aparatos técnicos y los sistemas de conexión, que se traduce en un incremento de la velocidad e y de la inmediatez; contribuye, también, a lo se ha dado en llamar el «cambio cognitivo». Mark Prensky (2001) sostiene que las nuevas generaciones se están formando en un contexto dominado por las tecnologías, y que ello les permite adquirir más y mejores competencias. Hemos asistido también a una profunda transformación en las formas de aprendizaje, lo cual constituye un reto pedagógico fundamental para los centros educativos y para el conjunto de la sociedad. La educación es hoy, más que nunca, un proyecto que se extiende a lo largo de toda la vida, y su concepción y sus dimensiones están abocadas a reformularse junto a las estructuras sociales y comunicativas.

En las últimas décadas, se ha hecho patente una profunda crisis de los modelos

sociales y educativos, así como una notable incompreensión e incertidumbre por parte de amplios sectores del «mundo adulto», tal vez por inseguridad y desconcierto ante la velocidad de los cambios. Se trata de una crisis que no afecta exclusivamente al sistema educativo, sino al conjunto de la sociedad. Sin embargo, a estas alturas parece casi evidente que la incorporación de tecnología en las escuelas es necesaria, pero no suficiente para dar respuesta a los desafíos educativos. La solución debe pasar por debatir y repensar la relación entre educación y TIC en el marco de los procesos de cambio y transformación a los que se hace frente en los centros educativos y en la sociedad actual.

2. ¿Escuela digital?

«Tengo pizarra electrónica, pero no llega el wifi».

El aprendizaje en el uso de las TIC es un aspecto básico para la inserción en la sociedad informacional. Aun así, los centros educativos todavía presentan serias resistencias e importantes dificultades ante el reto de una posible revolución digital. Es cierto, como veremos, que existen dificultades relacionadas con las infraestructuras, el acceso a la Red, la coordinación o el mantenimiento de las TIC, en definitiva, con recursos que imposibilitan o impiden pasar a un segundo nivel de discusión.

En relación a las infraestructuras tecnológicas (acceso a redes locales y espacios con wifi), en Cataluña, a partir de los datos más recientes de que disponemos, en el curso 2015-2016, un 36,4% de los centros de primaria y un 16,6% de los centros de secundaria no disponen de conexión a Internet. Si tenemos en cuenta sólo los centros públicos (de primaria y de secundaria), observamos que un 31,3% de los centros no disponen de acceso a la Red. Las cifras totales (centros de primaria y secundaria, privados y públicos) indican que un 27,5% de los mismos no disponen de acceso a la Red.

Habría que añadir además el hecho de que, entre los centros que sí disponen de acceso a red local, hay un 10,6% de centros que no tienen acceso a wifi. Finalmente, entre los centros que disponen de wifi, en la mayoría de los espacios no se dispone de wifi de alta capacidad. En relación a los equipamientos, en el sistema de enseñanza catalán (tanto en primaria como en secundaria, públicos o privados) un 45,4% de los centros disponen de pizarra digital interactiva y un

31,6% disponen de proyector. Por lo que respecta a otros equipamientos móviles, el 41,5% tienen previsto el uso de telefonía móvil en las normas de organización y de funcionamiento de centro (NOFC).

El uso mayoritario de los móviles se da en circunstancias puntuales (véase tabla 1). Para fines educativos, queda recogido en un 20% de los centros en los que se tiene en cuenta el uso de la telefonía móvil en las NOFC. Recordemos que hay un 60% de centros que ni tan siquiera contemplan este aspecto; mientras que, en un 35% de los casos, se recoge el uso de la telefonía móvil en las NOFC para no permitirlo o simplemente para prohibir que los alumnos puedan llevarlo.

Tabla 1. Porcentaje (%) y opciones dentro de los centros que tienen previsto el uso de la telefonía móvil en sus normas de organización y de funcionamiento de centro.

% de centros que tienen previsto el uso de telefonía móvil en las NOFC	41,5
<i>Entre las anteriores, han elegido las siguientes opciones</i>	
Uso libre de los móviles en el centro	0,3
Uso en el aula para fines educativos	19,4
Uso en zonas señaladas	9,0
Uso en momentos puntuales	55,9
Uso sólo en el recreo	18,3
No se permite el uso	22,7
No se permite llevarlo	12,1

Fuente: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Servicio de Indicadores y Estadística. Estadística de la Sociedad de la Información (curso 2015-2016).

Cuando se superan las barreras de acceso, nos encontramos con otras relacionadas con la adquisición de competencias básicas e imprescindibles para educar a los niños, a las niñas y los adolescentes *en y para* un entorno digital. Se hace imprescindible potenciar ámbitos como el aprendizaje relacional o la gestión de la identidad digital. Mientras la mayoría de los padres, de las madres

y de los profesores ponen énfasis en el empleo instrumental de las tecnologías, los jóvenes, como parte de una nueva cultura emergente, ponen el acento en el uso lúdico y de sociabilidad que poseen las redes sociales (Castells, 2007; Livingstone y Haddon, 2009) y los nuevos entornos promovidos por el avance imparable de las TIC.

De este modo, los adolescentes tienden a utilizar estas tecnologías en función de sus intereses personales, y de sus necesidades psicológicas y de relación social, a diferencia de la mayoría de sus progenitores, que desearían en ellos un apetito meramente instrumental (Garrido *et al.*, 2016). Sin embargo, cada vez más estudios reconocen el potencial educativo de estas tecnologías en su capacidad para generar espacios de apoyo, sociabilidad y reconocimiento. Son lugares para el aprendizaje colaborativo en los que se podrían desarrollar tanto competencias sociales y culturales como profesionales o técnicas (Jenkins, 2006; Ito, 2008, 2009; Aranda, Sánchez-Navarro y Tabernero, 2009).

Por otra parte, se habla en términos de «nativos digitales» como si existiera en los adolescentes una predisposición *natural* para el aprendizaje digital. No obstante —y si bien es cierto que la capacidad de aprendizaje de las nuevas generaciones es notable, sobre todo, desde el punto de vista del manejo instrumental intuitivo—, se constatan importantes diferencias y matices entre los propios jóvenes en cuanto al uso de las TIC. Este uso depende, en definitiva, de los intereses y necesidades —que no siempre son los mismos—, así como de las competencias tecnológicas, relacionadas, en muchos casos, con el capital cultural y educativo. De hecho, entre los propios jóvenes se constatan diferencias muy acusadas que permiten identificar la existencia de cierta distancia o brechas digitales en las mismas franjas de edad. Estudios como «La brecha digital en la ciudad de Barcelona»³³ remarcan que ni el género ni la nacionalidad son factores que intervengan en la brecha digital en la ciudad de Barcelona. En cambio, son determinantes la ocupación, el nivel de renta y el nivel educativo. El nivel educativo marca grandes diferencias en el uso de Internet, ya que las personas con menos estudios acceden un 30% menos que los que han recibido una mayor educación.

En el proyecto AUSTICA hemos constatado que el desarrollo de aprendizajes y competencias tecnológicas de jóvenes y adolescente se genera habitualmente fuera de la escuela.³⁴ Se trata de un aprendizaje casi autodidacta, de forma

compartida con amigos, compañeros y, eventualmente, adultos. Los datos recogidos en todos los grupos de discusión y entrevistas en los últimos años remarcan una idea clara: para una inmensa mayoría, el aprendizaje tecnológico de los menores se produce de manera autónoma (por ensayo-error o con la ayuda de amistades y miembros jóvenes de la familia). El proceso de descubrimiento habitual de redes sociales se realiza sin el acompañamiento de ningún adulto, fuera del contexto familiar o del escolar. Un hecho que contrasta, cuanto menos, con una realidad imparable; a saber: que los jóvenes disponen de equipos tecnológicos cada vez más sofisticados y, cada vez, a edades más tempranas: «Mis hermanas ya saben más que yo: es cierto que al principio, cuando todo es nuevo, necesitan apoyarse en su hermana mayor, pero ahora ya van por libre y a veces les pregunto yo cositas».

Según la *Encuesta sobre equipamiento y uso de las TIC* realizada por el Instituto Nacional Estadístico (INE, 2017), en 2016 un 65,6% de los niños y de las niñas entre 10 y 15 años afirma disponer de teléfono móvil. En referencia a la escuela, la misma encuesta apunta que un 86,6% de los menores entre 10 y 15 años se conecta a Internet en los centros de estudios de Cataluña; mientras que, en 2013, el indicador se situaba en un 78,1%. Sin embargo, nuevamente consideramos oportuno poner el acento en los *porqués* y *paraqués* de estos usos; en este caso, como recursos educativos.

La práctica mayoritaria en relación al uso de recursos educativos digitales en el centro por parte de los alumnos se sitúa en la consulta de recursos digitales gratuitos seleccionados por los propios docentes (84,8%) o bien directamente elaborados por ellos mismos (62,6%). En cambio, se utilizan menos como recursos los libros de texto digitales de pago (25,8%), los libros de texto digitales de pago descargables (14,5%), o las aplicaciones y programas de pago (18,1%).

Tabla 2. Recursos digitales del alumnado

% de centros en que sus alumnos disponen de	Primaria	Secundaria	Pública (primaria y secundaria)	Privada (primaria y secundaria)	Total (pública y privada)
Correo electrónico	28,4	81,9	42,0	68,7	49,0
Espacio de almacenamiento en la nube	16,7	54,6	26,3	52,4	33,2
Dossier de aprendizaje	6,9	27,9	12,3	30,9	17,2

Fuente: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Servicio de Indicadores y Estadística. Estadística de la Sociedad de la Información (curso 2015-2016).

El uso de recursos digitales por parte de los alumnos promovido desde los centros continúa siendo muy escaso, y no se corresponde con los datos de apropiación y uso de las TIC que los jóvenes llevan a cabo fuera del entorno escolar (véase tabla 2). Mientras la tenencia y el uso de la telefonía inteligente se dan cada vez más en edades tempranas, observamos que el uso de las tecnologías móviles en primaria es prácticamente residual. Sólo el 28,4% de los alumnos de primaria dispone de correo electrónico, y únicamente un 16,7% dispone de espacio en la nube. En total, sólo la mitad de los estudiantes catalanes de todos los niveles y ámbitos disponía de correo electrónico en el curso 2015-2016, un dato que consideramos igualmente significativo.

Las tecnologías móviles en los centros educativos, un documento aprobado por el Pleno del Consell Escolar de Catalunya el 4 de marzo de 2015, señala que la aplicación educativa de las tecnologías móviles y su integración en la vida de los centros de enseñanza «es una realidad que todos los centros educativos y todos los profesionales de la educación deben confrontar». En este sentido, el Consell Escolar es partidario de «aprovechar todas las posibilidades de procesamiento y comunicación de información de estos dispositivos para integrarlos con normalidad en los aprendizajes y la actividad académica»; es por ello que desde el organismo público se alerta de que «instalarse en una visión estática de la educación ajena a aprovechar el potencial de las tecnologías móviles [...] puede contribuir a ensanchar la distancia entre la realidad del

alumno y el sistema educativo».

La implementación de ordenadores en las aulas públicas se ha producido de manera paulatina, mientras que se ha producido a mayor velocidad en las clases de centros privados. Así lo ratifica el Departament d'Ensenyament en su informe sobre la evolución de la ratio entre alumnos y ordenadores de los últimos tres años. Durante los cursos escolares 2013/2014 y 2014/2015, en los centros de enseñanza pública se mantuvo una ratio de 1 ordenador por cada 3,8 alumnos; mientras que en el último curso registrado (2015/2016) la ratio apenas logró bajar una décima. Paralelamente, los centros de enseñanza privada demuestran mayor progresión en la introducción de ordenadores en las aulas, pese a que su presencia sea menor: 1 ordenador por cada 5,4 alumnos (2013/2014); 1 cada 4,8 alumnos (2014/2015); y 1 cada 4,2 alumnos (2015/2016).

En relación al tipo de ordenador, se aprecia cierto cambio de tendencia tanto en los centros escolares públicos como en los privados. Desde el curso escolar 2013/2014, los ordenadores de sobremesa han experimentado un descenso del 6,9% en los centros públicos y un 20% en los privados respecto al porcentaje total de equipamiento digital en las aulas. Este retroceso se debe al incremento de ordenadores portátiles y tabletas. En el curso 2015-2016, los ordenadores de sobremesa constituyeron un 61,3% (centros públicos) y un 52,4% (centros privados) del total. En el mismo período, los portátiles representaron un 34,1% (centros públicos) y un 34,4% (centros privados) con respecto al total del equipamiento; mientras que las tabletas supusieron un 3,9% (centros públicos) y un 9,5% (centros privados).

No obstante, y como venimos diciendo, el reto de las TIC en las aulas ya no se sitúa tanto en el ratio de ordenadores por alumno o en la tipología de dispositivos que predomina en clase (ordenadores de sobremesa, portátiles, tabletas o teléfonos inteligentes). En primer lugar, porque estos dispositivos pierden gran parte de su potencial cuando no son ventanas abiertas al mundo —y ya hemos señalado que no siempre están garantizadas las condiciones de acceso a la Red—; y, en segundo lugar, porque urge poner el acento en el análisis de los usos promovidos en el aula, y, lógicamente, en los objetivos, las competencias y los conocimientos que se pretenden potenciar.

3. Jóvenes: percepciones del papel de las TIC

en las aulas

«No es verdad: no nacemos tecnológicos».

La juventud es un período de edad dinámico y complejo, por lo que a veces resulta difícil hablar de los jóvenes de manera uniforme. Algunos autores han puesto de relieve que los perfiles de jóvenes son muy diferentes (Elzo, 2000), también en el uso de las nuevas tecnologías.

Como venimos señalando, en los últimos años se constata una generalización en el uso de las tecnologías digitales entre los adolescentes y, al mismo tiempo, se anticipa la edad de iniciación. Tal y como apunta la *Encuesta sobre equipamientos y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los hogares del INE*, en el año 2017, el uso de Internet en la franja de jóvenes de 16 a 24 años se sitúa ya en un 98%. Entre la población de 10 a 15 años, los datos de acceso y uso son igualmente significativos: el 95,1% de los adolescentes usa Internet; un 25% dispone de móvil a los 10 años y prácticamente la mitad de los jóvenes dispone de móvil a los 11 años, y, finalmente, la cifra se sitúa en un 94% de jóvenes con teléfono móvil a los 15 años de edad.

En cuanto a los usos, Jane Hart (2008) propone la distinción de tres niveles de compromiso con respecto a los medios y las redes sociales que tienen su equivalencia en tres tipologías de usuarios: los usuarios lectores, los usuarios participantes y los usuarios creadores (Ballano, Uribe y Munté, 2014). Los usuarios lectores (o consumidores pasivos) son aquellos usuarios que limitan su actividad en la Red a consultar o navegar: leen páginas webs, blogs, wikis; miran vídeos y páginas webs de fotografías, escuchan *podcasts*, visitan webs que contienen presentaciones de PowerPoint, están suscritos a RSS, etcétera. Es decir, se limitan a leer y consumir información sin que esto implique una participación activa en cualquiera de los foros de Internet a los que se acercan.

Una segunda categoría, siguiendo a Hart (2008), es la de usuarios participantes o contribuidores activos; entendidos como aquellos que contribuyen, comparten y se conectan. Hay que tener presente que las categorías de Hart son acumulativas. Así, este segundo nivel de usuarios colabora en la generación de capital social participando como lector, pero, además, compartiendo contenido. Estos usuarios contribuyen a difundir, evaluar o comentar información disponible en la Red; o

bien participan en blogs, o editan wikis y otros documentos compartidos. Estos usuarios no sólo consultan contenidos, sino que los mueven a través de herramientas de enlaces, redes sociales o RSS; y se conectan, al utilizar mensajerías instantáneas, correos electrónicos, servicios de *microblogging* o redes sociales.

La última categoría, la de los creadores, engloba a aquellos que combinan las dos actividades anteriores, y además crean y comparten su propio contenido. Dentro de esta categoría, Hart describe dos niveles: aquellos que crean y comparten textos, imágenes o vídeos en cualquier tipo de servicio en línea; y aquellos que, a su vez, generan oportunidades de colaboración al crear un nuevo blog (donde otros podrían comentar), una wiki o una red social, entre otras.

A partir de estas tipologías, Hart define el perfil de un nuevo aprendiz o, dicho de otro modo, de un *e-learner* que, independientemente de su año de nacimiento, pasa conectado a la Red 24 horas, siete días a la semana, y que está altamente comprometido con un uso diario de las herramientas propias de los medios de comunicación sociales. Es decir, está inmerso en los procesos de la Red y su nivel de compromiso tiende a crecer con los mismos.

Parece evidente, pues, que uno de los mayores retos al tratar el tema es el de superar ciertos tópicos existentes sobre los «nativos digitales». No todos los «nativos» son iguales, y no todos los «nativos» son «nativos». Las investigaciones que hemos llevado a cabo en los últimos años, y especialmente el proyecto actual DIGECON,³⁵ nos han permitido establecer, mediante el análisis de las entrevistas en profundidad y del grupo focal de alumnos de entre 15 y 17 años, una clasificación compuesta por cuatro perfiles de estudiantes, en función del grado de aceptación de las TIC en las aulas:

La primera tipología corresponde al alumno que se rige por patrones convencionales (o analógicos) a la hora de estudiar. Es un perfil que no abunda entre su generación, porque rehúye del material tecnológico como herramienta educativa. Prefiere aplicar las técnicas de antaño y se caracteriza por ser un *romántico* del papel: «A la hora de estudiar, yo prefiero el libro. Puedes subrayar, hacer anotaciones, etcétera. Es más práctico leer desde un libro electrónico, pero para comentar los apuntes y los libros tienes más control con el papel» (Grupo focal. Estudiante del Instituto Estela Ibérica).

El segundo perfil es el del estudiante que ve con buenos ojos la introducción de las TIC en las clases, pero que a su vez es partidario de establecer ciertas pautas y límites en su uso. Este perfil considera que las tentaciones de distracción afloran con la multiplicidad de funciones y opciones que ofrece Internet. La falta de concentración y la facilidad de dispersión se consideran, en este caso, como un elemento clave para dejarse llevar por lo que ellos mismos perciben como un uso irresponsable de las TIC en las aulas: «Yo creo que es mejor utilizar el ordenador en clase, porque en el móvil las aplicaciones están abiertas o es más tentador abrirlas, las tienes ahí. En el ordenador es más fácil estar a lo que estás» (Grupo focal. Estudiante del Instituto Estela Ibèrica).

El tercer perfil se corresponde con el del estudiante que reclama un avance en la introducción de las TIC en las aulas. Estos adolescentes opinan que, como nativos digitales, se les atribuye, por defecto, un dominio sobre estas nuevas tecnologías cuando apenas han recibido educación digital en el entorno escolar: «*Muchas veces, desde la escuela*, se piensa que, como todos llevamos móviles, ya sabemos cómo funcionan y ya sabemos sacar todos sus frutos, y no es verdad. No nacemos tecnológicos. Lo que es trabajar con un ordenador, yo lo desconozco» (Grupo focal. Estudiante de segundo de bachillerato del Instituto Estela Ibèrica).

Finalmente, el cuarto perfil corresponde al del estudiante que ha tenido la oportunidad de comprobar, con cuentagotas, el potencial de explotar las TIC en el entorno de la educación formal. Esta tipología de alumnos lamenta que la incorporación de las nuevas tecnologías se esté produciendo de manera lenta y anecdótica. Muchos de ellos se muestran partidarios de introducir modificaciones en los planes de estudios, ya que consideran que la tecnología, los instrumentos y, en definitiva, la metodología empleada han quedado obsoletos: «Algunos se piensan que el móvil en clase siempre es malo. La tableta sólo se usa para pasar lista en una plataforma: cada alumno tiene su cuenta y todas las incidencias se envían por Gmail a los padres cada día. Control digital. Funciona bien, demasiado bien [...]. La tecnología está obsoleta, sólo hay proyecciones y vídeos explicativos. En Biología hemos hecho un tema con ordenadores: la experiencia ha sido genial, pero los aparatos son antiguos, funcionan mal; son muy lentos para encenderlos y lentos en la conexión» (Grupo focal. Estudiante de 3º de ESO del Instituto Estela Ibèrica).

4. La formación del profesorado y la percepción

del alumnado

«Lo que ocurre en el *insti* no es muy diferente de lo que pasa en el hogar; muchas tutoras nos preguntan a nosotros cómo se cargan las aplicaciones».

Una de las consignas más repetidas por los estudiantes de esta era tecnológica y digital es aquel mantra que dice que, en lo tecnológico, «el profesor sabe menos que el alumno». En este punto, y teniendo en consideración las investigaciones que hemos llevado a cabo en los últimos años, podríamos decir que la mayoría de los jóvenes se ubica a sí mismo en un dominio alto o muy alto de las TIC. En cambio, si se les pregunta por el mismo indicador, pero en relación a sus profesores y progenitores, la respuesta es, por lo general, muy inferior.

En pleno siglo XXI, todavía hay docentes que no están familiarizados con el uso de las nuevas herramientas tecnológicas. El Consell Escolar de Catalunya (2015) hace especial hincapié en intentar erradicar este déficit pedagógico y constata que el logro de la competencia digital del alumnado «va ligado de manera directa» con la competencia digital del profesorado. Las habilidades y capacidades que los alumnos deben adquirir en su escolaridad tienen que ser, pues, favorecidas por metodologías de aprendizaje conducidas por profesores que cuenten con esas competencias.

No obstante, uno de los principales retos y debilidades del sistema educativo es la baja formación en TIC de los docentes (Aparici *et al.*, 2012). No se trata sólo de las condiciones objetivas que pueden determinar esta situación como una realidad; sino también de la propia percepción que los docentes tienen sobre su nivel y su capacidad de gestionar las TIC en el entorno educativo. En este punto, los datos más recientes disponibles en Cataluña (curso 2015-2016) ponen de manifiesto que un 41,3% del profesorado de primaria y secundaria considera que posee un nivel «básico»; mientras que sólo un 12,5% del conjunto se percibe a sí mismo en un nivel «avanzado», y un 1,6% sostiene que su nivel puede considerarse como «nulo»:

Las cifras sobre el conocimiento que se asigna a sí mismo el profesorado son francamente desalentadoras (véase tabla 3). Sin embargo, observando las diferentes tareas que afirman llevar a cabo en sus clases, pueden clarificarse algunos aspectos sobre el papel que juegan las TIC en las aulas. En este punto, entre las tareas habituales que se realizan en la mayoría de centros, destacan el

uso por parte del profesorado de materiales de la Red utilizados como soporte (en un 70% de los centros), el uso de materiales interactivos (en un 63% de los centros) o la navegación por Internet (un 80% de los centros reconocen que la mayoría o todo su profesorado lo realiza).

Tabla 3. Docentes y TIC en Cataluña (% de docentes según su percepción sobre su dominio de las TIC)

	Primaria	Secundaria	S. público global	S. privado global	Total
Nivel avanzado	9,6	14,1	11,6	14,0	12,5
Nivel medio	39,7	45,8	42,4	48,4	44,6
Nivel básico	49,5	38,6	44,6	35,5	41,3
Nivel nulo	1,2	1,5	1,3	2,1	1,6

Fuente: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Servicio de indicadores y Estadística. Estadística de la Sociedad de la Información (curso 2015-2016).

En cambio, hay otros datos que no son tan positivos: la comunicación con los alumnos brilla por su ausencia. Casi un 60% de los centros reconoce que nadie o pocos realizan la comunicación con los alumnos usando las TIC. Este porcentaje se incrementa hasta un 75% si observamos la comunicación entre los alumnos. Finalmente, en relación al trabajo colaborativo con los alumnos, un 14,1% de los centros reconoce que nadie lo realiza; un 33,3% considera que son pocos los que lo llevan a cabo, y un 19,5% de los centros reconoce que sólo un tercio de su profesorado lo realiza. Por lo tanto, la percepción de los alumnos acerca del nivel formativo de su profesorado coincide notablemente con la propia percepción que el profesorado tiene de sí mismo en cuanto al uso y dominio de las TIC.

«Lo que ocurre en el *insti* no es muy diferente de lo que pasa en el hogar; muchas tutoras nos preguntan a nosotros cómo se cargan las aplicaciones». Así hablan y se manifiestan los propios alumnos e hijos. No son pocos los adultos que, ante tal coyuntura, se dejan asesorar por sus hijos o alumnos en el entorno tecnológico y digital. No obstante, también son muchos los que manifiestan una cierta resistencia ante una realidad que desconocen, y que prefieren confiar en los

viejos mecanismos y procedimientos (analógicos) que siempre les han dado *buenos resultados* a la hora de gestionar sus tareas cotidianas. Del mismo modo, muchos alumnos tienden a sobrestimar sus conocimientos tecnológicos como nativos digitales. La sensación de dominio y superioridad que a menudo experimentan es notable; a la par que la falta de destreza que en muchas ocasiones perciben en sus adultos cercanos. Sin embargo, esta percepción de control —o de descontrol— no suele corresponderse con una realidad vestida de múltiples matices. Si bien perciben la existencia de tareas (digitalizadas) que les resultan familiares —o ajenas— a unos y otros, se detecta una falta de conciencia notable de los jóvenes sobre las oportunidades o riesgos que pueden desprenderse de cada acción. A veces, algo tan usual como rellenar formularios en portales digitales —la matrícula académica, por ejemplo—, puede someterles a serios apuros, y se ven obligados a recurrir a sus adultos más cercanos.

Una de las razones por las que podemos considerar que la educación está en una encrucijada en lo que respecta a la era digital y el papel de las TIC en los centros educativos es la siguiente paradoja: cada vez son más las voces, los informes y los documentos oficiales que determinan la necesidad de que los alumnos adquieran nuevas competencias vinculadas al entorno digital; sin embargo, estas directrices contrastan, a menudo, con la prohibición indiscriminada del uso de tecnologías móviles en los centros por parte de los alumnos. En este sentido, el Consell Escolar recuerda que «la prohibición total de los dispositivos móviles en el centro educativo para evitar problemáticas potenciales se contradice con los objetivos curriculares vinculados al logro de la competencia digital, los aprendizajes en general y la capacidad de aprender a lo largo de la vida». Por esta misma razón, saber utilizar responsablemente los dispositivos digitales es, a la vez, contenido curricular y competencia a adquirir, de los que no se puede privar al alumnado.

Sea como fuere, algunos centros han apostado por introducir las TIC con algunas restricciones usando mecanismos que limitan la capacidad para navegar por Internet con el objetivo de que los estudiantes se centren en las actividades propuestas por el profesorado. Podríamos destacar que, en estos casos, las restricciones actúan como *escudo* del docente para asegurarse de que sus estudiantes hacen un uso responsable de la tecnología. Por tanto, es un paso intermedio entre el rechazo a las TIC como instrumento educativo, y su adopción absoluta, sin límites ni fronteras. En este caso, el profesorado —que duda de su

propio aprendizaje autodidacta, pero también del que a menudo realizan sus propios alumnos— opta por acompañar y educar en el marco de un circuito restringido; y, sorprendentemente, ésta es la opción que prefiere buena parte de los estudiantes. Lo más habitual, sin embargo, sigue siendo cruzar la línea de la restricción y transitar entre la prohibición y el castigo. En cualquier caso, en ninguno de los tres escenarios puede producirse un verdadero acompañamiento y, difícilmente, la labor docente podrá contribuir a la adquisición de la denominada competencia comunicativa digital.

5. A modo de conclusión: el reto de las TIC en las aulas

Ciertamente, se trata de una generación —la de los llamados *millennials*— que ha nacido ya en un entorno repleto de ordenadores y artefactos informáticos; de manera que no conciben la vida sin ellos. Al mismo tiempo, nativos de la cultura de la inmediatez, muchos subestiman las repercusiones de compartir contenido en la Red y creen tener el control de su actividad digital.

Las charlas escolares sobre las TIC que persiguen fines instructivos no despiertan demasiado interés entre los adolescentes. Consideran que el contenido de las explicaciones no aporta ningún valor añadido y algunas de las advertencias que reciben suenan a redundantes. En algunas ocasiones, incluso asisten a una conferencia en las aulas donde el invitado encargado de exponer la temática es un policía que realiza un tratamiento alarmista de las situaciones de riesgo. Así pues, la percepción no es demasiado positiva y no contribuye, a menudo, a sacudir conciencias entre los adolescentes; aunque, quizá sí, algo de miedo e incertidumbre.

Para la prevención de estos fenómenos, un factor clave es la toma de contacto con las tecnologías y, a menudo, esto se lleva a cabo a expensas del acompañamiento de las escuelas y las familias. Del mismo modo, la transición de primaria a secundaria implica cambios psicológicos de gran calado; uno de ellos es que los adolescentes se sienten legitimados para reclamar a sus progenitores un móvil, si es que no lo han tenido antes. El gran reto de las TIC en las aulas es que, en la mayoría de casos, vamos tarde.

El conocimiento ya no sólo se describe; ahora también se descubre. Es por eso

que se avecinan cambios en la escuela, el nuevo campo de juego para la tecnología, después de que ésta haya adquirido un protagonismo indiscutible en el entorno laboral, familiar y en los contextos de ocio. La educación formal obligatoria es el escenario donde se desarrolla, principalmente, este nuevo reto. Corre el tiempo, más que nunca, y cambian no sólo los artefactos, sino también las dinámicas. Debe ser así. Las tecnologías potencian y refuerzan la posibilidad no sólo de transmitir el conocimiento, sino de descubrirlo, modificarlo, reinventarlo, o de participar de él para resignificarlo. Superada en gran medida la «primera brecha digital», con un acceso mayoritario a Internet y con toda una infraestructura tecnológica cada vez más a nuestro alcance y al de los centros, el reto hoy es la «apropiación» y la «participación».

La escuela, además, todavía debe superar algunas resistencias en el camino de la revolución que supone la alfabetización en su dimensión mediática y digital. No pocos profesores siguen creyendo que cualquier tiempo pasado fue mejor y anhelan, también, que alguien les acompañe en este camino. Por su parte, muchos centros educativos —tanto públicos como privados— siguen más atareados en equipar de ordenadores las aulas que en la formación digital del profesorado. No es un problema de falta de voluntad; es, en muchos casos, un problema de desconocimiento de cómo afrontar una realidad que les supera y ante la cual, muy a menudo, también se sienten solos.

Todavía queda *brecha* para rato; ésa es la encrucijada en la que la escuela se encuentra ahora mismo.

Referencias

Aparici, R.; Campuzano, A.; Ferrés, J. y García Matilla, A. (2010). *La educación Mediática en la escuela 2.0*. Disponible en: www.ite.educacion.es/images/stories/congreso/descripcion_antonio_campuzano.

Aranda, D.; Sánchez-Navarro, J. y Tabernero, C. (2009). *Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*, UOC, Barcelona.

Ballano, S.; Uribe, C. y Munté, R. A. (2014). «Young users and the digital divide: readers, participants or creators on Internet?», en *Communication &*

Society, nº 27 (4), p. 147-155.

Boyd, D. (2008). «Friendship», en Ito, M., *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*, MIT Press, Cambridge: Londres.

Busquet, J.; Medina, A. y Ballano, S. (2013). «El uso de las TRIC y el choque cultural en la escuela. Encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos», en *Revista Mediterránea de Comunicación*, nº 2 (4), págs. 116-135.

Busquet, J.; Medina, A.; Ballano, S. y Sastre, X. R. (2015). «Brechas comunicativas. Distancias culturales generacionales en la escuela y en el hogar», en XII Congreso Español de Sociología, 2015.

Castells, M. *et al.* (2007). *La transición a la sociedad red*, Ariel, Barcelona.

Consell Escolar de Catalunya. Generalitat de Catalunya (2015). *Les tecnologies mòbils als centres educatius*.

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (2017). *Servicio de indicadores y Estadística. Estadística de la sociedad de la información. Curso 2015-2016*.

Elzo, J. (2000). *El silencio de los adolescentes*, Temas de Hoy, Madrid.

Garmendia, M. *et al.* (2011). *Riesgos y seguridad en Internet. Los menores españoles en el contexto europeo*, Universidad del País Vasco, Bilbao.

Garrido, M.; Busquet, J. y Munté, R. A. (2016). «De las TIC a las TRIC. Estudio sobre el uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes en España», en *Anàlisi*, nº 54, págs 44-57.

Hart, J. (2008). «Understanding today's learner», en *Learning Solutions Magazine*. Disponible en:
www.learningsolutionsmag.com/articles/80/understanding-todays-learner.

INE (2017). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares 2017*.

Ito, M. *et al.* (2008). «Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project», en *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning*, MIT Press, Cambridge.

Ito, M. *et al.* (2009). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*, MIT Press, Cambridge.

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

Livingstone, S. y Haddon, L. (2009a). *Risk and safety on the Internet*, LSE, Londres.

Livingstone, S. y Haddon, L. (2009b). «Young People in the European Digital Media. Landscape», en *Promoting a Creative Generation*, julio de 2009, International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Gotemburgo.

Medina, A. y Ballano, S. (2015). «Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria», en *Revista de Educación*, nº 369, págs. 135-158.

Mobile World Capital Barcelona/Roca Salvatella (2016). «La brecha digital en la ciudad de Barcelona». Disponible en: mobileworldcapital.com/escletxa-digital/#firstPage. Última consulta: 4 de octubre de 2017.

Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital: la generación net*, McGraw-Hill, Santafé de Bogotá.

Tufekci, Z. (2008). «Grooming, Gossip, Facebook and Mysp, Information», en *Communication & Society*, nº 11 (4), págs. 544-564.

Van Dijk, J. (2005). «From Digital Divide to Social Opportunities», en *II Conferencia Internacional ante el Bridging the Digital Divide*, 2 de diciembre, Seúl.

Zandt, D. (2010). *Share This! How You Will Change the World with Social Networking*, Berrett Koehler, Oakland, CA.

30. Universitat Ramon Llull, Barcelona.

31. En los cursos 2009-2010 y 2010-2011 se llevaron a cabo en Cataluña experiencias innovadoras en materia tecnológica de la mano del proyecto eduCAT 1x1. Dicho proyecto se inició con la participación voluntaria inicial de 70 centros. Esta experiencia, considerada una prueba piloto exclusiva para secundaria, tuvo continuidad en el curso 2010-2011 y llegó a ampliarse a un total de 616 institutos. A su vez, se inició un primer despliegue experimental del proyecto en 21 centros de primaria, con el objetivo de que, en tan sólo cuatro años, el proyecto se extendiera a la totalidad de los alumnos de secundaria y ciclos superiores. Posteriormente, el proyecto quedó redefinido dentro del eduCAT 2.0 presentado el 9 de junio de 2011. Durante el curso 2011-2012, todavía se realizó alguna inversión, pero el proyecto —en el contexto de la crisis económica— quedó parcial o totalmente bloqueado.

32. En este sentido, véanse el impulso de los planes TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) que impulsa la Generalitat de Catalunya y que se han de incorporar en los PEC (planes educativos de centro). En la misma línea, el documento «Las tecnologías móviles en los centros educativos» es un documento aprobado por el Pleno del Consejo Escolar de Cataluña el 4 de marzo de 2015 que pretendía abrir un debate sobre el uso de las tecnologías móviles en los centros de Cataluña.

33. Mobile World Capital Barcelona/Roca Salvatella. (Febrero 2016). «La brecha digital en la ciudad de Barcelona». Disponible en: <http://mobileworldcapital.com/escletxa-digital/#firstPage>. Última consulta: 4 de octubre de 2017.

34. El Proyecto AUSTICA - «El uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes. Encuentros y (des)encuentros en la escuela y en el hogar» tenía por objeto principal analizar la brecha digital generacional y las repercusiones que dicha brecha tienen el mundo educativo y en el hogar (CSO2009-11002. Plan Nacional de I+D+I 2010-2012).

35. Las conclusiones del presente capítulo se basan, en parte, en el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo del proyecto DIGECON, realizado en centros de enseñanza secundaria de la provincia de Barcelona entre febrero y abril de 2017 (DIGECON, «La brecha digital generacional. Conflictos potenciales entre adultos y adolescentes en el hogar» [CSO2013-47782-C3-2-R]).

La participación de los menores y su empoderamiento en Internet³⁶

Antonio García Jiménez³⁷

1. Introducción

En este texto, reviso algunas ideas para tratar de comprender el fenómeno, y las potencialidades, del empoderamiento *online* en la adolescencia. A tal efecto, y al mismo tiempo que se conecta con la alfabetización mediática y digital, se analizan los espacios, los actores, así como algunas pautas de acción vinculadas a esta realidad. Partiendo de la ambivalencia de las diversas miradas existentes sobre el ciberespacio, vinculamos este hecho a cierta forma de rebeldía digital.

Finalmente, quiero destacar que este trabajo se entronca con dos proyectos de investigación dedicados a aspectos vinculados con el empoderamiento. Por un lado, con la vulnerabilidad digital de los menores y, por otro, con los usos, los consumos y la ciudadanía digitales en la adolescencia y la juventud.

2. Una generación

Los adolescentes conforman una generación que muestra una evidente sensibilidad hacia las nuevas tecnologías. A decir de Linne (2014), se les puede considerar como nativos digitales 2.0 (quizá ya 3.0 porque hace referencia a la generación que nace entre 1995 y el 2000), ya que se encuentran en una etapa de la vida caracterizada por las profundas transformaciones tanto físicas como cognitivas que se producen y que presentan las siguientes particularidades en relación a las tecnologías:

a) Nacen y se crían con las tecnologías de la información. Es decir, tanto su socialización primaria como secundaria tiene lugar en un entorno, en gran medida, digital; lo que es fundamental para entender las posibles brechas con

anteriores generaciones.

b) Se trata de una generación que devora y deja atrás continuamente herramientas y aplicaciones, en una fugaz sustitución por otras que ofrecen el suficiente grado de novedad. Apenas usan el correo electrónico, y optan por la innovación y el control a la hora de la gestión de las *apps* y las más diversas plataformas.

c) Su vida cotidiana es, de manera superpuesta y al mismo tiempo, *online/offline*. Ésta es una tendencia que se acrecienta con el tiempo: se entremezclan los planos virtual y no digital, con muchos momentos copresenciales.

d) Difunden «aspectos íntimos y experiencias estético-emotivas» a través de las redes sociales. De hecho, se habla de «multimidad»; es decir, exponen a los demás su vida cotidiana, de una forma semipública y con un carácter múltiple. Parece que se significan, de un lado, por una suerte de narcisismo colectivo que se propaga indefectiblemente. De otro, por la presencia, cada vez más fuerte, de un modo diferenciado de asimilar estos contenidos o mensajes, cercano a los marcos de comprensión que se emplean en los programas televisivos de entretenimiento. Al mismo tiempo, la popularidad se convierte en uno de sus objetivos vitales y, por ende, en una matriz que permite explicar algunos de sus comportamientos.

Por otra parte, el plano afectivo también goza de un peso claro. De hecho, autores como Manago, Taylor y Greenfield (2012) señalan la divulgación emocional como la función que tiene un mayor nivel de actualización en Facebook. Debemos ser conscientes de que los adolescentes y jóvenes emplean Internet para conectarse con sus amigos, en diferentes formatos, con una clara intención: establecer, mantener o potenciar vínculos emocionales. Este fenómeno puede hacernos comprender la importancia de las redes de contacto y de la retroalimentación que reciben, proceso que sirve para aumentar o disminuir la autoestima.

Respecto al plano comunicativo y tecnológico, Subrahmanyam, Greenfield y Michikyan (2015) hacen referencia a «la identidad, la autonomía, la intimidad y la sexualidad», a los cambios físicos y cognitivos, así como a las variables de género y clase social como los elementos relevantes para cualquier tipo de análisis.

En este sentido, y en medio de un amplio abanico de factores que se deben tomar en consideración, lo identitario se abre como una opción rica en el ciberespacio. En efecto, una parte representativa de los adolescentes (Valkenburg, Schouten y Peter, 2005) han jugado en más de una ocasión con su identidad y con el método de presentación ante los demás por medio de la exploración de diferentes roles, aunque no se trate de la tarea más relevante ni a la que conceden más trascendencia.

Una forma legítima de entender el empoderamiento sería conectarlo con el objetivo de «mantener a los adolescentes seguros (tanto física como psicológicamente) y, al mismo tiempo, que se les permita las exploraciones e interacciones que son cruciales para un desarrollo psicosocial saludable» (Subrahmanyam, Greenfield y Michikyan, 2015).

3. Algunos conceptos sobre empoderamiento

3.1. La propia idea de empoderamiento o empoderamiento digital

Este texto se sitúa en la línea de lo que apunta Fuente Cobo (2017) cuando dice que el empoderamiento tiene una conexión indudable con la alfabetización digital. Y esto ocurre porque se pretende capacitar no sólo para la utilización y el empleo de medios y recursos de información, digitales o no, sino también para la interpretación y el uso interactivo de un modo crítico (Gozálvez-Pérez y Contreras-Pulido, 2014). Este nexo con la alfabetización/educación digital y mediática, refuerza la necesidad de *e-inclusión* de los diferentes públicos vulnerables, como pueden ser los de la tercera edad o, en nuestro caso, los menores (en concreto, los adolescentes). No escaparía a esta perspectiva lo que conlleva el término «participación ciudadana», que se inmiscuye en el contexto digital a través de acciones cercanas no sólo al ciberactivismo, sino también a la cibersolidaridad.

3.2. Lugares para el empoderamiento: la escuela, la familia y los iguales

Siguiendo a Herrero (2015) en un trabajo centrado en la creación de contenidos, el posible empoderamiento de los adolescentes se debería desarrollar en tres lugares o entornos: la familia, la escuela y los iguales.

Lo primero que llama la atención en este estudio es que, conforme a sus resultados, la influencia de los padres en la alfabetización mediática —como paso previo para esa apropiación virtual— es baja. Resulta interesante esta afirmación, puesto que induce a la reflexión sobre la función real que pueden desempeñar las familias en estos procesos. Precisamente, en este trabajo se alaba su potencial cuando hay una implicación parental profunda, especialmente cuando los jóvenes que son creadores de contenidos reciben la aprobación familiar.

Por otra parte, y en lo que afecta a la escuela, cabe decir que tampoco tiene un rol especialmente reseñable. Ni la actuación de los profesores ni las actividades que se despliegan en el aula ofrecen unos resultados demasiados positivos. Según Herrero:

[Probablemente] la utilización de dispositivos electrónicos o el trabajo con los medios de comunicación no son suficiente para lograr la implicación de los menores en el lugar de estudio, cuando trabajan competencias relacionadas con la alfabetización mediática. Esto se debe a que las tareas suelen venir impuestas por los profesores y, a pesar de que el uso de la tecnología o de los medios suponga una motivación, si la actividad viene dada, la implicación disminuye (Herrero, 2015: 305).

El tercer nivel es el de los iguales. El trabajo de Herrero lo identifica como el ámbito que muestra un mayor potencial efecto propagador. Los amigos o los compañeros sí pueden llegar a motivar realmente a los adolescentes a que elaboren nuevos contenidos digitales. O dicho de otra forma, si alguien en una clase desarrolla esta actividad, la probabilidad de que tengan lugar acciones miméticas es más alta. Por otra parte, en estas propuestas creativas, que en ocasiones son fruto de un alto nivel de elaboración, pueden aparecer elementos negativos, contraproducentes o, incluso, de riesgo. Pero también representan un alto porcentaje los mensajes que ofrecen nuevos enfoques, también estéticos. O son simplemente producciones de cierta calidad que reflejan, de un modo u otro, la construcción de la personalidad de estos menores o la necesidad de contacto con los iguales, con contenidos que son, como mínimo, neutros.

También se advierte que la generación de este tipo de contenidos se incrementa si resultan de fácil acceso para un gran número de personas. En efecto, un punto

relevante es el número de personas que pueden recibir una publicación y que, llegado el momento, pueden comentarla. De igual modo, cuanto mayor es la edad, se hace más fácil encontrar personas interesadas en este tipo de prácticas que coadyuven a que Internet, entre otras cosas, pueda ser un espacio de aprendizaje no sólo formal.

3.3. Formas de organización

A veces, pasan inadvertidos algunos ejemplos de empoderamiento. Uno de ellos es el de la creación de comunidades virtuales basadas en algún interés concreto. Revisamos, por ejemplo, el caso de las que se centran en la lectura. El investigador Lluch (2014) ha confirmado que los adolescentes y los jóvenes son capaces de crear comunidades de lectores que van más allá de los espacios físicos empleados tradicionalmente para estas actividades basándose en el foro de la escritora Laura Gallego, en las entradas publicadas en algunos blogs (seleccionados al haber sido premiados en una campaña de promoción de la lectura), y en los tuits relacionados.

En estos espacios virtuales de comunicación, se producen múltiples conversaciones, en una especie de *trashumancia virtual*. El lector es capaz de aprovechar los rasgos comunicativos de cada una de ellas, a la vez que se adapta a los diversos microespacios y tipos de documentos. De tal modo que, aunque se mantiene el papel relevante del autor o autora y de la editorial, los individuos también crean productos configurados conforme a cada una de las redes y plataformas, lo que promueve su viralidad. En cierta medida, el control editorial pasa a manos de los lectores, en este caso jóvenes, puesto que «fijan los tiempos de las conversaciones, animan a otros a intervenir y, además, organizan la comunicación, fijan las reglas y ayudan a cumplirlas» (Lluch, 2014: 18).

Por otra parte, es fácil percibir que una acción cualquiera, en esta caso la lectura, se convierte en motivo de conversación social digital. Es una conversación que encaja con los intereses de los propios intervinientes, alejada de entornos más restrictivos como son la escuela o la familia. Además, este hecho puede dar lugar a que algunos adolescentes y jóvenes se transformen en líderes de opinión, en organizadores y agitadores de estos nuevos espacios.

Como en muchas otras ocasiones, estos espacios virtuales se construyen a partir de personas que tienen perfiles parecidos e inclinaciones semejantes. Por tanto,

en el dominio de la lectura no sorprende que surjan individuos atraídos por el goce que supone formar parte de una comunidad de lectores. A esto, hay que sumar que surgen opciones de conocer nuevos libros, críticas o autores. Se trata de una comunidad que, al mismo tiempo que colaborativa, puede ser competitiva, con diferentes modelos de rivalidad.

3.4. Crítica a la idea de empoderamiento digital

Tal y como apunta el estudio de Cáceres, Brändle y Ruiz (2015), amplios sectores de ciudadanía perciben que «la Red sí empodera al permitir tomar mejor las decisiones, participar en más acciones o tener un mayor acceso a la información» (*ibidem*: 672). Aunque no presuponga un acuerdo general sobre cuestiones como su virtualidad en la vigilancia sobre las administraciones. En la actualidad, es patente que la población desconfía de las instituciones públicas y duda realmente de la utilidad de las quejas o protestas ante un hecho negativo. Frente a este vacío, los ciudadanos se decantan por la acción colectiva junto a sus iguales, teniendo las redes sociales como espacios de comunicación y motivación, en las que predomina lo horizontal y colaborativo.

Otro factor que conviene no olvidar es la confusión que se da en multitud de ocasiones entre una acción social o política real y de calado con el clic-activismo, que deviene en lo que se podría denominar la «ilusión de activismo» (Lewis *et al.*, 2014).

En definitiva, son muchos los retos que se abren y que, a veces de modo subyacente, afectan a la vida cotidiana de las personas y otros ámbitos sociales. Algunos desafíos pendientes serían: la interoperabilidad de los datos abiertos, la culminación de la transparencia en la gestión —al menos pública— y el deterioro del sistema de representación política por la crisis global de las mediaciones. Muchos de ellos afectan a las edades en las que nos detenemos en este capítulo.

4. Alfabetización y educación mediática (y digital)

La alfabetización y la educación mediáticas constituyen un dominio clave para empoderar a los menores. Recurro en este punto al modelo de Ferrés y Piscitelli (2012) basado en la idea de «competencia mediática», entendida como la piedra angular sobre la que asegurar el conocimiento sobre lo mediático. Se puede

evaluar esta competencia mediante unos indicadores, enfocados tanto a los procesos e interacciones, referidos a los mensajes y contenidos que se reciben, como al papel de los menores como creadores. A continuación, presento, de modo breve, las dimensiones básicas del trabajo:

- a) Los lenguajes: referidos a la capacidad de analizar, y expresarse, en función de los diferentes contenidos, formatos y modos de representación audiovisual.
- b) La tecnología: es decir, la comprensión del papel y de las capacidades de las tecnologías, así como la disposición de las personas para desenvolverse en diferentes contextos en términos de generación e interacción con los contenidos.
- c) Los procesos de interacción: relacionados con la destreza para gestionar adecuadamente la dieta mediática. Se trata de comprender el alcance de los productos mediáticos con vistas a alcanzar un grado elevado de ciudadanía, en un contexto conectivo dominado por las redes sociales.
- d) Los procesos de producción y difusión: que suponen el conocimiento de las condiciones y sistemas de producción tanto de la industria cultural como de los contenidos a los que accedemos en el plano digital. Al mismo tiempo, se presupone la capacidad para generar producciones tanto personales como colaborativas, en diferentes formatos y productos, contemplando los diversos significados y pantallas.
- e) La ideología y los valores: la habilidad para percibir los sentidos de las diversas representaciones mediáticas. Conlleva la capacidad de evaluar la información (también las omisiones) a la que se accede y las fuentes de donde emana. Por otra parte, se refiere a la potencialidad de difundir aquellos valores que contengan una clara implicación social.
- f) La dimensión estética: relacionada con la sensibilidad y la apertura a lo artístico, y a los valores estéticos que se despliegan en la Red. Además, se consideran los contenidos que se crean con un evidente peso creativo.

No obstante, no es lo mismo «competencia digital» que «competencia mediática». En el caso español —aunque creo que es extrapolable a muchos otros países, y a juicio de Medina, Briones y Hernández (2017)—, la competencia digital sí se encuentra presente tanto en el currículo de la ESO

(Enseñanza Secundaria Obligatoria), como en el del Bachillerato. Es patente la preocupación de las administraciones para que el alumnado reciba una educación suficiente en las esferas tecnológica y digital. Sin embargo, esto se hace en detrimento de lo mediático, puesto que se impone una visión instrumental-tecnológica. En efecto, cobra valor el uso práctico de la tecnología, en lugar de la adquisición de herramientas que conduzcan a percibir los valores y la ideología que acompañan tanto a las tecnologías como a los mensajes que canalizan.

La enseñanza, tanto digital como mediática, se detendría en la aplicación instrumental de los diferentes dispositivos tecnológicos y de los contenidos, bien en un medio social o en un blog. Sin embargo, este modelo se declara insuficiente si se pretende que los alumnos consigan destrezas de naturaleza reflexiva sobre cuestiones como la influencia de los medios y de las nuevas tecnologías en la sociedad (García-Ruiz *et al.*, 2014; Gutiérrez y Tyner, 2012).

De ahí se deduce la necesidad de incluir en los planes de estudio aquellos aspectos conducentes a la adquisición de fórmulas de análisis crítico. Hasta la fecha, esto se hace colateralmente en diferentes asignaturas que se ocupan de los medios de comunicación, transversalmente, o en asignaturas de naturaleza optativa. En este sentido, en realidad, gran parte de la responsabilidad de la educación mediática en el aula se hace depender del profesorado.

Estaríamos cercanos a la idea de López y Aguaded (2015) de que la transversalidad antes aludida no soluciona lo que se podría denominar analfabetismo mediático. Los planes de estudio deberían incorporar alguna materia centrada en la educación mediática al objeto de que los alumnos consigan la/s competencia/s expuesta/s, en la línea de lo que la propia UNESCO afirma, al considerarlas fundamentales para la educación en el siglo XXI (Pérez Tornero, 2015).

Al hilo de esta consideración, acudo también a lo que se puede definir como «alfabetización informacional» para el empoderamiento de personas y comunidades. En este punto, destacan los términos de «tecnologías sociales para el empoderamiento» o «tecnologías para la inclusión social», recogidos por Gómez y Saorín (2015). Estos autores, desde una óptica vinculada más al plano informacional (en la línea de la biblioteconomía y la documentación) que

comunicológico, creen que estas tecnologías se despliegan en tres posibles dimensiones. La primera se refiere a los intereses de los ciudadanos y la actividad pública, especialmente en zonas que presentan serios problemas, por ejemplo, de infraestructuras o de carácter ambiental. La segunda propone las tecnologías como herramientas que permiten gestionar, de forma alternativa, las estructuras democráticas y de gobierno, con lo que se podrían generar nuevas vías de representatividad, y de toma de decisión y control de los asuntos públicos. Esto estaría en la línea de lo que proponen autores como Innerarity y Champeau (2012) alrededor de las ideas de «democracia digital» o «ciudadanía electrónica». Finalmente, la tercera dimensión concebiría que estas tecnologías sociales se ofrecen como rutas o espacios de contacto entre los ciudadanos y los expertos a propósito de una cuestión, en forma de talleres o centros que se convierten en auténticas fuentes de información y riqueza, en el marco de una economía del conocimiento.

Estas tecnologías sociales se desarrollarían en dos niveles. Por un lado, en el de los nuevos hábitos de vida y consumo; y, por otro, en el de la colaboración comunitaria mediante los medios digitales. El primero se refiere a aquellas tecnologías que se emplean en acciones de economía cotidiana. Aquí la clave se situaría en las acciones de economía colaborativa. Existen múltiples ejemplos que van desde la opción de compartir productos (lo que choca en cierta medida con la idea de propiedad), hasta la creación de nuevos mercados, o la apuesta por estilos de vida alternativos con base colaborativa frente al economicismo socialmente arraigado.

En relación al segundo plano —y para Gómez y Saorín (2015)—, la colaboración comunitaria se puede vertebrar a través de espacios donde se negocia o se votan ideas. Se podrían poner ejemplos como Userveice, Ideas4All o Agora Voting. En realidad, suponen un paso más para la acción ciudadana, frente al número casi infinito de aplicaciones comerciales o relacionadas con alguna acción de mercadotecnia. También pueden incluirse en esta categoría los entornos colaborativos que potencian el intercambio de productos (Cercamía), el intercambio de servicios por tiempo (Bdtonline), la movilización (Change), o la recogida de contenidos en conexión con mapas (Meipi o Crowdmap).

Finalmente, nos parecen interesantes las recomendaciones que apuntan Tejedor y Pulido (2012) en relación al empoderamiento para un uso responsable:

- a) No sólo son relevantes los contenidos. Se debe trabajar, en relación a los adolescentes, en evaluar y prevenir los problemas derivados de las interacciones que tienen los menores en el ámbito digital, y no sólo en los contenidos negativos.
- b) Se sugiere plantear propuestas comunitarias de prevención, con un gran peso de las familias, para prevenir los posibles peligros digitales.
- c) Se aconseja dar un papel protagonista a los adolescentes en la aplicación de propuestas formativas con vistas a prevenir los riesgos en Internet. De este modo, «al empoderar a los menores como agentes de promoción de usos creativos de Internet y de superación de los riesgos *online*, formando a otros menores o incluso a su propia comunidad, se consigue una mayor efectividad en los programas» (Tejedor y Pulido, 2012: 70).
- d) Se debe tener en cuenta el plano emocional ante los potenciales riesgos que los menores pueden sufrir en unas edades comprometidas.

En definitiva, se consideran básicas aquellas estrategias que, desde la alfabetización informacional y mediática, tengan como base una visión crítica y humanista, lo que en gran medida debe nacer de la formación especializada del profesorado.

5. Redes sociales y empoderamiento

En este apartado, parto del trabajo de Ranieri, Rosa y Manca (2016) que aborda el potencial de las redes sociales para el empoderamiento desde la óptica de la alfabetización mediática o enseñanza en medios (*media literacy education*) y la ciudadanía digital, por medio de tres dimensiones: la participación, la creación de contenidos y el *e-engagement*. El estudio aplica una herramienta de actitudes hacia la participación *online* y el compromiso cívico sobre 800 estudiantes de primaria y secundaria.

Al mismo tiempo que evalúa la actividad de este sector de la población en relación a las condiciones del ciberespacio para la participación y el compromiso cívico, analiza su percepción sobre el papel de Internet en lo tocante a la autoexpresión, la creación de contenidos y la interconexión en la esfera pública.

Se plantean cuatro niveles de participación o compromiso en línea, en la modalidad de pares/nociones que están ampliamente documentados en la literatura sobre este particular, tales como público/privado, implicación activa/pasiva, y vínculo fuerte/débil. Los niveles comunitarios digitales son:

a) Grupos o multitudes. Se tratan de estructuras colaborativas donde la gente está conectada por lazos débiles. No requieren que se conozcan entre sí y, en su seno, se puede interaccionar con los demás directamente con un requisito previo de participación. En la mayor parte de las ocasiones, se trata de espacios públicos en los que sus miembros pueden estar más o menos activos en función de sus intereses, tiempo y recursos.

b) Redes. Inspiradas en el concepto de red de prácticas, suponen un paso intermedio entre, por un lado, las estructurales sociales que necesitan de una fuerte y continuada contribución, y, por otro, las que están formadas por individuos que no tienen unos lazos muy fuertes o una actividad muy alta. Lo importante es la disposición de los integrantes para compartir información, contactos y propuestas en espacios semipúblicos con niveles de privacidad diferenciados.

c) Comunidades. Basadas en el concepto de comunidad virtual. Se trata de agregaciones sociales que mantienen diálogos y discusiones de tal modo que se crean relaciones personales en Internet. Las claves son el interés común, el diálogo público, la interacción y la sociabilidad.

d) Grupos colaborativos. Se vinculan a la idea de conocimiento colaborativo (Stahl, Koschmann y Suthers, 2006). Están formados por grupos pequeños que trabajan para alcanzar un mismo objetivo en el contexto de interacciones sociales fuertes y una negociación social realzada por la comunicación mediada por ordenador.

Los resultados confirman que, entre los estudiantes de primaria y secundaria, existe una aproximación real participativa a Internet, particularmente en lo que se refiere a compartir contactos, así como a estar comprometidos con otros, tanto con lazos fuertes como débiles. Estos vínculos se englobarían en los niveles descritos de grupo y comunidad. De igual modo, sí están dispuestos a compartir noticias, especialmente las que consideran que pueden afectarles o las que tratan temas muy próximos.

Frente a esto, la participación entendida como una contribución personal activa parece ser menos común: los adolescentes son, de hecho, poco entusiastas a la hora de publicar contenidos personales, compartir autoproducciones y participar/comprometerse en el trabajo colaborativo. En efecto, en su mayoría, prefieren consumir información, a veces acríticamente, a elaborarla y difundirla. Tampoco son especialmente positivas las actitudes mostradas hacia la relevancia del respeto a las reglas y a los demás ciudadanos.

Su actitud se podría calificar, quizás, de pragmática. En el marco de esta postura, no es de extrañar la falta global de compromiso político. En general, no se fían de las campañas, ni de la influencia real en las decisiones políticas a través del uso de los medios sociales. También desconfían del ascendiente en estas cuestiones del activismo digital, por lo que no sorprende el apoyo bajo a acciones cívicas.

6. Modalidades del empoderamiento

6.1. Apropiación del audiovisual: YouTube

En García, Catalina y López (2016) ya expresábamos la relevancia de la apropiación de lo audiovisual en Internet por parte de los menores, fundamentalmente de los adolescentes. YouTube es —además de una plataforma que sustituye a los antiguos usos audiovisuales— un espacio en el que se producen intercambios de experiencias, emociones y conocimiento. De hecho, los planos emocional y cognitivo adquieren indudablemente un valor: compartir vídeos permite nuevas opciones de establecer contactos personales y de extender el círculo propio de relaciones. Al mismo tiempo, hace posible difundir un discurso propio. Efectivamente, experimentan con la palabra y con la imagen, mediante los usos creativos audiovisuales que aplican y gestionan.

Esta plataforma también se convierte para ellos en una televisión. Es un espacio cotidiano de acceso a vídeos en forma de webserie, de pieza realizada por un *youtuber*, etcétera. Precisamente, el fenómeno de los *youtubers* está conectado con los gustos e intereses de una gran parte de los adolescentes. En realidad, plataformas como YouTube son sitios donde encontrar una fuente para formarse (al recibir, por ejemplo, clases de apoyo de matemáticas) o también de información (por ejemplo, para ver experiencias viajeras en otro país).

6.2. El acceso a la información de actualidad

Internet permite acceder a una gran cantidad de medios de comunicación. La percepción que aquí se sostiene es que la mirada crítica hacia la información de actualidad, si se convierte en un hábito, permite empoderarse a los adolescentes. Quizá las representaciones de este colectivo indefectiblemente *adultocéntricas* y, en muchas ocasiones, estereotipadas, sean las razones del desapego de los menores por estas cuestiones.

6.3. Empoderamiento frente a vulnerabilidad

La capacidad que ofrece Internet y, más concretamente, los medios sociales para determinados colectivos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, también digital, es especialmente interesante.

En el estudio estadounidense de Rice (2014), que versa sobre los jóvenes sin hogar, se observó que muchos individuos en estas circunstancias se adentran en el mundo digital para entretenerse y sociabilizar, sin desdeñar un propósito general de carácter instrumental. Y lo hacen diferenciando los usos posibles de las diferentes herramientas en línea. De este modo, el correo electrónico les permite entrar en contacto con sus padres, los trabajadores sociales o las instituciones o personas que les puedan ofrecer algún trabajo. Sin embargo, están en contacto con sus iguales a través de los medios sociales. Una de las correlaciones más relevantes del estudio se centra en el hecho de que aquellos jóvenes que se conectan más para establecer o mantener vínculos sociales muestran una probabilidad mayor de buscar un trabajo y vivienda, también digitalmente.

6.4. Empoderamiento para la participación política y minorías

Conforme a Spaiser (2012), en una investigación sobre la participación política entre grupos mayoritarios y minoritarios en Alemania, la gente joven (entre 15 y 26 años) de origen turco y árabe es particularmente activa políticamente, tanto *online* como *offline*, a pesar de vivir en una situación socioeconómica inferior a la media. Parece que Internet ayuda al empoderamiento de grupos marginalizados, puesto que, de este modo, los individuos consiguen actuar políticamente y tener voz propia tanto en el ciberespacio como fuera de él. Para

conseguir este grado de implicación social, las habilidades digitales son indispensables. El problema reside en la dificultad, de naturaleza económica y social, a la hora de asimilar estas destrezas para determinados núcleos de población.

7. Visiones críticas y rebeldía digital: algunos contenidos

Finalmente, partiendo de la conexión del empoderamiento con la educación digital y mediática, me inclino también por incidir en cierta rebeldía en los adolescentes, en lo que a nosotros nos compete, digital. Propongo algunos de los temas que deberían ser tratados, siempre adaptados para la audiencia que aquí estudiamos.

En primer lugar, resulta reveladora la idea de lo «sublime digital», propuesta por González Pascual (2014). A su juicio, se intenta subsanar la crisis en la que se encuentra el capitalismo en la actualidad por medio de una imagen, irreal, del empuje que tiene Internet para, supuestamente, cambiar la sociedad. Una de las ideas que hoy en día está instalada en la práctica generalidad de la población es que Internet es la herramienta más rápida y competente para difundir y aumentar el conocimiento. Sin embargo, según sus palabras:

[Se trataría más de] una promesa política mal entendida e inacabada que de un proceso histórico con auténtica capacidad emancipadora. La creencia de que los usos que miles de millones de personas hacen de la Red digital es virtuosa y que necesariamente los transformará en un público más consciente y mejor informado necesita ser revisada si se aspira a entrar en una fase de evolución histórica donde abunde la creatividad asociada a un proyecto distributivo de prosperidad universal, tanto material como moral (*ibidem*: 99).

Debajo del sublime digital se encuentra fundamentalmente el capital, junto a la subordinación de gran parte de la ciencia y la academia. En efecto, desde estas instancias no se ejerce la suficiente fuerza frente a la imposición activa de procedimientos económicos que se dan casi por naturales. En muchos casos, promueven una lógica política en favor de la circulación del capital, intentando, al mismo tiempo, suavizar el malestar social y las crecientes brechas.

En segundo lugar, se debe hablar a los adolescentes de algunas de las

incoherencias del mundo digital. Acudimos aquí al planteamiento de Fuchs (2014) en relación a las contradicciones de los medios sociales. Destacan tres:

a) La primera de ellas, que se conecta con el capitalismo netárquico, aparece en el plano económico. Cuando las personas suben contenidos a una plataforma, o bien los comparten, están cediendo información de forma gratuita, muchas veces sin ser conscientes. La paradoja se produce por la diferente vara de medir que se emplea. El negocio de los medios o de las redes sociales se basa en el acceso y la gestión posterior de los datos de personas e instituciones. Sin embargo, en gran medida, su supervivencia se asienta en la opacidad de sus modelos de trabajo, en especial en lo que se refiere a la gestión y el tratamiento de la información recogida.

b) En el plano político, Fuchs destaca la asimetría que se produce entre esa facilidad para el acceso a los datos, los contenidos y el comportamiento digital de los ciudadanos, frente a la opacidad de las relaciones entre los medios o redes sociales y las instituciones. Son famosos algunos ejemplos de la colaboración entre los dos ámbitos, entre los que destaca la implicación de los sistemas de vigilancia de diversos Estados bajo el paraguas, a veces ambiguo, del concepto de defensa de la seguridad nacional.

c) Otra disfunción ocurre en la dimensión política. Es cierto que se abren nuevas opciones para la comunicación política y la movilización alrededor de los nuevos espacios públicos interconectados, digitales o no. Pero también se incrementa la probabilidad de monitorización o incluso censura por parte de los Estados.

En tercer lugar, también se puede advertir a los adolescentes contra algunos mitos digitales, como el de la economía colaborativa en su versión *online*. En la línea de lo que apuntan Fernández y Moral (2016), muchos de los negocios que en un principio se englobaban en el concepto de economía colaborativa se reducen a negocios sin ningún tipo de propuesta social, con una evidente orientación privada y mercantil. Incluso se da el caso de conexión con fondos de inversión, que escapa al interés concreto de los ciudadanos, de la economía local o de la intención del empleo sostenible.

Aquí se situarían las plataformas P2P, que impiden su control por parte de las personas que comparten información y archivos. En ellas, la creación del valor

económico procede del uso y de los intercambios de conocimiento que se producen y que tienen como objetivo acumular capital gracias a una suerte de megaexplotación de los datos, que fluyen interna y externamente. Ésta es la práctica habitual en empresas como Facebook y Google.

Frente a este tipo de plataformas, surgen otras opciones. Dentro de lo que se podría denominar capitalismo distribuido, hay espacios que albergan una disposición diferente para la participación y el control de un gran número de personas. Se caracterizan por admitir un mayor nivel de autonomía, lo que, dado los tiempos que corren, supone una visión antisistema en su forma de funcionamiento. A juicio de Fernández y Moral (2016), un ejemplo residiría en el polémico Bitcoin. Sinceramente, esto sería objeto de otro debate.

Estos autores, a continuación, apuntan la existencia de otra modalidad. Son las «comunidades resilientes», en cuanto que agrupaciones de individuos asociadas a una «transición hacia una economía con bajas emisiones de carbono, basada en la justicia social y la interacción cooperativa entre las personas» (*ibidem*: 151). Aquí se podrían englobar al *transition towns* o al movimiento por el decrecimiento, habida cuenta de que apuestan por una relocalización no sólo de la economía, sino también de la cultura y la economía, con vistas a afrontar los desafíos planetarios a los que nos enfrentamos.

Por último, quizá haya que introducir algunas derivaciones de la ética *hacker*, en el sentido que señala Powell (2016). Él señala que la piratería informática ha sido tradicionalmente inductora de nuevas formas de participación en la gobernanza, de lucha por la transformación de los mercados, de crítica a los sistemas tecnológicos existentes, o de compromiso con la cultura o incluso con el *goce tecnocultural espontáneo*.

8. Conclusiones

La intención de este capítulo ha sido la de establecer qué significa el empoderamiento digital para un sector concreto de la población: los adolescentes. Para ello, he intentado alejarme del *adultocentrismo* en el que se puede situar un académico cuando trata estas cuestiones.

El texto comienza conectando el empoderamiento a la alfabetización digital, lo que se debe tener en cuenta especialmente cuando hablamos de colectivos

vulnerables, como el de los adolescentes. También se ha subrayado el peso de los diferentes espacios y marcos donde pueden desarrollar su empoderamiento a la luz de la creación de contenidos. Además, a raíz de propuestas de naturaleza cultural —en concreto alrededor de la literatura—, surgen auténticos modelos de organización como formas de *autoempoderamiento*.

El hilo conductor es la pertinencia, no excluyente, de la perspectiva del empoderamiento como marco para valorar los comportamientos digitales de los menores. Una de las primeras consecuencias prácticas que esto tiene es la necesidad de advertir si el sistema educativo resiste un examen a la luz de esta mirada. Dada la imbricación de lo digital no sólo en la vida cotidiana de los adolescentes, sino en sus imaginarios, parece oportuno estar del lado de quienes solicitan una auténtica búsqueda de la competencia mediática.

Asimismo, resulta interesante el papel de las *tecnologías para el empoderamiento* o las *tecnologías para la inclusión social*, las diversas fórmulas de empoderarse en los medios sociales o en los espacios dedicados a compartir vídeos. Junto a esto, destaca la importancia de la consulta de noticias, y las potencialidades de Internet para las minorías y para las personas que se encuentran en alguna situación marginal.

Por otro lado, los enfoques críticos también se podrían incorporar a la reflexión con los menores, con sus correspondientes adaptaciones, a través de lo que he denominado «rebeldía digital». Aunque bien mirado, quizá sólo se trata de que todos asumamos, a cualquier edad, la existencia y consistencia de algunas miradas críticas sobre la realidad que nos rodea.

Finalmente, no se han abordado todos los temas que potencialmente están relacionados con esta cuestión. Entre otros, la idoneidad del propio término «empoderamiento», el rol que juegan en esta materia los videojuegos o las aplicaciones como WhatsApp, la interconexión con la fotografía, los factores asociados a las mediaciones existentes o la necesaria sensibilización sobre las consecuencias del continuado proceso de automatización, que tiene visos de afectar al futuro laboral de las siguientes generaciones.

Referencias

Aguaded, J. I. y Carrero, J. S. (2013). «El empoderamiento digital de niños y

jóvenes a través de la producción audiovisual», en *AdComunica*, nº 5, págs. 175-196. Disponible en:

<http://www.adcomunicarevista.com/ojs/index.php/adcomunica/article/view/109/>

Cáceres Zapatero, M. D.; Brändle, G. y Ruiz San-Román, J. A. (2015). «Hacia la construcción de una ciudadanía digital. Nuevos modelos de participación y empoderamiento a través de Internet», en *Prisma Social*, nº 15, págs. 643-684. Disponible en: http://eprints.ucm.es/35290/1/PrismaSocial_2015.pdf.

Fernández, M. y del Moral, L. (2016). «La ética hacker frente al capitalismo netárquico: software libre y peer production en las iniciativas de Economía Colaborativa en Andalucía», en *Revista Teknokultura*, vol. 13, nº 1, págs. 141-168. Disponible en:

<http://revistas.ucm.es/index.php/TEKN/article/view/51936/48771>.

Fuchs, C. (2014). «Retos para la democracia. Medios sociales y esfera pública», en *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, nº 98, págs. 71-82.

Disponible en: https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/274/.

Fuente-Cobo, C. (2017). «Públicos vulnerables y empoderamiento digital: el reto de una sociedad e-inclusiva», en *El profesional de la información*, vol. 26, nº 1, págs. 5-12.

Gamliel, T. (2016). «Education in civic participation: Children, seniors and the challenges of an intergenerational information and communications technology program», en *New Media & Society*, vol. 19, nº 9, págs. 1388-1405.

García, A.; Catalina, B. y López, M. C. (2016). «Adolescents and YouTube: creation, participation and consumption», en *Prisma Social*, nº especial 1, págs. 60-89. Disponible en: <http://revistaprismasocial.es/article/view/1314/1378>.

García Ruíz, R.; Ramírez-García, A. y Rodríguez-Rosell, M. (2014). «Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora», en *Comunicar*, vol. XXI, nº 43, págs. 15-23. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/158/15831058003.pdf>.

Gómez-Hernández, J. A. y Saorín, T. (2015). «Tendencias en programas de

alfabetización informacional para empoderar a las personas ya las comunidades: tecnologías sociales y nuevas prácticas ciudadanas», en Passarelli, B.; Straubhaart, J. y Cuevas-Cerveró, A. (eds.), *Handbook of Research on Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas*, IGI-GLOBAL, Hershey, PA. (Preimpresión).

González Pascual, A. (2014). «Imperialismo digital: la fantasía política de nuestro tiempo», en *Claves de Razón Práctica*, nº 236.

Gozálvez-Pérez, V. y Contreras-Pulido, P. (2014). «Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación», en *Comunicar*, nº 21 (42), págs. 129-136.

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). «Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital», en *Comunicar*, nº 21 (38), págs. 31-39.

Herrero, P. (2015). *Young prosumers: niños y adolescentes agentes del cambio a través de la creación de contenidos digitales*, tesis doctoral, Facultad de Comunicación, Universidad de Sevilla, Sevilla.

Innerarity, D. y Champeau, S. (2012). *Internet y el futuro de la democracia*, Paidós, Barcelona.

Jones, L. M. y Mitchell, K. J. (2016). «Defining and measuring youth digital citizenship», en *New Media & Society*, nº 18 (9), págs. 2063-2079.

Lewis, K.; Gray, K. y Meierhenrich, J. (2014). «The Structure of Online Activism», en *Sociological Science*, nº 1, págs. 1-9. Disponible en: <https://www.sociologicalscience.com/structure-online-activism/>.

Linne, J. (2014). «Dos generaciones de nativos digitales», en *Intercom-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, nº 37 (2), págs. 203-221. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/interc/v37n2/1809-5844-interc-37-02-0203.pdf>.

Lluch, G. (2014). «Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red», en *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, nº 11, págs. 7-20. Disponible en: https://ocnos.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.01/43.

López, L. y Aguaded, M. C. (2015). «La docencia sobre alfabetización mediática

en las facultades de Educación y Comunicación», en *Comunicar*, nº 22 (44), págs. 187-195.

Manago, A. M.; Graham, M. B.; Greenfield, P. M. y Salimkhan, G. (2008). «Self-presentation and gender on MySpace», en *Journal of Applied Developmental Psychology*, nº 29 (6), págs. 446-458.

Martínez, J. B. (2011). «Participación política, democracia digital y e-ciudadanía para el protagonismo de adolescentes y jóvenes», en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 14 (2). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217019031002>.

Medina, F.; Briones, A. J. y Hernández, E. (2017). «Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España», en *Icono 14*, nº 15 (1), págs. 42-65. Disponible en: <https://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1001>.

Powell, A. (2016). «Hacking in the Public Interest: Authority, Legitimacy, Means and Ends», en *New Media & Society*, nº 18 (4), págs. 600-616.

Pérez, J. M. (2015). «La emergencia de la alfabetización mediática e informacional. Un nuevo paradigma para las políticas públicas y la investigación», en *Telos*, nº 100, págs. 99-102.

Ranieri M.; Rosa A. y Manca S. (2016). «Unlocking the potential of social media for participation, content creation and e-engagement. Students' perspectives and empowerment», en Brown, E. L.; Krasteva, A. y Ranieri M. (eds.), *E-learning and Social Media: Education and Citizenship for the Digital 21st Century*, Information Age Publishing, Charlotte, NC, págs. 223-248.

Rice, E. (2014). «Internet and social media use as a resource among homeless youth», en *Journal of Computer-Mediated Communication*, nº 19 (2), págs. 232-247.

Spaiser, V. (2012). «Empowerment or democratic divide? Internet-based political participation of young immigrants and young natives in Germany», en *Information Polity*, nº 17 (2), págs. 115-127.

Stahl, G.; Koschmann, T. y Suthers, D. (2006). «Computer-supported collaborative learning: an historical perspective», en Sawyer, R. K. (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, Nueva York, págs. 409-425.

Subrahmanyam, K.; Greenfield, P. y Michikyan, M. (2015). «Comunicación electrónica y relaciones adolescentes», en *Infoamérica*, nº 9, págs. 115-130. Disponible en: https://www.infoamerica.org/icr/n09/IA9_Comunicacion.pdf.

Tejedor, S. y Pulido, C. (2012). «Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos?», en *Comunicar*, nº 22 (39), págs. 65-72.

Valkenburg, P. M.; Schouten, A. P. y Peter, J. (2005). «Adolescents' identity experiments on the Internet», en *New media & Society*, nº 7 (3), págs. 383-402.

-
36. Este capítulo de libro está vinculado al Programa de Actividades sobre Vulnerabilidad Digital (PROVULDIG) (S2015/HUM-3434) financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo y al proyecto «Redes sociales, adolescentes y jóvenes: convergencia de medios y cultura digital» (CSO2016-74980-C2-2-R), perteneciente al plan nacional I+D+i del MINECO.
37. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.

Niños como consumidores digitales

*Charo Sádaba*³⁸

La presencia generalizada de niños, niñas y adolescentes en el entorno digital, y su familiaridad con aplicaciones y dispositivos de acceso a Internet, dibuja un escenario lleno de retos para las familias, los agentes educativos y la sociedad en general.

En este caso, interesa profundizar en el contexto de estos niños como consumidores digitales, lo que, en sí mismo, ya presenta diversos matices. El más relevante es que, a diferencia de otros medios como la televisión, el consumo de y a través de las pantallas es mucho más personalizado y el protagonismo que adquiere el usuario, en este caso menor de edad, es radicalmente diferente.

Hasta la generalización de la tecnología, el rol de los niños como consumidores estaba mucho más mediado por la familia. Aunque este grupo de edad siempre ha tenido influencia en el consumo familiar de contenidos y también de otros bienes y servicios en el hogar, el concepto de *self-media*, llevado a su máxima expresión con la proliferación de perfiles de carácter personal en medios y redes sociales, implica una relación uno a uno con la pantalla que dibuja un escenario de consumo de contenidos y de manejo de dispositivos novedoso (Livingsstone, 2003; Buckingham y Willett, 2006).

Otro matiz interesante para este capítulo es el propio concepto de «consumidor digital». En este caso, se atiende fundamentalmente al consumo de bienes y servicios digitales (información, entretenimiento), aunque también se hace referencia brevemente al consumo de otro tipo de productos a través de las pantallas.

Es interesante señalar que las pautas y los modos de consumo pueden ser determinantes para configurar los estilos de vida y, en el caso de los adolescentes, también para comunicar su identidad o su autopercepción. En este caso, el consumo digital de productos y servicios informativos o de entretenimiento puede adquirir, además de un sentido instrumental, otro más simbólico.

1. El consumidor personal

Es obvio que toda situación de consumo requiere un usuario consciente que idealmente ha sido libre de elegir qué y cuándo consumir. Sin embargo, esta realidad adquiere una dimensión diferente en el caso del entorno digital, donde el concurso del usuario, su búsqueda previa o su solicitud de información, es imprescindible para que algo suceda.

Este carácter personal, presente desde los primeros desarrollos de los medios interactivos, se ha sofisticado con la evolución de la propia tecnología (Sádaba, 2000). El móvil, por ejemplo, ha cambiado la comunicación telefónica de una situación en la que se llamaba a lugares concretos por otra en la que se contacta con personas individuales.

Si bien en el caso de los niños todavía existe el concepto del uso compartido del móvil, fundamentalmente con sus padres, cada vez más se consolida el carácter personal de esta pantalla también entre este grupo de edad (Bringué, Sádaba y Tolsá, 2011). Los medios sociales, y de modo más particular las redes sociales, han contribuido enormemente a esta personalización. Los perfiles personales muestran retazos de la propia personalidad, reales o imaginarios, donde compartir una parte de los intereses, trabajos o aficiones propios y también las conexiones sociales. La presión social y el carácter inmediato de la comunicación mediada por la tecnología impulsan pautas de uso y gestión de estos perfiles con una gran carga de información de carácter personal. Pese a los límites de edad establecidos por las redes sociales como requisito para el acceso a sus plataformas, la presencia de menores de 13 años es un hecho generalizado en la mayor parte de los países (Bringué y Sádaba, 2008, 2009; Bringué, Sádaba y Tolsá, 2011). Algo similar sucede con la descarga de aplicaciones con restricciones de edad o el acceso a contenidos webs inapropiados para menores. Los niños acceden y usan la misma red que los

adultos y, aunque hay contenidos específicamente diseñados para ellos, la propia configuración de Internet hace difícil parcelar el acceso y crear jardines vallados.

En un escenario social y cultural donde se trabaja y se alienta la autonomía de los niños, niñas y adolescentes, esta situación de consumo personal adquiere una gran relevancia. Desde el punto de vista de las oportunidades que plantea, la relación directa de los niños con las pantallas y a través de ellas con los contenidos les permite expresar y atender a sus necesidades de información y expresión de una manera nunca antes vista. También las posibilidades de participación en este entorno se multiplican y, bien orientadas, pueden conducir a crear y reforzar actitudes cívicas de gran interés.

Sin embargo, este escenario también presenta numerosos retos: desde un punto de vista legal, este grupo de edad tiene la consideración de menor de edad y, por tanto, es susceptible de una especial protección por parte de los poderes públicos y la sociedad en general. Con el fin de garantizar su bienestar personal, emocional y social, se establecen medidas que buscan evitar el contacto con situaciones o contenidos que puedan resultar dañinos y perniciosos (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2015). Este esfuerzo de carácter protector se está transformando en los últimos años hacia una actitud más proactiva, que busca asegurar que los menores encuentren contenidos y experiencias positivas en Internet.

Más allá de las acciones de concienciación sobre el uso responsable, de la cuales el programa de la Comisión Europea Safer Internet fue un claro precursor, en los últimos años se está apostando por la alfabetización mediática y digital como la herramienta más efectiva a medio y largo plazo. El enfoque educativo, necesariamente transversal, supera la competencia digital e implica también trabajar en la comprensión y las implicaciones del fenómeno de la comunicación mediada. Hay países como el Reino Unido donde estos programas llevan tiempo desarrollándose con gran éxito. En los últimos años, se aprecia un tránsito desde posiciones de protección hacia la promoción y creación de contenidos y experiencias positivas *online* para los más pequeños, instando y apoyando desde los poderes públicos la creación de contenidos específicos atractivos para este público muy exigente. También se trabaja positivamente por la inclusión de todos los niños, de manera que la discapacidad no sea una barrera para el disfrute

positivo de la tecnología.

Por otro lado, y dado el proceso madurativo en el que se encuentran los miembros de este grupo de edad, hay una gran preocupación por protegerles de una sobreexposición personal que puede ser, en muchos casos, involuntaria. Si bien es cierto como principio que el desconocimiento de la ley no exime de su cumplimiento, en el caso de los menores este desconocimiento puede deberse a la propia dificultad de comprensión de las implicaciones de los términos de uso de una red social, por ejemplo. Aunque las legislaciones sobre protección de datos tienen carácter nacional, son numerosos los esfuerzos globales en todos los ámbitos por asegurar que crezca la conciencia sobre la necesidad de proteger a los niños y a los adolescentes en el uso que hacen de la Red y evitar que la divulgación de información de carácter personal, que se ha convertido en práctica habitual, les suponga daños a corto, medio y largo plazo (Children's Commisioner, 2017).

Los progenitores o los tutores legales, que custodian el derecho a la imagen y a la intimidad de los menores hasta que éstos alcanzan la mayoría de edad, también se han convertido en agentes de interés en este ámbito; sobre todo con la popularidad de las prácticas de *sharenting*. En estos casos, al mostrar su faceta de padres o madres en una red social, los usuarios están también difundiendo continuamente datos o imágenes personales de sus hijos que han de manejar con delicadeza y responsabilidad (Blum-Ross y Livingstone, 2017).

Por último, emergen voces que alertan sobre cómo la implementación del Internet de las cosas en juegos y juguetes conectados está suponiendo la vulneración involuntaria de la privacidad de sus usuarios: han sido ya varios los casos detectados de juguetes o aplicaciones capaces de conectarse a Internet de manera autónoma para compartir con las empresas productoras datos de carácter personal de sus usuarios (Mascheroni y Holloway, 2017). El mercado es más dinámico y rápido que la regulación, pero esto no puede ser excusa para dejar de prestar atención a un fenómeno que sólo va a crecer en los próximos años.

Por tanto, se puede concluir que el carácter personal que imprime el uso de los medios digitales hace emerger un consumidor diferenciado y único también en el caso de los más pequeños, que dejan de estar detrás de sus padres o tutores legales para asumir conductas que les permiten desarrollar oportunidades de

crecimiento, pero también les enfrentan a nuevos retos. La mayor autonomía que adquieren puede ser muy positiva para desarrollar actitudes personales y sociales, pero también pone de manifiesto que hay que buscar el equilibrio entre riesgo y oportunidad con medidas concretas.

2. Consumo *de y a través de las pantallas*

En segundo lugar, cuando pensamos en los niños como consumidores digitales, es la propia naturaleza del consumo la que suscita algunas cuestiones. Desde una óptica liberal, el consumo suele estar asociado a la compra o a la contratación de un determinado bien o servicio que se disfruta y que satisface alguna necesidad objetiva o subjetiva. Pero es difícil establecer el objeto del consumo cuando usamos Internet, entre otras cosas porque muchas veces no hay un intercambio monetario explícito por el objeto consumido.

De acuerdo con Nieto e Iglesias (2000: 12), podríamos decir que lo se consume en Internet es, básicamente, tiempo: «un bien intangible de naturaleza inmaterial por su medición cuantitativa y su valoración cualitativa». En el consumo de tiempo, el usuario espera satisfacer una serie de necesidades de información o de entretenimiento que puntualmente pueden requerir una transacción económica.

Internet hace más compleja la gestión del tiempo al invadir nuevos espacios y puede hacer difícil ejercer la responsabilidad en su aprovechamiento, especialmente cuando el sujeto dueño de ese tiempo no tiene los recursos madurativos precisos. Pueden aparecer entonces problemas de mal uso, abuso o adicción a la tecnología. No en vano preocupa la cantidad de tiempo que los usuarios, particularmente los más jóvenes, invierten en Internet; el tiempo adquiere una forma casi líquida, y se cuela en momentos y lugares a veces poco apropiados. Según Winocur (2009) la naturaleza esencial del consumo en Internet consiste precisamente en su simultaneidad y en la navegación sin rumbo definido. La cantidad de tiempo que los niños invierten en Internet está vinculada, en gran medida, al consumo de contenidos audiovisuales (música, juegos, vídeos y películas), así como a la gestión de los perfiles en redes sociales.

Para Jenkins *et al.* (2013) el tipo de consumo asociado a Internet está también relacionado con una cultura participativa donde, más allá de dedicar tiempo a

consumir objetos creados por empresas especializadas (series de televisión, libros, videojuegos, canciones), los usuarios se convierten en cocreadores de la cultura popular. Esta colaboración, que sitúa a los públicos en una relación diferente con las empresas creadoras de contenido, supone también una oportunidad que es preciso trabajar a través de mejores posibilidades de acceso a Internet y del aprendizaje del uso de los medios de comunicación. También Livingstone y Helsper (2007) señalan esta vertiente participativa como una de las principales oportunidades en la escala que proponen ([ladder of opportunities](#)) y que transita desde los usos más básicos —relacionados con la educación y la información—, pasando por los más populares —de comunicación y entretenimiento—, para llegar a los estadios finales que requieren mayor sofisticación tecnológica y más tiempo y, por último, las actividades que requieren creatividad. Mientras que las habilidades técnicas básicas de los jóvenes son indispensables en este escenario, su capacidad individual, su creatividad y sus prioridades personales —reflejadas en la asignación del tiempo— son más importantes cuando se involucran en la creación de contenidos *online*.

Respecto al consumo de las pantallas, el teléfono móvil emerge como la pantalla joven por antonomasia. Otros dispositivos móviles, como las tabletas, también son importantes vías de acceso a Internet para los más pequeños. Los ordenadores portátiles pierden importancia en el ámbito familiar, aunque siguen siendo importantes en el escolar. Una forma de controlar el acceso que los más pequeños tienen a Internet —y, por ende, el tiempo que están conectados— es limitar los planes de datos a los que tienen acceso.

Como consumidores digitales, los niños pueden ser público objetivo de campañas comerciales que publicitan servicios o productos dirigidos a este grupo de edad o sobre los que ellos tienen capacidad de influencia. Una de las conclusiones positivas de los esfuerzos de alfabetización mediática es que pueden ser capaces de entender que, incluso cuando están accediendo a un contenido de manera gratuita, hay un pago implícito en forma de información del usuario. También es cuestionable el papel de los *influencers* en este grupo de edad: en ocasiones, la presencia comercial está más velada en estos casos cuando se recomienda un producto o una marca, y exige un pacto de lectura que no siempre el niño o la niña es capaz de captar.

Respecto al consumo a través de las pantallas, y pese a la creciente importancia del comercio electrónico en las sociedades occidentales, la disponibilidad monetaria de este grupo de edad es limitada para afrontar compras o pagos por productos concretos de modo habitual. Sin embargo, no es despreciable su capacidad de influencia sobre decisiones de consumo familiar, sobre todo, las asociadas con el tiempo libre.

Como consumidores digitales, los niños consumen fundamentalmente tiempo en Internet. Un tiempo que dedican, en primer lugar, a entretenerse y a comunicarse con otros, y que, en un estadio más avanzado, puede suponer poner en práctica habilidades participativas de gran interés. Como consumidores de contenidos *online*, los niños constituyen un público atractivo para los intereses comerciales bien de modo directo, a través de campañas de publicidad, o con estrategias indirectas como el uso de *influencers*.

3. Consumo e identidad personal

Hay una tercera dimensión que tiene que ver con el sentido que adquiere o se le da al consumo. En lo que al consumo de dispositivos se refiere, el móvil tiene un valor instrumental claro que permite contactar con facilidad con otras personas, encontrar cosas o información necesaria, y entretenerse o comunicarse si es preciso. Este aspecto instrumental también va más allá de la mera funcionalidad técnica, y puede tener una función de inserción o protección social (Naval *et al.*, 2016). Las funcionalidades del contenido accesible a través de la Red son también evidentes: la inmediatez en el acceso y la multimedialidad destacan sobre las demás. Junto con el consumo del dispositivo, los niños y adolescentes desarrollan pautas concretas de uso en el entorno digital, no arbitrarias, sino reflexivas, que describen nuevos patrones de ocio en los que existe una creciente valoración del tiempo libre a la carta y no dirigido.

Pero el consumo *de y a través de* la tecnología también pone de manifiesto pautas y estilos de vida que son un reflejo de una vía para construir la identidad propia. Aparece, por tanto, una dimensión simbólica en el consumo que se hace más evidente en la edad adolescente, aunque también hay pautas de consumo asociadas a los más pequeños (Bringué y Sádaba, 2007). Los adolescentes comienzan a conjugar la dimensión social como esencial en la propia comprensión y, de acuerdo con Valentine y Holloway (2002), la tecnología les

influye claramente en la formación de su propia identidad, aunque siempre matizada por el contexto social en el que crecen. Se ha detectado que los adolescentes buscan redes sociales no normalizadas entre el público adulto: es el caso de Tuenti en 2008 o, más recientemente, Snapchat o Instagram. Con esta práctica, se busca una reafirmación identitaria que les aleje del mundo adulto, más vinculado a redes como Facebook o Twitter.

Una vez que la tecnología se ha generalizado y domesticado (Haddon, 2003), puede adquirir un significado personal en el que influyen también las relaciones con otras personas. Si, como sucede con los medios digitales, gran parte del uso que se hace de esta tecnología es precisamente relacional, la impronta que puede dejar en la autocomprensión y autoexpresión es clara.

Y es que el uso más personal y masivo del móvil coincide, en el caso de los adolescentes, con una etapa vital en la que comienzan a desarrollar relaciones íntimas y a integrarse en la sociedad (Ling e Yttri, 2002). Se produce entonces lo que Ling e Yttri (2002) denominan «hipercoordinación» de las tres dimensiones propias del dispositivo: la instrumental, la expresiva y la gestión del propio yo a través del dispositivo. Del mismo modo que el móvil es una herramienta de comunicación útil que puede ayudar a mantener el contacto con familia y amigos, también permite comunicar mensajes emotivos entre el grupo de referencia y, por supuesto, gestionar la propia imagen asociada al propio dispositivo, a los accesorios que se le añaden, o a los elementos más formales como tonos o fondos de pantalla. Las diferencias culturales también pueden implicar distintos motivos para la adopción y el uso del móvil (Campbell, 2007) que habrían de ser tenidas en cuenta.

La tecnología y, en particular, el móvil es, además, un elemento que tiene un papel claro en la construcción de capital social entre los adolescentes (Sádaba y Vidales, 2015; Vidales y Sádaba, 2017). En esta etapa vital, el capital social se convierte en particularmente valioso y el móvil en un elemento que ayuda, en determinadas circunstancias, a cultivarlo y hacerlo crecer. El modo en que se gestiona la propia imagen a través de los perfiles personales, el tamaño y la diversidad del grupo, y la intensidad de las relaciones pueden variar y determinar si el adolescente se siente o no más vinculado a su grupo social inmediato o no.

Teniendo en cuenta el valor simbólico de la tecnología y del consumo digital, los más jóvenes pueden desarrollar una percepción y unas expectativas que acaben afectando a sus relaciones sociales entre pares o amigos. De acuerdo con Matsuda (2005, 2007), la comunicación constante o la necesidad de contacto permanente es una de las principales motivaciones que lleva a los adolescentes a usar la tecnología; y, dependiendo de las habilidades personales y de los distintos entornos relacionales en los que se mueven, pueden adoptar distintos grados de uso y prácticas *online*. Además, esta comunicación constante puede convertirse en una oportunidad para adaptarse al ritmo de la información y permitir que exista un equilibrio entre la vida física y virtual de los individuos.

El consumo digital tiene también una dimensión simbólica que pone de manifiesto la necesidad de pertenencia a un grupo, el cultivo del capital social o la expresión de la identidad al estar presente en una red social concreta, por ejemplo.

4. Conclusión

Niños, niñas y adolescentes son consumidores digitales de pleno derecho. Siguiendo la propuesta de Livingstone, Carr y Byrne (2016) en su actualización de la Declaración Universal de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, tiene sentido reconocer su autonomía y dotarles de las herramientas y la formación precisas para poder hacer un buen uso de los recursos disponibles.

Como consumidores digitales, los más pequeños asumen un protagonismo que debe ser alentado al tiempo que convenientemente protegido. Los papeles de la familia y de la escuela son esenciales para asegurar esta correcta protección.

El consumo digital en esta edad es, fundamentalmente, el tiempo que se invierte en contenidos de entretenimiento y relaciones sociales. Asegurar que los niños puedan consumir contenidos positivos, diversos y atractivos es parte de la responsabilidad de la sociedad en general.

Por último, el consumo adquiere también un valor simbólico, tanto en relación a los dispositivos concretos que emplean como al tipo de contenidos o servicios usados por los niños. Ser conscientes de esta realidad ayuda a entender cómo la tecnología, y su consumo, tienen también un papel en la construcción de la identidad personal.

Referencias

Blum-Ross, A. y Livingstone, S. (2017). «[“Sharenting”, Parent Blogging, and The Boundaries Of The Digital Self](#)», en *Popular Communication*, nº 15(2), págs. 110-125.

Bringué, X. y Sádaba, C. (2011). *Menores y Redes Sociales. Generaciones Interactivas*, vol. 1, Foro Generaciones Interactivas, Madrid.

— (2009). *La generación interactiva en España: niños y adolescentes ante las pantallas*, Cuaderno/Fundación Telefónica, vol. 22, Ariel, Madrid.

— (2008). *La Generación Interactiva en Iberoamérica: Niños y Adolescentes ante las Pantallas*, Fundación Telefónica/Cuaderno, vol. 12, Ariel, Madrid.

Bringué, X.; Sádaba, C. y Tolsá, J. (2011). *La Generación Interactiva en Iberoamérica 2010: Niños y Adolescentes Ante Las Pantallas. Generaciones Interactivas*, vol. 4, Foro Generaciones Interactivas, Madrid.

Buckingham D. (2011). *The Material Child: Growing Up In Consumer Culture*, Polity Press, Cambridge.

Buckingham, D. y Willett, R. (2006). *Digital Generations: Children, Young People and The New Media*, Lawrence Erlbaum, Londres.

Campbell, S. (2007). «A Cross-Cultural Comparison of Perceptions and Uses Of Mobile Telephony», en *New Media & Society*, nº 9 (2), págs. 343-363.

Children's Commisioner For England (2017). *Growing Up Digital*. Disponible en: <https://www.Childrenscommissioner.Gov.Uk/Publication/Growing-Up-Digital/>.

Haddon, L. (2003). «Domestication and Mobile Telephony», en Katz, J. E. (ed.), *Machines That Become Us: The Social Context of Personal Communication Technology*, Transaction Publishers, New Brunswick, NJ, págs. 43-56.

Jenkins, H.; Ford, S. y Green, J. (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*, New York University Press, Nueva York.

Ling, R. y Yttri, B. (2002). «Hyper-Coordination Via Mobile Phones In Norway», en Katz, J. y Aakhus, M. (eds.), *Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*, Cambridge University Press, Cambridge, págs. 139-169.

Livingstone, S. (2008). «Taking Risky Opportunities In Youthful Content Creation: Teenagers' Use Of Social Networking Sites For Intimacy, Privacy And Self-Expression», en *New Media & Society*, nº 10 (3), págs. 393-411.

— (2003). «Children's Use Of The Internet: Reflections On The Emerging Research Agenda», en *New Media & Society*, nº 5 (2), págs. 147-166.

Livingstone, S. y Bovill, M. (2001). *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Livingstone, S.; Carr, J. y Byrne, J. (2016). «One in Three: Internet Governance and Children's Rights», en *Innocenti Discussion Paper*, nº 2016-01, UNICEF Office of Research, Florencia, pág.15.

Livingstone, S. y Helsper, E. (2007). «Gradations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide», en *New Media & Society*, nº 9 (4), págs. 671-696.

Livingstone, S.; Mascheroni, G. y Staksrud, E. (2015). *Developing A Framework For Researching Children's Online Risks and Opportunities in Europe*.

Disponible en:

<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsIV/PDF/>

Mascheroni, G. y Holloway, D. (2017). *The Internet of Toys: A Report on Media And Social Discourses Around Young Children and Iotoys*, Digilitey.

Disponible en: <http://Hdl.Handle.Net/10807/103759>.

Matsuda, M. (2007). «Mobile Media and the Transformation of Family», en *Mobile Media*, 4 de julio de 2007, University of Sydney, Sydney.

— (2005). «Mobile Communication and Selective Sociality», en Ito, M.; Okabe, D. y Matsuda, M. (eds.), *Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones In*

Japanese Life, MIT Press, Cambridge, MA, págs. 123-142.

Naval C.; Serrano-Puche J.; Sádaba C. y Arbués E. (2016). «Sobre la necesidad de desconectar: algunos datos y propuestas», en *Education in the Knowledge Society (EKS)*, nº 17 (2), págs 73-90. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/14906>.

Nieto, A. e Iglesias, F. (2000). *Empresa Informativa*, Ariel, Barcelona.

Sádaba, C. (2000). «Interactividad y comunidades virtuales en el entorno de la World Wide Web», en *Comunicación y Sociedad*, nº 13 (1), págs. 139-166.

Sádaba, C. y Vidales, M. (2015). «El impacto de la comunicación mediada por la tecnología en el capital social: adolescentes y teléfonos móviles», en *Virtualis*. Disponible en: [http:// Aplicaciones.Ccm.Itesm.Mx/Virtualis/Index.Php/Virtualis/Article/View/113](http://Aplicaciones.Ccm.Itesm.Mx/Virtualis/Index.Php/Virtualis/Article/View/113).

Valentine, G. y Holloway, S. (2002). «Cyberkids? Exploring Children's Identities And Social Networks In On-Line And Off-Line Worlds» en *Annals Of The Association Of American Geographers*, nº 92 (2), págs. 302-319.

Vidales-Bolaños, M. y Sádaba-Chalezquer, C. (2017). «Connected Teens: Measuring The Impact Of Mobile Phones On Social Relationships Through Social Capital», en *Comunicar*, nº 53. Disponible en: <https://Doi.Org/10.3916/C53-2017-02>.

Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*, Siglo XXI, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México DF.

38. Universidad de Navarra, Pamplona.

La inclusión digital de niños y adolescentes chilenos desde la perspectiva de usos y habilidades³⁹

*Patricio Cabello,⁴⁰ Magdalena Claro,⁴¹
Daniela Lazcano,⁴² y Lorena Antezana⁴³*

1. Introducción

En este capítulo, se presenta una revisión de los resultados de la encuesta Kids Online Chile (2016) que pone el foco en dos dimensiones centrales de la participación e inclusión digital: los usos o prácticas, y las habilidades digitales de los niños y adolescentes en Chile. En una sociedad crecientemente digital, en la que muchas oportunidades tienen lugar en Internet, es relevante conocer qué actividades realizan los niños y adolescentes, cuáles realizan con mayor frecuencia y quiénes tienen las habilidades para aprovecharlas. Por otra parte, al tratarse de niños y adolescentes usuarios de Internet, el foco de la inclusión deja de estar puesto exclusivamente en el acceso material para centrarse tanto en los usos que hacen de la tecnología como en los potenciales beneficios que obtienen de éstos.

El concepto de «inclusión digital» ha cambiado a través de los años. Inicialmente, fue definido en términos dicotómicos como la distancia entre los que tienen acceso a las tecnologías digitales y los que no. Los últimos estudios realizados muestran que, en la medida que aumenta el acceso material, aparecen también diferencias en el modo en que las personas usan las tecnologías y sacan provecho de las mismas (Selwyn, 2004; van Dijk y van Deursen, 2014). Estas diferencias no son sólo económicas, sino también cognitivas, sociales y culturales. La evidencia obtenida muestra que los beneficios de usar las tecnologías digitales no sólo dependen del acceso, sino también de las

condiciones de las personas, y las posibilidades que tienen de involucrarse con ellas y obtener beneficios tales como información, recursos y servicios (Selwyn, 2004; Selwyn y Facer, 2007; van Dijk, 2005).

El estudio Kids Online, junto con indagar en el acceso a las tecnologías digitales en la infancia y la adolescencia, aborda y conceptualiza los usos como oportunidades, considerando que las actividades que realizan los niños y las niñas pueden o no tener consecuencias en sus vidas, dependiendo de sus características sociales e individuales. Estos usos se han organizado en grados de participación, conforme se realizan más o menos actividades *online* en las dimensiones de información, aprendizaje, sociabilidad, comunicación, creatividad, ciudadanía y comunidad (Livingstone, Bober y Helsper, 2005; Livingstone, 2005; Livingstone y Helpser, 2010; Cabello-Hutt, Cabello y Claro, 2017). Esta perspectiva, si bien ya plantea un avance fundamental en la comprensión de la inclusión digital, nos desafía para superar la perspectiva sumatoria, avanzando hacia la distinción entre campos en los que se puede estar más o menos incluido. Por otra parte, Livingstone, Mascheroni y Staksrud (2015) han expuesto que es fundamental plantearse preguntas teóricas, prácticas y metodológicas orientadas a asociar estos grados de participación con los beneficios o resultados tangibles que obtienen los niños y adolescentes. En este sentido, este estudio es un avance para comenzar a discutir acerca de campos de inclusión, en cuanto campos estructurales diferenciados donde se dan resultados específicos en el ámbito de la infancia, en la línea de lo ya avanzado en el estudio de tecnologías en la vida adulta (Helsper, 2012).

En relación a las habilidades, su conceptualización se basa en la definición de van Dijk y van Deursen (2014), que distingue entre habilidades relacionadas con el medio y habilidades relacionadas con el contenido. Las primeras dan cuenta del aspecto técnico del uso de los medios digitales, expresadas en lo que se denominan habilidades operacionales y formales. El modelo Kids Online incluye las primeras, es decir, las habilidades técnicas para usar el ordenador o Internet. Por otra parte, las habilidades relacionadas con los contenidos se refieren a los aspectos vinculados a los contenidos que permiten los medios digitales, expresados en las denominadas habilidades de información, comunicación, creación y estratégicas. Kids Online incluye las tres primeras: las habilidades de información, vinculadas a la capacidad de buscar, seleccionar y evaluar información en medios digitales; las habilidades de comunicación, o la

capacidad de codificar y decodificar mensajes con el fin de construir, comprender e intercambiar significados usando Internet; y las habilidades de creación, relacionadas con la capacidad de crear contenidos propios, efectivos o atractivos (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2015).

Finalmente, es importante señalar que el análisis de diferencias o brechas en la sociedad digital es de especial interés en el contexto de un país como Chile, que ha combinado un acelerado desarrollo económico con la emergencia de profundas desigualdades. La literatura muestra que los indicadores de acceso, estrechamente vinculados con la clasificación socioeconómica, evidencian diferencias significativas entre grupos (Martin y Robinson, 2007; Emmanouil y Evgenia, 2009). Asimismo, se han observado brechas en función del género y la edad (Sonck. Livingstone, Kuiper y de Haan, 2011). Por eso, el presente trabajo, en primer lugar, busca indagar en la inclusión digital de niños y adolescentes en Chile, analizando los resultados sobre usos, habilidades y brechas por edad, sexo, grupo socioeconómico (GSE) y acceso. En segundo lugar, a la luz de estos resultados, revisa la perspectiva de los usos como oportunidades e indicadores de participación digital.

2. Método

Kids Online Chile es un estudio cuantitativo realizado a través de una encuesta, con una muestra aleatoria probabilística y representativa a escala nacional (N = 1000) de usuarios de Internet⁴⁴ de entre 9 y 17 años, y un padre, madre o cuidador principal por cada caso.

Los instrumentos aplicados corresponden a una adaptación de los cuestionarios utilizados para Global Kids Online, con algunos aspectos específicos de Kids Online Brasil⁴⁵ y EU Kids Online. Las herramientas utilizadas incluyen un cuestionario cara a cara y un cuestionario autoaplicado para niños y adolescentes, así como un cuestionario cara a cara con padres/madres/cuidadores principales. La aplicación se realizó en hogares utilizando un método de entrevista personal asistida por ordenador (CAPI), que incluye una tableta y una plataforma *online* para registro, carga y seguimiento de datos.⁴⁶

La muestra se compone de un 51,8% de niños y un 48,2% de niñas, con un

promedio de 13 años, que se distribuye en un 23,8% de 9 a 10 años, un 34,6% de 11 a 13 y un 41,6% de 14 a 17 años. Un 84% tiene conexión a Internet en el hogar, lo que evidencia que se trata de un grupo más conectado que el promedio de los hogares chilenos, que es del 71,7% (Subtel, 2016), así como un 78% tiene teléfono móvil con acceso a Internet desde diversos tipos de conexión (plan, wifi, prepago).

3. Análisis

Se expone un análisis sintético, que describe, primero, las frecuencias generales sobre los usos y habilidades digitales de niños y adolescentes chilenos. Posteriormente, se compara cada caso por sexo, edad, GSE, conexión a Internet en el hogar y propiedad de teléfono móvil con acceso a Internet, a fin de conocer dónde se producen las brechas más importantes entre grupos en cada dimensión. Para la comparación se construyeron cinco variables. La primera corresponde al resultado de un análisis factorial exploratorio (AFE) de los cinco tipos de habilidades digitales consultadas en la encuesta. Las restantes cuatro variables, por su parte, fueron obtenidas a través de un AFE de los siete tipos de usos consultados. Para las comparaciones entre grupos en cuanto a las habilidades y oportunidades (sexo, GSE y edad), se ha utilizado un análisis de la varianza (ANOVA), recurriendo a la prueba de Tukey HSD como prueba posterior para identificar las diferencias entre grupos en el caso de edad y GSE.

4. Medidas

Para la construcción de medidas de usos y habilidades, se desarrollaron AFE que utilizaban matrices policóricas, el método de extracción de mínimos ponderados generalizados y rotación varimax.

Usos: se refiere al autorreporte de la frecuencia con que niños y adolescentes han realizado un conjunto de actividades relacionadas con información, aprendizaje, sociabilidad, comunicación, creatividad, ciudadanía y comunidad en los últimos tres meses. Como resultado del AFE, se obtuvieron cuatro factores [$\chi^2(230) = 718,7$; KMO = 0,82, RMSEA = 0,039; CFI = 0,917; TLI = 0,906]. Estos fueron ciudadanía/comunidad (*eigenvalue* = 3,96; $x = 21,3$; $DS = 17$). Usos sociales (*eigenvalue* = 3,88; $x = 71,9$; $DS = 16,9$), entretenimiento/creatividad (*eigenvalue* = 2,57; $x = 54,8$; $DS = 14,0$) y educación/aprendizaje (*eigenvalue* =

2,57; $x = 62,6$; $DS = 16,9$).

- Ciudadanía-comunidad (cc): se refiere a la participación en causas sociales o de caridad, a la lectura de noticias, la discusión política, la participación en campañas de protesta, el apoyo a causas a través de firmas *online* y la participación en grupos ciudadanos, políticos o religiosos a través de Internet.
- Sociabilidad online (so): incluye hablar por Internet con personas de otras ciudades o países, publicar vídeos, utilizar redes sociales, hablar con la familia a través de redes sociales, chatear (WhatsApp, Skype, Hangout, Messenger, Snapchat), participar en una web con personas que comparten intereses o compartir fotos a través de redes sociales.
- Entretenimiento-creatividad (ec): se refiere a prácticas tanto de entretenimiento —como ver vídeos y jugar *online*— como a la creación de vídeos, música y otros contenidos, incluyendo la creación de sitios webs y blogs.
- Educación y aprendizaje (ea): incluye prácticas orientadas tanto a la educación formal como a la informal. Estas prácticas incluyen aprender algo nuevo buscando en Internet, encontrar información en Internet acerca de estudios o trabajo, utilizar Internet para tareas escolares, ver tutoriales para aprender cosas relacionadas con intereses personales, y buscar información sobre enfermedades y salud.

Habilidad digital (hd): esta variable se construye a través del autorreporte de la capacidad de niños y adolescentes en cinco tipos de habilidades: (1) habilidades móviles, manejo de algunas funciones propias de aplicaciones en teléfonos móviles; (2) habilidades operacionales, manejo de algunas funciones propias de Internet; (3) habilidades de navegación, ser capaz de buscar y evaluar información en Internet; (4) habilidades sociales, autocuidado al compartir información con otros; y (5) habilidades creativas, compartir contenidos creados por sí mismos. La exploración mediante AFE arrojó un solo factor [$\chi^2(35) = 170,616$; KMO = 0,92; RMSEA = 0,056; CFI = 0,953; TLI = 0,940; *eigenvalue* = 5,16; $x = 62,7$; $DS = 24,5$].

Tabla 1. Resumen de medidas.

Variable	Pregunta/alternativa	% / media	DS.	Min.	Máx.
Sexo	Masculino	51,8%	—	—	—
	Femenino	48,2%	—	—	—
Edad	9 a 10	23,8%			
	11 a 13	34,6%			
	14 a 17	41,6%			
gse	D–E	34,3%	—	—	—
	C3	47,8%	—	—	—
	C1–C2	17,9%	—	—	
Ciudadanía y comunidad	¿Has realizado las siguientes actividades en los últimos tres meses?				
	– Participar en una página web de causas sociales o caridad – Discutir problemas sociales o políticos con otras personas en Internet – Participar en Internet en una campaña o protesta – Apoyar una causa firmando una carta en Internet – Usar Internet para unirse a un grupo ciudadano, religioso o político – Leer/ver las noticias en Internet	21,3	17	0	100
Sociabilidad online	¿Has realizado las siguientes actividades en los últimos tres meses?				
	– Compartir fotos, vídeos o música por servicios de mensajería como WhatsApp, Line, etcétera – Usar una red social (ej. Facebook, Twitter, Snapchat, etcétera)	71,9	16,9	2,8	100

Tabla 1. Resumen de medidas.

Variable	Pregunta/alternativa	% / media	DS.	Min.	Máx.
Sexo	Masculino	51,8%	—	—	—
	Femenino	48,2%	—	—	—
Edad	9 a 10	23,8%			
	11 a 13	34,6%			
	14 a 17	41,6%			
gse	D–E	34,3%	—	—	—
	C3	47,8%	—	—	—
	C1–C2	17,9%	—	—	
Ciudadanía y comunidad	¿Has realizado las siguientes actividades en los últimos tres meses?				
	– Participar en una página web de causas sociales o caridad – Discutir problemas sociales o políticos con otras personas en Internet – Participar en Internet en una campaña o protesta – Apoyar una causa firmando una carta en Internet – Usar Internet para unirse a un grupo ciudadano, religioso o político – Leer/ver las noticias en Internet	21,3	17	0	100
Sociabilidad online	¿Has realizado las siguientes actividades en los últimos tres meses?				
	– Compartir fotos, vídeos o música por servicios de mensajería como WhatsApp, Line, etcétera – Usar una red social (ej. Facebook, Twitter, Snapchat, etcétera)	71,9	16,9	2,8	100

Tabla 1. Resumen de medidas.

Variable	Pregunta/alternativa	% / media	DS.	Min.	Máx.
Sexo	Masculino	51,8%	—	—	—
	Femenino	48,2%	—	—	—
Edad	9 a 10	23,8%			
	11 a 13	34,6%			
	14 a 17	41,6%			
gse	D–E	34,3%	—	—	—
	C3	47,8%	—	—	—
	C1–C2	17,9%	—	—	
Ciudadanía y comunidad	¿Has realizado las siguientes actividades en los últimos tres meses?				
	– Participar en una página web de causas sociales o caridad – Discutir problemas sociales o políticos con otras personas en Internet – Participar en Internet en una campaña o protesta – Apoyar una causa firmando una carta en Internet – Usar Internet para unirse a un grupo ciudadano, religioso o político – Leer/ver las noticias en Internet	21,3	17	0	100
Sociabilidad online	¿Has realizado las siguientes actividades en los últimos tres meses?				
	– Compartir fotos, vídeos o música por servicios de mensajería como WhatsApp, Line, etcétera – Usar una red social (ej. Facebook, Twitter, Snapchat, etcétera)	71,9	16,9	2,8	100

Tabla 1. Resumen de medidas.

Variable	Pregunta/alternativa	% / media	DS.	Min.	Máx.
Sexo	Masculino	51,8%	—	—	—
	Femenino	48,2%	—	—	—
Edad	9 a 10	23,8%			
	11 a 13	34,6%			
	14 a 17	41,6%			

(Continúa en página siguiente.)

5. Resultados descriptivos

A continuación, se presentan de manera muy sintética los hallazgos del análisis descriptivo de las frecuencias. Este análisis nos permite contar con una panorámica general de las variables, para luego explorar las diferencias entre grupos.

5.1. Usos de las tecnologías digitales

En relación a los usos digitales vinculados a la educación, tanto formal como informal, éstas lideran las actividades realizadas en los últimos tres meses, especialmente utilizar Internet para trabajos y tareas (93%). Esto parece indicar que los colegios demandan, de manera muy extendida, el uso de Internet para la realización de actividades escolares. Por otra parte, otros usos vinculados al aprendizaje informal, como aprender algo nuevo (77%) y ver vídeos o tutoriales (91%), también tienen una presencia importante. En términos de otros tipos de oportunidades, la gran mayoría realiza frecuentemente usos de entretenimiento y vinculados a sus relaciones sociales. En cambio, sólo una minoría de los niños y adolescentes en Chile identifican como frecuentes gran parte de los usos clasificados como creativos, personales, de comunidad y de ciudadanía (véase

tabla 2).

Tabla 2. Usos digitales.

¿Has realizado las siguientes actividades en los últimos 3 meses?	Sí	No
Aprender algo nuevo buscando en Internet	79	21
Buscar información en Internet sobre oportunidades de trabajo o estudio	38	62
Usar Internet para trabajos y tareas escolares	93	7
Ver vídeos o tutoriales en Internet donde se enseña a hacer cosas que te gustan	91	9
Informarte a través de Internet sobre actividades de tu comuna (ej. página web)	36	64
Hablar a través de Internet con personas que son de otros países o ciudades	29	71
Participar en una página web de causas sociales o caridad	11	88
Leer/ver las noticias en Internet	47	53
Discutir problemas sociales o políticos con otras personas en Internet	13	87
Participar en Internet de una campaña o protesta	8	92
Apoyar una causa firmando una carta en Internet	7	93
Usar Internet para unirse a un grupo ciudadano, religioso o político	6	94
Crear tu propio vídeo o música, y compartirlo en Internet	19	81
Crear un blog, un cuento o una página web en Internet (ej. Blogger o Wordpress)	11	89
Publicar vídeos o música que encuentras (incluyendo redes sociales como Facebook)	43	57
Usar una red social (ej. Facebook, Twitter, Snapchat, etcétera)	78	22
Hablar con familiares o amigos que viven lejos (ej. Skype, Hangout, Facetime)	64	36
Chatear (ej. WhatsApp, Line, chat de Gmail, Hangout, chat de Facebook)	87	14
Ver vídeos (ej. YouTube, Vine, Vimeo, etcétera)	95	5
Jugar en Internet	80	20
Buscar información en Internet sobre salud o enfermedades, para ti o para alguien cercano	51	49
Participar en una página web donde hay personas que comparten tus intereses o aficiones	31	68
Compartir fotos, vídeos o música por servicios de mensajería como WhatsApp, Line, etcétera	70	30

Fuente: elaboración propia.

Base: usuarios de Internet de 9 a 17 años en Chile (N = 1.000).

5.2. Habilidad digital

La mayoría de los niños y adolescentes chilenos declaran sentirse bastante o totalmente capaces de realizar gran parte de las tareas asociadas a cada tipo de habilidad (véase tabla 3). En relación a las habilidades de navegación, destaca que un 67% se considera total o bastante capaz de elegir palabras para buscar algo en Internet, mientras un porcentaje más bajo (57%) se considera total o bastante capaz de confirmar si la información que encuentra es verdadera. En relación a las habilidades sociales consultadas, un 74% se considera bastante o totalmente capaz de borrar contactos, y un 67% indica que es bastante o totalmente capaz de reconocer qué información no se debe compartir. En cuanto a las habilidades móviles, se encuentra una diferencia relevante entre el autorreporte de la capacidad para instalar aplicaciones móviles (84%) y el seguimiento de los costes (33%). Finalmente, en relación a las habilidades operacionales, un 67% admite ser bastante o totalmente capaz de guardar fotos.

En cuanto a las tareas donde una minoría afirma sentirse bastante o totalmente capaz, sólo un 32% afirma reconocer los diferentes tipos de licencias o permisos de Internet. Si bien este es un tema que debe indagarse mejor, puede indicar poco conocimiento de algunos chicos y chicas sobre los aspectos legales vinculados al uso de *software* y aplicaciones. Por otra parte, en relación a las habilidades creativas, sólo un 36% señala que es total o bastante capaz de subir vídeos o música creados por sí mismos.

Tabla 3. Autopercepción de habilidades.

	¿Cómo de capaz te sientes de...?	Totalmente o bastante capaz	Un poco o nada capaz	No entiendo qué quiere decir con esto
Móvil	Hacer un seguimiento de los costes de las aplicaciones móviles que usas	33	56	10
	Instalar aplicaciones en un aparato móvil	84	16	1
Operacional	Reconocer los diferentes tipos de licencias o permisos de Internet	32	55	13
	Cambiar tus opciones de privacidad	51	42	6
	Guardar una foto que encuentras en Internet	67	33	1
Navegación	Elegir qué palabras usar para buscar algo en Internet	67	29	4
	Confirmar si la información que encuentras es correcta o verdadera	57	40	2
Social	Sacar/borrar a personas de tu lista de contactos	74	24	1
	Reconocer qué información no debes compartir en Internet	67	29	3
Creativa	Subir vídeos o música que tú has creado	36	62	1

Fuente: elaboración propia.

Base: usuarios de Internet de 9 a 17 años en Chile (N = 1.000).

5.3. Relación entre habilidades y oportunidades

A fin de explorar la naturaleza de la relación entre los diferentes tipos de prácticas digitales, y entre éstas y las habilidades digitales, se realizó un análisis de correlaciones. Se constata que las prácticas de entretenimiento-creatividad se relacionan negativamente con las prácticas de sociabilidad *online* ($r = -0,088$) y con las de educación-aprendizaje ($r = -0,178$), mientras que se relacionan positivamente con las de ciudadanía y comunidad ($r = 0,1$) (véase tabla 4). Además, en relación con la habilidad digital, llama la atención, por un lado, la ausencia de correlación con el entretenimiento-creatividad y, por el otro, la relevante asociación de la habilidad digital con la sociabilidad *online* ($r = 0,361$). Finalmente, la comunidad y ciudadanía, y la educación y aprendizaje tienen una correlación baja, pero significativa con la habilidad digital.

Estos resultados plantean la pregunta sobre de qué manera pueden estar influyendo las variables sociodemográficas en estas correlaciones, tales como el nivel socioeconómico, la edad y sexo.

Tabla 4. Correlaciones ente usos y habilidad.

	Ciudadanía y comunidad	Sociabilidad <i>online</i>	Entretenimiento y creatividad	Educación y aprendizaje	Habilidad digital
Ciudadanía y comunidad	1				
Sociabilidad <i>online</i>	-0,130*	1			
Entretenimiento y creatividad	0,100*	-0,088*	1		
Educación y aprendizaje	0,144*	-0,090*	-0,178*	1	
Habilidad digital	0,153*	0,361*	-0,005	0,184*	1

* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

6. Diferencias y brechas entre grupos

Como se indicó en el apartado del método, se exploraron las diferencias entre grupos a través de pruebas para diferenciar entre grupos (por sexo, GSE, edad) en base a las medidas obtenidas para usos y habilidad digital.

6.1. Usos de las tecnologías digitales

Ciudadanía y comunidad (CC): en el campo de las prácticas ciudadanas, se encuentran diferencias por edad ($F = 33,92$; $p < 0,01$). Los adolescentes de 14 a 17 años presentan un nivel más alto en esta actividad ($x = 25,33$) respecto a los de 11 a 13 años ($x = 16,20$) y los de 9 a 10 años ($x = 18,02$), quienes apenas se diferencian entre sí, lo que enmarca esta actividad claramente en el campo de la adolescencia. Vale comentar que, a partir de los 14 años, los adolescentes chilenos ingresan en la educación media, donde la actividad política —sobre todo en la educación pública y con subvención del Estado— comienza de manera muy precoz en el marco de la participación activa en un movimiento estudiantil con fuertes raíces históricas, donde en los últimos 10 años se ha observado con claridad el uso de tecnologías digitales (Scherman, *et al.*, 2015; Bacallao-Pino, 2016; Sola-Morales, 2016). Se puede sostener que ésta es una práctica que, si bien se segmenta con claridad por edad, no presenta diferencias importantes por sexo, GSE, conexión a Internet en el hogar o propiedad de teléfono móvil con acceso a Internet.

Sociabilidad online (SO): en el plano de las prácticas sociales, nuevamente la edad es un factor diferenciador claro ($F = 130,94$; $p < 0,01$). Al explorar las diferencias entre grupos de edad, es posible observar que los adolescentes de 14 a 17 años tienen un nivel significativamente más alto ($x = 74,7$) que los de 11 a 13 años ($x = 68,41$), y éstos un nivel más alto que los de 9 a 10 años ($x = 49,24$), lo que permite hablar de un incremento gradual a través del tiempo, al ritmo del desarrollo psicosocial de los niños y adolescentes. No se encuentran diferencias por sexo, lo que es opuesto a lo encontrado en investigaciones previas, que indicaban una mayor implicación de las niñas en este tipo de actividades (Molina, 2017).

Si bien no se observan diferencias por nivel socioeconómico, se encuentra una brecha asociada a la conectividad en el hogar ($F = 7,71$; $p < 0,01$), ya que hay un mayor desarrollo de este tipo de prácticas entre quienes tienen conexión en el

hogar ($x = 67,47$), en comparación con quienes no la tienen ($x = 62,11$). Se encuentra una diferencia significativa aún más amplia ($F = 127,72$; $p < 0,01$) entre quienes tienen móvil con Internet ($x = 70,52$) y quienes no ($x = 52,58$), lo que refuerza la idea de que las prácticas sociales y la autonomía, en este caso dada por la movilidad, son parte del ejercicio de ciertas formas de sociabilidad en las que las tecnologías digitales participan como mediadoras y agentes (Cabello, 2013).

Entretenimiento/creatividad (EC): en primer lugar, es interesante comentar que, como resultado del AFE, creatividad y entretenimiento se funden en un solo factor, lo que evidencia la forma en que estas dos dimensiones se articulan estrechamente, en concordancia con las formas de exploración y desarrollo de habilidades a través del juego en la niñez y la adolescencia (Elkind, 2008). Se encuentran diferencias por sexo ($F = 13,97$; $p < 0,01$), ya que los niños presentan una media más alta ($x = 57,66$) que las niñas ($x = 54,26$), lo que es coherente con estudios previos que señalaban que los niños juegan más en línea (Lai *et al.*, 2013; Molina *et al.*, 2017), y crean y comparten más contenido que las niñas (Hargittai y Walejko, 2008).

Se observan además diferencias por edad ($F = 14,7$; $p < 0,01$). Los niños y las niñas de menor edad, 9 a 10 años, presentan un nivel de desarrollo más alto ($x = 60,17$) que los de 11 a 13 años ($x = 55,95$), y éstos un nivel más alto que los de 14 a 17 años ($x = 53,86$). Esto muestra que el entretenimiento —asociado sobre todo al juego—, la creación y otras prácticas son más propias del mundo infantil que del adolescente. Por otra parte, no hay diferencias por GSE, conexión hogar o móvil.

Educación/aprendizaje (EA): se encuentran diferencias por sexo ($F = 19,30$; $p < 0,01$); las niñas presentan una media más alta ($x = 63,2$) que los niños ($x = 58,29$) en las prácticas de educación y aprendizaje. Esto es coherente con lo encontrado en investigaciones que evidencian que las niñas reconocen más que los niños este tipo de actividades (Rovai y Baker, 2005). Se observan, además, diferencias por edad; esto es, a menor edad, menor nivel de participación en prácticas de educación/aprendizaje ($F = 32,4$; $p < 0,01$). La relación es directa y gradual, los adolescentes de 14 a 17 años muestran un nivel más alto ($x = 65,17$) que los de 11 a 13 años ($x = 59,36$) y éstos un nivel más alto que los de 9 a 10 años ($x = 54,09$). Esta gradualidad da cuenta de una adopción creciente que

parece estar relacionada con las demandas tanto del sistema escolar como del desarrollo de los propios intereses de conocimiento.

Finalmente, en este ámbito tampoco se encuentran diferencias por GSE, acceso a Internet en el hogar o propiedad de móviles con acceso a Internet. Esto se puede discutir a la luz de la penetración del acceso en los hogares de niños y adolescentes que utilizan Internet (sobre el 80%) y su acceso además en espacios institucionales como la escuela y otros de acceso público.

6.2. Diferencias en habilidades

Al comparar por sexo, se encuentran resultados interesantes, ya que no se encuentran diferencias significativas entre sexos en torno a las habilidades digitales ($F = 0,65$; $p > 0,01$), lo que contradice los resultados de otros estudios que indican que los niños y adolescentes de sexo masculino tienden a reconocer más habilidades digitales (Sonck *et al.*, 2011). Esto, sin embargo, es concordante con los resultados de otros estudios sobre desempeño de habilidades digitales realizados en Chile (Claro *et al.*, 2012).

En cuanto a la edad, hay diferencias significativas ($F = 240,14$; $p < 0,01$); se observa que el grupo de 14 a 17 años alcanza un nivel de habilidad digital significativamente más alto ($x = 77,8$) que el grupo de 11 a 13 años ($x = 64,4$), y éste que el de 9 a 10 años ($x = 47,9$). Este resultado es consistente con otras investigaciones sobre habilidades digitales en la infancia y adolescencia (Sonck *et al.*, 2011), que se puede asociar tanto al desarrollo cognitivo como al desarrollo progresivo de la autonomía.

En cuanto al nivel socioeconómico, se encuentran diferencias significativas ($F = 7,06$; $p < 0,01$). El estatus socioeconómico D-E muestra un nivel de habilidad digital significativamente más bajo ($x = 63$) que C3 ($x = 67,3$) y C1-C2 ($x = 69,6$), mientras estos últimos no muestran diferencias entre sí. Este resultado es muy relevante, puesto que identifica una brecha significativa entre el grupo de bajo ingreso y el resto de niños y adolescentes usuarios de Internet. En este sentido, también es relevante que se encuentran diferencias significativas ($F = 25,37$; $p < 0,01$) entre quienes tienen ($x = 67,6$) y no tienen ($x = 58,77$) conexión en su hogar. Así, es posible plantear que la brecha de acceso tiene una repercusión en la brecha de segundo orden de las habilidades digitales.

Además, se encuentran diferencias significativas entre quienes tienen móvil propio con acceso a Internet y quienes no ($F = 83,67$; $p < 0,01$). Quienes lo tienen transmiten un nivel significativamente más alto de habilidad digital ($x = 69,22$) que quienes no lo tienen ($x = 65,27$). Este resultado es muy relevante, puesto que nos permite plantear la importancia de explorar otras formas de acceso más allá de la conexión en el hogar, sobre todo en contextos como el chileno donde, si bien la conexión en el hogar ha aumentado,⁴⁷ un 18,8% sólo tiene acceso mediante el móvil (Subtel, 2016).

7. Discusión

En este capítulo se han analizado los resultados sobre usos, habilidades y brechas de los niños y adolescentes chilenos y, a la luz de estos resultados, se pueden discutir la definición de oportunidades y participación del Kids Online.

En primer lugar, en relación a los usos, se encuentra que aquellos vinculados a la educación, tanto formal como informal, son identificados como frecuentes por el mayor porcentaje de los encuestados. También aparecen como importantes las prácticas vinculadas al uso de Internet para el entretenimiento y las relaciones sociales. En cambio, gran parte de los usos clasificados como creativos, personales, o de ciudadanía y comunidad son admitidos por una minoría de los niños y adolescentes en Chile. Los resultados muestran que la edad es la variable que más marca la diferencia en este ámbito.

En cuanto a las habilidades, se observa que la mayoría se siente bastante o totalmente capaz de realizar gran parte de las tareas consultadas. Entre las tareas que los niños y adolescentes dicen sentirse menos capaces de hacer, se encuentran el reconocimiento de diferentes tipos de licencias o permisos de Internet, y subir vídeos o música creados por sí mismos. Lo anterior podría poner en entredicho la imagen de productores de contenido que se asocia en diferentes trabajos en torno al concepto de «nativo digital». Sin embargo, para comprender mejor este resultado, sería necesario indagar en futuros estudios si ello se debe a que no se sienten capaces de crear este tipo de contenidos (aspecto creativo de la habilidad), o a que no se sienten capaces de subirlos a Internet (aspecto técnico de la habilidad).

Por otra parte, el AFE arrojó que la encuesta muestra una habilidad digital básica

y general, lo que es consistente con otros estudios realizados en Chile que analizan los resultados de una prueba de desempeño de habilidades digitales realizada entre estudiantes de secundaria (Claro, Preiss, San Martín, *et al.*, 2012). Estos resultados pueden indicar que la habilidad digital es un factor general o que es necesario diseñar ítems que permitan distinguir mejor entre diferentes tipos de habilidades en el ámbito digital.

Acerca de los factores diferenciadores del uso, por una parte, se encuentra que la edad es la variable diferenciadora más relevante en todas las dimensiones evaluadas; marca de cierta manera un ritmo «natural» y progresivo de adopción de prácticas y desarrollo de habilidades, en concordancia con el desarrollo psicosocial. En este sentido, es interesante analizar cómo la preponderancia de los usos transita desde el juego en la infancia, a usos sociales y educación/aprendizaje a medida que pasan los años; además, se observa un alza específica de los usos de ciudadanía y comunidad durante la adolescencia. Esto habla más de un desarrollo biopsicosocial «con» las tecnologías digitales, entendido como parte de una ecología de relaciones, afectos, cogniciones y conductas propias de diversos momentos de la vida.

Por otra parte, un hallazgo fundamental es que no se encuentran diferencias entre niveles socioeconómicos en los usos. Este resultado podría llevar a concluir que habría mayor inclusión en el ámbito digital que en el no digital. Sin embargo, la relativa homogeneidad de usos a través de distintos GSE, contrasta con las diferencias observadas por GSE en la habilidad digital. Si bien este estudio no indaga en los beneficios que obtienen los niños y adolescentes del uso, la habilidad admitida por ellos puede ser un indicador de la calidad o efectividad de ese uso. En este sentido, la presencia de brechas por GSE en las habilidades puede ser un indicio de una brecha en los beneficios que obtienen del uso los niños y adolescentes chilenos.

Además, el AFE mostró diferentes tipos de usos y, en definitiva, formas diferentes de participación. En este sentido, más que una escala de participación entendida como una variable incremental como se plantea en el estudio Kids Online, los resultados de Chile indican que se trata de ámbitos de uso diferenciados cuyos resultados de inclusión deben ser analizados por separado. De esto se desprende que una mayor participación en la sociedad digital puede presentar asimetrías dependiendo de otras variables, tales como los intereses personales, o el capital

cultural individual y familiar.

En conclusión, estos resultados plantean la necesidad de discutir, de manera amplia y a escala global, lo que se entiende por oportunidades y de analizar la relación entre usos, habilidades y beneficios o resultados tangibles para niños y adolescentes, tal como se ha hecho en adultos (Van Deursen, Helsper y Eynon, 2014). Es necesario, además, desarrollar una investigación mayor focalizada en esta línea, así como una discusión desde las políticas públicas, considerando que en países en vías de desarrollo como Chile, éstas siguen privilegiando el acceso, como oportunidad, por encima de los resultados tangibles o los derechos digitales (Cabello y Claro, 2017). Esto resulta particularmente relevante considerando la orientación subsidiaria de las políticas de desarrollo en la región, y especialmente en Chile (Arteaga y Martucelli, 2012; Hall, Massey y Rustin, 2013).

Finalmente, algunas limitaciones de este análisis son que el estudio de habilidades digitales a través del autorreporte resulta más una representación que hacen los niños y adolescentes de sí mismos, pero no permite conocer su desempeño efectivo. En este sentido, es relevante desarrollar pruebas de desempeño similares a las que ya se aplican en el ámbito escolar (Valdivia y Claro, 2015), pero orientadas a las prácticas cotidianas no escolares. El objetivo sería poder investigar la relación entre el desempeño en actividades digitales cotidianas y las posibles diferencias relacionadas con inequidades estructurales. Por otra parte, para seguir profundizando en esta temática, los futuros trabajos deberían estudiar, desde una perspectiva más amplia o ecológica, de qué manera están influyendo también otras variables en el uso y las habilidades de los niños y adolescentes (tales como la autoeficacia y el bienestar subjetivo, o las variables de apoyo y supervisión de la familia).

Referencias

Arteaga, A. y Martucelli, D. (2012). «Neoliberalismo, corporativismo y experiencias posicionales: Los casos de Chile y Francia», en *Revista mexicana de sociología*, n° 74 (2), págs. 275-302.

Bacallao-Pino, L. M. (2016). «Social Networks, Collective Action and Elections: How the Chilean Student Movement Used Facebook during the 2013

Electoral Campaign», en *Palabra Clave*, nº 19 (3), págs. 810-837.

Cabello, P. (2013). «A qualitative approach to the use of ICTs and its risks among socially disadvantaged early adolescents and adolescents in Madrid» en *Communications. The European Journal of Communication Research*, nº 38 (1), págs. 61-83.

Cabello, P. y Claro, M. (2017). «Public policies for digital inclusion among young people in Chile: reflections on access, opportunities, outcomes and rights», en *Journal of Children and Media*, nº 11 (2), págs. 248-251.

Cabello-Hutt, T.; Cabello, P. y Claro, M. (2017). «Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil», en *New Media & Society*, 18 de agosto de 2017.

Claro, M.; Preiss, D.; San Martín, E.; Jara, I.; Hinostroza, J. E.; Valenzuela, S.; Cortes, F. y Nussbaum, M. (2012). «Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students», en *Computers & Education*, nº 59 (3), págs. 1042-1053. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.004>.

Elkind, D. (2008). «The Power of Play: Learning What Comes Naturally», en *American Journal of Play*, nº 1 (1), págs. 1-6.

Emmanouil, S. y Evgenia, A. E. (2009). «The digital divide among under-age individuals: an economic and legal approach», en *Proceedings of the 8th International Conference of Computer Ethics*, págs. 794-807.

Hall, S.; Massey, D. y Rustin, M. (2013). «After neoliberalism: analysing the present», en *Soundings*, nº 53 (53), págs. 8-22.

Hargittai, E. y Shafer, S. (2006). «Differences in actual and perceived online skills: The role of gender», en *Social Science Quarterly*, nº 87 (2), págs. 432-448.

Hargittai, E. y Walejko, G. (2008). «The participation divide: Content creation and sharing in the digital age», en *Information, Community and Society*, nº 11 (2), págs. 239-256.

Helsper, E. (2012). «A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion», en *Communication theory*, nº 22 (4), págs. 403-426.

Helsper, E. J.; van Deursen, A. y Eynon, R. (2015). *Tangible Outcomes of Internet Use. From Digital Skills to Tangible Outcomes project report*, Oxford Internet Institute, University of Twente, London School of Economics, Londres.

Livingstone, S. (2005). «Mediating the public/private boundary at home: Children's use of the Internet for privacy and participation», en *Journal of Media Practice*, nº 6 (1), págs. 41-51.

Livingstone, S.; Bober, M. y Helsper, E. J. (2005). «Active participation or just more information? Young people's take-up of opportunities to act and interact on the Internet», en *Information, Community & Society*, nº 8 (3), págs. 287-314.

Livingstone, S. y Helsper, E. (2010). «Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the Internet: The role of online skills and Internet self-efficacy», en *New Media & Society*, nº 12 (2), págs. 309-329.

Livingstone, S.; Mascheroni, G. y Staksrud, E. (2015). *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*, LSE, EU Kids Online, Londres.

Martin, S. P. y Robinson, J. P. (2007). «The income digital divide: Trends and predictions for levels of Internet use», en *Social problems*, nº 54 (1), págs. 1-22.

Rovai, A. y Baker, J. (2005). «Gender differences in online learning: Sense of Community, Perceived Learning, and Interpersonal Interactions», en *Quarterly Review of Distance Education*, nº 6 (1), págs. 31-44.

Scherman, A.; Arriagada, A. y Valenzuela, S. (2015). «Student and environmental protests in Chile: The role of social media», en *Politics*, nº 35 (2), págs. 151-171.

Selwyn, N. (2004). «Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide», en *New Media & Society*, nº 6 (3), págs. 341-362.

Selwyn, N. y Facer, K. (2007). *Beyond the digital divide: Rethinking digital*

inclusion for the 21st century, Futurelab, Bristol.

Sola-Morales, S. (2016). «Social media and the new latinoamerican student movements. “Chilean spring” and “#YoSoy132”», en *IC-Revista científica de información y comunicación*, nº 13, págs. 153-193.

Sonck, N.; Livingstone, S.; Kuiper, E. y de Haan, J. (2011) *Digital literacy and safety skills*. EU Kids Online-LSE, Londres. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/33733/>.

SUBTEL (2016). *Séptima encuesta de acceso, usos y usuarios de Internet*, Subsecretaría de Telecomunicaciones-IPSOS, Santiago de Chile.

Valdivia, I. J. y Claro, M. (2015). «La política de TIC para escuelas en Chile (Red Enlaces): Evaluación de habilidades digitales» en *Campus Virtuales*, nº 1 (1), 79-91.

Van Deursen, A. y van Dijk, J. (2010). «Measuring Internet skills» en *International Journal of Human-Computer Interaction*, nº 26 (10), págs. 891-916.

Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*, Sage, Londres.

Van Dijk, J. y van Deursen, A. (2014). *Digital skills unlocking the information society*, Palgrave Macmillan, Nueva York.

-
39. Investigación con financiación del Ministerio de Educación de Chile y la UNESCO.
40. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
41. Universidad Católica de Chile.
42. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
43. Universidad de Chile.
44. Se sigue la definición de usuario/a de Internet utilizada por ITU, esto es, una persona que ha utilizado Internet en al menos una ocasión en los últimos tres meses.
45. Los autores agradecen especialmente el apoyo del equipo de Kids Online Brasil de CETIC.br.
46. Para la aplicación, se contó con el apoyo de IPSOS Chile.
47. El acceso en el hogar con distintos tipos de conexión aumentó desde el 60,5% en 2012 al 71,6% en 2015, con una conexión fija en el hogar en torno al 50%.

Acceso, uso y habilidades digitales de niños y adolescentes en Brasil: permanencias y cambios

Ana Laura Martínez y Fabio Senne⁴⁸

1. Introducción

La relevancia de conocer de qué forma los niños y adolescentes utilizan Internet y cómo manejan los riesgos y las oportunidades resultantes de ese uso resulta indiscutible en un contexto de acceso creciente a la Red en este grupo de edad. En la región latinoamericana, es generalizada la escasez de datos confiables y representativos a escala nacional acerca de estos temas enfocados en la población infantil y adolescente, y algunos países han comenzado a hacer esfuerzos importantes para desarrollar investigaciones en este sentido, tal como se detalla también en este libro.

En el presente capítulo, nos centraremos en el caso brasileño, enfocando el análisis principalmente en los datos disponibles a partir de la encuesta TIC Kids Online Brasil. Esta encuesta tiene como objetivo localizar posibles riesgos y oportunidades en el uso de Internet para niños, niñas y adolescentes, generando indicadores confiables acerca del acceso y uso de Internet por parte de la población de 9 a 17 años, y chequeando temas clave tales como sus habilidades y las estrategias de manejo de las situaciones a las que están expuestos en línea, así como las estrategias de mediación desarrolladas por padres y adultos responsables. Con el fin de permitir la comparación con otros países, TIC Kids Online Brasil adoptó el marco conceptual y metodológico desarrollado por la red europea EU Kids Online Network, que establece un conjunto de factores sociales, culturales y personales que influyen potencialmente el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el bienestar de los niños y adolescentes (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2015).

Implementada en Brasil anualmente desde el año 2012, esta encuesta constituye la fuente de información más precisa y detallada sobre el tema a escala nacional, y el único caso a escala mundial en contar con una serie temporal de cinco años acerca de estos temas. Siendo así, el presente capítulo tiene como objetivo destacar las principales tendencias, permanencias y cambios a lo largo de estos cinco años en la relación de los niños y adolescentes con Internet en Brasil, en el marco de una reflexión más general sobre sus consecuencias para las políticas públicas.

2. El contexto brasileño

A pesar de los importantes avances logrados en indicadores de desarrollo humano, Brasil continúa siendo uno de los países más desiguales del mundo, y ello afecta particularmente a niños y adolescentes (IBGE, 2016). Casi dos tercios de los niños y adolescentes negros y pardos⁴⁹ vivían en situación de pobreza a fecha del último censo demográfico (2010), mientras que esta situación afectaba al 37% de los niños y adolescentes blancos.

En un contexto marcado por profundas desigualdades, el acceso y la apropiación de las TIC en el país no escapan a este patrón. Brasil ha experimentado un crecimiento rápido y desigual en el acceso a los ordenadores e Internet: en 2016, el 61% de la población brasileña de 10 años o más había accedido a Internet en últimos tres meses, ante un 34% en 2008 (CGI.br, 2017a).

Sólo el 23% de los hogares de nivel socioeconómico más bajo (clase D y E)⁵⁰ tienen acceso a la Red, mientras que ello es prácticamente universal (98%) en los de ingresos más altos (clase A). A pesar de la implementación del Plan Nacional de Banda Ancha (en brasileño, *Plano Nacional de Banda Larga*, PNBL) desde 2011, la conectividad de los hogares sigue siendo limitada, especialmente en las áreas rurales (26%) y en la región norte del país (46%). El aumento del acceso se ha dado principalmente a través una creciente conexión a través del teléfono móvil (CGI.br, 2017a).

En el ámbito de la escuela, la principal política de reducción de la brecha digital ha sido el programa Proinfo.⁵¹ Creado en 1997 con objetivos tanto de disminución de la brecha de acceso a las TIC como de desarrollo de habilidades digitales e innovación educativa, Proinfo logró el despliegue a gran escala de

laboratorios de informática en las escuelas públicas del país, sin que se hayan verificado impactos significativos en las otras dos dimensiones (Bianconcini y Valente, 2016). En 2016, el uso de Internet en las escuelas urbanas fue reconocido por solamente un 39% de los alumnos (CGI.br, 2017c).

Un avance reciente en el ecosistema digital del país fue la aprobación en 2014 del Marco Civil de Internet (ley nº 12.965) que establece principios, garantías, derechos y deberes para el uso de Internet en Brasil. Además de establecer que los usuarios han de elegir libremente qué *software* utilizar para facilitar el control parental de contenidos,⁵² esta ley atribuye responsabilidad al gobierno, junto con los proveedores de conexión a Internet y la sociedad civil, de promover la educación y brindar información a efectos de definir buenas prácticas para la inclusión digital de niños y adolescentes (artículo 29). Este tipo de buenas prácticas se han plasmado en guías de referencia disponibles para la población, pero, más allá de ello, no se identifican políticas, planes o programas educativos de porte al respecto.

Además de esta ausencia de políticas nacionales, existen lagunas en el plano de la regulación. En este sentido, si bien en 2007 Brasil realizó una actualización de su sistema de calificación de medios, clasificando el contenido presente en cine, videojuegos y TV, ello no se tradujo en medidas específicas de protección a la infancia en el ámbito de Internet. En particular, sobresale la falta de regulación específica en el plano de la propaganda dirigida a niños y adolescentes (Sampaio y Calvacante, 2016).⁵³

En el campo de la sociedad civil, destacan las estrategias de orientación y capacitación implementadas por la ONG Safernet Brasil.⁵⁴ Por otra parte, entre los esfuerzos de generación de materiales de referencia para el uso seguro de Internet en Brasil, cabe destacar las cartillas producidas por el Núcleo de Información y Coordinación del Punto BR (NIC.br) y por el Centro de Estudios, Respuesta y Tratamiento de Incidentes de Seguridad en Brasil (CERT.br).⁵⁵ Se trata de proyectos de participación con adolescentes enfocados en el uso seguro de Internet que también están entre las estrategias de la oficina de UNICEF en Brasil. Valiosos como son estos esfuerzos, su cobertura no permite describirlos como programas de escala nacional disponibles para los niños, niñas y adolescentes.

En síntesis, si bien en Brasil el acceso a las TIC continúa siendo una barrera para amplios sectores de la población, su aumento es un hecho, tanto para la población general como para la de niños y adolescentes. Este aumento, fuertemente relacionado con la creciente conexión a través de móviles, tiene lugar en un contexto marcado por los vacíos reglamentarios de protección a la infancia en línea y por la ausencia de políticas de alcance nacional enfocadas al desarrollo de habilidades de alfabetización mediática e informacional, o de promoción de la ciudadanía digital.

Algunas investigaciones recientes realizadas en Brasil han recogido estas preocupaciones y se están ocupando de comprender la relación de niños y adolescentes con las tecnologías digitales. Las encuestas TIC Kids Online Brasil y TIC Educación (CGI.br, 2017b; CGI.br, 2017c), ambas realizadas anualmente por el Cetic.br,⁵⁶ se encuentran entre los escasos estudios representativos a escala nacional centrados en estos asuntos.

3. Acceso a Internet en niños y adolescentes en Brasil

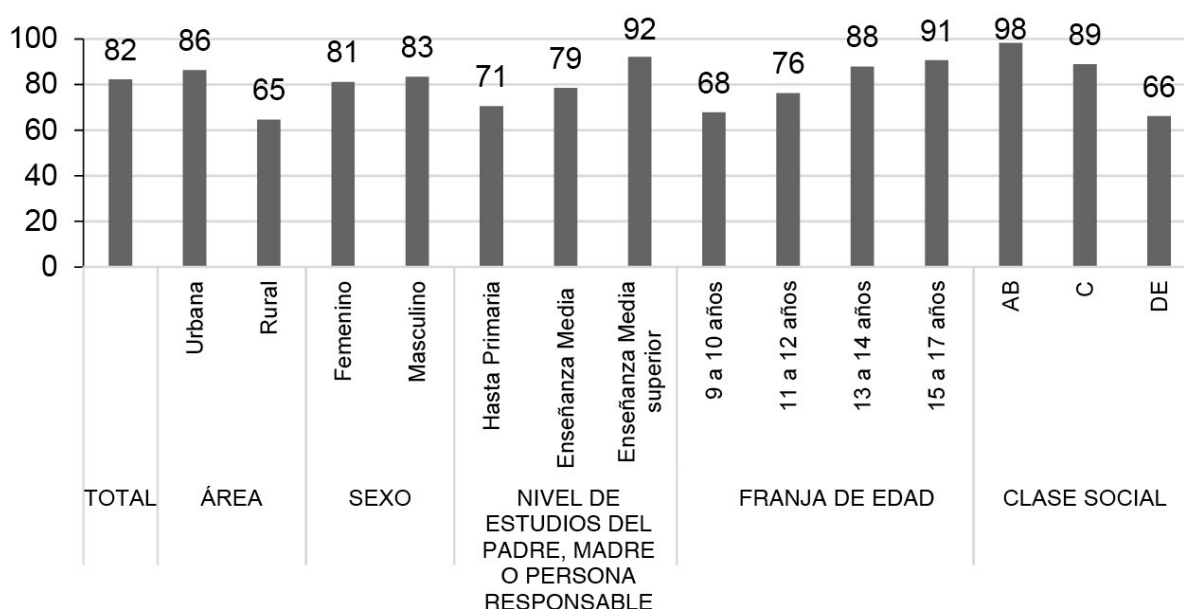
En 2016, se estima que 24,3 millones de niños y adolescentes de 9 a 17 años eran usuarios de Internet en Brasil (el 82% de la población de referencia). La serie histórica de la encuesta TIC Kids Online Brasil revela que los niños, las niñas y los adolescentes acceden a Internet cada vez con mayor frecuencia: el 84% de los usuarios de Internet entre 9 y 17 años accedieron a la Red al menos una vez al día en 2016, mientras que en 2012 esa proporción era del 63%. Esto significa no sólo que más niños y adolescentes están accediendo a Internet, sino que el acceso se realiza con más intensidad, más veces por día, especialmente entre los niños y adolescentes de mayor edad, los pertenecientes a clases más altas y aquellos cuyos padres están más escolarizados (CGI.br, 2017b).

Se mantiene, sin embargo, el escenario de desigualdades de acceso observado desde el inicio de la serie histórica de acuerdo con las principales variables de estratificación: contexto rural/urbano, nivel socioeconómico y nivel educativo. Mientras que la proporción de usuarios de Internet es del 86% entre los niños y adolescentes residentes en áreas urbanas, en las áreas rurales esa proporción cae al 65%. Mirado según el nivel socioeconómico, en las clases más altas y entre aquellos niños y adolescentes cuyos padres poseen un alto nivel de escolaridad,

el acceso es prácticamente universal: el 98% de los niños y adolescentes pertenecientes a familias de clases A y B eran usuarios de Internet, frente al 66% de los de las clases más bajas (véase gráfico 1).

Del mismo modo, entre los niños y adolescentes cuyos padres o responsables cursaron al menos enseñanza media, el 92% eran usuarios de Internet, proporción que disminuye al 71% entre aquellos cuyos padres poseen hasta enseñanza primaria.

Gráfico 1. Proporción de niños y adolescentes usuarios de Internet (2016).
(Porcentaje sobre la población de 9 a 17 años).



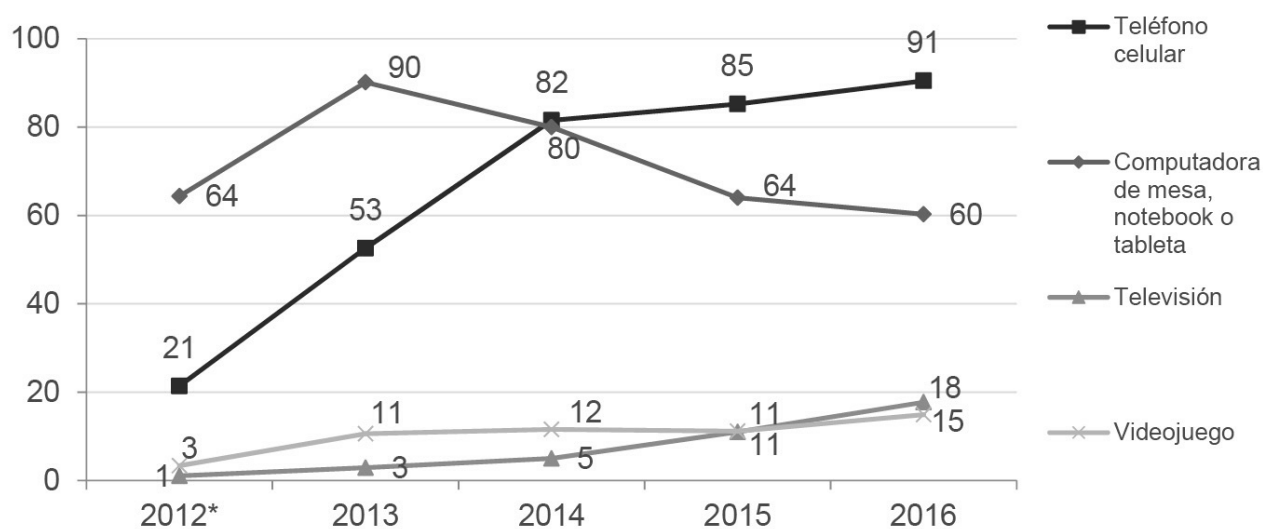
Fuente: CGI.br, 2017.

Por otra parte, en Brasil hay 2,9 millones de niños y adolescentes en el grupo de edad de referencia que nunca utilizaron Internet. Señalan como principal motivo la ausencia de conexión a Internet en su hogar (11%), en especial son quienes residen en áreas rurales (24%) y quienes pertenecen a familias de los niveles socioeconómicos más desfavorecidos (clases D y E, con un 22%). No saber utilizar Internet es el segundo motivo más aducido por los niños (6%) (CGI.br, 2017b).

4. Dispositivos para el acceso a Internet: el lugar del teléfono móvil

Acompañando la tendencia observada en la región, en Brasil se registra un fenómeno de consolidación del teléfono móvil como dispositivo más utilizado por niños y adolescentes para conectarse a Internet. A lo largo de los cinco años estudiados (2012-2016), la proporción de usuarios que utilizaron el teléfono móvil para acceder a la Red ha crecido sostenidamente (véase gráfico 2). Entre 2012 y 2016, el porcentaje de niños y adolescentes que acceden a Internet a través de este medio pasó del 21 al 91%, con un punto de inflexión en el año 2014, después del cual, ya alcanzados niveles altos de uso, el ritmo de crecimiento fue más lento. En 2016, el fenómeno era tan generalizado que prácticamente no presenta diferencias por nivel socioeconómico, región o rango de edad.

Gráfico 2. Proporción de niños y adolescentes, por tipo de dispositivo utilizado para acceder a Internet (2012-2016).¹⁰ (Porcentaje sobre el total de los usuarios de Internet de 9 a 17 años).



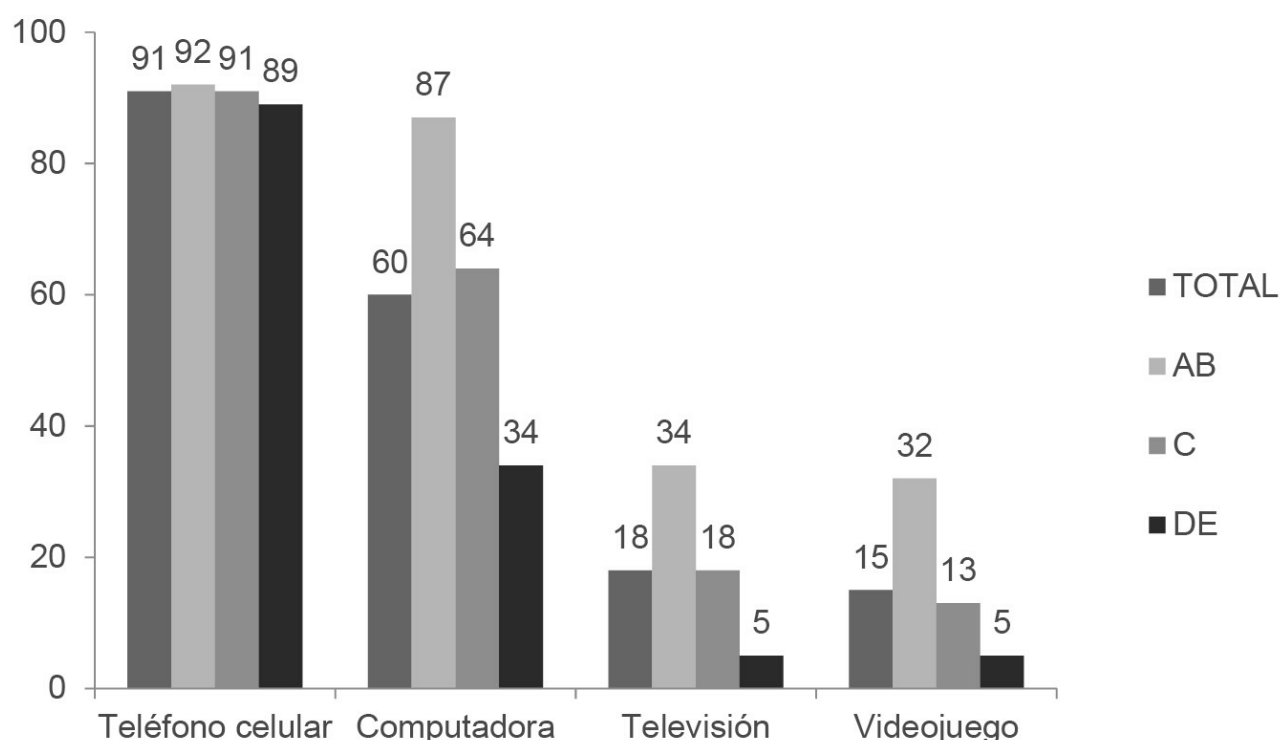
Fuente: CGI.br, 2017.

Otra tendencia que resulta clara en el período es la disminución del acceso a la Red a través del ordenador (ya sea de mesa, portátil o tableta) y el aumento progresivo de la conexión a través de la televisión y los videojuegos, que pasan del 1 al 18%, y del 3 al 15%, respectivamente (porcentaje este último que llega al 21% entre los varones, frente al 9% entre las niñas).

Siendo estas las tendencias identificadas en la población general, es importante destacar que, con la única —y significativa— excepción del móvil, en Brasil

persisten disparidades claras entre los diferentes niveles socioeconómicos en cuanto a la participación en estas tendencias. Por una parte, es importante señalar que el uso de ordenadores continúa siendo alto en los hogares de los niveles más favorecidos (el 87% de los niños y adolescentes usuarios de Internet de las clases A y B, en contraste con sólo el 34% de las clases D y E), tal como se aprecia en el gráfico 3.⁵⁷

Gráfico 3. Proporción de niños y adolescentes por tipo de equipamiento utilizado para acceder a Internet, según clase (2016). (Porcentaje sobre el total de los usuarios de Internet de 9 a 17 años).



Fuente: CGI.br, 2017.

Los accesos a través de la televisión y los videojuegos también presentan disparidades marcadas: sólo el 5% de las clases D y E, en contraste con el 32 y 34% de los niños y adolescentes de las clases A y B acceden a la Red a través estos medios.

Complementariamente, así como antes se destacaba la casi universalidad de la conexión a Internet a través del teléfono móvil, es importante señalar que sí se registran diferencias por nivel socioeconómico o zona de residencia en el peso relativo de este dispositivo en relación a los otros. De esta forma, mientras que

el móvil es usado en combinación con una diversidad de dispositivos por parte de los niños y adolescentes de los estratos socioeconómicos altos, en los más bajos (clases D y E) y en las zonas rurales el móvil se constituye en el principal, y frecuentemente exclusivo, medio de acceso a Internet.

Sin dudas, esta situación tiene una cara luminosa: el móvil está permitiendo, de hecho, el acceso a la Red a poblaciones de otra forma excluidas de él. Y también tiene una contracara: cabe preguntarse, e investigar en profundidad, cuáles son las oportunidades que esta modalidad de acceso efectivamente facilita o limita.

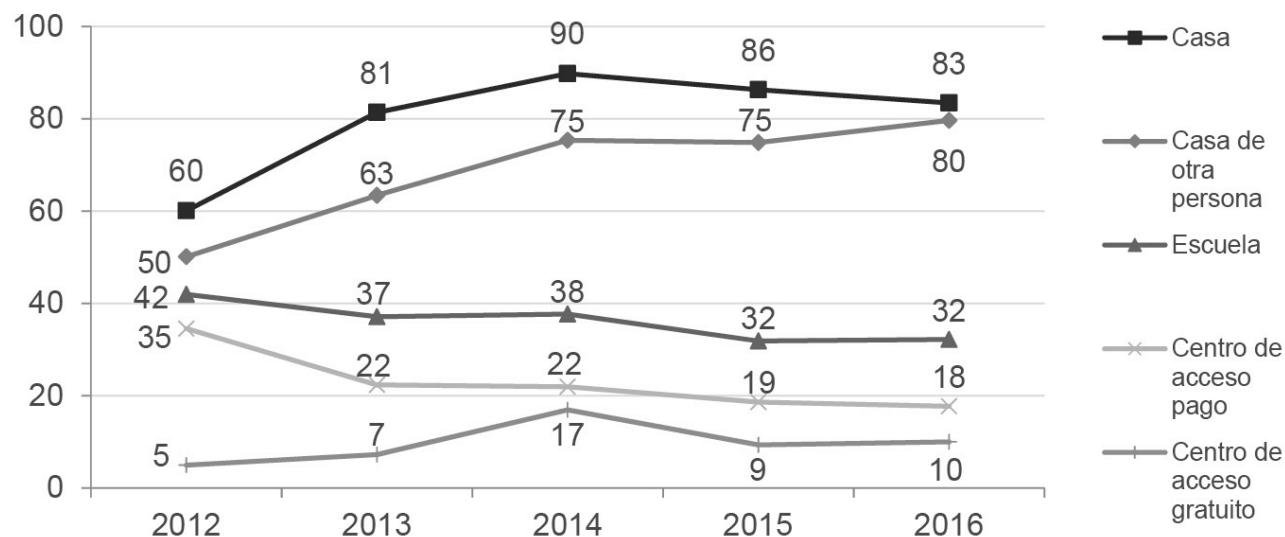
En síntesis, en el marco de la ampliación de la oportunidad de acceso a Internet, es posible identificar una polarización de las experiencias de acceso: mientras los niños de sectores socioeconómicos más altos acceden a Internet por medio de múltiples dispositivos (ordenadores, móvil, videojuegos y televisión) y pueden realizar actividades de mayor complejidad o valor agregado, los niños, niñas y adolescentes de las clases más bajas tienden a concretar el acceso principalmente a través de teléfonos móviles, con las limitaciones tanto en contenidos como en las oportunidades de desarrollar habilidades digitales que esto conlleva.

5. Lugares de acceso a Internet

El lugar más frecuente para acceder a Internet entre niños y adolescentes sigue siendo la propia residencia del niño (83%); el porcentaje desciende al 68% en el caso de los niños que viven en hogares de los estratos D y E. Esta desigualdad de acceso en el hogar también se refuerza en el ámbito de la escuela: mientras accede a Internet en ese ámbito el 43% de los niños y adolescentes de las clases A y B, sólo lo hace el 23% de quienes pertenecen a las clases D y E, porcentajes que se mantienen estables en el período observado. ⁵⁸

Cabe destacar una práctica que aparece como estrategia compensatoria de la falta de acceso a Internet en el hogar: entre los niños de los estratos socioeconómicos más bajos (clases D y E), el hogar de otras personas aparece como el principal lugar de acceso (78%). Esta práctica, además de estar asociada a la baja disponibilidad de acceso a Internet en los hogares de los sectores más desfavorecidos, tiene un potencial interés investigativo en función de la circulación de capital social y cultural que podría estar asociada a ella.

Gráfico 4. Proporción de niños y adolescentes por lugar de acceso a Internet (2012-2016). (Porcentaje sobre el total de los usuarios de Internet de 9 a 17 años).¹¹



Fuente: CGI.br, 2017.

6. Actividades realizadas en Internet

Más allá de conocer los patrones en el acceso a Internet, es relevante conocer qué tipo de actividades realizan en la Red niños y adolescentes, y con qué habilidades cuentan para ello, teniendo presente que el acceso no necesariamente se refleja en uso y que un mayor uso no guarda relación lineal con un mayor desarrollo de habilidades (Van Dijk, 2005).

En lo que respecta a las actividades, realizar tareas escolares continúa siendo la más declarada (81%), tendencia que se mantiene en las sucesivas ediciones anuales de la investigación en Brasil. Las siguientes dos actividades más mencionadas tienen relación con la comunicación y la identidad digital: enviar mensajes instantáneos (80%) y usar las redes sociales (78%).

Gráfico 5. Proporción de niños y adolescentes por actividades realizadas en Internet en los últimos 3 meses (2016). (Porcentaje sobre el total de los usuarios de Internet de 9 a 17 años).

Actividades	2016
Buscó material en Internet para hacer trabajos escolares	81
Envío mensajes instantáneos	80
Usó redes sociales	78
Bajó aplicaciones	74
Buscó información en Internet por curiosidad o voluntad propia	68
Vio vídeos, programas, películas o series <i>online</i>	64
Bajó música o películas	60
Escuchó música <i>online</i>	59
Publicó en Internet una foto o un vídeo en el que aparece	56
Compartió en Internet un texto, imagen o vídeo	54
Leyó o vio noticias <i>online</i>	47
Jugó <i>online</i> , no conectado con otros jugadores	47
Jugó <i>online</i> , conectado con otros jugadores	40
Publicó en Internet un texto, imagen o vídeo de autoría propia	40
Publicó o compartió en Internet el lugar donde se encontraba	31
Usó mapas <i>online</i>	30
Conversó por videollamada	30
Realizó compras <i>online</i>	12

Fuente: CGI.br, 2017.

Examinando los datos según la variable sexo, existe cierta paridad entre niñas y niños en la frecuencia de mención de la mayor parte de las actividades, excepto

algunas que sí presentan particularidades según sexo: publicar en Internet un vídeo o una foto en que ellos mismos aparecen es mencionado por el 62% de las niñas frente al 50% de los niños; por otra parte, existen actividades realizadas en mayor medida por niños que por niñas, principalmente jugar *online*, tanto conectado con otros jugadores (58 frente a 22%) como no conectado con otros jugadores (54 y 40% para niñas y varones, respectivamente).

También es posible observar el peso diferente de las actividades realizadas por los niños según estrato socioeconómico. Previsiblemente, aquellas actividades que requieren mejor conectividad (ancho de banda y velocidad) tales como jugar *online*, ver vídeos, programas, películas o series, y escuchar música en línea son más realizadas por niños y adolescentes de los estratos más altos (A y B).

7. Identidad digital

Puede definirse la identidad digital como la información sobre una persona y la reputación asociada a ella que se construye a partir de la información disponible sobre esa persona en Internet (incluyendo contenido textual, fotos y vídeos). Si bien es importante recordar que la identidad digital o reputación en la Red se construye no sólo por acción propia, sino también por acciones de terceros (publicaciones en las cual se cita, etiqueta o nombra a otra persona), e incluso por omisión (no tener cuentas en redes sociales o participación en la Red es por sí mismo un dato que forma parte de la reputación de una persona cuando otra busca información sobre ella), la encuesta TIC Kids Online Brasil se centra en el primer grupo de acciones.

Teniendo en cuenta también que la identidad digital o la reputación se construye a lo largo de los años y que la información asociada a ella es difícil de eliminar o modificar, y dado que, tal como se vio anteriormente, la participación de niños y adolescentes en las redes sociales es prevalente, resulta fundamental conocer cuáles son sus prácticas respecto a la privacidad en este ámbito.

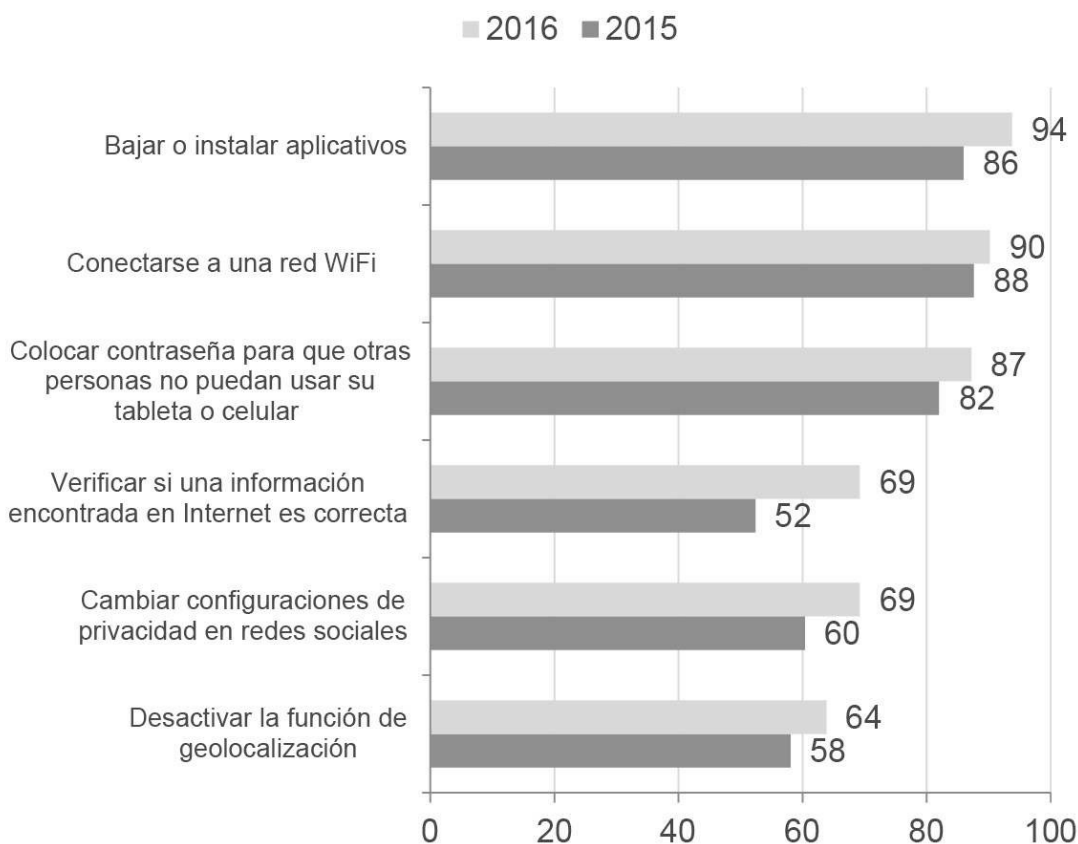
En este sentido, la encuesta revela que la mitad de los niños y adolescentes usuarios de Internet que tenían perfil en alguna red social declara haberlo configurado como público (49%) y un tercio como privado (33%). Finalmente, un 9% declaró que su perfil en redes sociales era parcialmente público y parcialmente privado. Colocando estos datos en perspectiva comparada, es

posible afirmar que, en líneas generales, el comportamiento respecto a este tema es similar al de los niños, las niñas y los adolescentes europeos (Sozio, 2015).

En cuanto a los tipos de información compartida en las redes sociales, la encuesta revela que una amplia mayoría de los niños y adolescentes con perfil en las redes tenían una foto que mostraba claramente su rostro (82%); el 43% afirmó mostrar el nombre de su escuela, el 28% su teléfono y el 23% la dirección de su casa. Cabe mencionar, a su vez, que la exposición de esta información personal es más frecuente en los estratos socioeconómicos más bajos.

Estos temas involucran habilidades técnicas, pero sobre todo de uso crítico de Internet, lo que muestra la magnitud del desafío de las acciones de sensibilización y formación respecto a estos temas que aún son necesarias (Helsper, 2012; van Deursen y van Dijk, 2008). El gráfico 6 complementa el panorama presentado anteriormente con datos sobre la autopercepción de habilidades digitales en los niños y adolescentes.

Gráfico 6. Proporción de niños y adolescentes por habilidades para el uso de Internet. (Porcentaje sobre el total de los usuarios de Internet de 11 a 17 años).



Fuente: CGI.br, 2017.

8. Trato ofensivo, intolerancia y discurso de odio en Internet

La encuesta TIC Kids Online Brasil 2016 investigó también acerca de conductas y situaciones que afectan o pueden afectar negativamente a los niños y niñas en Internet, abordándolas tanto a través de preguntas directas a niños y adolescentes como a través de la percepción de sus padres o responsables.

Por una parte, la encuesta revela que casi la cuarta parte de los niños y adolescentes usuarios de Internet en Brasil (23%) fueron tratados de forma ofensiva en Internet en los 12 meses anteriores a la investigación, lo que supone un aumento del fenómeno respecto a los años anteriores (15% en 2014 y 20% en 2015).

En contraste, de acuerdo a la declaración de los padres o responsables, sólo el 6% de los niños fueron tratados de manera ofensiva en Internet. Algo similar ocurre con el indicador que releva información sobre la proporción de niños o adolescentes que actuaron de forma ofensiva en Internet en los 12 meses anteriores a la encuesta: el 16% de los usuarios de entre 9 y 17 años relataron que actuaron de esa forma en el período de referencia de 12 meses, mientras que la proporción no pasa del 4% en la declaración de los padres o responsables. En ambos casos, esta diferencia es indicativa de la distancia de percepción que existe entre padres y menores acerca de las vivencias en línea.

Otro tipo de riesgo en Internet de alta significatividad, incorporado en la versión brasileña de la encuesta TIC Kids Online por iniciativa propia en función del reconocimiento de su relevancia en el contexto local, es el contacto con mensajes de intolerancia y discurso de odio en la Red. En el año 2016, el 41% de los usuarios de 9 a 17 años declaró haber sido testigo de discriminación hacia otra persona en la Red, situación que es citada más frecuentemente por las niñas (45%) que por los niños (37%) y entre los adolescentes de mayor edad (53% de los de 15 a 17 años, frente a 15% de los de 9 y 10 años).

El tipo de discriminación presenciada en Internet por la población encuestada fue la basada en el color o la raza (24%). Otros motivos de la discriminación presenciada fueron la apariencia física (16%), el gusto por personas del mismo sexo (13%) y la religión (10%). El porcentaje de niños y adolescentes que declararon haber sufrido, ellos mismos, algún tipo de prejuicio en Internet en 2016 fue del 7%, resultado que no presenta diferencias significativas entre los perfiles analizados en el estudio, y que presenta niveles similares a los de años anteriores.

9. Conductas de riesgo en línea

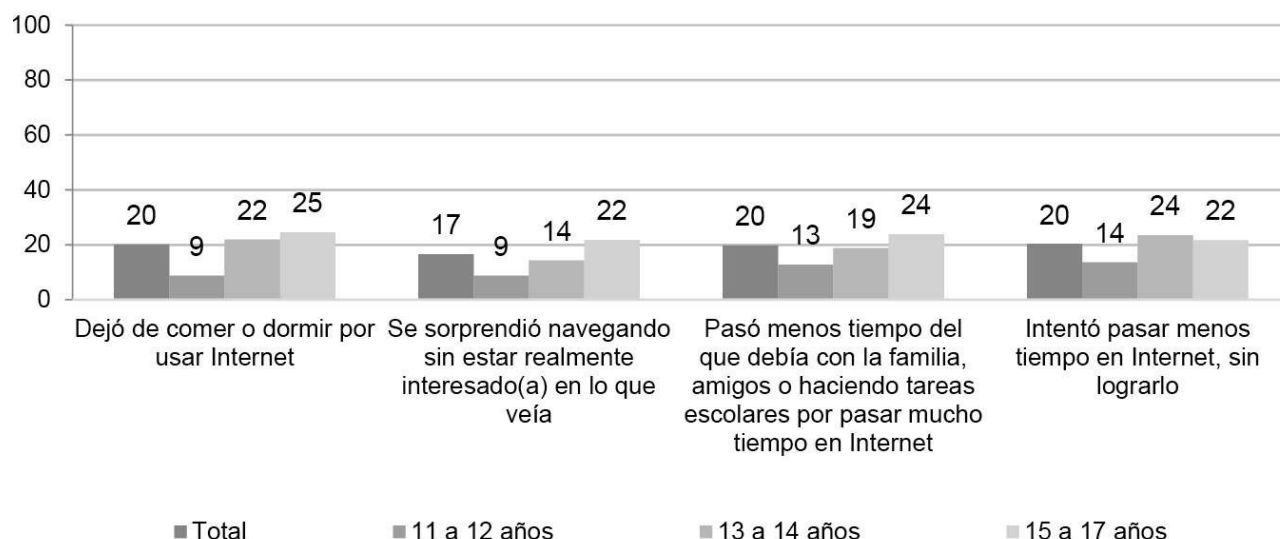
En este apartado, la primera de las conductas así denominadas, «de riesgo», en Internet debe ser relativizada también como una conducta de posible oportunidad: el conocer personas a través de la Red con las cuales no se hubiese tenido contacto en el mundo *offline*. Esta práctica, al tiempo que comporta cierto nivel de riesgo para niños, niñas y adolescentes, también constituye una posibilidad de ampliar círculos de interacción, de cultivar intereses en común en ocasiones poco frecuentes entre la población general o en el entorno inmediato

de las personas, etcétera. El balance entre riesgo y oportunidad dependerá, en buena medida, de la forma y las prevenciones que se tomen de forma previa y durante el encuentro con la o las personas en cuestión, y no sólo del hecho de hacerlo o no.

Dicho esto, en el año 2016, el 42% de los niños y adolescentes usuarios de Internet declaró haber tenido contacto con algún desconocido en la Red, porcentaje estable con relación a 2015 (40%). Los medios más utilizados para ello fueron las redes sociales (29%) y los mensajes instantáneos (20%). La proporción de niños y adolescentes usuarios de Internet que llegaron a encontrarse personalmente con una persona a la que conocieron en Internet fue del 22% en 2016. Es importante destacar que el 4% de los usuarios declararon haberse sentido incómodos después de ese encuentro, o bien haber sentido que no deberían haber ido. Concretar un encuentro cara a cara con una persona contactada a través de Internet es una conducta más frecuente entre los adolescentes, pero poco frecuente entre los niños de 9 a 10 años (5%) y 11 a 12 años (7%).

Otra conducta de riesgo relevante investigada en la Encuesta TIC Kids Online Brasil es el uso excesivo de la Red. Los datos revelan que una proporción importante de los niños y adolescentes usuarios de la Red pasaron por situaciones de uso excesivo en los 12 meses anteriores a la investigación. Concretamente, una quinta parte de ellos afirma haber intentado pasar menos tiempo en Internet, sin éxito (20%); haber dejado de comer o dormir (20%); haber pasado menos tiempo con la familia, los amigos o haciendo las tareas escolares (20%); o haber percibido que estaban navegando en Internet sin estar realmente interesados en lo que veían (17%). Además, el 19% declaró haberse sentido mal por no poder estar *online*. Como muestran los datos del gráfico 7, el uso excesivo de Internet parece afectar más a los adolescentes de 15 a 17 años.

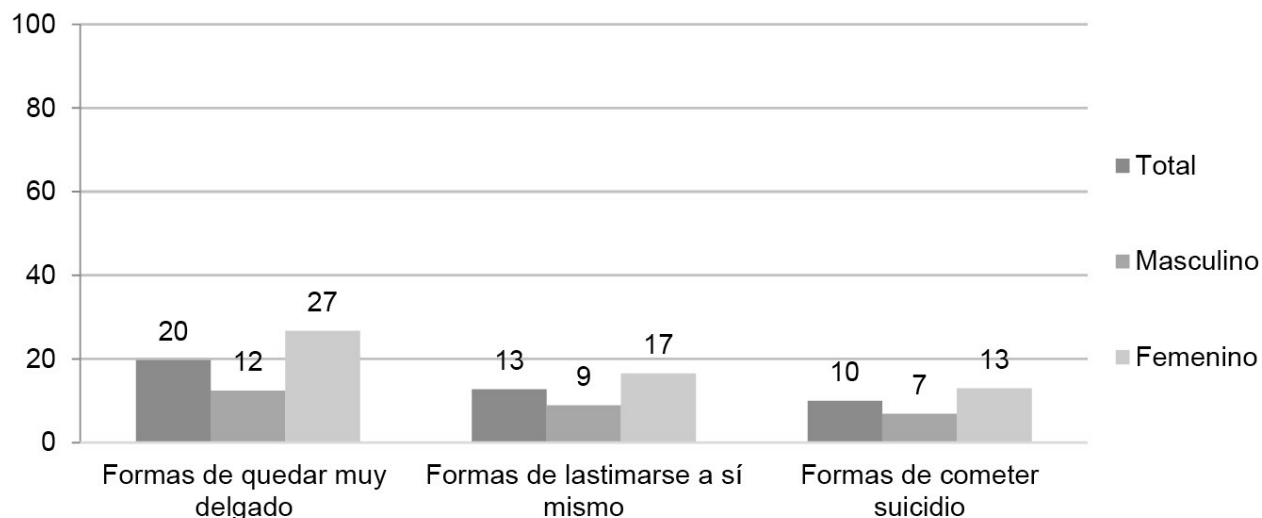
Gráfico 7. Proporción de niños y adolescentes por situaciones vivenciadas al usar Internet en los últimos 12 meses, según franja de edad. (Porcentaje sobre el total de los usuarios de Internet de 11 a 17 años.)



Fuente: CGI.br, 2017.

Por último, en lo que se refiere a los riesgos a los que se enfrentan los niños y adolescentes en línea, también destaca la proporción de usuarios que accedieron a información sobre temas relacionados con el autodaño o las experiencias relacionadas al uso de drogas. Uno de cada cinco adolescentes usuarios de Internet tuvo contacto con formas de «quedar muy delgado» (20%), el 13% vieron formas de lastimarse a sí mismos, el 10% accedió a información sobre uso de drogas y el 10% tuvo contacto con contenidos sobre formas de cometer suicidio. Los resultados evidencian que las niñas estarían más expuestas a ese tipo de contenido en Internet que los niños, como puede apreciarse en el gráfico 8.

Gráfico 8. Proporción de niños y adolescentes por tipos de contenidos sensibles y de autodaño con los que tomaron contacto en Internet en los últimos 12 meses, según sexo. (Porcentaje sobre el total de los usuarios de Internet de 11 a 17 años).



Fuente: CGI.br, 2017.

10. Mediación parental en el uso de Internet

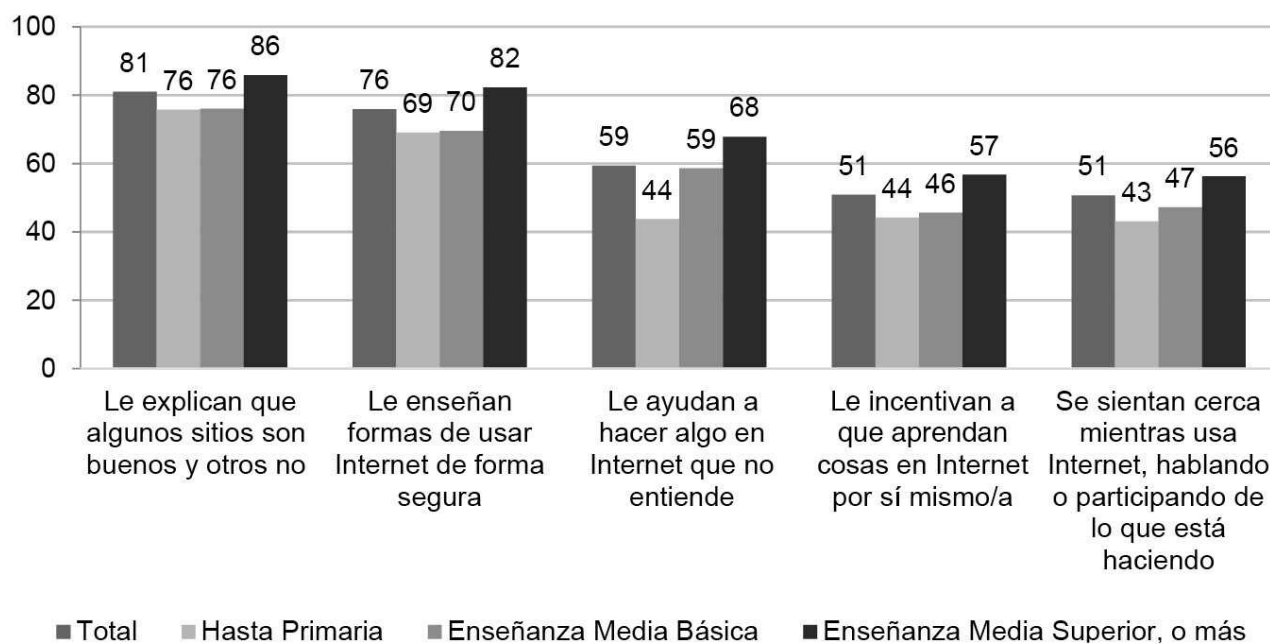
Dado que, junto con las oportunidades asociadas a la participación en Internet, existen riesgos a los que están expuestos los menores, resulta relevante conocer las estrategias de mediación utilizadas por los adultos para evitarlos, para lo cual una referencia es la clasificación de tipos de mediación parental desarrollada a partir de los resultados de la encuesta EU Kids Online (Livingstone y Haddon, 2009).

Según afirman los niños y adolescentes encuestados, es común recibir orientaciones sobre el uso de Internet por parte de los padres o responsables, así como explicaciones sobre qué sitios son «buenos» o «malos» (81%) y sobre cómo comportarse en Internet con otras personas (81%). Estas orientaciones son declaradas más frecuentemente por los niños de menor edad, en particular, por las niñas. Los datos brasileños sobre este tema han sido analizados, entre otros, por Cabello, Claro y Cabello-Hutt. Aquí se presentará una síntesis de los datos más recientes disponibles, correspondientes al año 2016.

En el gráfico 9 puede observarse que, de acuerdo a la declaración de los niños,

son prevalentes algunas conductas típicas de la mediación activa que, tal como su nombre sugiere, suponen una intervención proactiva y encarada hacia la protección, pero también hacia el desarrollo de capacidades en el niño que le permitan ganar una autonomía progresiva en su participación *online*. Esta modalidad no está centrada en estrategias de control y prohibición (aunque, eventualmente, pueda incluirlas), sino en enseñar al niño criterios para distinguir la calidad de los sitios de Internet, así como prácticas concretas que le permitan aumentar la seguridad en la navegación. En lo referido al comportamiento, esta modalidad involucra típicamente la práctica de conversar sobre recursos y sitios, sentarse junto al niño mientras usa Internet y dialogar o, directamente, participar junto a él de la actividad que esté desarrollando. Como puede verse en el gráfico 9, estas conductas y actitudes son más frecuentes cuanto más alto es el nivel educativo de los padres o responsables de los niños.

Gráfico 9. Proporción de niños y adolescentes por tipo de orientación recibida de sus padres o responsables, según el nivel de estudios de éstos. (Porcentaje sobre el total de los usuarios de Internet de 11 a 17 años).



Fuente: CGI.br, 2017.

Resulta claro que ejercer este tipo de mediación no sólo supone conocimiento e información sobre el mundo digital por parte de los adultos, sino también un tipo de vínculo y una modalidad de intervención en su desarrollo que trasciende el tema puntual del uso de Internet.

En contraste, esta modalidad de mediación se distingue de la mediación caracterizada como restrictiva, centrada en el control de las actividades del niño, más que en el desarrollo de sus capacidades. En esta modalidad, resulta típico, a nivel comportamental, el mantenerse cerca del niño mientras usa la Red, aunque sin participar de lo que hace o sin conversar sobre sus actividades *online*. Esta modalidad de mediación se centra típicamente en definir reglas de uso o en limitar el tiempo del niño *online*, monitorear el historial de navegación o revisar el móvil del niño para saber qué actividades está realizando o con quién está interactuando. Este tipo de mediación puede incluir la aplicación de restricciones técnicas, tales como recurrir a *software* con funciones de filtro (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2015). Claro está que algunos puntos del segundo modelo están incluidos en el primero, pero prima en cada uno una modalidad de relación diferente con el niño, con el conocimiento y con la actividad *online*. Éste es un tema que, sin dudas, vale la pena continuar investigando y, sobre todo, en el cual quedan claros los desafíos pendientes para alcanzar la equidad en las oportunidades de acompañamiento y guía con las que cuentan los niños y adolescentes brasileños.

11. Más allá del acceso: algunas reflexiones sobre ciudadanía digital

Los datos parecen sugerir que niños y adolescentes brasileños se constituyen en usuarios de Internet, en el sentido de acceder a información, jugar, comunicarse, aprender e interactuar en la Red, y, tal como señalan claramente las investigaciones recientes enfocadas en ello (Sampaio, 2015; Corrêa, 2016), se constituyen también en sujetos de consumo en la Red.

Por este motivo, cobra relevancia la perspectiva de ciudadanía, que recupera nociones de derechos y obligaciones de los niños ya reconocidas en el mundo *offline*, centrando el enfoque en las personas y no en los medios o ámbitos de interacción y, por tanto, destacando la importancia de su aplicación tanto al mundo *online* como *offline*.

Si bien no existe una conceptualización unívoca sobre el alcance del concepto de ciudadanía digital —incluso haciendo alusión a él a través de términos como ciberciudadanía o e-ciudadanía—, todas estas nociones tienen un énfasis en común tanto entre sí como con los conceptos más relevantes sobre educación en

ciudadanía en su enfoque contemporáneo (Cox, 2014): comprender los asuntos humanos, sociales, culturales, educativos y comunitarios relacionados con el uso de las nuevas tecnologías, y apelar a referencias clave tales como la ética, la legalidad, la seguridad, el uso responsable y el uso seguro de Internet.

En suma, puede considerarse que la ciudadanía digital engloba los derechos humanos considerados fundamentales: derecho a la expresión, al acceso a la información, a la comunicación, a la privacidad, así como el comportamiento ético (que abarca principalmente el respeto hacia las otras personas, la participación, la libertad de expresión y la responsabilidad sobre lo expresado, la privacidad de la información personal).

Lograr que en los espacios digitales prime el respeto a los derechos humanos y la actitud ciudadana requiere, por definición, un enfoque multidimensional donde se contemple el plano de la legislación y la regulación, pasando por el plano tecnológico y las herramientas webs susceptibles de minimizar riesgos y accesos no recomendables a niños y, sobre todo, el plano de la educación y el empoderamiento de las personas, las familias y las organizaciones clave.

De ello se infiere que es necesario también un enfoque multinivel y multisectorial: desarrollar la ciudadanía digital requiere la participación y la coordinación de esfuerzos a nivel macro (instancias estatales, gubernamentales y los medios de comunicación), pero también a nivel meso (organizaciones de la sociedad civil, empresas privadas, organizaciones comunitarias) y, sobre todo, supone la participación de mediadores clave a nivel micro (profesores, familiares y, sin duda, los propios niños y adolescentes).

Trabajar en pos de la construcción y el reconocimiento de la ciudadanía digital implica, entre otras cosas, combatir la duplicidad de comportamientos y estándares éticos en los mundos *online* y *offline*: asegurar que actitudes que resultarían inaceptables en la escuela, el barrio o el hogar no sean toleradas o perpetradas en los espacios *online*. También resulta indispensable trabajar las dos caras de la moneda: los derechos y las obligaciones.

Los gobiernos de varios países de la región están procurando dar respuesta a este desafío, diseñando propuestas para que los centros educativos incluyan el tratamiento de temas de ciudadanía digital, pero la implementación de estas medidas no es simple. En la región, ni la formación inicial docente ni las

propuestas de formación continua preparan aún adecuadamente a los profesores para trabajar estos temas. El punto en el cual parece haber cierto consenso es que, en cualquier caso, este enfoque debería ser transversal, no confinado a una materia o curso puntual.

12. A modo de cierre: la investigación sobre niños en línea y las políticas públicas

Analizando la información disponible, así como las preocupaciones en la agenda, se distingue la necesidad de acercar en mayor medida los resultados de la investigación al diseño de las políticas y los programas, fortaleciendo una agenda de prevención que atienda los riesgos identificados para niños y adolescentes, y que se articule a su vez con acciones de promoción.

En síntesis, en Brasil, al igual que en varios países de la región latinoamericana, se presenta un escenario de alta presencia *online* de los niños en el contexto de vacíos o insuficiencias reglamentarias en el plano de la protección de sus derechos y también en el marco de inequidades en la posibilidad de contar con mediación adulta; desafíos que deben ser tenidos en cuenta en el diseño de políticas y programas. De la encuesta TIC Educación también se desprende un bajo y básico uso escolar de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con un planteamiento incipiente de las cuestiones de ciudadanía digital, principalmente en las escuelas privadas (CGI.br, 2017c), con lo cual la escuela tampoco se configura en Brasil como un ámbito equiparador de oportunidades en este sentido.

Además de la investigación de datos sobre el acceso y el uso de esas tecnologías, es de suma importancia continuar profundizando en la investigación sobre las habilidades que niños y adolescentes de esa franja de edad desarrollan tanto para captar las oportunidades de conocimiento y participación en la Red como para realizar un uso responsable de Internet. Dado que se trata de menores, los adultos presentes en el entorno del niño, principalmente padres y profesores, también deben ser foco de atención tanto de la investigación como de las políticas públicas, de manera se constituyan en agentes mediadores efectivos.

La encuesta TIC Kids Online Brasil viene apuntando los desafíos que el uso ubicuo de Internet presenta para el desarrollo y la inclusión digital de los niños y

adolescentes brasileños. Para ello, sin embargo, es necesario superar aún las barreras históricas que parte de la población brasileña enfrenta para tener acceso a las TIC, en especial quienes viven en áreas rurales y pertenecen a los sectores socioeconómicos más desfavorecidos.

Tal como se explicitó en este artículo, esas desigualdades no se reflejan sólo en el acceso diferencial a Internet de niños y adolescentes, sino también en el tipo de actividad que realizan, así como en los tipos de mediación y orientación adulta que reciben para un uso seguro de Internet. En este sentido, se desprende de los datos presentados que no sólo son necesarias acciones dirigidas a los niños y adolescentes, sino también a los padres y responsables. Las escuelas también pueden desempeñar un papel importante para reducir los riesgos y promover las oportunidades que presenta Internet a los niños y adolescentes. Se trata éste de un ámbito clave, pues ya le compete desarrollar una función alfabetizadora y de promoción de la ciudadanía; tiene el desafío de ampliar el alcance de estos conceptos para abarcar lo específico de la alfabetización mediática e informacional y de la ciudadanía digital.

En este sentido, desde el ámbito de la educación formal, es relevante la promoción del desarrollo de habilidades críticas para el uso de Internet entre niños y adolescentes, recordando que, para ello, los profesores también requieren ser orientados y formados.

Cabe destacar que, en general, la región latinoamericana ha avanzado en trascender el debate centrado casi exclusivamente en el acceso a las TIC que caracterizó el comienzo de la década, centrándolo en torno a la inclusión digital en un sentido más amplio, que tiene en cuenta también la necesidad de desarrollar habilidades tanto para captar las oportunidades como para minimizar los riesgos de la participación *online*.

Retomando los principios establecidos en el Marco Civil de Internet de Brasil sobre las reglas de protección a usuarios de la Red y la promoción del respeto a los derechos humanos, la libertad de expresión, la privacidad y la diversidad cultural en Internet, finalizamos este artículo destacando la importancia de que las políticas públicas y las acciones emprendidas desde la sociedad civil promuevan un mayor debate sobre estos temas, y de que se concrete a su vez el desarrollo de programas y proyectos de amplio alcance que garanticen la

protección, el ejercicio de los derechos fundamentales, y el desarrollo integral de los niños y adolescentes.

Referencias

Bianconcin, M. y Valente, J. (2016). *Políticas de tecnologia na educação brasileira. Histórico, lições aprendidas e recomendações*, CIEB, São Paulo.

Cabello, P.; Claro, M. y Cabello-Hutt, T. (2016). «Mediação parental no uso de TIC segundo a percepção de crianças e adolescentes brasileiros: reflexões com base na pesquisa TIC Kids Online Brasil 2014», en CGI.br, *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2015*, Comitê Gestor da Internet no Brasil, São Paulo.

CGI.br. (2017c). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2016*, Comitê Gestor da Internet no Brasil, São Paulo. Disponible en: <http://cetic.br/publicacoes/indice/>.

CGI.br. (2017a). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação - TIC Domicílios 2016*, Comitê Gestor da Internet no Brasil, São Paulo. Disponible en: <http://cetic.br/publicacoes/indice/>.

CGI.br. (2017b). *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2016*, Comitê Gestor da Internet no Brasil, São Paulo. Disponible en: <http://cetic.br/publicacoes/indice/>.

Corrêa, L. (2016). *Geração YouTube: Ummapeamento sobre o consumo e a produção infantil de vídeos para crianças de zero a 12 anos*, ESPM Media Lab, São Paulo.

Cox, C. E. (2014). «Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares», en *IBE working papers on curriculum issues*, vol. 14, UNESCO.

Helsper, E. (2012). «A Corresponding Fields Model for the Links Between Social and Digital Exclusion», en *Communication Theory*, nº 22, págs. 403-426.

IBGE (2016). *Síntese de indicadores sociais. Uma análise das condições de*

vida, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro.

Livingstone, S. y Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report 2009*, EU Kids Online, Londres.

Livingstone, S.; Mascheroni, G. y Staksrud, E. (2015). *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*, EU Kids Online, Londres.

Sampaio, I. V. (2015). «Levantamento de Pesquisas TIC Kids Online – Brasil», en *Reunião da Rede Kids Online América Latina*, Comitê Gestor da Internet no Brasil, São Paulo.

Sampaio, I. V. y Calvacante, A. (2016). *Publicidade infantil em tempos de convergência. Relatório Final*, Universidade Federal do Ceará.

Sozio, M. E. (2015). *Children and Internet use: A comparative analysis of Brazil and seven European countries*, London School of Economics, Londres.

Van Deursen, A. J. y van Dijk, J. A. (2008). «Measuring digital skills: performance tests of operational, formal, information and strategic Internet skills among the Dutch population», en *ICA conference*, ICA, Montreal.

Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*, Sage, Londres.

-
48. Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información (Cetic.br) / Núcleo de Información y Coordinación del Punto BR (NIC.br), Brasil.
49. Traducción literal de la terminología utilizada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) en la investigación de referencia.
50. La clasificación socioeconómica se basa en el Criterio de Clasificación Económica de Brasil (CCEB), según lo definido por la Asociación Brasileña de Empresas de Investigación (Abep). Para la clasificación, esta entidad toma en cuenta la posesión de algunos ítems duraderos de uso doméstico y el nivel educativo de la persona declarada como jefe de hogar. Se atribuye una puntuación a la tenencia de bienes donde la suma para cada domicilio resulta en la clasificación en clases socioeconómicas A1, A2, B1, B2, C, D y E. Para el análisis de los datos, estas categorías se sintetizaron en A y B, C, D y E. El Criterio Brasil fue actualizado en 2015.
51. Proinfo: Programa Nacional de Tecnología Educacional.
52. Siempre y cuando se cumpla con los principios del Estatuto da Criança e do Adolescente (Ley N° 8.069 de 13 de julio de 1990).
53. Algunas instituciones y marcos normativos han buscado cubrir esta ausencia de regulación específica definiendo algunos límites para la comunicación comercial. Entre ellas el Estatuto da Criança e do Adolescente, el Código de Defesa do Consumidor y la Ley n° 9.294/96, que regula la publicidad de productos nocivos. Aunque algunas instituciones consideran válidas las restricciones ya presentes en el Estatuto da Criança e do Adolescente ECA y el Código de Defesa do Consumidor, esto no es unánime, por lo cual se puede afirmar que hay una laguna reglamentaria específica.
54. Más informaciones en: <http://new.safernet.org.br/>.
55. Disponible en <http://internetsegura.br/>.
56. Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información. Más información en: www.cetic.br.
57. En 2012, la encuesta TIC Kids Online Brasil tenía como población objetivo los usuarios de Internet con edad entre 9 y 16 años.
58. En 2012, la encuesta TIC Kids Online Brasil tenía como población objetivo a los usuarios de Internet con edad entre 9 y 16 años.

Niñez, adolescencia y tecnologías digitales en América Latina

*Patricio Cabello,⁵⁹ Daniela Lazcano,⁶⁰
Magdalena Claro,⁶¹ Matías Dodel,⁶²
Florencia Aguirre,⁶³ Fabio Senne,⁶⁴
Ana Laura Martínez,⁶⁵ Dora Osorio-Tamayo,⁶⁶
Norman Moreno-Carmona,⁶⁷ Rolando Pérez⁶⁸
y Laura León⁶⁹*

1. Introducción

En este capítulo, presentamos un estado de la cuestión general de las principales políticas y la investigación en el área de la niñez, la adolescencia y la sociedad digital a partir de lo recopilado por investigadores de Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay. El objetivo es ser un punto de partida para fortalecer el trabajo colaborativo y comparativo en la región, entre los países aquí participantes y otros que se puedan sumar en el futuro.

El texto se organiza en cuatro apartados. En el primero, se presentan datos generales sobre el acceso a Internet de niños y adolescentes, así como de los niveles de conectividad en los hogares. En el segundo, se reseñan las políticas públicas vinculadas a niños, adolescentes y tecnologías digitales, para luego, en el tercer apartado, abordar de manera general el estado de la investigación en el área. Para finalizar, se presentan algunas conclusiones y se discuten posibilidades de investigación y colaboración en la región.

1.1. Acceso a tecnologías digitales

La información sobre el acceso en la región para el grupo de edad de interés es escasa. Sin embargo, se presenta una imagen general a partir de los datos sobre

el porcentaje de niños y adolescentes usuarios de Internet⁷⁰ y el acceso escolar en cada uno de los países. Además, se presenta información general sobre los niveles de conexión a Internet en el hogar.

1.2. Niños y adolescentes usuarios de Internet

En Brasil, los usuarios de Internet de entre 10 y 15 años alcanzan el 76% (CGI.br, 2017a); en Colombia, son un 76% en el segmento de edad entre 12 y 17 años (MINTIC-Colombia, 2015); en Chile, representan el 87% en el grupo entre los 10 y los 14 años, y el 88% entre los 15 y los 19 años (Stäger y Núñez, 2015); en Perú, son el 36% entre los 6 y los 11 años, y el 66% entre los 12 y los 18 años (INEI-Perú, 2017); por último, en Uruguay, alcanzan un 94% en el segmento de edad de entre 9 y 17 años (INE-Uruguay, 2016).

1.3. Acceso escolar

En cuanto al acceso en las escuelas, en Uruguay, la totalidad de los centros educativos cuenta con acceso a Internet de calidad (más del 90% de los establecimientos urbanos cuenta con fibra óptica) y la ratio de ordenador por alumno es de 1 a 1 en la educación pública (Plan Ceibal, 2017). En Chile, el 81% de los colegios cuenta con acceso a Internet (Centro de Educación y Tecnología - ENLACES, 2013), con una ratio de 4,7 alumnos por ordenador, lo que es equivalente al promedio de la OCDE (MINEDUC-Chile, 2015). En Costa Rica, el 83,7% de los estudiantes tienen acceso a Internet en la escuela, con una ratio de 7,2 estudiantes por ordenador (FOD-Costa Rica, 2016). En el caso de Colombia, el promedio es de 1 ordenador por cada 9 niños, aunque la tasa puede variar entre 1 para cada 4 hasta 1 para cada 20 según la zona del país (Pérez, 2015). Finalmente, en Perú el número promedio de alumnos por ordenador en el nivel primario es de 8, y de 6 en el nivel secundario. En cuanto a la conectividad a Internet, en las escuelas secundarias ésta alcanza un 71,5%, mientras que sólo es de un 38,4% en las escuelas primarias (MINEDU-Perú, 2016). En Brasil el 96% de las escuelas urbanas cuenta con conexión a Internet, mientras que el 39% de los estudiantes declara utilizar Internet en la escuela (CGI.br, 2017c).

1.4. Niveles de conexión a Internet en el hogar

En relación a la conexión a Internet en el hogar, según datos de 2015-2016, en Uruguay es del 62% (INE-Uruguay 2016), en Chile del 71,7% (SUBTEL 2016),

en Costa Rica del 60,18% (INEC-Costa Rica, 2015), en Brasil del 54% (CGI.br, 2017a), en Colombia del 41,8% (DANE-Colombia, 2016) y en Perú del 33,1% (INEI-Perú, 2017).

En los casos donde hay datos, existe una diferencia de acceso importante entre las zonas urbanas y las rurales, así como entre los diferentes niveles socioeconómicos. En Chile, los hogares urbanos tienen un acceso del 76,7%, mientras que los rurales del 29,6%, y el quinto quintil de (mayor) ingreso llega al 82,6% mientras que el primer quintil (menor ingreso) sólo al 62,1% (SUBTEL-Chile, 2016). En Uruguay, la conexión varía de un 64% en las zonas urbanas a un 48% en las zonas rurales, y de un 82% en el quintil de mayor ingreso a un 37% en el quintil de menor ingreso (INE-Uruguay, 2016). En Brasil, por su parte, un 59% de los hogares urbanos accede a Internet, mientras que sólo un 26% de los hogares rurales lo hace; de la misma manera, se encuentra una marcada diferencia entre los hogares de mayor ingreso (98%) y los de menor ingreso (23%) (CGI.br, 2017a). En Perú, las estadísticas muestran las diferencias entre Lima, otros centros urbanos y el Perú rural. En el primer caso, la conexión alcanza el 53%, mientras en las otras zonas urbanas baja al 35,7%, y en las zonas rurales se alcanza sólo el 1,7% de hogares con acceso a Internet (INEI-Perú, 2017). Pese a que en este país sólo tenemos información al respecto para las zonas urbanas, es posible observar que los hogares de mayor ingreso alcanzan casi un acceso total (94%), mientras los hogares de menor ingreso carecen casi totalmente de acceso (1,5%) (APEIM, 2016). Finalmente, en Colombia el acceso en zonas urbanas asciende al 57,6% de los hogares, mientras que en las zonas rurales es del 9,4%; no hay información disponible sobre las diferencias por niveles socioeconómicos (MINTIC-Colombia, 2016).

1.5. Políticas públicas digitales orientadas a la niñez y la adolescencia

Las políticas públicas orientadas a la niñez y la adolescencia han sido impulsadas principalmente desde los sistemas escolares. Estos programas han buscado fundamentalmente dar acceso, alfabetizar digitalmente y promover el uso escolar.

1.5.1. Acceso

En relación a las políticas de acceso escolar, se han implementado

principalmente dos estrategias: la entrega de ordenadores a las instituciones escolares y los programas «un niño, un ordenador», que entregan la propiedad del dispositivo al niño. Dentro de la primera estrategia, la iniciativa más común ha sido la instalación de salas o laboratorios de ordenadores. Además, existen programas de entrega de ordenadores para el aula, como en el caso de Chile que desde el año 2009 implementó una estrategia que entregó *netbooks* a más 1.500 escuelas municipales del país para realizar trabajo 1 a 1 en el aula.

En relación a la segunda, en Uruguay, desde el año 2006, se implementa el Plan Ceibal, un programa de inclusión socioeducativa que incluye la entrega o titularidad de un ordenador portátil a cada niño y docente de enseñanza primaria y media pública, así como la cobertura de conectividad en los centros educativos y el montaje de una plataforma educativa sobre dicha infraestructura. En una línea similar, el Ministerio de Educación de Perú, desde el año 2008, ha desarrollado el programa Una Laptop por Niño (ULPN). En Brasil, por su parte, desde el año 2010 se implementa el programa Prouca, que tiene por objetivo promover la inclusión digital de los alumnos y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de profesores de escuelas públicas de Brasil. En Costa Rica, desde el año 2015, se implementa el Programa Nacional de Tecnologías Móviles Conectándonos, que busca promover la inclusión digital y el uso pedagógico de los ordenadores en el aula mediante la entrega de un ordenador por estudiante. Finalmente, en Chile, desde el año 2015, se implementa el programa Me Conecto Para Aprender, que entrega un ordenador a cada niño de séptimo grado (aproximadamente, a los 12 años) de la educación pública y subvencionada por el Estado (MINEDUC-Chile, 2016).

1.6. Usos escolares y alfabetización escolar

Todos los países revisados han desarrollado políticas especiales que promueven la alfabetización digital y la integración de tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En 1997, comienza en Brasil el programa Proinfo, cuyo objetivo es promover el uso pedagógico de la informática en la red pública de educación básica. Este programa, en colaboración con los gobiernos locales, equipa a las escuelas con ordenadores, Internet, recursos digitales con contenidos educativos y realiza formación docente. En Chile, desde 1992, se implementa el programa Enlaces del Ministerio de Educación, cuyo objetivo ha sido alfabetizar digitalmente a los estudiantes y contribuir a mejorar la calidad

de la educación escolar a través de la formación docente, la entrega de ordenadores, el acceso a Internet y los recursos digitales. Este programa y la Subsecretaría de Telecomunicaciones (SUBTEL) implementan el programa Conectividad para la Escuela y otros programas de acceso. En el caso de Colombia, en los últimos años se han desarrollado dos programas dirigidos a la apropiación de las tecnologías y al desarrollo tecnológico. El primero, fundado en 2001, llamado Computadores Para Educar, es una estrategia de entidades público-privadas dirigida a la mejora educativa a través de la dotación de herramientas tecnológicas a las comunidades educativas. El segundo, el Plan Vive Digital 2014-2018, es gestionado directamente por el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, y se orienta a la formación en competencias digitales, la ampliación de cobertura, la promoción del uso seguro y la generación de contenido seguro, a través de la estrategia En TIC Confío. En Costa Rica, desde 1987 se implementa el Programa Nacional de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo. En Uruguay, por su parte, el Plan Ceibal ha sido el programa encargado de dar acceso, alfabetizar y promover el uso pedagógico de las tecnologías digitales. Finalmente, en Perú, las tecnologías digitales se introducen en las escuelas desde el año 2008 a través del programa ULPN que, posteriormente, se inserta dentro de la Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación Básica (2017-2021).

1.7. Otras políticas digitales en la infancia

Una revisión de las agendas digitales en los países de América Latina muestra que las políticas orientadas a la infancia se enfocan en proveer de conectividad a los hogares y en promover los usos educativos (Cepal y Cooperación Alemana, 2016). En este sentido, son escasas las iniciativas que abordan de forma integral el desarrollo digital del niño. Se identifican más bien organizaciones internacionales que abordan la protección de los niños dentro y fuera del ambiente digital como Save the Children, y locales como Proyecto Red PaPaz, en Colombia. Asimismo, se identifican redes de colaboración con organismos de Naciones Unidas en proyectos vinculados a la niñez y el ambiente digital, tales como UNESCO y UNICEF, y proyectos de seguridad digital más amplios, que apuntan a la seguridad de los niños y adolescentes junto con el resto de la población, como la ONG Safernet Brasil, que ha desarrollado un sistema de denuncia y apoyo a las víctimas de delitos informáticos. En Chile, recientemente se ha

implementado la Red de Ciudadanía Digital, promovida por el Ministerio de Educación y la UNESCO, que busca promover la inclusión y participación digital de los niños y jóvenes; esta iniciativa se suma a otras redes intersectoriales como la Red Infancia y Comunicación, promovida por el Consejo Nacional de Televisión, y la Red Comunicación y Educación.

2. Investigaciones en el campo de las tecnologías digitales, infancia y adolescencia

En este apartado, se realiza una revisión de las principales investigaciones identificadas en el área de infancia, adolescencia y tecnologías digitales por cada país. Esta revisión no pretende ser exhaustiva, sino mostrar las áreas donde se ha desarrollado principalmente la investigación en los países incluidos.

En Brasil, Sampaio (2016) ha recopilado las investigaciones en infancia y tecnología, y ha encontrado un predominio de los estudios de acceso y una menor presencia de estudios centrados en temáticas de mediación, riesgos y oportunidades. Entre estos estudios, se observa que la mayor parte utiliza diseños cualitativos. En cuanto a la franja de edad, fueron más frecuentes las investigaciones sobre adolescentes que sobre niños y, dentro de las primeras, las edades más estudiadas se ubican en el rango de 14 a 16 años, siendo muy escasas las investigaciones enfocadas en niños menores de 8 años.

Una parte importante de la investigación es producida por Cetic.br, entidad responsable, por ejemplo, de los estudios TIC Educación y TIC Kids Online Brasil (CGI.br, 2017b; CGI.br, 2017c). La encuesta TIC Kids Online Brasil tiene como objetivo investigar los riesgos y oportunidades del uso de Internet por parte de niños y adolescentes. Se viene realizando anualmente desde 2012 y está inspirada en el marco conceptual y metodológico de EU Kids Online. Con una serie temporal de cinco años, Kids Online Brasil permite identificar la evolución del acceso a Internet y los cambios en su intensidad entre los niños de 9 a 17 años. Además de estos trabajos, es posible encontrar estudios más específicos como, por ejemplo, la relación infancia y publicidad en los tiempos de convergencia digital (Sampaio e Calvacante, 2016), o el consumo y producción infantil de vídeos en la plataforma YouTube por parte de niños de cero a 12 años en Brasil (Corrêa, 2016).

En Perú, predominan los estudios que evalúan el efecto de las tecnologías en los aprendizajes de los estudiantes, particularmente acerca de la relación entre los programas Un Niño, Un Ordenador y los aprendizajes (Cristia *et al.*, 2012; Bet *et al.*, 2014). En esta línea, algunos estudios han encontrado un efecto en el desarrollo de destrezas para el uso de los ordenadores (Cristia *et al.*, 2012; Wensjoe *et al.*, 2014), mientras que otros no encuentran efectos positivos en aspectos como la motivación para asistir a la escuela o hacer tareas escolares (Cristia *et al.*, 2014), o matemáticas y lenguaje (Cristia *et al.*, 2012; Hopkins, 2014). Otras investigaciones concluyen que el uso escolar de los ordenadores portátiles distribuidos por el programa es limitado en comparación con los ordenadores personales de mayor capacidad (Ames, 2014).

Otro conjunto de estudios identificados en Perú ha buscado estudiar el uso y la apropiación de la tecnología de niños y adolescentes (Trinidad y Rodríguez, 2012; MAPFRE, 2016). En este aspecto, tienden a encontrar que los niños menores prefieren el juego, hacer tareas y acceder a medios sociales (Trinidad y Rodríguez, 2012), y los adolescentes la búsqueda de información (para tareas y en general) y la comunicación a través de correo electrónico o medios sociales (MAPFRE, 2016). Un estudio de García y Barreto (2014) centrado en adolescentes y mujeres jóvenes de 14 a 35 años de dos centros poblados rurales encontró que a través de los dispositivos móviles las adolescentes logran construir espacios de interacción, socialización (tanto amistosa como amorosa) y privacidad, lo que les otorga una mayor autonomía y permite la consolidación de capital social. En los últimos tiempos, se está desarrollando una nueva investigación en torno al fenómeno de los *youtubers* (León s/f, realizado en 2016).⁷¹

En Colombia, también la investigación se ha centrado en comprender los usos que hacen los niños y los jóvenes de las tecnologías digitales, algunos de ellos enfocados al ámbito escolar, y sus efectos en los aprendizajes. El rol de los adultos como mediadores del uso escolar de los niños también ha sido estudiado. Muñetón, Suárez y Rodrigo (2015) examinaron el uso y la eficiencia con la que padres y madres colombianos utilizan recursos webs como apoyo en la educación de sus hijos, y encontraron que el nivel de estudios y, en menor medida, el sexo de los padres y la edad de los hijos modulan el uso y los contenidos educativos a los que acceden en la web, así como la capacidad para llevar a cabo búsquedas más eficientes, hallar páginas webs más apropiadas y

evaluar con mejores criterios los resultados encontrados. Escorcia-Oyola y Jaimes de Triviño (2015) estudiaron las experiencias significativas que caracterizan el uso de las TIC en el contexto escolar y encontraron que los docentes utilizan las TIC como medios de información y comunicación, pero su uso en el aprendizaje se sitúa en un nivel bajo.

Otro tipo de estudios identificados en Colombia tiene relación con las transformaciones de las prácticas políticas de los jóvenes ligadas a las mediaciones de Internet (Galindo, 2012). En la misma línea, se da cuenta de la crisis de las instituciones educativas en relación con las subjetividades juveniles emergentes y sus prácticas de consumo digital (Chaparro-Hurtado y Guzmán-Ariza, 2013).

En Costa Rica, por su parte, se identificaron tres estudios relevantes enfocados en el acceso y los usos de las tecnologías en la infancia y la adolescencia durante los últimos cinco años. Estos estudios son encuestas que trabajan con muestreos por criterios, dando énfasis a la comparación entre instituciones educativas públicas y privadas, de la llamada «Gran Área Metropolitana» del país, con énfasis en los sectores urbanos, con excepción del estudio con adolescentes que retoma una submuestra de colegios rurales.

Se identifican como principales usos el tecnológico, el informativo, el de entretenimiento, el escolar y el comunicativo. Los últimos tres se muestran como los más relevantes en el grupo de edad de 10 a 13 años (Pérez Sánchez, 2014b). En el caso de los adolescentes de entre 14 y 16 años, el móvil aparece como el dispositivo más relevante; se pueden distinguir cuatro usos básicos: el uso dirigido a las redes sociales, el uso «básico» (llamar y enviar mensajes), el uso dirigido al entretenimiento y, por último, los usos con fines escolares (Pérez Sánchez, 2014a).

Por otra parte, se estudia la mediación parental y la presencia de ciberacoso y cibervictimización. Como resultado, se ha visto que la mediación permisiva se asocia a la presencia más frecuente de conductas vinculadas al ciberacoso, mientras que la mediación activa se asocia a una menor frecuencia de este tipo de agresión en línea. Otro resultado relevante es la baja presencia de conductas de riesgo, pero acompañada de un bajo reconocimiento de las situaciones de riesgo consultadas. Se observó que el cibermatonismo se vincula con la

presencia de conductas de riesgo, como el empleo intensivo del móvil, siendo más frecuente en zonas urbanas y colegios privados. Por otro lado, la cibervictimización parece estar ligada de igual manera con el empleo intensivo del móvil y con conductas de riesgo, además de que se asocia con una percepción negativa del bienestar subjetivo y con bajas medidas de ciberseguridad. Asimismo, en esta muestra, parece estar más presente en colegios privados (Pérez Sánchez, 2014a).

En el caso de Uruguay, la literatura sobre el acceso y el uso de Internet en niños y adolescentes se centra principalmente en el estudio de los impactos de la política pública sobre alfabetización digital (Plan Ceibal). Varios estudios han investigado los efectos de dicha política sobre la brecha de acceso a la tecnología entre los hogares de mayores y menores ingresos, y han encontrado una reducción histórica de esta inequidad a finales de 2009 (el año en que se universaliza la política en el país) y en los años subsiguientes (Dodel, 2010; Rivoir *et al.*, 2012; Ceibal, 2014).

Por otro lado, se han llevado a cabo algunas investigaciones con el fin de evaluar los impactos de Plan Ceibal en los aprendizajes de los estudiantes (Ferrando *et al.*, 2011; Acosta, 2013; de Melo *et al.*, 2013; Pereira y Aboal, 2017). De Melo *et al.* (2013) analizan el impacto del Plan Ceibal en los resultados académicos en matemáticas y lectura de los niños (de educación primaria y media entre 2006 y 2012, los primeros años de aplicación del plan); los datos sugieren que el Plan Ceibal no habría tenido impacto en el aprendizaje en matemáticas y lectura. Sin embargo, un estudio longitudinal más reciente sí encontró efectos en estos aprendizajes. Pereira y Aboal (2017) encontraron que la utilización de una herramienta desarrollada por Ceibal para el aprendizaje adaptativo de matemáticas (PAM o plataforma adaptativa de matemática) tiene un efecto significativo y positivo sobre el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria. Es más, este efecto parece ser de mayor peso para niños, niñas y adolescentes de niveles socioeconómicos más bajos.

Trucco *et al.* (2013) encontraron que tanto docentes como estudiantes realizan un uso básico de los ordenadores. En el caso de los estudiantes de primaria, los usos más técnicos se dan de manera incipiente entre aquellos estudiantes que provienen de contextos escolares socioeconómicamente más favorables. Por otro lado, el informe de la Evaluación Anual del Plan Ceibal de 2014 (Ceibal, 2014)

reconoce que el 77% de los niños de primaria declara usarlo principalmente para trabajar en clase, seguido por un 39% que lo usa para jugar a juegos. En el ámbito escolar, tres de cada 10 niños declara usar el ordenador de Plan Ceibal en clase de forma intensiva (tres o más días por semana). La Encuesta Continua de Hogares 2016 (INE-Uruguay) permitió conocer el uso de Internet de las personas mayores de 5 años en el país, evidenciando que más de siete de cada 10 uruguayos mayores de 5 años son usuarios de Internet. Por su parte, la Encuesta WIP+DiSTO 2017 (UCU) permite conocer que seis de cada 10 usuarios de móvil se conecta a Internet desde el mismo utilizando la red de telefonía móvil.

En Uruguay, en 2017 se concretó la adaptación local del proyecto DiSTO (From Digital Skills to Tangible Outcomes) para tercer año de educación secundaria pública (Lamschtein y Dodel, 2017), que permite aproximarse a los beneficios del uso de Internet en el mundo *offline* de los jóvenes de 15 años.

Asimismo, recientemente culminó el campo de un estudio cualitativo realizado por UNICEF Uruguay en colaboración con RErighs.org para el informe del Estado Mundial de la Infancia. Se ha desarrollado en 20 países al unísono y tiene por objetivo comprender las distintas formas en que los jóvenes usan la tecnología en su vida cotidiana (UNICEF y RErighs, no publicado).

En Chile, se han desarrollado estudios sobre el uso de la tecnología en niños y adolescentes (Bringué, Sádaba y Tolsá, 2011; INJUV, 2017), pero gran parte de la investigación se ha realizado en el contexto escolar, focalizada en la integración escolar de las tecnologías y su efecto en los aprendizajes (Sánchez y Salinas, 2008), y en la relación entre desempeño académico y habilidades digitales. En la segunda línea, el estudio internacional ICILS 2013, realizado en Chile por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, buscó analizar el manejo de la información digital en estudiantes de 8°. En líneas generales, sus resultados dan cuenta de que la mayoría de los estudiantes no lograban realizar las tareas más complejas asociadas al uso de Internet como, por ejemplo, crear productos comunicacionales (Agencia de Calidad de la Educación, 2013).

Por otra parte, las investigaciones muestran que los estudiantes de secundaria con niveles de acceso a ordenadores en el hogar similares presentan un perfil homogéneo en cuanto al uso que hacen de éstos (Hinostroza, Matamala, Labbé,

Claro y Cabello, 2014). Sin embargo, las diferencias aparecen cuando se trata de su capacidad para resolver los problemas de información y comunicación digital —es decir, en las competencias digitales— y en sus estrategias cognitivas y de organización para resolver las tareas relacionadas con la escuela en un contexto digital (Jara, Claro, Hinostroza *et al.*, 2015). En este sentido, las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación en 2012 y 2013 en torno a las habilidades digitales de alumnos de 10° (15 años) evidenciaron que el 46,9% de los estudiantes sólo alcanzan un nivel básico de habilidades, el 51% llegan a un nivel intermedio y sólo el 1,8% alcanza un nivel avanzado (Centro de Educación y Tecnología - ENLACES, 2014). Esto refleja que la mayoría de los estudiantes contaban con habilidades comunicativas y de búsqueda de información en Internet, pero sólo unos pocos tenían habilidades digitales para procesar y generar información.

Además, el año 2016 se realizó en Chile el estudio cuantitativo Kids Online, con el objetivo de generar información sobre las actividades que realizan los niños y adolescentes en Internet, las oportunidades y los riesgos implicados en su uso, y las prácticas de mediación digital de las personas adultas implicadas en el cuidado y formación de esta población. Algunos datos relevantes de este estudio permiten inferir que los hogares de niños, niñas y adolescentes usuarios de Internet son hogares con mayor conectividad que la media de los hogares chilenos. Por otra parte, se encuentra que el contacto con desconocidos y otras prácticas de riesgo en torno a la privacidad, que parecen preocupar a la opinión pública, ocurren de manera muy infrecuente y sólo son parte de las actividades cotidianas de un porcentaje muy bajo. Finalmente, si bien aparecen datos de alta conectividad en hogares y a través de telefonía móvil propia, un 36% de los niños y adolescentes señalan que jamás han accedido a Internet en la escuela (Cabello y Claro, 2016).

3. Discusión y proyecciones de la investigación en niñez, adolescencia y tecnologías digitales en América Latina

El análisis general de las políticas y la investigación en el área de niñez, adolescencia y tecnologías digitales en los seis países de América Latina incluidos en esta revisión permite observar un impulso desde el campo de la educación principalmente, que carece de una perspectiva más integral del

desarrollo digital del niño.

En cuanto al acceso, el porcentaje de usuarios de Internet varía significativamente entre países como Uruguay y Perú. En términos de acceso escolar, Uruguay lidera la clasificación con el total de centros educativos con acceso, y lo sigue Brasil con el 96% de las escuelas urbanas. Perú es el país con menor acceso, aunque se observa un esfuerzo especial en la secundaria, donde un 71,5% de los centros educativos accede a Internet. En relación a la conexión a Internet en los hogares, también se observan diferencias importantes entre países y dentro de los países, particularmente entre los sectores rurales y urbanos, y entre los diferentes niveles socioeconómicos.

En cuanto al desarrollo de políticas públicas, principalmente se identifican programas gubernamentales con el apoyo de organizaciones de la sociedad civil e internacionales desde el ámbito educativo; éstos están orientados a facilitar el acceso mediante la entrega de ordenadores de uso personal para los niños. Además, estos programas se centran en alfabetizar digitalmente y promover el uso de Internet para actividades de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, se observa que tienen un fuerte énfasis en la propiedad y el uso individual, frente a otras posibilidades de acceso comunitario, como los telecentros y los espacios de acceso gratuito.

Finalmente, en el ámbito de la investigación, también se observa un foco en educación. Ésta ha buscado, sobre todo, caracterizar los usos que hacen los estudiantes de las tecnologías digitales y conocer los efectos de sus usos en los aprendizajes de las asignaturas. De forma más reciente, sobre todo en el caso de Chile, se ha comenzado a estudiar el desarrollo de las habilidades digitales de los estudiantes. Por otra parte, la investigación de carácter más general sobre el desarrollo digital del niño ha estado vinculada particularmente al proyecto Kids Online, que incluye la aplicación de la encuesta en Brasil, Chile y Uruguay, y un estudio cualitativo que incluye Perú, Costa Rica, Chile y Colombia. Por otra parte, existen algunos estudios que complementan la mirada educativa, pero, en general, se abordan desde aspectos específicos.

En síntesis, si bien hoy en día Internet y las tecnologías digitales forman parte de la vida cotidiana de un porcentaje cada vez mayor de niños y jóvenes de América Latina, las políticas públicas y la investigación de los países revisados

adoptan una mirada parcial y educativo-institucional del niño. Esta mirada se debiera complementarse con otras que aborden todos los ámbitos de las experiencias digitales infantiles, incluyendo, entre otros, sus vínculos familiares y afectivos, el desarrollo de su identidad, de sus relaciones sociales y las actividades de participación.

Para lo anterior, es importante potenciar redes de colaboración nacional e internacional como aquella que se ha iniciado a partir del impulso del proyecto Kids Online en el plano de la investigación y la discusión de políticas públicas regionales. Esta red no sólo desarrolla investigación comparada, sino que también articula el contacto entre investigadores, la difusión de hallazgos, y el debate entre académicos y gestores de política pública a escala regional y local. Es importante seguir ampliando y profundizando en el trabajo de esta red mediante la integración de nuevos países y temáticas, de forma que se pueda contar con un cuerpo de conocimientos sistemático en el tiempo, así como transferir estos conocimientos y apoyar el diseño de estrategias y políticas orientadas al desarrollo digital integral de los niños y los adolescentes de la región.

Referencias

Acosta, S. (2013). *Plan Ceibal: impacto del programa y efectos heterogéneos*. Informe de proyecto de iniciación del CSIC.

Ames, P. (2014). «Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas», en *Revista Peruana de Investigación Educativa*, nº 6, págs. 145-172.

APEIM (2016). *Niveles socioeconómicos 2016*, Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercado, Lima.

Arango, G.; Sala, X. y Sádaba, C. (2010). «La generación interactiva en Colombia: adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos», en *Anagramas*, nº 9 (17), págs. 45-56.

Bianconcini, M. y Valente, J. (2016). *Políticas de tecnologia na educação brasileira. Histórico, lições aprendidas e recomendações*, CIEB, São Paulo.

Bringué, X.; Sádaba, C. y Tolsá, J. (2011). *La generación interactiva en Iberoamérica 2010. Niños y adolescentes ante las pantallas*, Fundación Telefónica, Madrid.

Centro de Educación y Tecnología – Enlaces (2013). *SIMCE TIC*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.enlaces.cl/wp-content/uploads/informe-resultados-final-16-12-2014.pdf>.

Cepaly Cooperación Alemana (2016). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2016*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.

CGI.br (2017a). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação - TIC Domicílios 2016*, Comitê Gestor da Internet no Brasil, São Paulo.

CGI.br. (2017b). *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2016*, Comitê Gestor da Internet no Brasil, São Paulo.

CGI.br. (2017c). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicações em escolas brasileiras - TIC Educação 2016*. Comitê Gestor da Internet no Brasil, São Paulo.

Chaparro-Hurtado, H. R. y Guzmán-Ariza, C. M. (2013). «Consumo digital de jóvenes escolarizados en Villavicencio, Colombia», en *Educación y Educadores*, nº 16 (2), págs. 229-243.

Corrêa, L. (2016). *Geração YouTube: Ummapeamento sobre o consumo e a produção infantil de vídeos para crianças de zero a 12 anos. Brasil – 2005-2016*, ESPM Media Lab, São Paulo.

Cristia, J.; Czerwonko, A. y Garofalo, P. (2014). «Does Technology in Schools Affect Repetition, Dropout and Enrollment? Evidence from Peru» en *IDB Working Paper Series*, nº IDB-WP-477.

Cristia, J. P.; Ibarrarán, P.; Cueto, S.; Santiago, A. y Severín, E. (2012). «Tecnología y desarrollo en la niñez: evidencia del programa una laptop por niño», en *IDB Working Paper Series*, nº IDB-WP-304.

DANE-Colombia (2016). *Indicadores básicos de TIC en hogares*, Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Colombia. Disponible en: <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/tecnologia-e-innovacion/tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-tic/indicadores-basicos-de-tic-en-hogares>. Última consulta: 12 de octubre de 2017.

De Melo, G.; Machado, A.; Miranda, A. y Viera, M. (2013). «Impacto del Plan Ceibal en el aprendizaje: evidencia de la mayor experiencia OLPC», en *Serie Documentos de Trabajo/FCEA-IE; DT13/13*.

Dodel, M. (2010). «Acceso a las TIC en hogares del Uruguay urbano: logros y desafíos para la asentar los pisos de una integración digital», en *IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de la República, Montevideo.

Escorcia-Oyola, L. y Jaimes de Triviño, C. (2015). «Tendencias de uso de las TIC en el contexto escolar a partir de las experiencias de los docentes», en *Educación y Educadores*, nº 18 (1), págs.137-152. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.8.

Ferrando, M.; Machado, A.; Perazzo, I. y Vernengo, A. (2011). «Aprendiendo con las XO: el impacto del Plan Ceibal en el aprendizaje», en *Serie Documentos de Trabajo/FCEA-IE*, DT03/11.

FOD-Costa Rica (2016). *Nuestros Resultados 2016*, Fundación Omar Dengo, Colombia. Disponible en: <http://www.fod.ac.cr/pdf/memoria/2017/nuestros-resultados-2016-FOD.pdf>.

García, A. y Barreto, M. (2014). «El uso, apropiación e impacto de las TIC por las mujeres rurales jóvenes en el Perú», en *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, nº 9, págs. 251-269.

Hinostroza, J. E.; Matamala, C.; Labbé, C.; Claro, M. y Cabello, T. (2014). «Factors (not) affecting what students do with computers and Internet at home», en *Learning, Media and Technology*, nº 40 (1), págs. 43-63.

Hopkins, B. (2014). *Internet en las escuelas: efecto sobre el rendimiento*

educativo en el Perú, 2007-2011, Diálogo Regional sobre Sociedad de la Información, DIRSI. Disponible en: <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/55608/IDL-55608.pdf?sequence=1>.

INEC-Costa Rica (2015). *Encuesta Nacional de Hogares Julio 2015: Resultados Generales*. Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica. Disponible en: <http://www.inec.go.cr/anda4/index.php/catalog/153/download/1140>.

INEI-Perú (2017). *Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Enero-Febrero-Marzo 2017*. Informe Técnico n° 2, junio de 2017, Instituto Nacional de Estadística e Informática. Disponible en: <http://www.inei.gob.pe/biblioteca-virtual/boletines/tecnologias-de-la-informaciontic/1/>.

INE-Uruguay (2016). *Encuesta Continua de Hogares*, Instituto Nacional de Estadística, Uruguay. Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/encuesta-continua-de-hogares1>.

INJUV (2017). *Octava Encuesta Nacional de Juventud 2015*, Instituto Nacional de la Juventud, Santiago de Chile.

ITU (2014). *Manual for Measuring ICT Access and Use by Households and Individuals*, 2014 Edition.

Jara, I.; Claro, M.; Hinojosa, J. E.; San Martín, E.; Rodríguez, P.; Cabello, T.; Ibieta, A. y Labbé, C. (2015). «Understanding factors related to Chilean students' digital skills: A mixed methods analysis», en *Computers & Education*, n° 88, págs. 387-398.

Lamschtein, S. y Dodel, M. (2017). *De las tecnologías a los resultados tangibles. Los vínculos entre las habilidades digitales, los usos de Internet, y los beneficios obtenidos en el bienestar de los estudiantes de la educación media pública uruguaya. Informe Final*, Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y Fundación Ceibal, Uruguay, pendiente de publicación.

MAPFRE (2016). *Adolescencia y tecnoadicciones: Prevalencia, factores de*

riesgo y prevención. Estudio: Prevalencia de Riesgo de la Conducta Adictiva a Internet entre los Adolescentes de Lima Metropolitana y Arequipa (Perú), Fundación MAPFRE, Perú.

MINEDUC-Chile (2016). *Me conecto para aprender (2015-2016)*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

MINEDUC-Chile (2015). *Análisis de indicadores educativos en Chile y la OCDE en el contexto de la Reforma Educacional*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile. Disponible en:
http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg

MINEDU-Perú (2016). *Censo Escolar del Ministerio de Educación del Perú*, Unidad de Estadística, Minedu, Perú. Disponible en:
<http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>.

MINTIC-Colombia (2017). Boletín trimestral de las TIC, primer trimestre de 2017, MINTIC, Colombia. Disponible en:
http://colombiatic.mintic.gov.co/602/articles-55212_archivo_pdf.pdf.

MINTIC-Colombia (2015). *Evaluación del impacto y la sostenibilidad de Computadores para Educar en la Calidad de Educación de las sedes educativas beneficiadas*, MINTIC-Computadores para Educar, Bogotá. Disponible en:
http://www.computadoresparaeducar.gov.co/sites/default/files/inline-files/Articulo_impacto_Computadores_para_Educar_Colombia.pdf.

Muñetón, M. A; Suárez, A. y Rodrigo, M. J. (2015). «El uso de recursos web como apoyo a la educación de los hijos en los padres colombianos», en *Investigación y Desarrollo*, nº 23 (1), págs. 91-116.

Pereira, M. y Aboal, D. (2017). *Evaluación del Impacto de la Plataforma Adaptativa de Matemática en los resultados de los aprendizajes*, CINVE, Montevideo.

Pérez, R. (2014a). *Generación Móvil. Uso de tecnologías móviles en niños y niñas de 10 a 13 años del Área Metropolitana. Informe de Resultados*, Fundación Paniamor, Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica.

Disponible en: www.crianzatecnologica.org/.

Pérez, R. (2014b). «Infancia, socialización y TIC», en *PROSIC. Informe anual hacia la sociedad de la información y el conocimiento 2013*, PROSIC, San José de Costa Rica, págs. 342-368.

Plan Ceibal (2017). *Ceibal el cifras*. Disponible en: <http://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/ceibal-en-cifras>.

Plan Ceibal (2014). *Encuesta Anual 2014*. Departamento de Evaluación y Monitoreo de Plan Ceibal, Montevideo.

Rivoir, A. L. y Lamschtein, S. (2012). *Cinco años del Plan Ceibal: algo más que una computadora para cada niño*, col. Innovar en Educación, UNICEF, Uruguay.

Sánchez, J. y Salinas, A. (2008). «ICT y learning in Chilean schools: Lessons learned», en *Computers & Education*, n° 51 (4), págs. 1621-1633.

Sampaio, I. V. (2016). *Levantamento de Pesquisas TIC Kids Online – Brasil. Apresentação de trabalho na reunião da Rede Kids Online América Latina*, São Paulo, CGI.br.

Sampaio, I. V. y Calvacante, A. P. (2016). *Publicidade infantil em tempos de convergência. Relatório Final*. Universidade Federal do Ceará, Brasil.

Stäger, M. y Nuñez, J. L. (2016). *Uso de Internet en Chile: la otra brecha que nos divide*, Centro de Estudios Digitales, Fundación País Digital, Santiago de Chile, julio de 2015.

SUBTEL (2016). *Séptima Encuesta de Acceso, Usos y Usuarios de Internet*. SUBTEL, Ministerio de Transporte y Telecomunicaciones, Santiago de Chile.

Trinidad, R. y Rodríguez, V. (2012). *Investigación comparativa regional sobre los usos y disfrute de Internet por niñ@s de entre 8 y 10 años en tres colegios de Argentina, Perú y Paraguay*, Save the Children, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Suecia.

Trucco, D. y Espejo, A. (2013). *Principales determinantes de la integración de*

las TIC en el uso educativo. El caso del Plan Ceibal del Uruguay, CEPAL, Santiago de Chile.

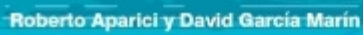
UCU (2017). Encuesta World Internet Project + from Digital Skills to Tangible Outcomes 2017 (WIP+DiSTO). Procesamiento propio.

UNICEF y RErighs.org (2017). *Workshop Manual: UNICEF State of the World's Children*, pendiente de publicación.

Wensjoe, M.; Cueto, S.; Sánchez, A.; Meléndez, G. y Namen, O. (2014). «Factores de eficacia escolar en el uso de laptops del programa OLPC», en *Revista Peruana de Investigación Educativa*, SIEP, nº 6, págs. 115-144.

-
- 59 . Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
60 . Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
61 . Universidad Católica de Chile.
62 . Universidad Católica del Uruguay.
63 . Universidad Católica del Uruguay.
64 . Cetic.br / NIC.br, Brasil.
65 . Cetic.br / NIC.br, Brasil.
66 . Universidad Luis Amigó, Colombia.
67 . Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia.
68 . Universidad de Costa Rica.
69 . Universidad de Lima, Perú.
70 . Siguiendo el criterio propuesto por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU), se entiende por usuaria a la persona que accedió a Internet al menos una vez en los últimos tres meses (ITU, 2014).
71 . Estudio en proceso de publicación.

COMUNICACIÓN



gedisa

Comunicar y educar en el mundo que viene

Aparici, Roberto

9788416919659

288 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Este libro pretende iniciar un diálogo sobre temas y cuestiones que la comunicación y la escuela silencian o niegan. En muchas ocasiones, se responsabiliza a los docentes y a los comunicadores de sus acciones y los modelos que ponen en práctica, pero lo que hacen no es más que reproducir las políticas educativas, comunicativas e informacionales que el Estado asume y practica en los medios y en la educación. Mientras los gobiernos no pongan en marcha proyectos, propuestas e ideas que se correspondan con la sociedad informacional, en las escuelas y universidades, así como en los medios, estaremos inmersos en concepciones propias de otra era. Estamos a punto de iniciar la tercera década del siglo XXI y las prácticas educativas y comunicativas siguen atadas a los modelos que se dieron a lo largo del siglo XX.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Es posible **superar** la adversidad y transformar el malestar causado por el acelerado **desarrollo de violencia, pobreza y exclusión social** en que vive el mundo? ¿Qué aportaciones puede hacer la **teoría de la resiliencia** para comprender estos procesos y desarrollar estrategias que contribuyan a enfrentar el **sufrimiento psíquico y social** que causa tanta injusticia? Estas preguntas fueron el motivo para generar un enriquecedor encuentro con **Boris Cyrulnik** y delimitaron el terreno sobre el que se desarrollarían nuevos diálogos y nuevos sentidos.

RESILIENCIA *Lat*

CRITERIOS DE **RESILIENCIA** ENTREVISTA A **BORIS CYRULNIK** ANA GUADALUPE SÁNCHEZ LAURA GUTIÉRREZ

gedisa
editorial

Criterios de resiliencia. Entrevista a Boris Cyrulnik

Sánchez García, Guadalupe Ana

9788416572175

80 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

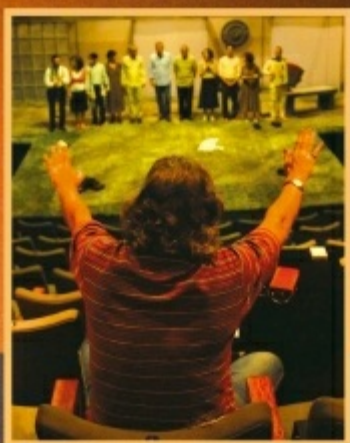
En mayo del 2011, Boris Cyrulnik visitó México como profesor invitado por la Universidad de Guadalajara para compartir sus reflexiones y experiencias con universitarios, profesionales de diversos campos y público en general durante el evento titulado Resiliencia: Vínculos e Inclusión Social. En este foro internacional, el Dr. Cyrulnik impartió la conferencia titulada Criterios de resiliencia: condiciones de un nuevo desarrollo después de un traumatismo. A partir de esta conferencia, Ana Guadalupe Sánchez y Laura Gutiérrez tuvieron un encuentro con él, donde el Dr. Cyrulnik, con gran transparencia, sensibilidad y honestidad, trazó con bellas palabras, un cuadro que nos acerca a su pensamiento, a sus sueños y sus afectos abriendo una dimensión muy íntima y personal de su vida. En esta obra se reproduce tanto la entrevista como la conferencia de Boris Cyrulnik. Ambas son imprescindibles y valiosas para el amplio público que sigue con gran interés su trabajo.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

JORGE EINES

LA FORMACIÓN DEL ACTOR

CREAR PARA CREER



gedisa
editorial

La formación del actor

Eines, Jorge

9788497844352

288 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Por donde empezar? ¿Es posible pensar en la técnica como los cimientos de un edificio? La pregunta por los comienzos de la formación de un actor viene alimentando la historia del teatro. La manera singular en que este libro aborda el problema parece ser el punto inicial de un viaje para poder entender la pedagogía de Jorge Eines. Una propuesta que se ocupa del proceso en su etapa inicial y que abre las puertas a la imaginación, la destreza y por ende a la técnica. Todo ello con la finalidad de orientar a un alumno para que encuentre su lugar en el arte del actor. Un libro que es punto de partida. Una vía de acceso a los demás textos del autor (La didáctica de la dramatización, Alegato a favor del actor, El actor pide y Hacer actuar) componiendo una universo tanto teórico como práctico para profundizar en las líneas maestras que definen la formación de los actores.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Filosofía

Mario Bunge

FILOSOFÍA POLÍTICA

Solidaridad,
cooperación y
Democracia Integral



gedisa
editorial

Filosofía política

Bunge, Mario

9788497844482

608 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Los politólogos describen y explican la política; los filósofos la examinan de manera crítica y sugieren mejoramientos y, en ocasiones, rasgos sociales radicalmente diferentes. En otras palabras, los filósofos políticos proponen escenarios y sueños allí donde los científicos sociales ofrecen instantáneas de organizaciones políticas existentes. La filosofía política no es un lujo sino una necesidad, decisiva para entender la actualidad política y, sobre todo, para pensar un futuro mejor. Pero, para que preste semejante servicio, esta disciplina deberá formar parte de un sistema coherente al que también pertenezcan una teoría realista del conocimiento, una ética humanista y una visión del mundo acorde con la ciencia y la técnica contemporáneas. En este sentido, una política responsable no debería estar fundada en la ideología sino en la filosofía, especialmente en la ética, así como en la tecnología social, la cual resulta efectiva únicamente cuando está sustentada en una ciencia social seria y rigurosa. El otro eje vertebrador de Filosofía política es un análisis de la posibilidad de ampliar la democracia del terreno político a los demás terrenos pertinentes: la administración de la riqueza, el entorno natural y la cultura. Y aquí Mario Bunge vuelve a sugerir una alternativa tanto al capitalismo en crisis como al socialismo ya fenecido y que nunca fue genuino. Esa alternativa es la democracia integral: es decir, igualdad de acceso a las riquezas naturales, igualdad de sexos y razas, igualdad de oportunidades económicas y culturales, y

participación popular en la administración de los bienes comunes. Atento al rumbo de nuestro mundo, en Filosofía política Mario Bunge nos muestra su faceta de ciudadano preocupado por el devenir histórico.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Filosofía

Josep M. Esquirol

El respeto o la mirada atenta

*Una ética para la era
de la ciencia y la tecnología*



gedisa
editorial

2ª
edición

El respeto o la mirada atenta

Esquirol, Josep M.

9788497846066

176 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Cómo vemos el mundo? y ¿cómo vemos a los demás y a nosotros mismos? Vivir en la era de la tecnología no sólo supone disponer de sofisticados artefactos y estar inmerso en complejos sistemas de información, implica también, y cada vez más, estar bajo el influjo de una determinada manera de enfocar y de entender las cosas. De modo que la pregunta clave es ésta: ¿podemos aprender a mirar?, ¿podemos ampliar el horizonte de nuestra mirada? Josep M. Esquirol ha convertido la respuesta a esta pregunta en una novedosa y original propuesta ética centrada en la idea de respeto; idea que se nos descubre como portadora de una riquísima significación relacionada precisamente con la mirada. La mirada atenta resulta ser la auténtica esencia del respeto.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

La vida online de la infancia	17
1. Tendencias de los menores en el uso de Internet	18
2. Respuestas y responsabilidades de los padres	20
3. Las habilidades digitales como mediadoras, ¿por qué es difícil alcanzar este derecho?	22
4. El equilibrio emergente entre oportunidades y riesgos	24
5. Implicaciones basadas en las evidencias para la política y la práctica	27
6. Conclusiones	29
Referencias	31
Oportunidades, riesgos, daño y habilidades digitales de los menores españoles	37
1. Introducción	37
2. Acceso, uso y actividades	38
3. Riesgo y daño	47
4. Dependencia y uso excesivo	59
5. Conclusiones	62
Referencias	62
«Mi hermano lo utiliza. Mis padres lo utilizan. Cualquiera de nosotros coge un iPad y lo utiliza.» La influencia familiar en las actividades digitales de niños portugueses de 6-8 años	67
1. Introducción	67
2. La recogida de información	69
3. ¿Infancias digitales en Portugal?	70
4. Actividades en Internet y sus mediaciones	74
5. Observaciones y narrativas sobre las dinámicas digitales	80
6. Conclusiones	85
Referencias	87
Supervisión y control parental de los teléfonos inteligentes de los menores	91
1. Padres, madres, menores e Internet	91
2. Padres, madres, infancia y teléfonos móviles	93
3. El estudio Net Children Go Mobile	94

4. Resultados	95
5. Conclusiones	103
Referencias	105
Género y redes sociales: retos para la construcción de la identidad adolescente	110
1. Introducción: autopresentaciones digitales	110
2. Identidad reflexiva e identidad «escaparate»: a la caza de los «me gusta»	110
3. La consolidación de lo heterosexy en las redes	113
4. Doble estándar sexual	116
5. Chonis y pijas: el «doble» doble estándar	118
6. Creación online: contestaciones al posfeminismo	119
7. Conclusiones	122
Referencias	122
Las políticas relativas a la utilización de Internet por los menores	129
1. Introducción	129
2. Primeras medidas para la protección online de los menores	130
3. La regulación del contenido	132
4. Etiquetado y clasificación	134
5. Los riesgos de contacto y los problemas de privacidad	136
6. Riesgos de conducta y niños como agentes activos	137
7. La «ley blanda» y la política de autorregulación	138
8. Conclusión	140
Referencias	141
El ciberacoso y su respuesta educativa	150
1. ¿Qué es el ciberacoso?	150
2. Factores asociados al ciberacoso	154
3. Consecuencias	157
4. Evaluación y detección	158
5. Medidas de actuación ante el ciberacoso	160
Referencias	162
Sexting: qué sabemos y qué nos queda por aprender	169
1. Un espacio de relación nuevo y fascinante: Internet móvil	169
2. Una aproximación al concepto de sexting	170
3. ¿Es frecuente el sexting?	171
4. La mercantilización del erotismo en el sexting	174

5. ¿Y si el sexting más que un problema fuese una oportunidad?	176
6. ¿Qué deberíamos saber sobre el sexting?	177
7. Las prácticas de sexting entre la juventud vasca	178
8. A modo de conclusión	180
Referencias	181
Adolescentes y uso problemático de Internet. Claves para entender y prevenir	188
1. Algunas premisas de partida	188
2. Algo más que frecuencia de conexión	190
3. El gran reto de la detección precoz y la prevención	195
Referencias	200
La responsabilidad de las madres y de los padres españoles como mediadores en el uso de Internet que hacen los menores: evolución y nuevos retos	209
1. Introducción	209
2. Metodología	213
3. La mediación parental en España	213
4. Conclusiones	219
Referencias	221
Resiliencia online: la capacidad de minimizar el impacto de los riesgos y de gestionar las situaciones potencialmente dañinas en Internet	227
1. Introducción	227
2. Resiliencia, medidas preventivas y riesgos	228
3. Dos estudios cualitativos: EU Kids Online e investigación flamenca	229
4. Resultados	230
5. Conclusión	243
Referencias	244
La encrucijada de la educación en la era digital. El reto de las tic en las escuelas	248
1. Introducción	248
2. ¿Escuela digital?	250
3. Jóvenes: percepciones del papel de las tic en las aulas	255
4. La formación del profesorado y la percepción del alumnado	258

5. A modo de conclusión: el reto de las tic en las aulas	262
Referencias	263
La participación de los menores y su empoderamiento en Internet	267
1. Introducción	267
2. Una generación	267
3. Algunos conceptos sobre empoderamiento	269
4. Alfabetización y educación mediática (y digital)	272
5. Redes sociales y empoderamiento	276
6. Modalidades del empoderamiento	278
7. Visiones críticas y rebeldía digital: algunos contenidos	280
8. Conclusiones	282
Referencias	283
Niños como consumidores digitales	289
1. El consumidor personal	290
2. Consumo de y a través de las pantallas	293
3. Consumo e identidad personal	295
4. Conclusión	297
Referencias	298
La inclusión digital de niños y adolescentes chilenos desde la perspectiva de usos y habilidades	302
1. Introducción	302
2. Método	304
3. Análisis	305
4. Medidas	305
5. Resultados descriptivos	312
6. Diferencias y brechas entre grupos	318
7. Discusión	321
Referencias	323
Acceso, uso y habilidades digitales de niños y adolescentes en Brasil: permanencias y cambios	328
1. Introducción	328
2. El contexto brasileño	329
3. Acceso a Internet en niños y adolescentes en Brasil	331
4. Dispositivos para el acceso a Internet: el lugar del teléfono móvil	332
5. Lugares de acceso a Internet	335

6. Actividades realizadas en Internet	336
7. Identidad digital	338
8. Trato ofensivo, intolerancia y discurso de odio en Internet	340
9. Conductas de riesgo en línea	341
10. Mediación parental en el uso de Internet	344
11. Más allá del acceso: algunas reflexiones sobre ciudadanía digital	346
12. A modo de cierre: la investigación sobre niños en línea y las políticas públicas	348
Referencias	350
Niñez, adolescencia y tecnologías digitales en América Latina	353
1. Introducción	353
2. Investigaciones en el campo de las tecnologías digitales, infancia y adolescencia	358
3. Discusión y proyecciones de la investigación en niñez, adolescencia y tecnologías digitales en América Latina	363
Referencias	365