

Investigación e innovación
en el ámbito educativo



Educación e infancia en el siglo XXI

EL BIENESTAR EMOCIONAL EN LA ERA DIGITAL

Edición: Tracey Burns y Francesca Gottschalk



**Investigación e innovación
en el ámbito educativo**



Educación e infancia en el siglo XXI

**EL BIENESTAR EMOCIONAL
EN LA ERA DIGITAL**

Edición: Tracey Burns y Francesca Gottschalk

Las opiniones y los argumentos utilizados en esta obra no reflejan necesariamente las opiniones oficiales de los países miembros de la OCDE.

Los textos y los mapas incluidos en la obra no prejuzgan el estatus o la soberanía de ningún territorio, ni los límites o fronteras internacionales, ni el nombre de ningún territorio, ciudad o área.

Esta traducción se publica con la autorización de la OCDE. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra, son responsabilidad exclusiva de los autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.

Los datos estadísticos para Israel han sido facilitados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén este y los asentamientos israelíes en la ribera occidental de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Publicado originalmente por la OECD en inglés bajo el título *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age, Educational Research and Innovation*

© 2019 OECD <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>

EDUCACIÓN E INFANCIA EN EL SIGLO XXI: EL BIENESTAR EMOCIONAL EN LA ERA DIGITAL

© Fundación Santillana, 2020 para la edición en español

Traducción: Fundación Santillana en colaboración con Cálamo y Cran

Dirección editorial: Manuela Lara Lara

Coordinación editorial: Silvia Perlado Pérez

Dirección de arte: José Crespo González

Jefe de desarrollo de proyecto: Javier Tejeda de la Calle

Dirección técnica: Jorge Mira Fernández

Coordinación técnica: Marisa Valbuena Rodríguez

Composición, confección y montaje: Luis González Prieto

Corrección: Juan David Latorre Pérez

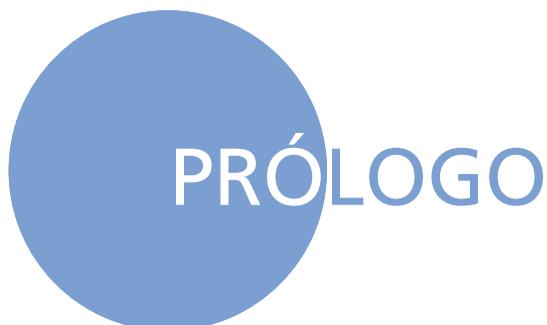
Créditos de las fotografías: Cubierta © Studio Folzer

Créditos fotografía de la cubierta: © Sunny Studio

Printed in Spain

CP: 174781

Las correcciones de las publicaciones de la OCDE se pueden encontrar en internet en: www.oecd.org/publishing/corrigenda.



PRÓLOGO

La vida de los niños de hoy ha cambiado en muchos aspectos, a menudo para mejor. Disponen de todo un abanico de herramientas digitales con las que expresarse de forma creativa. Existe una mayor sensibilización respecto a los problemas de salud mental y con frecuencia basta con pulsar un botón para contar con el apoyo de los seres queridos. Pero los niños se enfrentan también a nuevos desafíos. Afirman dormir menos y sufrir más estrés. Son muchos los niños que, antes de poder dar su consentimiento –a veces, incluso antes de nacer– ya tienen una huella digital. Las amenazas de siempre toman un cariz nuevo en el mundo digital, como el ciberacoso.

La educación debe evolucionar al mismo ritmo que nuestras sociedades, anticipándose al cambio, en lugar de limitarse a reaccionar ante los problemas. Las primeras décadas del siglo XXI constituyen el punto de intersección entre el cambio de milenio y el rápido avance tecnológico. A pesar de que solemos mostrar desconfianza ante los cambios, las tecnologías digitales han transformado nuestras vidas drásticamente. Es necesario comprender qué es lo que ha cambiado para nuestros hijos. Pero la misma importancia tiene también definir qué es lo que no ha cambiado, como el valor de unas relaciones sólidas y sanas con la familia y los amigos.

El proyecto Niños del Siglo XXI del Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI) se centra en la naturaleza de la infancia moderna. Plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo es la vida para la infancia en la era digital? ¿Qué implicaciones tiene para la educación? ¿Cómo pueden maestros y escuelas trabajar junto con las familias y comunidades para proteger y guiar a los niños y, al mismo tiempo, permitir a estos últimos crecer cometiendo errores y aprendiendo de ellos?

Este informe forma parte de una serie que analiza la infancia actual. Este volumen se centra en la intersección del bienestar emocional y las tecnologías digitales. Analiza las transformaciones que han experimentado la crianza y las amistades en la era digital. Estudia a los niños como ciudadanos digitales y el modo en que los sistemas de educación pueden apoyarlos para que aprovechen las oportunidades digitales al tiempo que se minimizan los riesgos. Concluye con una visión de cómo la educación puede fomentar la alfabetización digital y la resiliencia, destacando la función de las colaboraciones, las políticas públicas y la protección.

Muchas de estas tendencias, sobre todo las digitales, están en constante evolución e informes como este pueden quedar obsoletos rápidamente. En este volumen se ofrece una instantánea

de gran valor sobre este momento concreto. La función de los sistemas de educación de todo el mundo nos plantea un desafío, mientras tratamos de mantenernos en la vanguardia –o al menos no quedarnos atrás–. Les debemos a nuestros niños y jóvenes separar la ficción de los hechos y ayudarlos a obtener el mejor comienzo posible en la vida.

Esta publicación ha sido editada por Tracey Burns y Francesca Gottschalk, del CERI. Tracey Burns se ha encargado de conceptualizar este volumen y de liderar el proyecto Niños del Siglo XXI. Francesca Gottschalk ha sido la responsable de coordinar las contribuciones de los expertos externos. Los autores de los capítulos elaborados por el Secretariado han sido los siguientes: Tracey Burns (Capítulos 1, 4, 12, 13 y 14), Francesca Gottschalk (Capítulos 2, 11 y 12), Liam Bekirsky (Capítulo 3), Quynh Nguyen (Capítulo 4) y Alejandro Paniagua (Capítulo 13). Dentro del Secretariado de la OCDE, Alison Burke, Sophie Limoges y Leonora Lynch-Stein han colaborado en las últimas fases de preparación de la publicación.



AGRADECIMIENTOS

El proceso de preparar una publicación a la que contribuyen diferentes autores es necesariamente un ejercicio de colaboración, y este volumen se ha beneficiado tremendamente del apoyo y las sugerencias de diversas personas e instituciones. Las editoras agradecen a la Junta Directiva del CERI el apoyo incondicional que ha prestado a esta obra desde sus inicios. Hege Nilssen y su equipo de la Dirección Noruega para la Educación y la Formación hicieron posible, además, que en 2018 se celebrase un taller de expertos que proporcionó el eje central para el trabajo conceptual y las contribuciones de los expertos de este volumen.

Las editoras también desean dar las gracias a los autores externos que han colaborado en este volumen (según el orden de sus capítulos): Gustavo Mesch, Andra Siibak, Catrin Finkenauer, Yyouk Willems, Madita Weise, Meike Bartels, Daniel Kardefelt-Winther, Ellen Helsper, Svetlana Smirnova, Elettra Ronchi y Lisa Robinson.

Además, queremos transmitir un agradecimiento especial a los siguientes países y sistemas que cumplimentaron el Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI: Australia, Bélgica (comunidad flamenca), Bélgica (comunidad francesa), Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Federación de Rusia, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Japón, Letonia, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Reino Unido (Escocia), República Checa, Suecia, Suiza y Turquía. Valoramos enormemente su tiempo, experiencia y coordinación con colegas de otros ministerios y departamentos.

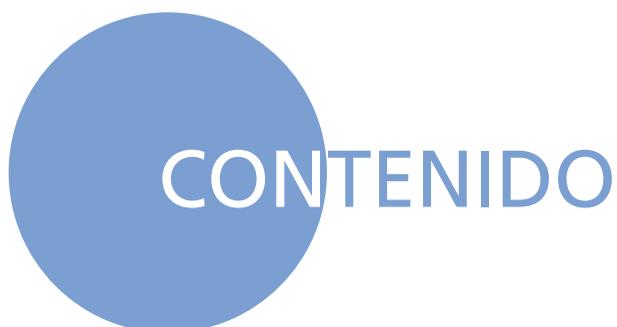
Nos gustaría dar también las gracias a antiguos miembros del equipo que han contribuido con ideas, borradores y trabajo de investigación en los que se ha basado este volumen: Ruth Aston, Anna Choi, Julie Hoofstede Graafland, Quynh Nguyen y Alejandro Paniagua. Y un agradecimiento especial a los miembros del equipo que, infatigablemente, revisaron múltiples versiones de cada capítulo con el fin de mejorar la calidad y la relevancia de esta publicación: Liam Bekirsky, Marc Fuster Rabella, Leonora Lynch-Stein y Marissa Miller.

Asimismo, nos gustaría agradecer a muchos de los compañeros de la Dirección de Educación y Competencias y a Kate Cornford, de la Dirección de Empleo, Trabajo y Asuntos Sociales, sus observaciones y comentarios sobre documentos de trabajo y capítulos específicos del proyecto. Vuestro tiempo y experiencia han sido indispensables para nosotras.

Les damos las gracias a Andreas Schleicher y a Deborah Roseveare, director y presidenta del CERI respectivamente, por sus comentarios sobre el borrador. La Junta Directiva del CERI ha brindado aliento, ideas y observaciones durante todo el proceso y agradecemos su orientación.

Gracias,

Tracey Burns y Francesca Gottschalk



CONTENIDO

PRÓLOGO	5
AGRADECIMIENTOS	7
RESUMEN EJECUTIVO	15
PARTE I. UNA APROXIMACIÓN PANORÁMICA: LA INFANCIA EN EL SIGLO XXI	19
1. LA INFANCIA EN LA ERA DIGITAL	21
– Comprender a los niños en la actualidad.....	22
– Temas destacados: El bienestar emocional y las tecnologías digitales.....	29
– Nota de conclusión.....	35
– Referencias.....	35
2. LA INFANCIA Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES: TENDENCIAS Y RESULTADOS	39
– Introducción.....	40
– La infancia y las tecnologías digitales: Tendencias, modelos y resultados.....	40
– Desarrollo de políticas con éxito.....	51
– Otros ámbitos de investigación.....	52
– Desafíos prioritarios en los países y sistemas de la OCDE.....	52
– En resumen.....	55
– Referencias.....	56
3. TENDENCIAS EN EL BIENESTAR EMOCIONAL DE LA INFANCIA	61
– ¿Dónde reside la importancia del bienestar emocional?.....	62
– Tendencias de salud mental y bienestar emocional en los jóvenes.....	63
– Evolución de los factores que influyen en los resultados de bienestar emocional.....	69
– Fortalecimiento de los factores de protección.....	71
– Consideraciones para próximos estudios.....	73
– Desafíos prioritarios en los países y sistemas de la OCDE.....	74
– En resumen.....	77
– Nota.....	77
– Referencias.....	77

PARTE II. LAS RELACIONES SOCIALES EN LA INFANCIA DEL SIGLO XXI	83
4. ESTILOS DE CRIANZA Y AMISTADES EN EL SIGLO XXI	85
– Antecedentes	86
– Familias y compañeros desde la perspectiva de la trayectoria vital	86
– Amistades modernas	94
– Hacer amigos	95
– La calidad y las repercusiones de las amistades	96
– En resumen	97
– Referencias	97
5. RELACIONES REALES Y VIRTUALES	103
– Introducción	104
– Evolución de la percepción sobre las relaciones reales o virtuales	104
– Motivación para la creación de relaciones virtuales	105
– Los vínculos virtuales y la estructura del entramado social de los jóvenes	107
– Calidad de las relaciones reales y virtuales	109
– Estudios recientes	110
– Conclusión y próximos estudios	111
– Referencias	112
6. LA CRIANZA DIGITAL Y EL NIÑO DATIFICADO	115
– Introducción	116
– La creación de huellas de datos digitales de los niños por nacer	118
– Aliviar la inquietud de los padres mediante el <i>babyveillance</i>	121
– Vigilancia de datos íntimos: El uso de aplicaciones y dispositivos de seguimiento	122
– <i>Sharenting</i> : La creación de huellas digitales de los niños	124
– Conclusión	128
– Referencias	129
7. EL CONTEXTO SOCIAL DE LAS RELACIONES ENTRE ADOLESCENTES	135
– Introducción	136
– La importancia y las características de las relaciones sociales	137
– Cambio climático	139
– Desplazamiento forzado	141
– Aumento del individualismo	143
– Nuevas tecnologías	144
– Las relaciones adolescentes del siglo XXI: Observaciones finales	146
– Referencias	147
PARTE III. OPORTUNIDADES Y RIESGOS DIGITALES: ASEGURAR EL BIENESTAR DE LOS NIÑOS	153
8. EL TIEMPO EN LÍNEA Y LOS RESULTADOS EN EL BIENESTAR DE LA INFANCIA	155
– Introducción	156
– Terminología y supuestos teóricos	158
– Metodología	160
– Limitaciones	161
– Revisión bibliográfica	163
– Debate	170
– Conclusiones	172
– Referencias	173

9. DESIGUALDADES DE LA JUVENTUD EN LAS INTERACCIONES Y EL BIENESTAR DIGITALES	179
– Desigualdad en el entorno digital	180
– La importancia del término «nativo digital»	181
– Ecosistemas sociodigitales de los jóvenes desfavorecidos	182
– Redes de asistencia	184
– Alfabetización digital	187
– Confianza en uno mismo y en los demás	190
– Usos	191
– Resultados	192
– De las desigualdades a los resultados	194
– Conclusiones	197
– Referencias	199
10. LA PROTECCIÓN DE LOS NIÑOS EN LA ESFERA DIGITAL	203
– Introducción	204
– Tipología de riesgos	204
– Recomendación de la OCDE de 2012 para la protección de los niños en la esfera digital	212
– La naturaleza dinámica de los riesgos en Internet y la renovación de la Recomendación	213
– Tres niveles dentro de la elaboración de políticas	214
– Resumen	217
– Referencias	218
PARTE IV. LOS NIÑOS COMO CIUDADANOS DIGITALES: POLÍTICAS Y ALIANZAS PARA EL FOMENTO DE LA ALFABETIZACIÓN Y RESILIENCIA DIGITAL	221
11. FORTALECIMIENTO DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y DEL BIENESTAR	223
– Introducción	224
– Garantía de acceso digital y desarrollo de competencias digitales	224
– Directrices sobre los tiempos en pantalla y la importancia de los datos contrastados para favorecer el bienestar	237
– Resumen	244
– Referencias	245
12. EMPODERAMIENTO DE UNA GENERACIÓN (DIGITAL) ACTIVA Y ÉTICA	249
– Desarrollo de la ciudadanía digital	250
– El uso empoderado y activo también conlleva ciertos riesgos	253
– Desarrollo de la resiliencia digital	264
– El respeto a los demás y la netiqueta	265
– Resumen	268
– Referencias	269
13. DESARROLLO DE CAPACIDADES: EDUCACIÓN DE LOS MAESTROS Y ALIANZAS	275
– Introducción	276
– Apoyo a los profesores en las aulas modernas	276
– Políticas y prácticas destinadas al apoyo del profesorado	278
– Alianzas y colaboraciones entre diversos sectores	283
– Resumen: Una visión compartida del bienestar	294
– Referencias	295

PARTE V. LA AGENDA PENDIENTE	299
14. ASEGURAR EL BIENESTAR DE LOS NIÑOS EN EL MUNDO DIGITAL: LA AGENDA PENDIENTE	301
– Introducción	302
– Cuestiones transversales emergentes	303
– Lagunas de conocimiento y recomendaciones orientativas para formular las políticas.....	304
– Y por último,	311
COLABORADORES	313
Tablas	
Tabla 2.1. Visión general de los riesgos y oportunidades en Internet	48
Tabla 2.2. Resumen de las prioridades y desafíos apremiantes relativos a las tecnologías digitales en distintos países y sistemas	53
Tabla 3.1. Resumen de las tendencias relativas al bienestar emocional	63
Tabla 3.2. Resumen de las prioridades y desafíos apremiantes relativos al bienestar emocional en distintos países y sistemas	75
Tabla 4.1. Visión general de los estilos de crianza	89
Tabla 4.2. Crianza helicóptero en todo el mundo.....	92
Tabla 6.1. Prácticas de <i>sharenting</i> de los padres en Estonia	125
Tabla 9.1. Regresión de la cantidad de resultados sociales, culturales y personales logrados (coeficientes).....	195
Tabla 11.1. Cómo abordar la primera brecha digital	226
Tabla 11.2. Cómo abordar la segunda brecha digital	231
Tabla 11.3. Integración de las competencias sociales y emocionales en el currículo	235
Tabla 11.4. Directrices sobre el tiempo de pantalla	240
Tabla 12.1. Cómo abordar la ciudadanía digital.....	251
Tabla 12.2. Cómo abordar el ciberacoso: Políticas y prácticas nacionales	258
Tabla 12.3. Iniciativas que abordan el sexteo y la pornovenganza	260
Tabla 12.4. Iniciativas que abordan la seguridad, la privacidad y la protección de datos de los niños	263
Tabla 12.5. Factores que contribuyen a la desinhibición en Internet	266
Tabla 13.1. Formación para maestros, padres y otros actores	281
Tabla 13.2. Avance hacia los modelos de implicación de los padres basados en la comunidad	287
Tabla 13.3. Implementación a nivel de centro educativo de los enfoques sobre el bienestar	292
Figuras	
Figura 1.1. Los niños del siglo XXI: Cuatro temas principales.....	24
Figura 2.1. Resumen del uso de medios en la infancia (Reino Unido).....	43
Figura 2.2. Variación en el uso de redes sociales populares entre adolescentes de EE. UU. en 2015-2018.....	44
Figura 2.3. Relaciones entre los desafíos más urgentes.....	54
Figura 3.1. Prevalencia de adolescentes que afirman estar decaídos más de una vez a la semana (2006-2014)	67
Figura 3.2. Relaciones entre los desafíos más apremiantes	76
Figura 6.1. Conocimiento de los niños de la mediación técnica	124
Figura 7.1. Entornos que influyen en el desarrollo de los adolescentes	136
Figura 9.1. Marco conceptual para la reflexión sobre los vínculos entre las desigualdades sociales y en el entorno digital	181

Figura 9.2.	Ubicaciones de acceso por situación laboral: Durante el último mes, ¿cómo te has conectado a Internet?.....	184
Figura 9.3.	Disponibilidad y uso de la asistencia relativa a los problemas con las TIC	185
Figura 9.4.	Tipos de asistencia disponible (a) y tipos de asistencia que emplean (b) los jóvenes	186
Figura 9.5.	Niveles altos en una competencia	187
Figura 9.6.	Confianza en los demás y en la información en el entorno virtual	191
Figura 9.7.	Usos culturales y personales de Internet (frecuencia media de interacción).....	192
Figura 10.1.	Tipología de riesgos: Recomendación de la OCDE de 2012.....	205
Figura 11.1.	Políticas en materia de uso de dispositivos en los centros educativos y en las aulas.....	228
Figura 11.2.	Aprendizaje de competencias digitales en los diferentes niveles educativos.....	233
Figura 12.1.	Las competencias digitales en la formación de los profesores (inicial y continua)....	252
Figura 13.1.	Temas que engloba la formación docente (desarrollo profesional inicial y continuo)	277
Figura 13.2.	Profundidad de las alianzas y la colaboración.....	284
Figura 13.3.	Alianzas entre centros educativos y actores externos	285
Recuadros		
Recuadro 1.1.	Cuando hipérbole y ciencia se cruzan: El ejemplo de las pautas de sueño	23
Recuadro 1.2.	El proyecto Niños del Siglo XXI	25
Recuadro 1.3.	La importancia del juego	26
Recuadro 1.4.	La desconexión entre la investigación y las políticas: El caso de la adicción a Internet	31
Recuadro 1.5.	Cuestionario sobre Políticas Públicas del proyecto Niños del Siglo XXI de la OCDE/CERI.....	32
Recuadro 2.1.	Inteligencia artificial	45
Recuadro 2.2.	Afrontar riesgos para adquirir resiliencia	48
Recuadro 2.3.	Correlación frente a causalidad en las tecnologías digitales y en el debate sobre el bienestar	50
Recuadro 3.1.	Tabús acerca de la salud mental.....	64
Recuadro 3.2.	Grupos vulnerables.....	68
Recuadro 3.3.	Mana Ake: Ampliar las intervenciones ante una catástrofe natural para un enfoque de bienestar generalizado	70
Recuadro 3.4.	Características comunes de los programas de prevención e intervención eficaces	72
Recuadro 4.1.	<i>Sharenting</i>	94
Recuadro 10.1.	Proceso de revisión de la Recomendación de la OCDE para la protección de los niños en la esfera digital.....	213
Recuadro 11.1.	Deja tu dispositivo en casa.....	229
Recuadro 11.2.	DigComp 2.0.....	230
Recuadro 11.3.	Brechas digitales para los profesores	234
Recuadro 11.4.	La «Ley de apagado» de Corea y el sueño pediátrico	243
Recuadro 12.1.	Ciberacoso en Internet y sus consecuencias en el mundo real	255
Recuadro 12.2.	RGPD	262
Recuadro 12.3.	Iniciativas para la seguridad electrónica en Europa	265
Recuadro 13.1.	Fomento del bienestar a través de la pedagogía.....	280
Recuadro 13.2.	Alianzas entre padres y centros educativos: Posibilidades y limitaciones.....	286
Recuadro 13.3.	Establecimiento de una visión compartida del bienestar de los niños y jóvenes vulnerables en Noruega: La «0-24 Collaboration».....	291



RESUMEN EJECUTIVO

¿Cuál es hoy la naturaleza de la infancia? Padres y madres, mayores y mejor educados, abogan cada vez más por sus hijos y desempeñan un papel activo en su educación. Las nuevas tecnologías potencian la autoexpresión de los niños, la búsqueda de información y la socialización y, en momentos de necesidad, se puede encontrar ayuda con una llamada telefónica o un mensaje de WhatsApp. En muchos aspectos, la vida de los niños de hoy ha mejorado claramente: mejor atención médica, más seguridad pública y mayor apoyo para su bienestar físico y mental.

Al mismo tiempo, se observan signos de nuevas tensiones. Los niños del siglo XXI manifiestan más ansiedad, lo que también abarca el incremento de la presión por destacar en un entorno educativo cada vez más competitivo. Las tecnologías que ayudan a los padres a mantenerse en contacto con sus hijos también dificultan monitorear el comportamiento de los niños una vez que tienen sus propios dispositivos. Y la naturaleza omnipresente del mundo digital conlleva que riesgos, como el ciberacoso, sigan a los niños y jóvenes desde el patio de la escuela hasta sus hogares.

Existe pues la necesidad urgente de examinar la vida de los niños de hoy y de comprender mejor lo que estos cambios significan para la educación. ¿Cómo pueden maestros y escuelas trabajar junto con las familias y comunidades para proteger y guiar a los niños y, al mismo tiempo, permitir a estos últimos crecer cometiendo errores y aprendiendo de ellos? Este volumen explora el potencial de los sistemas de educación para adaptarse y desarrollarse de manera proactiva junto con nuestras sociedades, enfocándose en el bienestar emocional de los niños y el uso de tecnologías digitales.

Parte I: Una aproximación panorámica: La infancia en el siglo XXI

La **Parte I** de esta publicación explora las tendencias relacionadas con el uso de la tecnología digital y el bienestar emocional. El Capítulo 1 proporciona una visión general del volumen, examinando el concepto de infancia en el siglo XXI e identificando lo que ha cambiado y, lo que es igualmente importante, lo que no ha cambiado. El Capítulo 2 estudia el uso creciente de las tecnologías digitales por parte de los niños, que se conectan en línea a edades más tempranas. Analiza los desafíos políticos prioritarios, como la ciudadanía digital y el ciberacoso, así como las interconexiones entre esos desafíos. El Capítulo 3 cubre las tendencias en los indicadores de bienestar

emocional y los factores clave de protección y riesgo subyacentes a estas tendencias. También analiza desafíos políticos prioritarios, como la ansiedad, el estrés y las enfermedades mentales, así como las interconexiones entre ellos.

Parte II: Oportunidades sociales en la infancia del siglo XXI

La **Parte II** centra la atención en las relaciones de los niños y los diferentes agentes de apoyo en sus vidas, desde los padres hasta los compañeros. El Capítulo 4 revisa la literatura sobre la importancia de unas relaciones positivas y de apoyo y proporciona una visión general de los diferentes estilos de crianza de los hijos y la investigación sobre las amistades, tanto reales como virtuales. El Capítulo 5 estudia con mayor detenimiento las amistades dentro y fuera del mundo digital. ¿Las relaciones en línea están reemplazando a las tradicionales o están mejorando las redes de amistad y fortaleciendo a los grupos desfavorecidos?

El Capítulo 6 explora las prácticas de crianza con relación al mundo digital. Se destaca el ejemplo del *sharenting* (la práctica de compartir información sobre los propios hijos en las redes sociales) y se argumenta que tales prácticas no solo pueden poner en peligro los derechos y la privacidad de los niños, sino que también pueden afectar negativamente tanto la relación padre-hijo como el bienestar del niño. El Capítulo 7 examina cómo distintas tendencias globales, tales como el cambio climático, el desplazamiento forzado, el aumento del individualismo y la digitalización pueden afectar el desarrollo, las relaciones y la salud mental de los adolescentes.

Parte III: Las oportunidades y riesgos digitales: Asegurar el bienestar de los niños

La **Parte III** de este volumen examina la compleja interacción entre las oportunidades y los riesgos digitales desde la perspectiva del bienestar infantil. El Capítulo 8 revisa la investigación sobre el tiempo que los niños pasan en línea y destaca la falta de evidencia concluyente con relación al impacto de la tecnología digital sobre los niños, sugiriendo la necesidad de una consideración más cuidadosa de las limitaciones metodológicas tanto en la investigación como en las políticas públicas. El Capítulo 9 examina la disparidad de resultados digitales en el contexto de las desigualdades sociales, prestando especial atención a los más desfavorecidos: los jóvenes que no tienen empleo, educación o formación. Finalmente, el Capítulo 10 informa sobre la renovación de la Recomendación para la protección de los niños en la esfera digital formulada por la OCDE en 2012. Destaca la naturaleza dinámica de la protección en línea como área de política pública y legislativa y proporciona una visión general de las respuestas regulatorias recientes en los países de la OCDE.

Parte IV: Los niños como ciudadanos digitales: Políticas y alianzas para el fomento de la alfabetización y resiliencia digital

La **Parte IV** explora a los niños como ciudadanos digitales, destacando ejemplos de iniciativas en distintos países para abordar muchos de los desafíos expuestos en las secciones anteriores. El Capítulo 11 describe los esfuerzos que los países han realizado para cerrar las brechas digitales y fortalecer la alfabetización digital al mismo tiempo que se ocupa del bienestar de los estudiantes, incluidas las políticas sobre el tiempo de pantalla. El Capítulo 12 se centra en la ciudadanía digital en toda su complejidad, incluidas las políticas nacionales para fomentar unos usuarios activos y empoderados y minimizar los riesgos cibernéticos. Se analizan también aspectos relativos a la comprensión de los niños sobre su privacidad, la netiqueta y la importancia de desarrollar resiliencia en entornos digitales. El último capítulo de esta sección, el Capítulo 13, analiza lo que

significan estas políticas en la práctica para el mundo de la educación, con especial atención a la educación de los maestros y las alianzas.

Parte V: La agenda pendiente

El Capítulo 14 destaca una serie de temas transversales que han surgido durante la colaboración con los distintos países y a lo largo de la publicación. Con el fin de potenciar una generación (digital) activa y ética, se identifican nuestras lagunas de conocimiento y áreas de mejora, seguidas de orientaciones relativas a políticas públicas, investigación y prácticas.

En este volumen se pretende identificar los cambios clave que podrían quedar al margen del discurso educativo convencional y los desafíos que podrían plantear para la educación. Sugiere opciones para la investigación y las políticas públicas que ayudarán a los países a educar a la infancia en el siglo XXI, así como las oportunidades y los desafíos a los que esta se enfrenta en el mundo actual. Muchas de estas tendencias están en constante evolución e informes como este pueden quedar obsoletos rápidamente. La tarea de los sistemas de educación de todo el mundo es tratar de mantenerse a la vanguardia o, al menos, no quedarse atrás.

A tal efecto, la educación, como todos los sectores públicos, debe mirar más allá de sus fronteras y trabajar con todos los departamentos gubernamentales y disciplinas de investigación. Debe involucrar a una variedad cada vez más amplia de actores, incluido el sector privado. También debe evolucionar y crecer a medida que nuestras sociedades y ciudadanos se desarrollan, anticipando el cambio y encontrando soluciones preventivas, en lugar de limitarse a reaccionar ante los problemas. Les debemos a nuestras hijas e hijos separar la ficción de los hechos y ayudarlos a obtener el mejor comienzo posible en la vida.

Parte I

**Una aproximación panorámica:
La infancia en el siglo XXI**

1

LA INFANCIA EN LA ERA DIGITAL

¿Cuál es hoy la naturaleza de la infancia? En muchos aspectos, la vida de los niños de hoy ha mejorado claramente, gracias al progreso de la seguridad pública y a un mayor apoyo de su salud física y mental. Son muchos los niños que tienen acceso a teléfonos inteligentes y al sinfín de oportunidades que el mundo digital pone a su alcance antes de que hayan aprendido a hablar o caminar siquiera. Pero al mismo tiempo, los niños del siglo XXI manifiestan más estrés y ansiedad, y la naturaleza omnipresente del mundo digital conlleva riesgos nuevos, como el ciberacoso, que siguen a los niños y jóvenes desde el patio de la escuela hasta sus hogares.

En este capítulo se ofrece una visión general de las tendencias en el ámbito de la salud física y el bienestar emocional infantiles, las familias y los compañeros y las tecnologías digitales. Como preparación del terreno para el resto del volumen, se analiza con especial atención el punto de intersección entre estos dos temas: el bienestar emocional y las tecnologías digitales. Concluye con una descripción general de la publicación y el Cuestionario sobre Políticas Públicas, que ha dado lugar a soluciones de ámbito nacional ante unos desafíos comunes.

Comprender a los niños en la actualidad

¿Cuál es hoy la naturaleza de la infancia? Padres y madres, mayores y mejor educados, abogan cada vez más por sus hijos y desempeñan un papel activo en su educación. En la OCDE, la mortalidad infantil debida a lesiones accidentales se ha reducido gracias a unos entornos más seguros y a la mejora de las normativas (por ejemplo, las relativas a los espacios físicos de juego o a una mayor eficacia de los cascos de bicicleta o los asientos para coche). Las nuevas tecnologías potencian la autoexpresión de los niños, la búsqueda de información y la socialización y, en momentos de necesidad, se puede encontrar ayuda con una llamada telefónica o un mensaje de WhatsApp. En muchos aspectos, la vida de los niños de hoy ha mejorado claramente: mejor atención médica, más seguridad pública y mayor apoyo para su bienestar físico y mental (OECD, 2016; OECD, 2019).

Al mismo tiempo, se observan signos de nuevas tensiones. Los niños en el siglo XXI son objeto de una mayor presión para hacer más cosas por parte de «padres helicóptero» sobreprotectores que están constantemente pendientes de sus hijos tratando de evitar que sufran ningún perjuicio. También es más probable que los padres de hoy compartan imágenes de sus hijos en Internet sin el consentimiento de estos, lo que podría suscitar preocupación acerca de la seguridad de la red. A nivel emocional, los niños manifiestan mayores niveles de estrés y ansiedad, que incluyen un aumento de las expectativas y una presión creciente para sobresalir en un entorno educativo cada vez más competitivo.

A nivel físico, los niños afirman dormir menos. La obesidad infantil es cada vez mayor en la OCDE y viene acompañada de un conjunto de posibles desafíos físicos, sociales y psicológicos. Preocupa, asimismo, que los niños dediquen menos tiempo a actividades tradicionales como correr fuera de casa y pasen más tiempo frente a una pantalla de ordenador. Las tecnologías que ayudan a los padres a mantenerse en contacto con sus hijos también dificultan monitorear el comportamiento de los niños una vez que tienen sus propios dispositivos. Y la naturaleza omnipresente del mundo digital significa que los nuevos riesgos cibernéticos, como el ciberacoso, los siguen desde el patio de la escuela hasta sus hogares y se inmiscuyen en su tiempo libre.

Es preciso analizar con urgencia la vida de los niños de hoy y comprender mejor las implicaciones que todo esto tiene en la educación. Si se combinan, estas tendencias plantean una serie de preguntas:

- ¿Cuál es hoy la naturaleza de la infancia?
- ¿Cómo pueden maestros y escuelas trabajar junto con las familias y comunidades para proteger y orientar a los niños y, al mismo tiempo, permitir a estos últimos crecer cometiendo errores y aprendiendo de ellos?
- ¿Qué repercusiones tiene para la educación, desde la educación y atención de la primera infancia hasta la enseñanza secundaria, y qué supone para la enseñanza y el aprendizaje en cada etapa?

La educación debe evolucionar y progresar al mismo ritmo que nuestras sociedades, anticipándose al cambio, en lugar de limitarse a reaccionar ante los problemas. Esta publicación analiza el potencial de los sistemas de educación para adaptarse de forma proactiva y evolucionar junto con nuestras comunidades y niños. El objetivo general consiste en identificar modelos innovadores y de colaboración que unan a padres, comunidades y escuelas para fortalecer la resiliencia de los niños, reducir sus niveles de estrés, potenciar el bienestar y mejorar el aprendizaje.

La infancia en el siglo XXI

El término «infancia en el siglo XXI» evoca imágenes de cambio radical, de dar un giro drástico respecto a la forma de ser anterior. Un nuevo siglo viene acompañado de un sinnúmero de oportunidades y es posible que también de riesgos ilimitados. Sin embargo, a pesar de que la vida de los niños de hoy ha cambiado en muchos sentidos, gran parte de esos cambios ya se habían puesto en marcha

hace tiempo. La evolución de la familia se viene gestando desde hace 50 años. Las campañas de sanidad pública y la ciencia médica llevan décadas trabajando sin descanso para mejorar el bienestar y los resultados de salud física de la infancia. El aumento de las tasas de obesidad en los niños se debe a múltiples factores, algunos de los cuales son intergeneracionales. El cambio de siglo no supone necesariamente una interrupción respecto al año precedente, ni en esta época ni en ninguna otra.

En la misma línea, si bien las tecnologías digitales son sin duda novedosas (o al menos no tienen más de un par de décadas de antigüedad), el cambio tecnológico siempre ha sido acogido con una cierta inquietud. La imprenta, la radio y el automóvil; todos estos inventos generaron dudas en un primer momento. A las tecnologías de la comunicación como el cine, la radio y la televisión se las ha acusado de distintos males, desde socavar los valores culturales y fomentar el vicio y la inmoralidad hasta servir de instrumento para amenazar la democracia (consulte Syvertsen (*Resistance to early mass media*, 2017)), que ofrece una revisión fascinante). Puede que a los lectores de hoy les resulten muy familiares advertencias como que la televisión «pudre el cerebro» y que la radio podría «difundir información –o para ser más precisos, desinformación– de forma descontrolada» (Hendy (*The dreadful world of Edwardian wireless*, 2013), citado en Syvertsen (*Resistance to early mass media*, 2017)).

Pese a la tentación de volver la vista atrás y valorar esas afirmaciones con clemencia, es interesante, además de importante, valorar lo que estas cuestiones representan para la evidencia utilizada en la orientación de políticas públicas y prácticas. Las primeras décadas del siglo XXI constituyen el punto de intersección entre el cambio de milenio y el rápido avance tecnológico. Sin embargo, es importante recordar que no por estrenar siglo lo empezamos con una hoja en blanco. A pesar de la necesidad de comprender qué es lo que ha cambiado realmente en la vida de los niños, la misma importancia tiene entender qué cosas no han cambiado.

Parte de ello consiste en protegerse frente a la tendencia que los humanos tenemos a dramatizar en exceso, sobre todo en lo que se refiere a los cambios de siglo y a las perturbaciones debidas al cambio tecnológico. Para lograr este objetivo, es importante recurrir como punto de partida a la investigación y la evidencia, a fin de comprender cuál es la realidad en la vida de los niños y diseñar unas soluciones responsables a los desafíos observados en las políticas públicas. Esto tiene la misma importancia para las ciencias sociales –incluida la educación– que para las ciencias médicas, como demuestra el Recuadro 1.1.

Recuadro 1.1. Cuando hipérbole y ciencia se cruzan: El ejemplo de las pautas de sueño

Es frecuente que la educación haga alarde del rigor de la investigación médica. Sin embargo, la revisión sistemática realizada por Matricciani *et al.* (*Never enough sleep: A brief history of sleep recommendations for children*, 2012) de 32 recomendaciones médicas sobre la duración del sueño entre 1897 y 2009 resulta sorprendente. Según sus resultados: «La duración recomendada del sueño superaba sistemáticamente el sueño real en unos 37 minutos... como si los niños siempre necesitasen dormir más, con independencia de cuánto estuviesen durmiendo. También fue notable la congruencia mostrada por la justificación de las recomendaciones de sueño durante más de 100 años: los estímulos de la vida moderna suponían un esfuerzo excesivo para los niños, a pesar de que esos estímulos se materializasen en el avatar tecnológico de la época». Entre esos «estímulos» se contaban los libros de texto, la radio, la televisión e Internet.

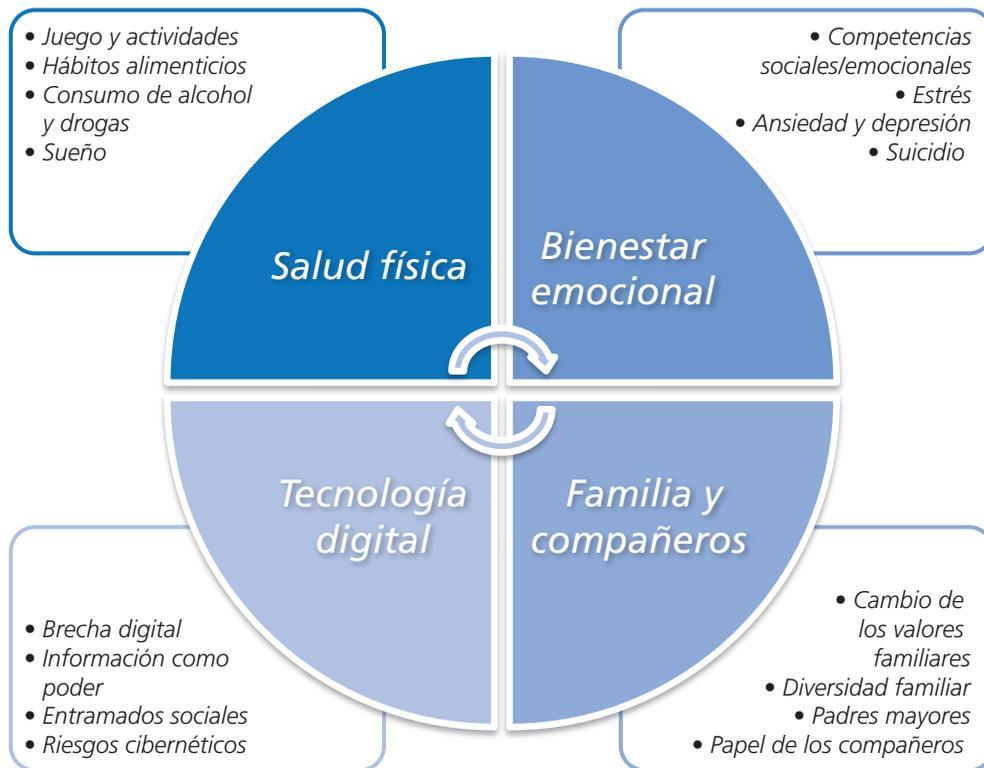
La revisión también ponía de manifiesto la «coherencia con la que los autores reconocían la falta de base empírica de sus recomendaciones, a pesar de unas pautas sumamente detalladas y cuantificadas. Es llamativo que, tras más de 100 años, se sigan ofreciendo recomendaciones sobre el sueño pese haberse reconocido la ausencia de evidencia significativa».

Fuente: Matricciani et al. (Never enough sleep: A brief history of sleep recommendations for children, 2012)

Cuatro temas

Retomemos la pregunta inicial: ¿Cuál es hoy la naturaleza de la infancia? Esta es una pregunta mayúscula, que abarca, entre otros, tratados filosóficos sobre el valor del niño e interpretaciones sociales y políticas sobre la infancia. Con el fin de hacer operativa nuestra visión sobre la transformación contextual de la infancia, se tomó la decisión de centrarnos en cuatro temas principales¹: salud física, bienestar emocional, tecnologías digitales y compañeros y familias (consulte la Figura 1.1).

Figura 1.1. Los niños del siglo XXI: Cuatro temas principales



¹ La elección de los temas se realizó de forma conjunta con los miembros de la Junta Directiva del Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI).

Estos cuatro temas están interrelacionados, pero también interactúan con otras tendencias sociales más amplias. Un ejemplo de ello es la desigualdad: una mayor concentración de los ingresos en el 1 % más alto se asocia con una menor satisfacción vital y con una probabilidad más elevada de manifestar estrés, ira, dolor, preocupación y tristeza respecto a quienes no forman parte de esa categoría (Burkhauser, Neve, & Powdthavee, 2016). Las personas desfavorecidas socioeconómicamente tienden a mostrar hábitos de riesgo, como el uso de drogas, con más frecuencia. También es más probable que su acceso (costes, ubicación o transporte) a los servicios —entre otros, unas instalaciones seguras para la actividad física y zonas verdes (OECD, 2015)— sea limitado.

En el ámbito educativo, los niños desfavorecidos tienen más probabilidades de alcanzar un nivel de educación más bajo, unos peores resultados académicos y una tasa de repetición de curso más alta (OECD, 2018). Además, la desigualdad es persistente; también es más habitual que los niños de familias con un bajo nivel de ingresos se encuentren en una situación de pobreza en una etapa posterior de sus vidas (OECD, Obesity Update 2017, 2017).

Recuadro 1.2. El proyecto Niños del Siglo XXI

El proyecto *Niños del Siglo XXI* de la OCDE/CERI se puso en marcha en enero de 2017. Sus objetivos eran:

- identificar investigaciones multidisciplinares pertinentes y elaborar un marco analítico que vincule la investigación y la política educativa;
- compartir experiencias y desafíos comunes a los que se enfrentan los países e identificar ejemplos de buenas prácticas;
- definir las lagunas en la investigación y las cuestiones que necesitan más estudio.

El proyecto se desarrolla mediante una revisión exhaustiva de estudios multidisciplinares, reuniones de expertos, un Cuestionario sobre Políticas Públicas y una serie de conferencias temáticas. El trabajo tiene un carácter deliberadamente *multidisciplinar* y se basa en una serie de tradiciones políticas y de investigación diferentes. Asimismo, adopta un *enfoque centrado en la vida útil*, analizando la infancia (de 0 a 18 años) en su conjunto, con independencia de las estructuras de nuestros sistemas de educación.

Este volumen se centrará específicamente en dos de estos temas y en las intersecciones entre ambos: el bienestar emocional y las tecnologías digitales. Las amistades y las familias —el modo en que estos temas las moldean y cómo ellas los determinan a su vez— se entrelazan a lo largo de todo el debate. Antes de pasar al tema de atención específico de este volumen, en este capítulo se ofrece una breve visión general de los cuatro temas por separado.

Salud física

Una buena salud física puede ayudar a los niños y adolescentes a aprender dentro del aula y a participar en sus comunidades y en la sociedad en general. Como promedio en los países de la OCDE, los comportamientos relacionados con unos resultados deficientes en cuanto a salud física en niños y jóvenes han aumentado entre los años 2000 y 2016 (consulte Aston (*Physical health and well-being in children and youth: Review of the literature*, 2018) para una descripción exhaustiva).

Esas tendencias se manifiestan, por ejemplo, en un aumento de las tasas de actividad física inadecuada (menos de 60 minutos al día de actividad física entre moderada e intensa), el sobrepeso

y la obesidad y unos malos hábitos alimentarios, entre otros el aumento del consumo en exceso de refrescos, dulces, aperitivos salados y comida rápida (OECD, Obesity Update 2017, 2017). La duración y la calidad del sueño también han ido disminuyendo con el tiempo (Matricciani, Olds, Blunden, Rigney, & Williams, 2012; Reiter & Rosen, 2014).

Resulta alentador que los datos recientes ilustren que, en algunos países de la OCDE, las tasas de sobrepeso y obesidad en los niños se han estabilizado (OECD, Obesity Update 2017, 2017). Los datos recientes indican además que el consumo de fruta y verdura entre los niños en algunos países de la OCDE también ha aumentado (OECD/EU, 2016). Otra tendencia positiva es la reducción en el consumo de alcohol y tabaco (OECD/EU, 2016). Las tendencias con respecto a la exposición pasiva al humo del tabaco, sin embargo, no son tan claras y los estudios indican que nada menos que un 39% de los niños menores de 15 años podrían estar expuestos. La mayor parte de ella tiene lugar durante la infancia, mientras que una vez comienza la escolarización los periodos de exposición disminuyen (Milanzi, *et al.*, 2017; WHO, *Second-hand Smoke Exposure Data by Region*, 2016).

Estas tendencias guardan relación con el incremento de problemas de salud evitables, como la diabetes tipo II y una mala salud cardiovascular. Los datos del proyecto Global Burden of Disease indican que un 18,5% de la carga de morbilidad se atribuye específicamente a enfermedades cardiovasculares o cerebrovasculares, a trastornos por consumo de alcohol y a diabetes tipo II (Institute for Health Metrics and Evaluation, 2017; WHO, *The Global Burden of Disease: 2004 Update*, 2008). Es importante no subestimar la naturaleza preocupante de estas estadísticas: las enfermedades cardiovasculares y la diabetes tipo II, que históricamente se han considerado enfermedades de la edad adulta, ahora se manifiestan en niños de tan solo dos años (Van Buren & Tibbs, 2014).

La mejora y el mantenimiento de la salud física se puede lograr mediante la elaboración y el respaldo de conductas propias de un estilo de vida saludable en la escuela, en casa y en la comunidad (OECD, 2019). Las intervenciones que implican a las partes interesadas (entre otras, los educadores, padres/cuidadores, responsables políticos y proveedores de atención primaria) en el desarrollo y la implementación –y en la que, cuando corresponda, se haga uso de la tecnología– pueden transformar el comportamiento de los niños y adolescentes. Si se quiere invertir en mejorar la salud, se debe tener en cuenta de qué modo pueden colaborar entre sí las partes interesadas y cómo se puede integrar esta cuestión en la educación para permitir intervenciones que mejoren y preserven tanto la salud física como el bienestar de niños y adolescentes en los países de la OCDE.

Recuadro 1.3. La importancia del juego

El juego contribuye al bienestar cognitivo, físico, social y emocional de las personas. Ayuda a desarrollar la creatividad y la imaginación, a poner a punto las destrezas de motricidad fina y la aptitud física, y constituye un pilar fundamental de la interacción social y la colaboración. De hecho, tiene tanta importancia que ha sido reconocido por la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (Convention on the Rights of the Child, 1989) como derecho de cualquier niño.

A pesar de ello, en algunos países preocupa que el aumento de los niveles de estrés y presión (tanto fuera como dentro de la escuela) desemboque en una reducción del tiempo de juego, sobre todo del juego activo y desestructurado. Entre los factores que desempeñan un papel en este cambio se incluyen (OECD, 2019):

- el aumento de la urbanización, unos niveles más bajos de confianza y las restricciones de acceso a espacios naturales abiertos hacen que se perciba un incremento de los riesgos y la violencia, lo que limita la tolerancia al juego no supervisado;
- el exceso de programación de la jornada no escolar con actividades estructuradas para algunos niños, mientras que otros carecen de supervisión adulta y se quedan dentro de casa ocupados en actividades no estructuradas pero pasivas, como ver televisión.

Estos elementos evolucionan en las familias, escuelas y comunidades e, incluso, en el ámbito político y normativo. Se observan ciertas señales de que esta tendencia se podría estar revirtiendo: se están desarrollando iniciativas novedosas que apoyan el juego (incluido el «juego de riesgo», como trepar a los árboles y otras actividades que entrañan un riesgo de lesión) (Brussoni, *et al.*, 2015).

Bienestar emocional

El bienestar emocional es esencial para nuestra vida diaria y bienestar general. La infancia y la adolescencia son periodos cruciales de desarrollo neurológico y prácticamente la mitad de los problemas de salud mental en adultos comienza antes de los 14 años. De media en los países de la OCDE se han identificado las siguientes tendencias en materia de bienestar emocional (consulte el Capítulo 3 y también Choi (*Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors*, 2018) para una descripción exhaustiva):

- las tasas de suicidio han descendido entre 1990 y 2015 para los jóvenes de 15 a 19 años, con algunas excepciones notables (p. ej., Corea, México y Nueva Zelanda);
- los niveles de acoso y los trastornos somáticos (p. ej., dolor de cabeza, dolor de estómago o sensación de mareo) se han mantenido sin cambios;
- se observan unas tasas más altas de depresión y ansiedad y la satisfacción vital manifestada es más baja.

Es importante sensibilizar sobre los problemas de salud mental y buscar ayuda pronto, sobre todo en niños y adolescentes, ya que ese tipo de trastornos suelen ser recurrentes y repercutir de forma negativa y a largo plazo en los resultados relativos a satisfacción vital, educación y mercado laboral.

Unas relaciones positivas y estables con los padres y maestros son fundamentales para mejorar el bienestar y las competencias sociales y emocionales de la infancia. Los padres y maestros que respetan a los niños, confían en ellos, les ofrecen apoyo cuando afrontan dificultades y se preocupan por su bienestar pueden ayudarlos a adquirir resiliencia y a afrontar mejor las adversidades de la vida. Por el contrario, la pobreza, la disfuncionalidad familiar, los abusos y los historiales de trastornos de salud mental plantean riesgos significativos para el bienestar de la infancia (consulte Choi (*Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors*, 2018) para una descripción exhaustiva).

Familias y compañeros

La socialización y las relaciones tienen una repercusión significativa en la vida y el bienestar de las personas. Las familias desempeñan un papel muy destacado en los resultados cognitivos, educa-

tivos, laborales, de desarrollo y de salud de los niños, sobre todo en edades tempranas. Aparte de las familias, también los compañeros tienen una función importante en el desarrollo social y emocional, en particular desde la infancia media hasta la adolescencia.

Fuera del entorno familiar, la forma en que las personas establecen relaciones con sus amigos y compañeros también ha cambiado en los últimos años. El aumento de la diversidad en nuestras sociedades implica que los niños y adolescentes de países de la OCDE tienen más probabilidades de conocer y relacionarse con compañeros y maestros cuyos orígenes culturales y étnicos y orientaciones sexuales son diferentes. Además, las relaciones sociales han cambiado de forma notable con el uso creciente de las tecnologías digitales, sobre todo en los adolescentes, que son usuarios habituales del envío de mensajes de texto, la mensajería instantánea y las redes sociales.

Las familias y los amigos son esenciales para la creación de competencias y pueden afectar a los resultados posteriores. También es importante tener en cuenta la edad y la etapa de la vida a la hora de valorar el papel de los padres y compañeros en la vida de los niños:

- primera infancia: un vínculo padre-hijo fuerte se asocia con un desarrollo físico, social y emocional positivos;
- infancia media: los compañeros son cada vez más importantes, aunque la familia continúa siendo primordial;
- adolescencia: los compañeros son fundamentales, pero la familia sigue siendo importante.

Tecnologías digitales

Tanto si el objetivo es adquirir nuevas competencias como si es conectar con amigos y familiares cercanos o lejanos, Internet desempeña un papel fundamental en la vida de los niños. El acceso a la información y los servicios en Internet han cobrado tanta importancia que varios Gobiernos nacionales, entre ellos los de Costa Rica, España, Estonia, Finlandia, Francia y Grecia han reconocido formalmente el acceso a Internet como derecho humano.

Una revisión de la literatura de referencia sobre tecnologías digitales pone de manifiesto las tendencias siguientes (Hooft Graafland (*New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes*, 2018), consulte también el Capítulo 2 para obtener más información):

Superar la primera brecha digital: El acceso a la tecnología

La mayoría de los niños en la OCDE se conectan y cada vez pasan más tiempo en Internet. En 2015, un 91 % de los jóvenes de 15 años que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) indicó tener acceso a un teléfono inteligente, un 74 % podía utilizar un ordenador portátil, un 60 % tenía acceso a un ordenador de sobremesa y un 53 % a una tableta con conexión a Internet. En un día laborable típico, los estudiantes pasaban casi dos horas y media conectados fuera del horario escolar, y más de tres horas en un día típico del fin de semana, como promedio en los países de la OCDE.

Otra tendencia destacada es que los niños acceden a Internet cada vez más pronto: de media en los países de la OCDE en 2015, un 18 % de los estudiantes accedía a Internet por primera vez antes de cumplir 6 años, 3 puntos porcentuales más que en 2012. Es importante señalar la relevante correlación que se observa entre el tiempo que los niños pasan conectados y el que se conectan sus padres, así como con la disponibilidad de dispositivos de tecnología en el entorno doméstico.

La segunda brecha digital: Las desigualdades en cuanto a competencias y uso

Las competencias digitales se pueden clasificar en cuatro grandes categorías (Helsper, Van Deursen, & Eynon, 2016):

- competencias operativas para usar Internet y otros equipos informáticos;
- competencias para explorar con el fin de buscar, encontrar y comprender información en Internet y de verificar y evaluar las fuentes;
- competencias sociales para comunicarse y relacionarse en Internet y para generar capital social digital;
- competencias creativas para crear y compartir en Internet contenidos de calidad.

Las competencias digitales de los niños se ven afectadas por la cantidad y calidad de su experiencia digital. A pesar de que el acceso a la tecnología se haya generalizado en los países de la OCDE, la segunda brecha digital (es decir, cómo se *utiliza* la tecnología) es una preocupación grave.

Fuera de la escuela, los estudiantes desfavorecidos suelen preferir usar Internet para chatear en lugar de para enviar correos electrónicos. También es menos probable que utilicen la red para leer las noticias (55 %) o para obtener información práctica (56 %) en comparación con los estudiantes favorecidos (60 % y 74 %, respectivamente) (OECD, 2017).

Además, los estudiantes desfavorecidos pueden no ser conscientes de cómo aprovechar los recursos tecnológicos (p. ej., los MOOC [cursos en línea masivos y abiertos] o las plataformas de servicios financieros o de búsqueda de empleo) o carecer de las competencias, la motivación y el compromiso necesarios para transformar las oportunidades en el mundo virtual en oportunidades en el mundo real (Hatlevik, Throndsen, Loi, & Gudmundsdottir, 2018).

Pese a la idea generalizada de que las escuelas son el mejor entorno para situar a los estudiantes favorecidos y desfavorecidos en igualdad de condiciones, preocupa la capacidad de los maestros para dotar a los niños de unas competencias digitales sólidas. Los maestros colocan sistemáticamente el «uso de competencias de las TIC en la enseñanza» en segundo lugar en la lista de necesidades de desarrollo profesional más importantes, solo por detrás de la enseñanza de alumnos con necesidades especiales (OECD, 2018).

Riesgos digitales

Cuanto más tiempo pasan conectados los niños, más se exponen a riesgos digitales como el ciberacoso o el sexteo y a contenidos perjudiciales generados por los usuarios. Es importante identificar qué niños son más vulnerables a los riesgos digitales y al uso compulsivo de Internet con el fin de protegerlos. Entre los factores de riesgo se incluyen: (1) factores de personalidad como la búsqueda de sensaciones, una baja autoestima y las dificultades psicológicas (que funcionan a la vez como causas y consecuencias de los trastornos de adicción a Internet); (2) factores sociales, como la falta de apoyo de los padres y las normas entre compañeros, y (3) factores digitales, como ciertas prácticas específicas en Internet o en los sitios web o las competencias digitales (OECD, *A brave new world: Technology and education*, 2018; Anderson, Steen, & Stavropoulos, 2017).

Temas destacados: El bienestar emocional y las tecnologías digitales

El alcance y la intensidad del uso de Internet han suscitado preocupación con respecto a sus posibles efectos en la salud física y mental. Así pues, es urgente que comprendamos mejor la relación entre el bienestar emocional y las tecnologías digitales. El estudio PISA 2015 nos ha permitido saber lo siguiente (Hooft Graafland, 2018):

- de media, un 54 % de los estudiantes afirmaba sentirse mal cuando no disponía de conexión a Internet;
- en los países de Europa, los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos mostraban una tendencia mayor que los estudiantes favorecidos a sentirse mal cuando no tenían conexión a Internet.

El uso masivo de las tecnologías digitales es un fenómeno relativamente reciente y hasta la fecha las pruebas contundentes de las que se dispone acerca de si las tecnologías digitales, incluidas las redes sociales, ocasionan problemas de salud mental en niños y jóvenes son limitadas (OECD, *Children and Young People's Mental Health in the Digital Age: Shaping the Future*, 2018). La hipótesis «Ricitos de Oro» defiende que un uso moderado de la tecnología puede repercutir positivamente en el bienestar mental de los niños (Przybylski & Weinstein, 2017). El uso moderado permite que los niños aprovechen las oportunidades que ofrece, como conectarse con amigos a través de las redes sociales y usar Internet para buscar información. Los niños utilizan Internet para fortalecer las amistades que ya han creado y mantenerse en contacto. De hecho, suelen revelar detalles más íntimos cuando están conectados con sus amigos, lo que facilita unas relaciones distintas –y, en ocasiones, más cercanas– (consulte el Capítulo 5). Según una revisión sistemática de la literatura de referencia, los estudios más sólidos indican que esta relación tiene forma de U, por lo que tanto el uso nulo como el uso excesivo pueden tener un pequeño efecto negativo en el bienestar mental, mientras que el uso moderado puede tener un pequeño efecto positivo (Kardefelt-Winther, 2017).

Este es un campo que cambia con rapidez y que resulta clave para relacionar los estudios de calidad que se van conociendo con la orientación de políticas públicas y prácticas. Por ejemplo, retomando el tema de los riesgos, muchos padres imponen límites de tiempo y prohíben determinadas actividades o contenidos. Estas estrategias restrictivas funcionan a la hora de reducir los riesgos, pero conllevan un coste en cuanto a oportunidades digitales (OECD, *A brave new world: Technology and education*, 2018). Los padres que confían más en sus propias competencias digitales o en las de sus hijos suelen adoptar aproximaciones menos restrictivas. Al alentar la actividad digital de sus hijos y participar en ella, esos padres crean un entorno más seguro sin menoscabar la voluntad y el aprendizaje de los niños, lo que los ayuda a gestionar mejor los riesgos (Livingstone, *et al.*, 2017).

La intersección entre el bienestar emocional y las tecnologías digitales también se expresa de otras formas. La tecnología está influyendo en los estilos de crianza y las redes sociales permiten que los padres y madres compartan imágenes de sus hijos en Internet, a menudo sin el consentimiento de estos. Esto puede resultar perjudicial para los niños e incluso que incremente la inquietud por la seguridad en Internet (consulte el Capítulo 6).

Por otra parte, cuando los niños emplean las tecnologías digitales también generan datos que en muchos casos son obvios (por ejemplo, cuando tienen que registrarse en una aplicación). Sin embargo, avances como la Internet de las Cosas implican que los niños y adolescentes pueden estar conectados sin ser conscientes de ello. Los datos generados por las actividades en Internet o mediante juguetes digitales o asistentes domésticos personales como Siri o Alexa, por ejemplo, conllevan que se puedan recopilar datos visuales, grabaciones de voz o metadatos de una variedad de dispositivos que no siempre se consideran «ordenadores». El uso que se haga de esos datos, por parte de quién y con qué fin, es un ámbito con implicaciones relevantes para la investigación y las políticas públicas.

A pesar de la importancia de estas cuestiones, da la impresión de que existe una desconexión entre la evidencia disponible, los medios de comunicación y la percepción pública y los enfoques políticos propuestos. El Recuadro 1.4 proporciona un ejemplo al respecto.

Recuadro 1.4. La desconexión entre la investigación y las políticas: El caso de la adicción a Internet

Uno de los ejemplos más ilustrativos de la desconexión entre la investigación y las políticas/prácticas es el caso de la adicción a Internet. No existen pruebas suficientes que apunten a que un número significativo de niños/adolescentes dependan de los dispositivos hasta el punto de que corran el riesgo de sufrir unos resultados negativos relevantes para la salud ni de que experimenten un deterioro grave en alguna esfera destacada de sus vidas, que es precisamente lo que define la adicción. Los estudios sobre este tema presentan problemas por varios motivos (Kardefelt-Winther, 2017):

- no existe consenso sobre cómo definir o evaluar este tipo de comportamiento, y los investigadores no se ponen de acuerdo en si debe considerarse que la tecnología digital es adictiva o no;
- el uso imprudente de terminología relativa a la adicción puede minimizar las consecuencias reales de los comportamientos adictivos, a la vez que se exagera el riesgo de perjuicio para aquellos que quizá podrían hacer un uso de la tecnología excesivo pero no nocivo;
- las afirmaciones de que «la nueva tecnología resetea el cerebro de los niños» y que esto ocasiona un desarrollo de la adicción carecen de base en su mayoría; los cambios en el cerebro (es decir, la plasticidad) son procesos de desarrollo normales en la infancia y la adolescencia y es improbable que se dé algún «reseteo» importante a causa de la tecnología.

Así pues, las políticas públicas y prácticas orientadas a mejorar el bienestar emocional de la infancia deberían orientarse a factores como el funcionamiento de la familia, la dinámica social en la escuela y las circunstancias socioeconómicas. En lugar de centrarse únicamente en los resultados relacionados con el tiempo que se dedica a la tecnología digital, los investigadores deberían prestar más atención a la influencia de los contenidos que los niños encuentran en Internet y a las actividades en las que participan, además de a sus entornos sociales y familiares.

Fuentes: Kardefelt-Winther (How Does the Time Children Spend Using Digital Technology Impact Their Mental Well-being, Social Relationships and Physical Activity? An Evidence-Focused Literature Review, 2017) y UNICEF (The State of the World's Children 2017: Children in a Digital World, 2017)

Por lo que respecta a la educación, las políticas públicas y las prácticas, comprender cómo fomentar la alfabetización digital y la resiliencia para contribuir a fortalecer el bienestar de los estudiantes más desfavorecidos forma parte de las implicaciones de esta cuestión. Para ello es necesario comprender cómo funcionan las alianzas y qué capacidades se precisan en cada nivel del sistema para aprovechar los conocimientos de distintos agentes. Implica valorar detenidamente las competencias y destrezas que necesitan los maestros y directivos de los centros en un mundo digital y proporcionar los instrumentos y la asistencia necesarios para desarrollar esas capacidades.

También es crucial, dada la velocidad con que cambia la tecnología digital, que se plantee además cómo seguir desarrollando esas competencias, instrumentos y alianzas para lo que en esencia constituye una meta en constante evolución. En la actualidad, parecen escasear los sistemas con

capacidad para llevar a cabo todo esto de una forma adecuada y coherente, y el hecho de no disponer de definiciones comunes y medidas de evaluación fiables hacen que resulte especialmente complejo a nivel internacional. Sin embargo, es crucial contar con una evidencia internacional comparable a fin de comprender y seguir las tendencias del mundo digital, que, por su propia naturaleza, carece de fronteras.

Visión general del volumen

El alcance y la intensidad del uso de Internet ha despertado preocupación con respecto a sus posibles efectos para la salud física y mental. Así pues, es urgente que comprendamos mejor la relación entre el bienestar emocional y las tecnologías digitales. El volumen se organiza en cuatro partes, estrechamente relacionadas con el trabajo realizado en el proyecto Niños del Siglo XXI, llevado a cabo por la OCDE/CERI.

Recuadro 1.5. Cuestionario sobre Políticas Públicas del proyecto Niños del Siglo XXI de la OCDE/CERI

El Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI ha estudiado los desafíos comunes y las iniciativas políticas relacionadas con la infancia en el siglo XXI de acuerdo con cuatro temas principales: nuevas tecnologías, bienestar emocional, familias y compañeros y salud física.

El cuestionario se distribuyó entre los miembros de la Junta Directiva del CERI para obtener sus respuestas entre septiembre de 2018 y febrero de 2019. A los encuestados se les pidió que reflejasen la opinión de su ministerio o Gobierno con respecto a los diversos desafíos y temas en estudio.

Este cuestionario lo han cumplimentado 26 países y sistemas: Australia, Bélgica (región flamenca y región francesa), Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Federación de Rusia, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Japón, Letonia, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Reino Unido (Escocia), República Checa, Suecia, Suiza y Turquía.

Las respuestas las remitieron los ministerios de educación o algún otro organismo de coordinación responsable de la educación de cada sistema. En muchos casos, las respuestas integraban información de otros ministerios, por ejemplo los de Exteriores y Asuntos Internacionales, Sanidad Pública, Justicia, Asuntos Sociales, Protección del Medio Ambiente y Desarrollo Regional, Cultura y Deporte.

Las respuestas a este cuestionario ilustran en detalle los desafíos que deben afrontar los ministerios de educación en su labor de reforzar el bienestar emocional en la era digital. Los distintos países también han proporcionado un nutrido conjunto de soluciones innovadoras a esos desafíos. Tanto los desafíos como las soluciones de los que han informado se recogen en esta publicación.

Parte I: Una aproximación panorámica: La infancia en el siglo XXI

Tras esta introducción, los dos capítulos siguientes, elaborados también por el Secretariado de la OCDE, combinan una revisión exhaustiva de la literatura de referencia con los desafíos indicados

por los distintos países y sistemas en el Cuestionario sobre Políticas Públicas. El **Capítulo 2** examina *La infancia y las tecnologías digitales: Tendencias y resultados*, que comprenden el uso de Internet y el tiempo que se pasa conectado, así como los resultados y efectos de dichas tendencias. Asimismo, analiza los desafíos prioritarios identificados por los países de la OCDE y países asociados en este ámbito, al igual que las interconexiones entre esos desafíos. El **Capítulo 3** cubre las *Tendencias en el bienestar emocional de la infancia*, que abarcan los indicadores en materia de salud mental y los factores clave de protección y de riesgo subyacentes a estas tendencias. También estudia los desafíos políticos prioritarios para el bienestar emocional identificados por los países de la OCDE y países asociados, así como las interconexiones entre ellos.

Parte II: Las relaciones sociales en la infancia del siglo XXI

La **Parte II** del volumen centra su atención en las relaciones de los niños y los diferentes agentes de apoyo en sus vidas, desde los padres hasta los compañeros. El **Capítulo 4**, elaborado también por el Secretariado de la OCDE, estudia los *Estilos de crianza y amistades en el siglo XXI*. Revisa la literatura de referencia sobre la importancia de unas relaciones positivas y de apoyo de los niños y proporciona una visión general de los diferentes estilos de crianza y lo que sabemos (y lo que no) sobre sus repercusiones. Asimismo, presta especial atención a la crianza helicóptero en la OCDE y concluye con un análisis de las amistades, tanto las tradicionales y presenciales como las virtuales.

Esta reflexión sobre las amistades prosigue con la contribución de **Gustavo Mesch**, quien examina con mayor detenimiento las *Relaciones virtuales y reales*. Si bien tradicionalmente los círculos sociales se restringían a los amigos que se hacían en el vecindario, la escuela o las actividades extracurriculares, debido al auge de Internet la cercanía geográfica y la similitud social han perdido relevancia a la hora de entablar amistades. ¿Están sustituyendo las relaciones digitales otras relaciones tradicionales «de mayor calidad»? ¿O es posible que estén mejorando las redes de amistad y fortaleciendo a los grupos desfavorecidos? El Capítulo 5 aborda estas cuestiones entre otras.

Con respecto a los estilos de crianza, la contribución de **Andra Siibak** indaga en *La crianza digital y el niño datificado*. Este capítulo revisa las prácticas de crianza digital, comenzando por las primeras etapas, con aplicaciones de fertilidad y embarazo para proseguir a lo largo de la primera infancia con el uso de aplicaciones móviles y monitores para bebés que pretenden aliviar la inquietud de los padres. Se menciona como ejemplo el *sharenting* (es decir, la práctica por parte de los padres de compartir información y fotografías de sus hijos en las redes sociales), argumentando que prácticas de crianza digital como esta no solo pueden comprometer los derechos y la privacidad de los niños, sino que además pueden conllevar unos resultados negativos que afecten tanto la relación padre-hijo como el bienestar del niño.

El último capítulo de esta sección da un paso atrás y analiza *El contexto social de las relaciones adolescentes*. **Catrin Finkenauer y sus colaboradores** estudian de qué modo las tendencias globales afectan el comportamiento y el mantenimiento de las relaciones durante la adolescencia. Cuestiones como el cambio climático, el desplazamiento forzado, el individualismo y las tecnologías digitales pueden repercutir en el desarrollo, las relaciones y la salud mental de los adolescentes. Estos no solo experimentan en primera persona las consecuencias de los cambios sociales, sino que además serán los principales impulsores del cambio social.

Parte III: Oportunidades y riesgos digitales: Asegurar el bienestar de los niños

La **Parte III** de este volumen examina la compleja interacción entre las oportunidades y los riesgos digitales desde la perspectiva del bienestar infantil. La sección comienza prestando atención al tiempo de pantalla. El repaso de la evidencia que realiza **Daniel Kardefelt-Winther** en *El tiempo en línea y los resultados de bienestar de la infancia* resume las pruebas disponibles, además

de poner de relieve las limitaciones metodológicas que existen en este ámbito de investigación. Concretamente, destaca la falta de evidencia concluyente en general con relación al impacto de la tecnología en los niños y reivindica una consideración más cuidadosa de las limitaciones metodológicas tanto en la investigación como en las políticas públicas.

Ellen Helsper y **Svetlana Smirnova** analizan las disparidades de los resultados del entorno digital en el contexto de las desigualdades sociales en *Desigualdades de la juventud en las interacciones y el bienestar digitales*. Este capítulo estudia en concreto qué relación guardan el acceso, las competencias y los usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con los distintos resultados socioculturales y de bienestar. Se examinan las desigualdades para los jóvenes de todo tipo de entornos socioeconómicos, aunque se destacan las experiencias de los más desfavorecidos: los jóvenes que no tienen empleo, educación o formación.

Y por último, **Elettra Rochi** y **Lisa Robinson** analizan *La protección de los niños en la esfera digital*. Como parte de la renovación de la Recomendación para la protección de los niños en la esfera digital formulada en 2012 por la OCDE, en este capítulo se destacan los desafíos que los Gobiernos afrontan y que subrayan la naturaleza dinámica de la protección digital como ámbito de las políticas públicas y legislativas. Ofrece una visión general de los avances recientes en las políticas públicas de protección digital de la infancia y ejemplos de nuevas respuestas normativas en los países de la OCDE.

Parte IV: Los niños como ciudadanos digitales: Políticas y alianzas para el fomento de la alfabetización y resiliencia digital

La **Parte IV** analiza un tema más amplio: los niños como ciudadanos digitales. En esta parte, redactada por el Secretariado, se ofrece una serie de ejemplos sobre iniciativas políticas nacionales que pretenden abordar muchos de los desafíos expuestos en las secciones anteriores. El **Capítulo 11** estudia el *Fortalecimiento de la alfabetización digital y del bienestar*, destacando los importantes esfuerzos que los países han realizado para cerrar las brechas digitales y fortalecer la alfabetización digital a la vez que se ocupan del bienestar de los estudiantes, incluidas las políticas sobre el tiempo de pantalla. El **Capítulo 12** se centra en el *Empoderamiento de una generación (digital) activa y ética*, explorando el tema de la ciudadanía digital en toda su complejidad, incluidas las políticas nacionales para fomentar unos usuarios activos al tiempo que minimiza los riesgos cibernéticos. Se analizan también aspectos relativos a la comprensión de los niños sobre su privacidad, la netiqueta (normas de comportamiento en la red) y la importancia de adquirir resiliencia en los entornos digitales.

El último capítulo de esta sección, el **Capítulo 13**, analiza lo que significan estas políticas en la práctica para el mundo de la educación, con especial atención al *Desarrollo de capacidades: Educación de los maestros y alianzas*. El apoyo a los maestros para responder a las nuevas necesidades sociales, económicas y digitales incluye ayudar a que las escuelas colaboren con un conjunto de actores diverso, algunos de los cuales –por ejemplo, los del sector privado– tienen objetivos y metas distintos. Se trata de un desafío complejo, y el capítulo analiza algunas de las cuestiones más difíciles, además de ejemplos de éxito en toda la OCDE.

El libro concluye con una mirada al futuro y a la agenda pendiente en materia de investigación y políticas públicas. El **Capítulo 14** destaca una serie de temas transversales que han surgido durante la colaboración con los distintos países y en los debates sobre esta publicación. A continuación se identifican las lagunas de conocimientos que tenemos y las áreas de mejora, seguidas de orientaciones en materia de políticas públicas, investigación y prácticas. Dado que muchas de estas cuestiones están en constante evolución, la educación debe esforzarse por mantenerse a la vanguardia –o, al menos, no quedarse atrás– en lo que a políticas públicas, investigación y prácticas se refiere.

Nota de conclusión

En este volumen se hace un repaso integral del bienestar emocional y las tecnologías digitales en la infancia de hoy, así como de los puntos de intersección entre ambos elementos. Su objetivo es identificar los cambios clave que podrían quedar al margen del discurso educativo convencional y los retos que podrían suponer para la educación. Sugiere posibles soluciones a estos desafíos con el objetivo de ofrecer opciones para la investigación y las políticas públicas, que ayuden a los países a educar a la infancia en el siglo XXI, además de hacer un repaso de las oportunidades y desafíos a los que estos se enfrentan en el mundo actual.

La educación, como todos los sectores públicos, debe mirar más allá de sus fronteras y trabajar desde una perspectiva transversal holística con todos los departamentos gubernamentales y disciplinas de investigación. Debe colaborar con una variedad de actores cada vez más amplia, incluido el sector privado. También debe evolucionar y crecer a medida que nuestras sociedades y ciudadanos se desarrollan, anticipando el cambio y encontrando soluciones preventivas, en lugar de limitarse a reaccionar ante los problemas. Mediante el análisis de los estudios y datos disponibles de un amplio abanico de disciplinas y la relación de esos hallazgos con las políticas y prácticas educativas, este volumen estudiará el potencial de los sistemas de educación para adaptarse y transformarse de forma proactiva junto con nuestras comunidades y niños.

Referencias

- Anderson, E., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and problematic internet use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 430-454. doi:10.1080/02673843.2016.1227716
- Aston, R. (2018). Physical health and well-being in children and youth: Review of the literature. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, París. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/102456c7-en>
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E., Bienenstock, A., Tremblay, M. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423-6454. doi:10.3390/ijerph120606423
- Burkhauser, R., Neve, J.-E., & Powdthavee, N. (2016). Top incomes and human well-being around the world. *CEP Discussion Papers*. Obtenido de <https://ideas.repec.org/p/cep/cepdps/dp1400.html>
- Choi, A. (2018). Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, París. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/41576fb2-en>
- Hatlevik, O., Throndsen, I., Loi, M., & Gudmundsdottir, G. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers & Education*, 118, 107-119. doi:10.1016/j.compedu.2017.11.011
- Helsper, E. J., Van Deursen, A. J., & Eynon, R. (2016). *Measuring Types of Internet Use: From Digital Skills to Tangible Outcomes Project Report*. Obtenido de <https://ris.utwente.nl/ws/files/5135433/DiSTO-MTIUF.pdf>
- Hendy, D. (2013). The dreadful world of Edwardian wireless. In S. Nicholas, & T. O'Malley (Eds.), *Moral Panics, Social Fears, and the Media: Historical Perspectives*. Routledge. Obtenido de <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/42353/>

Hoofst Graafland, J. (2018). New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, París. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/e071a505-en>

Institute for Health Metrics and Evaluation. (2017). *GBD Compare* | *IHME Viz Hub*. Obtenido de <https://vizhub.healthdata.org/gbd-compare/>

Kardefelt-Winther, D. (2017). *How Does the Time Children Spend Using Digital Technology Impact Their Mental Well-being, Social Relationships and Physical Activity? An Evidence-Focused Literature Review*. UNICEF. Obtenido de www.unicef-irc.org

Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105. doi:[10.1111/jcom.12277](https://doi.org/10.1111/jcom.12277)

Matricciani, L., Olds, T., Blunden, S., Rigney, G., & Williams, M. (2012). Never enough sleep: A brief history of sleep recommendations for children. *Pediatrics*, 129(3), 548-56. doi:[10.1542/peds.2011-2039](https://doi.org/10.1542/peds.2011-2039)

Milanzi, E., Brunekreef, B., Koppelman, G., Wijga, A., van Rossem, L., Vonk, J., Gehring, U. (2017). Lifetime secondhand smoke exposure and childhood and adolescent asthma: findings from the PIAMA cohort. *Environmental Health*, 16(1). doi:[10.1186/s12940-017-0223-7](https://doi.org/10.1186/s12940-017-0223-7)

OECD. (2015). *How's Life? 2015: Measuring Well-being*. doi:https://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-en

OECD. (2016). *Trends Shaping Education 2016*. doi:https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en

OECD. (2017). *Obesity Update 2017*. OECD Publishing. Obtenido de www.oecd.org/health/obesity-update.htm

OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. In *PISA*. OECD Publishing, París. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

OECD. (2018). *A brave new world: Technology and education*. *Trends Shaping Education Spotlight*(No. 15). doi:<https://doi.org/10.1787/9b181d3c-en>

OECD. (2018). *Children and Young People's Mental Health in the Digital Age: Shaping the Future*. OECD Publishing. Obtenido de www.oecd.org/els/health-systems/Children-and-Young-People-Mental-Health-in-the-Digital-Age.pdf

OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. In *PISA*. OECD Publishing, París. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264073234-en>

OECD. (2018). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. In *TALIS*. OECD Publishing, París. doi:<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD. (2019). *A healthy mind in a healthy body*. In *Trends Shaping Education Spotlights*. OECD Publishing, París. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/eb25b810-en>

OECD. (2019). *Play!* In *Trends Shaping Education Spotlights*. OECD Publishing, París. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/a4115284-en>

OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019*. doi:https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en

OECD/EU. (2016). *Health at a Glance: Europe 2016: State of Health in the EU Cycle*. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264265592-en>

- Przybylski, A., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis. *Psychological Science*, 28(2), 204-215. doi:10.1177/0956797616678438
- Reiter, J., & Rosen, D. (2014). The diagnosis and management of common sleep disorders in adolescents. *Current Opinion in Pediatrics*, 26(4), 407-412. doi:10.1097/MOP.0000000000000113
- Syvetsen, T. (2017). Resistance to early mass media. In *Media Resistance* (pp. 15-33). Springer International Publishing, Cham. doi:10.1007/978-3-319-46499-2_2
- UNICEF. (2017). *The State of the World's Children 2017: Children in a Digital World*. UNICEF. Obtenido de https://www.unicef.org/publications/index_101992.html
- United Nations Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, Nueva York, NY. Obtenido de <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=child>
- Van Buren, D., & Tibbs, T. (2014). Lifestyle interventions to reduce diabetes and cardiovascular disease risk among children. *Current Diabetes Reports*, 14(12). doi:10.1007/s11892-014-0557-2
- WHO. (2008). *The Global Burden of Disease: 2004 Update*. Obtenido de https://www.who.int/healthinfo/global_burden_disease/2004_report_update/en/
- WHO. (2016). *Second-hand Smoke Exposure Data by Region*. Global Health Observatory data repository. Obtenido de <http://apps.who.int/gho/data/?theme=main&vid=34800>

2

LA INFANCIA Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES: TENDENCIAS Y RESULTADOS

Las tecnologías digitales son un elemento omnipresente en el siglo XXI. Los niños son usuarios ávidos de Internet y utilizan una amplia gama de tecnologías de la información y la comunicación. En los países de la OCDE, los niños pasan conectados cada vez más tiempo y a edades más tempranas, a pesar de que siguen existiendo desigualdades digitales de diversa índole. Con la expansión del uso de Internet, los niños están expuestos a distintos riesgos, pero a su vez pueden aprovechar una gran variedad de oportunidades digitales. Sin embargo, los padres, maestros y responsables de las políticas públicas se esfuerzan por alcanzar un equilibrio entre las posibles oportunidades y el temor a los riesgos. Este capítulo pretende ofrecer una visión general de las diversas tendencias, modelos y resultados del uso de la tecnología digital en la infancia, además de poner de manifiesto algunos de los desafíos que afrontan los países en materia de políticas públicas.

Introducción

En la mayoría de los países de la OCDE, las tecnologías digitales son un artículo de primera necesidad para la vida diaria. A medida que las nuevas tecnologías han ido calando en la vida del siglo XXI y la han transformado, se ha producido un cambio en la forma en que las personas trabajan, aprenden y se comunican. De media, los países de la OCDE están cerca de alcanzar las metas respecto de garantizar que las escuelas tengan acceso a Internet con fines pedagógicos y de cobertura de la red móvil de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (OECD, 2019). A finales de 2017, el número de suscripciones de banda ancha en los países de la OCDE superaba el de personas (OECD, 2019).

Estos cambios suponen que los niños de esta época llevan toda su vida expuestos a las tecnologías digitales y son quienes más usan los nuevos servicios en Internet y digitales (OECD, 2016). Están «conectados» en contextos diferentes, no solo en el entorno doméstico, ya que también utilizan las tecnologías móviles cuando están en tránsito y en la escuela.

Pasar tiempo en línea se asocia tanto con una serie de riesgos como de incentivos potenciales. Por un lado, los niños tienen la oportunidad de autoexpresarse, aprender y consolidar amistades (consulte el Capítulo 5), mientras que, por otro, su presencia en la red los expone a riesgos como los contenidos perjudiciales y el ciberacoso (consulte el Capítulo 10) (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, *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*, 2011).

No obstante, no todos los riesgos y oportunidades de las tecnologías digitales resultan evidentes ni coinciden para todos los niños por igual. Del mismo modo, los niños no se benefician en la misma medida de Internet y las tecnologías digitales y, en general, aquellos que son vulnerables fuera de la red tienden a serlo también en los espacios digitales. Siguen existiendo grandes brechas en lo que respecta a acceso digital, competencias y uso, que pueden afectar a los resultados tanto reales como virtuales de la infancia (Helsper, Van Deursen, & Eynon, 2015). A pesar de esos riesgos, el derecho de los niños a jugar y a la información cuentan con el reconocimiento internacional de la *Convención sobre los Derechos del Niño* de las Naciones Unidas (United Nations Assembly, 1989). Por lo tanto, las políticas públicas y prácticas orientadas a la protección, la inclusión y el fomento de las competencias digitales y la resiliencia son esenciales y preferibles a la hora de materializar esos derechos y oportunidades que un enfoque centrado en las limitaciones respecto al uso de tecnologías digitales en la infancia, que puede poner trabas a la participación digital de los niños.

En este capítulo se estudiarán diversas tendencias en el uso de las tecnologías digitales en la infancia del siglo XXI, así como algunos de los desafíos, riesgos y oportunidades asociados.

La infancia y las tecnologías digitales: Tendencias, modelos y resultados

Los niños están más conectados que nunca

El número de niños con acceso a Internet y a diversos dispositivos digitales en casa ha experimentado un incremento constante en los países de la OCDE. Entre 2006 y 2015, la proporción de jóvenes de 15 años con acceso a Internet en casa en esos países ha aumentado de un 75 % a un 95 % (OECD, 2017). En los hogares de la Unión Europea (UE)-28 se han observado unos resultados similares, con un incremento en el acceso a Internet desde un 55 % en 2007 a un 87 % en 2017 (Eurostat, *Digital Economy and Society Statistics - Households and Individuals*, 2018). Estos resultados abarcan desde un 98 % de los hogares con acceso a Internet en los Países Bajos hasta un 67 % en Bulgaria, el Estado miembro de la UE con una tasa de acceso a la red más baja. En los hogares

con niños dependientes era más habitual contar con acceso a Internet que en aquellos en los que no los había (96 % frente a 82 %) (Eurostat, *Being Young in Europe Today - Digital World*, 2017).

También resultan evidentes otros avances notables en el acceso a la tecnología. Antes los dispositivos favoritos de los jóvenes para acceder a Internet eran los ordenadores. Sin embargo, con el tiempo, la popularidad de dispositivos como las tabletas y los teléfonos inteligentes con esa finalidad ha superado la de los ordenadores. Por ejemplo, según el estudio PISA 2015, un 91 % de los jóvenes de 15 años manifestaron tener acceso a un teléfono inteligente, un 74 % podía utilizar un ordenador portátil, un 60 % tenía acceso a un ordenador de sobremesa y un 53 %, a una tableta con conexión a Internet (OECD, 2017). En una muestra de alumnos de educación preprimaria en el Reino Unido, los padres indicaron que sus hijos tenían acceso a diversos dispositivos tecnológicos. Un 50 % de la muestra podía acceder a entre 4 y 10 dispositivos, un 32 % a entre 11 y 20 dispositivos y un 9 % afirmaba poder acceder a más de 20 dispositivos (Marsh J., *et al.*, 2015). Los dispositivos comprendían desde teléfonos inteligentes o tabletas hasta televisores, y los más usados entre los niños eran los iPad. A pesar de los progresos en numerosos países de la OCDE, es importante observar que hay muchos Estados ajenos a esta organización en los que el uso de Internet no es tan universal (OECD, 2019).

Infancia digital: El auge en el uso de la tecnología digital entre los niños más pequeños

En los países de la OCDE en 2015, un 18 % de los estudiantes accedía a Internet por primera vez antes de cumplir 6 años, lo que supone un incremento de 3 puntos porcentuales respecto a 2012 (OECD, 2017). Algunos estudios sugieren que los alumnos de enseñanza preprimaria se familiarizan con los dispositivos digitales incluso antes de haber tenido contacto con los libros (Hopkins, Brookes, & Green, 2013), mientras que las tendencias internacionales indican que los niños más pequeños usan las tecnologías digitales cada vez más y que la edad a la que lo hacen por primera vez se va reduciendo (Hooft Graafland, 2018). En el Reino Unido, los resultados recientes muestran que un 52 % de los niños entre 3 y 4 años y un 82 % de los niños entre 5 y 7 años tiene actividad digital (Ofcom, 2019). Por lo general, la primera experiencia con las tecnologías digitales en la infancia tiene lugar antes de los 2 años (Chaudron, Di Gioia, & Gemo, 2018). Con frecuencia, la investigación sobre tecnologías digitales se centra en los niños de más edad o en los adolescentes, por lo que hay una laguna en los estudios en niños de 0 a 8 años. Sin embargo, en los últimos años, esta laguna ha comenzado a atraer atención de los investigadores y distintos grupos ya la están abordando.

Durante un tiempo, la literatura de referencia ha denominado «nativos digitales» a los niños, lo que da a entender que, por haber crecido rodeados de dispositivos y artefactos, han de saber cómo utilizarlos. Sin embargo, esa definición ha sido objeto de críticas (Helsper & Eynon, 2010; Selwyn, 2009; OECD, 2012); el mero hecho de conectarse a Internet o de tener acceso a herramientas en línea no implica que los niños dispongan de competencias o conocimientos que les permitan preservar su seguridad, utilizar la red de forma eficaz ni para sacar partido a las ventajas de esa conexión. Los sistemas de educación reconocen la necesidad de introducir e inculcar a los niños pequeños competencias de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como corrobora que en los últimos años se haya producido un gran aumento de la integración de las TIC en el marco curricular de la educación preprimaria en distintas jurisdicciones (OECD, 2017).

Los niños pequeños se conectan usando diferentes dispositivos y por motivos diversos. Por ejemplo, la encuesta *Parenting for a Digital Future* entrevistó a 2 000 padres y madres en el Reino Unido y concluyó que la mayoría (73 %) de los padres de niños entre 0 y 4 años reconocían que sus hijos se habían conectado usando una tableta en el mes anterior. Por su parte, un 41 % de los encuestados respondió que sus hijos habían utilizado un móvil o un teléfono inteligente, y un 24 %

había utilizado un ordenador portátil o de sobremesa (Livingstone, Blum-Ross, Pavlick, & Ólafsson, 2018). En una muestra de padres y madres de niños entre 0 y 3 años en Estonia, los niños utilizaban aplicaciones de comunicación como FaceTime y Skype para mantenerse en contacto con los miembros de su familia y también pasaban tiempo mirando fotografías. Además, un 25 % de los niños utilizaba a diario teléfonos inteligentes y tabletas para ver programas de televisión, vídeos o dibujos animados en YouTube (Nevski & Siibak, 2016). Los niños más pequeños suelen preferir dispositivos con pantalla táctil; las tabletas gozan de popularidad dentro de este grupo debido a su facilidad de transporte, al tamaño de la pantalla y a la facilidad de uso de la pantalla interactiva (Chaudron, Di Gioia, & Gemo, 2018).

Un riesgo específico para los niños más pequeños es que utilizan aplicaciones que no están orientadas a su franja de edad (Marsh J., *et al.*, 2018), por lo que los padres y cuidadores deberían supervisar sus actividades digitales para asegurarse de la idoneidad de los materiales. Además, es importante inculcar competencias digitales en edades tempranas para que los niños sepan usar los dispositivos de manera eficaz y segura. Las competencias digitales básicas resultan evidentes incluso en las muestras de niños pequeños. Por ejemplo, en una muestra de niños entre 0 y 5 años en el Reino Unido, un 65 % de los encuestados era capaz de deslizar la pantalla sin ayuda y un 60 % sabía trazar figuras con el dedo y arrastrar objetos por la pantalla. Por suerte para los padres, solo un 14 % sabía comprar aplicaciones nuevas en la tienda de aplicaciones sin ayuda, mientras que un 61 % no lo consiguió o no sabía cómo hacerlo (Marsh J., *et al.*, 2015).

Pasar tiempo conectado

El incremento en el acceso a las tecnologías digitales y a Internet ha ido de la mano de un aumento de la cantidad de tiempo que los niños pasan conectados. En un día típico entre semana, los jóvenes de 15 años en los países de la OCDE pasan casi dos horas y media conectados fuera de la escuela. Y esta cifra aumenta hasta más de tres horas en un día típico del fin de semana. La cantidad de tiempo de conexión diaria aumentó 40 minutos entre 2012 y 2015, tanto entre semana como en el fin de semana (OECD, 2017).

El acceso a tecnologías móviles respecto a las fijas también se ha ampliado respecto al lugar y la forma en que los niños acceden a Internet. La «ubicuidad de la actividad en Internet» indica que es posible estar conectado a la red permanentemente, siempre que se cuente con el *hardware* adecuado, con independencia del momento o el lugar (Peter & Valkenburg, 2006); los niños ya no tienen por qué estar sentados frente a un ordenador para acceder a Internet. A pesar del potencial de la ubicuidad de la actividad en Internet, los niños suelen manifestar que se conectan más desde casa y no tanto cuando están «en tránsito» o en la escuela (Mascheroni & Ólafsson, *Net Children Go Mobile: Risks and Opportunities*, 2014; OECD, 2015).

Con el incremento de la disponibilidad y el uso de Internet, hay niños que se conectan muchas horas al día. PISA define como «usuarios extremos de Internet» a aquellos que pasan conectados más de 6 horas al día fuera de la escuela. En 2015, se clasificó a un 26 % de los encuestados como usuarios extremos de Internet en el fin de semana, frente a un 16 % entre semana (OECD, 2017). Según un informe sobre Estados Unidos, los adolescentes en este país dedican un promedio de seis horas y media a los medios en pantalla, mientras que los niños de 8 a 12 años pasan a diario alrededor de cuatro horas y media (Rideout, 2015).

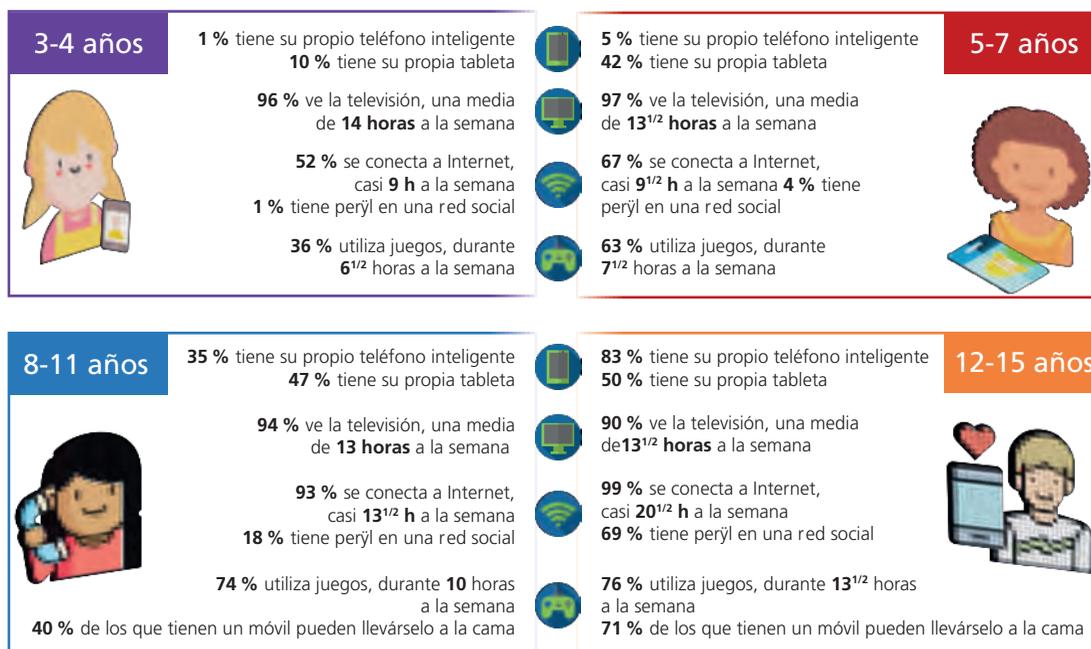
La evolución de las actividades en Internet de los niños

Los niños utilizan las tecnologías digitales en infinidad de actividades, tanto dentro como fuera de la escuela. Los jóvenes interactúan con los dispositivos digitales con muchas finalidades, desde ver la televisión o jugar hasta chatear o documentarse para proyectos escolares. Los televisores

y las tabletas son los que utiliza la mayoría de los niños, según los datos del Reino Unido. La popularidad de los servicios de *streaming* como Netflix y Amazon Prime está aumentando con rapidez a medida que el tiempo que se pasa frente a los televisores tradicionales se reduce; YouTube se ha convertido en la plataforma de visualización preferida sobre todo entre los niños de 8 a 11 años (Ofcom, 2019). YouTube también es una plataforma popular en las muestras de niños más pequeños; entre los alumnos de educación preprimaria esta aplicación ha demostrado batir a otras de juegos tan populares como Angry Birds y Temple Run (Marsh J., *et al.*, 2015).

PISA también investigó las actividades de ocio en línea de los jóvenes de 15 años en los países de la OCDE y descubrió que, entre 2012 y 2015, el porcentaje de estudiantes que participaban a diario en actividades en Internet había aumentado 4 puntos porcentuales de media. En general, un 73 % de los estudiantes manifestaba participar a diario en redes sociales, un 61 % indicaba que chateaba en línea cada día y un 34 % que utilizaba juegos en línea a diario o casi a diario (OECD, 2017). Además, en los países de la OCDE, un 88 % de los estudiantes afirmaba que Internet era un recurso excelente para obtener información y un 49 % admitía que utilizaba Internet para compartir las soluciones de los problemas con otros alumnos (OECD, 2017).

Figura 2.1. Resumen del uso de medios en la infancia (Reino Unido)



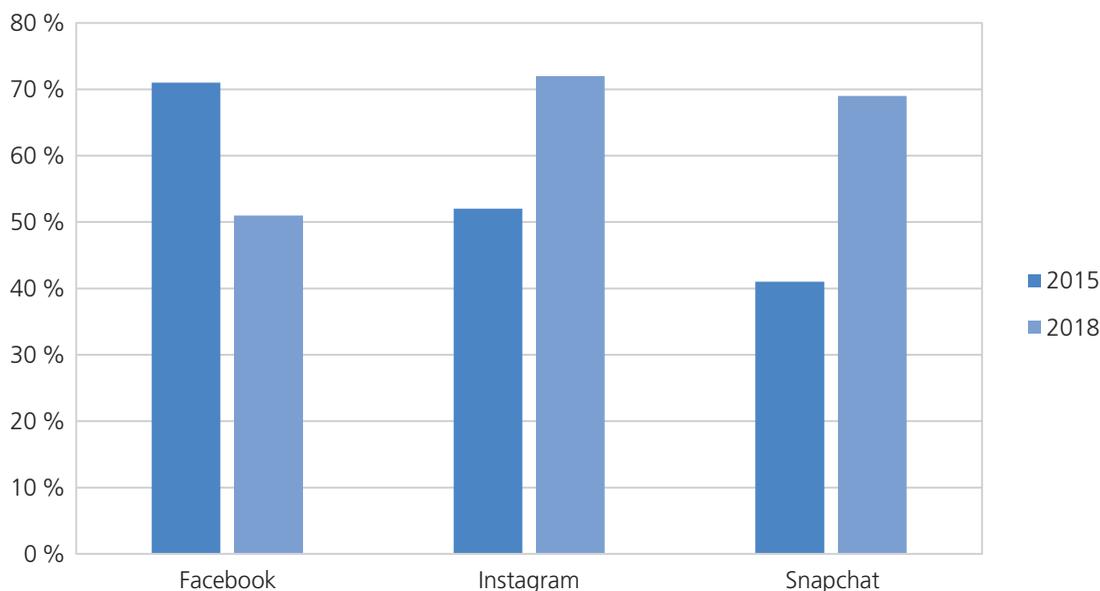
Fuente: Adaptado de Ofcom. (*Children and Parents: Media Use and Attitudes Report 2018, 2019*)

El uso de redes sociales se ha extendido entre los niños y, sobre todo, entre los adolescentes. Por ejemplo, en Estados Unidos alrededor de un 97 % de los adolescentes entre 13 y 17 años participa en al menos una red social (Pew Research Center, 2018). Los datos apuntan a que en el Reino Unido, un 69 % de los niños entre 12 y 15 años (Ofcom, 2019), tal como muestra la Figura 2.1, tenía un perfil en redes sociales. Un reducido porcentaje de niños aún menores también tienen perfiles en redes sociales, lo cual vulnera la política sobre edad de muchas plataformas (p. ej., tanto Facebook como Instagram, Snapchat, Tumblr y Twitter tienen una política de acceso a mayores de 13 años).

Con el auge y la pérdida de popularidad de diferentes redes sociales y con la aparición y desaparición de aplicaciones que tiene lugar casi a diario, la elección de plataformas por parte de los niños puede cambiar con gran rapidez. La Figura 2.2, por ejemplo, ilustra cómo a lo largo de tres años la popularidad de distintas plataformas ha variado de modo muy significativo entre los adolescentes de Estados Unidos. En el Reino Unido, Facebook sigue siendo la red social más utilizada por los niños de 12 a 15 años, a pesar de que la popularidad de Instagram y de la aplicación de mensajería WhatsApp ha aumentado entre 2017 y 2018 (Ofcom, 2019).

Además de estos cambios de carácter general, los diferentes grupos, por ejemplo niños y niñas, utilizan Internet de forma distinta. Es más probable que los niños de cualquier edad utilicen ordenadores de sobremesa y consolas de juego, mientras que las chicas adolescentes suelen conectarse sobre todo a través de teléfonos inteligentes, portátiles y tabletas (Mascheroni & Ólafsson, *Net Children Go Mobile: Risks and Opportunities*, 2014). Esto es lo que sucede en la OCDE, donde un 75 % de los chicos de 15 años afirmó utilizar con regularidad juegos para un solo jugador y un 13 % indicó que los utilizaba a diario. Un porcentaje ligeramente inferior (70 %) participaba con regularidad en juegos multijugador o colaborativos en línea y un 20 % lo hacía cada día. Por su parte, la mayoría de las niñas manifestaron que nunca o casi nunca utilizaban juegos de un solo jugador y un porcentaje aún mayor no participaba tampoco en juegos colaborativos en línea (OECD, 2017). En Estados Unidos es más probable que las niñas utilicen la plataforma de mensajería multimedia Snapchat que los niños, mientras que estos valoran YouTube como su plataforma de Internet favorita (Pew Research Center, 2018). Los hábitos en Internet también pueden reflejar diversidad en niños de distintos entornos socioeconómicos o culturales, lo que en algunos casos podría acrecentar o profundizar las desigualdades digitales.

Figura 2.2. Variación en el uso de redes sociales populares entre adolescentes de EE. UU. en 2015-2018



Fuente: Lenhart (*Teens, social media & technology: Overview 2015*, 2015) y Pew Research Center (*Teens, Social Media and Technology 2018*, 2018)

Diversificación de las tecnologías digitales: Más allá de la pantalla

Las tecnologías digitales están yendo más allá de la pantalla y eso les abre a los niños todo un abanico de posibilidades distintas. Avances como la inteligencia artificial, el aprendizaje automático, la Internet de las cosas (IoT) y las tecnologías autónomas se han ido sucediendo con gran rapidez. La IoT hace referencia a objetos cuyo estado puede ser alterado a través de Internet y que, pueden comunicarse con otros igualmente habilitados (Pascual-Espada, Sanjuan-Martinez, Garcia-Bustelo, & Lovelle, 2011); se trata de tecnología que se está extendiendo cada vez más en la vida de los niños (Hooft Graafland, 2018). Los monitores de actividad física portátiles, los dispositivos que alertan a los padres sobre la ubicación de sus hijos y los monitores para bebés del siglo XXI, que informan sobre las rutinas de sueño y otras funciones fisiológicas del niño, plantean ciertos problemas (consulte el Capítulo 6). Entre ellos se incluye cómo influyen esos dispositivos en el comportamiento de los niños y otras cuestiones sobre seguridad y privacidad de los datos (Manches, Duncan, Plowman, & Sabeti, 2015).

Dentro del universo cada vez más amplio de la IoT se encuentra la Internet de los juguetes, en la que estos se conectan de forma inalámbrica con otros juguetes o bases de datos. Se prevé que la prevalencia de los juguetes con conexión a Internet vaya en aumento en los próximos años (Mascheroni & Holloway, *The Internet of Toys: A Report on Media and Social Discourses Around Young Children and IoT*, 2017), lo que conlleva diversos riesgos de seguridad de los datos (Holloway & Green, 2016). Entre las posibles ventajas para la infancia se cuentan el entretenimiento, los beneficios educativos y el acceso a funciones como la programación o el diseño en 3-D (Holloway & Green, 2016). Las tecnologías autónomas (tecnologías con la capacidad de funcionar sin que se les diga qué hacer) también se están generalizando. Permiten que los niños interactúen con «compañeros» artificiales que aparentan tener sentimientos, lo que reduce las distancias entre máquinas y seres vivos (Druga, Williams, Breazeal, & Resnick, 2017).

Recuadro 2.1. Inteligencia artificial

Con los nuevos avances y la diversificación de las tecnologías digitales, ha habido un auge en el desarrollo de la inteligencia artificial, que en muchos países ya forma parte de la vida diaria. La inteligencia artificial es la «capacidad de las máquinas y los sistemas para adquirir y aplicar conocimientos, incluida la realización de una amplia gama de tareas cognitivas» (OECD, 2019, p. 20). Entre estas tareas cabría mencionar el reconocimiento de esquemas, la toma de decisiones y el procesamiento lingüístico. Por ejemplo, los algoritmos de aprendizaje pueden detectar pautas de comportamiento y utilizarlas posteriormente para influir, por ejemplo, en los resultados de las búsquedas y la publicidad.

Otros aspectos en los que destaca la inteligencia artificial en la vida diaria de niños y adultos es a través de asistentes virtuales, como Siri (Apple) y Alexa (Amazon). El reconocimiento de voz permite que los niños les transmitan distintos comandos a estas herramientas, mientras que el marco antropomórfico (es decir, darles nombre y voz humana tanto a Siri como a Alexa) puede servir para estimular la empatía hacia ellos (Hooft Graafland, 2018). También existen oportunidades para que la inteligencia artificial haga sus aportaciones a los sistemas de educación de todo el mundo. Por ejemplo, el uso de inteligencia artificial puede fomentar el aprendizaje

personalizado; al asumir las tareas rutinarias, se liberaría tiempo para que los maestros pudieran trabajar directamente con sus alumnos (Pedró, Subosa, Rivas, & Valverde, 2019).

A pesar de estas enormes oportunidades, cuestiones como la ética, la equidad, la transparencia, la seguridad, la responsabilidad y la privacidad orientadas a la inteligencia artificial ocupan un lugar destacado en la agenda política (OECD, 2019). Por ejemplo, las inquietudes por la seguridad de los vehículos sin conductor o los sesgos por motivo de raza, sexo o estereotipos en el aprendizaje automático pueden ser perjudiciales (OECD, 2019).

La diversificación de las tecnologías, que abarcan dispositivos móviles y fijos, permite que los niños adopten comportamientos distintos. Por ejemplo, el concepto de «acumulación de pantallas», también conocido como multitarea de medios (es decir, el uso de más de un dispositivo tecnológico a la vez), es un fenómeno que se ha estudiado relativamente poco. Así pues, no queda claro en qué sentido puede contribuir a los resultados todo esto (Uncapher, *et al.*, 2017).

La naturaleza variable de las desigualdades digitales

Las desigualdades digitales son transversales, ya que factores como el entorno socioeconómico y el sexo las afectan (Robinson, *et al.*, 2015). Las desigualdades en los ámbitos digitales tienen la capacidad de reforzar o de agudizar las desigualdades sociales existentes (DiMaggio & Garip, 2012), lo que las convierte en elementos importantes que los responsables de las políticas públicas deben abordar. La literatura de referencia señala tres categorías principales en las «brechas digitales» o niveles de desigualdad digital; a continuación se describirán las brechas de primer, segundo y tercer nivel. En este artículo se utiliza el término brecha por ser el que se emplea y comprende habitualmente en los círculos políticos. Sin embargo, existe cierto debate académico con respecto al uso de una terminología que sugiere una división entre «quienes tienen» y «quienes no tienen», en lugar de reflejar el espectro en cuanto a acceso y competencias (consulte el Capítulo 9).

Con la expansión del consumo de banda ancha y del acceso a las TIC, la «primera brecha digital» –la brecha entre quienes tienen acceso a Internet y quienes no– se va cerrando. Hasta la fecha, la mayoría de los adolescentes en países de la OCDE tienen acceso físico a Internet y a dispositivos digitales (OECD, 2017). A pesar de que esta brecha se está reduciendo, siguen existiendo obstáculos significativos para el acceso de los niños en los distintos países de la OCDE, por ejemplo diferencias en el acceso material (Gonzales, 2016) (es decir, acceso a *hardware*, *software* y dispositivos periféricos como impresoras y discos duros).

También siguen existiendo brechas entre los niños de distintos entornos socioeconómicos, así como en los entornos rurales respecto a los urbanos. La menor captación en las áreas rurales se debe a factores como la falta de penetración de la banda ancha, precios más elevados en zonas que presentan dificultades para el servicio y cuestiones de calidad como la velocidad y la fiabilidad. La velocidad de banda ancha no es homogénea dentro de un mismo país ni entre distintos países, debido frecuentemente a limitaciones geográficas y a la dificultad de ofrecer servicio en comunidades rurales o muy alejadas. No obstante, algunos países de la OCDE han establecido unos objetivos ambiciosos para llevar una cobertura de mayor velocidad (100 Mbps como mínimo) a la mayor parte de sus poblaciones (OECD, 2019). Es fundamental garantizar una velocidad y calidad

adecuadas de la banda ancha para que los niños participen en los espacios digitales y aprovechen plenamente las ventajas de Internet.

A medida que aumentan las personas que tienen acceso, cobran importancia las «brechas digitales de segundo nivel» –desigualdades en cuanto a competencias y modelos de uso (Hargittai, 2002)–. Según la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, un 56 % de la población adulta no tiene ninguna competencia de las TIC o sus competencias solamente les permiten realizar tareas que impliquen una tecnología básica, aunque los jóvenes tienen más competencias en las TIC que las personas mayores (OECD, 2016). No obstante, son muchos los niños que también carecen de competencias digitales, lo que pone de relieve la necesidad de ampliar las oportunidades de desarrollar la alfabetización digital (UNICEF, 2017). Pero no solo existen brechas en las competencias digitales de los niños, sino que estos utilizan las tecnologías de distinta forma. Por ejemplo, los resultados de PISA indican que entre los estudiantes favorecidos había una probabilidad más alta de que leyesen las noticias o utilizaran Internet para obtener información práctica respecto a sus compañeros desfavorecidos, que solían dedicar su tiempo de conexión a jugar o chatear (OECD, 2016). Es evidente que el acceso a las tecnologías digitales no garantiza por sí solo la igualdad de oportunidades (Livingstone & Helsper, *Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide*, 2007); los niños necesitan unas competencias adecuadas y motivación para sacar el máximo provecho a las oportunidades disponibles en la red, protegerse ante los riesgos y adquirir capacidad de adaptación.

En los países con un acceso prácticamente universal a Internet, se ha vuelto más evidente una «tercera brecha digital», que se refiere a las desigualdades en los resultados no virtuales (p. ej., los beneficios/resultados materiales o sociales). Esta brecha sugiere que es posible que la igualdad en el acceso, las competencias y el uso de las tecnologías digitales no permita una igualdad de resultados no virtuales (Hoofstede & Graafland, 2018). Así pues, Internet puede estar magnificando desigualdades que existen en la realidad.

Donde hay oportunidades hay riesgos y viceversa

A medida que los niños se conectan cada vez más a Internet, también aumenta su exposición a los riesgos y oportunidades en línea. Staksrud y sus colaboradores (*What Do We Know About Children's Use of Online Technologies? A Report on Data Availability and Research Gaps in Europe*, 2009) clasifican esas oportunidades y riesgos en tres categorías: contenido, contacto y conducta, como se resume en la Tabla 2.1. Estos riesgos y oportunidades evolucionan junto con los avances tecnológicos y los distintos modelos de interacción (para más información, consulte el Capítulo 10).

Es importante observar que los niños que son vulnerables fuera de Internet tienden a serlo también en la red (Livingstone & Bulger, *A global research agenda for children's rights in the digital age*, 2014) y tienen más probabilidades de informar de perjuicios derivados de los riesgos digitales (UNICEF, 2017; Kardefelt-Winther, 2017). Entre los elementos que magnifican la vulnerabilidad en Internet de los niños se incluyen rasgos de personalidad (como una autoestima baja, dificultades psicológicas o búsqueda de sensaciones), factores sociales (como la falta de apoyo de los padres o las normas entre compañeros) y factores digitales (como determinadas prácticas en línea, sitios en Internet y competencias digitales) (OECD, 2018). Además, los niños suelen ser más vulnerables que los adultos en el mundo digital, por lo que respecta a sucumbir al marketing y la publicidad inteligentes, y no distinguen claramente los contenidos comerciales de los que no lo son (OECD, 2014). A pesar de que los niños puedan valorar con criterio los sitios web que visitan, es menos probable que entiendan la publicidad de los buscadores (Ofcom, 2019).

Tabla 2.1. Visión general de los riesgos y oportunidades en Internet

Tipo de riesgo	El niño es el:	Oportunidades	Riesgos
Contenido	Receptor	<ul style="list-style-type: none"> • Recibir consejos sobre problemas personales o de salud. • Buscar recursos educativos e información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicidad y correo basura. • Publicidad comercial que se hace pasar por noticias o publicidad integrada. • Recibir contenido pornográfico, violento, racista, de odio o perjudicial en general.
Contacto	Participante	<ul style="list-style-type: none"> • Contactar con otras personas con intereses comunes. • Compartir experiencias e ideas con otras personas. • Crear o participar en actividades conjuntas en Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sufrir acoso, hostigamiento o acecho. • Conocer a extraños y ser víctima de captación de menores o sucumbir al fraude en línea. • Rastrear o recopilar información personal (privacidad en línea); uso indebido de datos personales.
Conducta	Actor	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso cívico. • Aprendizaje autónomo o colaborativo. • Generar contenidos y expresar identidades/ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en actividades ilegales como descargas o piratería informática. • Acosar u hostigar a otras personas. • Crear o subir material nocivo (es decir, pornografía). • Ofrecer consejos perjudiciales (es decir, acerca de suicidio o trastornos alimenticios).

Fuente: Adaptado de Staksrud et al. (*What Do We Know About Children's Use of Online Technologies? A Report on Data Availability and Research Gaps in Europe*, 2009), OCDE (*A brave new world: Technology and education*, 2018) y OCDE (*Infinite connections: Education and new technologies*, 2014)

Por lo tanto, es importante que las políticas públicas y prácticas de protección digital se dirijan a grupos desfavorecidos o vulnerables, además de fomentar la alfabetización digital y la resiliencia. Los niños suelen ser más conscientes de los riesgos asociados al uso de las tecnologías digitales si las escuelas integran programas orientados a fomentar la alfabetización digital y dichas tecnologías en el currículo (Chaudron, Di Gioia, & Gemo, 2018). Los jóvenes también deben estar preparados para gestionar y comprender la diversidad de anuncios presentes en sus vidas.

Recuadro 2.2. Afrontar riesgos para adquirir resiliencia

En los medios de comunicación populares los riesgos suelen tener una presencia mayor que las oportunidades. Un análisis de la cobertura mediática sobre la infancia e Internet reflejó que un 64 % de ella trataba sobre los riesgos, mientras que un 18 % se centraba en las oportunidades; los riesgos más mencionados fueron la pornografía y el ciberacoso (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, *EU Kids Online: Final Report 2011, 2011*). Este tipo de atención puede proyectar una sombra de negatividad sobre

el tiempo que los niños pasan conectados, exagerar el daño potencial y pasar por alto posibles beneficios y oportunidades, al igual que la capacidad que estos tienen para adquirir resiliencia.

Los niños necesitan explorar y afrontar diferentes riesgos en Internet para desarrollar las competencias digitales y la resiliencia. En un sentido psicológico, la resiliencia hace referencia a la interacción de distintos factores (como sociales, relacionales y disposicionales) que promueve una adaptación positiva frente a una adversidad. Dicho de otro modo, a pesar de enfrentarse a situaciones de riesgo y de sufrir experiencias negativas, algunas personas logran unos resultados relativamente positivos (Rutter, 2007). Así pues, la resiliencia digital se refiere a que los niños tengan la capacidad de adaptarse positivamente cuando se enfrentan a una adversidad virtual, pero para que la desarrollen, antes deben verse expuestos a riesgos (UNICEF, 2017; Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, *EU Kids Online: Final Report 2011*, 2011).

Las familias pueden desempeñar un papel importante a la hora de moderar las experiencias en línea de los niños. La mediación activa y restrictiva son dos estrategias generales; los padres con mayor competencia digital son más propensos a adoptar un enfoque activo, que les proporciona a sus hijos más oportunidades y riesgos, mientras que los padres con una competencia más baja suelen decantarse por un enfoque restrictivo, en el que se limitan tanto los riesgos como las oportunidades (Livingstone, *et al.*, 2017). La mediación activa parece ser un enfoque más eficaz y adecuado, que permite que los niños acepten las tecnologías y saquen partido a las herramientas digitales (Middaugh, Clark, & Ballard, 2017). Esto pone de manifiesto la necesidad de unos enfoques permanentes respecto al aprendizaje digital en los países de la OCDE, que garanticen que los padres tienen conocimientos y competencias actualizados y que son capaces de usar las herramientas digitales de forma eficaz, además de orientar y mediar en las actividades en Internet de sus hijos.

La función de los centros educativos es igualmente importante. Entre las estrategias efectivas para que las escuelas fomenten la resiliencia se incluye la formación del profesorado en riesgos e implicaciones digitales, el fomento de una política de tolerancia cero ante comportamientos como el ciberacoso y la incorporación al currículo de la ética y las oportunidades de aprendizaje sobre seguridad en Internet (OECD, 2018).

¿Y qué pasa con el bienestar?

La proliferación de las tecnologías digitales ha ido acompañada de una preocupación cada vez mayor por el bienestar de los niños. En los medios de comunicación –e incluso en algunos ámbitos de investigación– se ha generalizado el temor a que los teléfonos inteligentes puedan estar echando a perder a una generación y a que los niños estén deprimidos por culpa de la tecnología. Pese a que las repercusiones que las tecnologías digitales tienen en la infancia no están del todo claras, este pánico moral probablemente sea injustificado, ya que la literatura de referencia suele ser poco concluyente, además de que hay evidencias de que el uso de la tecnología digital produce algunos efectos beneficiosos. Por ejemplo, los niños pueden utilizarla para relajarse, para conseguir apoyo moral o social en momentos de necesidad y para mantener las relaciones sociales, actividades que en todos los casos son positivas para la salud emocional. Es más, la idea de que el uso de

las tecnologías digitales «desplaza» otras actividades más beneficiosas es controvertida y ha sido criticada (Kardefelt-Winther, 2017; Gottschalk, 2019).

Según PISA, los «usuarios extremos de Internet» mostraban una satisfacción vital más baja y tenían más probabilidades de sufrir acoso escolar (OECD, 2017). También los usuarios extremos de Internet indicaron sentirse solos en la escuela con más frecuencia que los «usuarios intensivos de Internet» (entre 2 y 6 horas al día), los «usuarios moderados de Internet» (entre 1 y 2 horas) y los «usuarios ocasionales de Internet» (menos de 1 hora al día) (OECD, 2017). Los encuestados también solían «sentirse mal» cuando no estaban conectados, aunque con variaciones por países y sexo. A pesar de la relación entre diversos resultados sobre bienestar emocional y el tiempo que se pasa conectado en el estudio PISA, no resulta evidente en qué sentido apunta esta relación. Es decir, no está claro si los niños con una satisfacción vital más baja o que se sienten solos pasan más tiempo conectados o si es ese tiempo de conexión lo que da lugar a esos resultados (consulte el Recuadro 2.3).

Los vínculos con los resultados conductuales, como la delincuencia, los comportamientos de riesgo, las conductas sexuales y el abuso de sustancias también son débiles en el caso de los usuarios moderados y ocasionales de Internet. Incluso se ha llegado a sugerir que la correlación del «uso excesivo de pantallas» (más de 6 horas al día) con la depresión y la delincuencia en algunos estudios es débil (Ferguson, 2017). Algunos estudios indican una relación no lineal entre ambos, lo que apunta a que podría existir una cantidad «ideal» de tiempo de pantalla para los niños y que un poco es mejor que mucho o que nada. Este efecto de parábola se ha denominado la hipótesis «Ricitos de Oro» (Przybylski & Weinstein, *A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis*, 2017). Esta hipótesis se ha probado también en niños pequeños, de 2 a 5 años (Przybylski & Weinstein, *Digital screen time limits and young children's psychological well-being: Evidence from a population-based study*, 2017), y se puede apreciar igualmente en los resultados cognitivos. Por ejemplo, los resultados de PISA 2015 sugieren que en muchos países los usuarios intensivos y moderados de Internet muestran un rendimiento mejor que los usuarios extremos y ocasionales (OECD, 2017).

Cada vez se dispone de más estudios que destacan la debilidad de la relación entre tiempo de pantalla y bienestar mental (consulte el Capítulo 8). Los hallazgos en este ámbito suelen mostrar incongruencias cuando se vuelve a analizar el mismo conjunto de datos, con muchos resultados contradictorios, pero es habitual que reciban una gran atención incluso cuando las correlaciones son bastante pequeñas (Orben & Przybylski, 2019; Gottschalk, 2019). Con frecuencia, cuando el tamaño de un efecto reportado es pequeño, incluso si tiene relevancia estadística, no queda claro si esa relevancia es significativa en la «vida real». A pesar de los posibles efectos negativos de la tecnología para el bienestar de los adolescentes, algunos estudiosos sostienen que la variación en cuanto a bienestar que se atribuye al uso de tecnologías digitales es demasiado escasa como para justificar un cambio en las políticas públicas (Orben & Przybylski, 2019).

Recuadro 2.3. Correlación frente a causalidad en las tecnologías digitales y en el debate sobre el bienestar

La gran mayoría de los estudios que investigan los efectos del tiempo de pantalla en el bienestar de los niños son correlativos. Eso quiere decir que, por lo general, los investigadores no pueden afirmar categóricamente que el uso de las tecnologías digitales sea

la causa de los resultados que evalúan; lo que sí pueden hacer es afirmar que guarda una relación, o una correlación, con dichos resultados.

Existe cada vez más literatura de referencia en la que se establece un nexo entre las tecnologías digitales y diversos resultados en la infancia. Estos resultados suelen basarse en datos sociales transversales (es decir, recopilados en un momento determinado) a gran escala; los datos longitudinales, que hacen un seguimiento de la misma muestra en distintos momentos, son difíciles de obtener. Por desgracia, «con datos correlativos no es posible aislar el sistema empírico lo suficiente como para que la naturaleza de las relaciones entre variables pueda determinarse de forma inequívoca» (Cliff, 1983). Sin duda los datos correlativos pueden apuntar hacia una posible relación causal; sin embargo, no es posible establecerla basándose únicamente en ellos.

Al igual que en muchos ámbitos de investigación, existen dificultades para realizar pruebas experimentales sobre el modo en que las tecnologías digitales afectan a los niños. La realización de estudios longitudinales puede contribuir a que este campo avance en el debate sobre causalidad frente a correlación. Sin embargo, por el momento, los responsables de las políticas públicas, padres y educadores deberían ser cautelosos y evaluar con espíritu crítico las evidencias correlativas que se les presentan en investigaciones y medios de comunicación. Estos resultados pueden resultar engañosos y sugerir equivocadamente una causalidad que distorsione las opiniones y recomendaciones sobre el uso de dispositivos digitales por parte de los niños.

Por suerte, a pesar de que los padres, maestros y responsables políticos temen una «reconfiguración» del cerebro de los niños atribuible al uso de la tecnología digital, es poco probable que se produzcan cambios importantes –o una «reconfiguración»– del cerebro a causa del tiempo de pantalla (Mills, 2014). Los resultados obtenidos por los niños vienen determinados por muchos factores distintos, como la experiencia, el entorno y la genética. Cualquier aportación, incluido el uso de tecnología, puede repercutir en el desarrollo infantil. No obstante, la clave reside en maximizar los beneficios potenciales para el conocimiento, así como los resultados físicos y sociales, al tiempo que se minimizan los riesgos y se fomenta la resiliencia.

Desarrollo de políticas con éxito

En general, las políticas con éxito se centran en mejorar la infraestructura tecnológica y apoyar el desarrollo de competencias digitales. Para que pueda darse ese desarrollo, un precursor necesario es la existencia de una infraestructura adecuada, y la abundancia de contenidos en línea también puede actuar como elemento impulsor. Para fomentar las competencias digitales de la infancia mediante políticas educativas se necesita un esfuerzo coordinado que incluye incorporar las TIC a las escuelas, la formación del profesorado y las oportunidades de desarrollo profesional, así como apoyar la integración e implantación de las TIC en el currículo (Hooft Graafland, 2018). Además, si se asegura la disponibilidad de contenidos en el idioma local se pueden ofrecer más oportunidades digitales.

Es importante tener presente que los niños, a pesar de la precocidad y la frecuencia de su exposición a la tecnología, necesitan orientación para hacer un uso seguro y responsable de ella. Como se ha mencionado anteriormente, la idea de que son «nativos digitales» es objeto de debate en

las comunidades de investigación (consulte el Capítulo 9). Así pues, resulta esencial que los adultos tengan unos conocimientos y capacidades adecuados sobre el uso de las tecnologías digitales y que comprendan tanto los riesgos como las oportunidades que llevan aparejadas, de modo que sepan orientar a los niños con eficacia en este ámbito. Asimismo, es importante incluir en el debate sobre políticas públicas las opiniones de los niños, que con frecuencia se pasan por alto (Hooft Graafland, 2018), al igual que basar esas políticas y directrices en evidencia sólida y de gran calidad (Gottschalk, 2019).

Otros ámbitos de investigación

A pesar de la proliferación de estudios sobre este tema, sigue habiendo muchas incógnitas en lo que a la infancia y las tecnologías digitales se refiere. Actualmente, algunas de las cuestiones que forman parte de la base de investigación son las siguientes:

- los estudios sobre niños pequeños son escasos: históricamente, la atención se ha centrado en los adolescentes y preadolescentes, por lo que es necesario compensar las lagunas sobre el modo en que se relacionan con la tecnología los más pequeños y de qué forma afecta eso a distintos resultados;
- se insiste especialmente en aspectos negativos del uso de la tecnología digital como los riesgos y los comportamientos de inadaptación; es fundamental ampliar la base de conocimiento acerca de las diferentes oportunidades digitales que pueden aprovechar los niños, tanto en el entorno personal como en el educativo;
- se presta mucha atención a determinados riesgos, mientras que otros se siguen investigando relativamente poco. Por ejemplo, hasta la fecha hay pocos estudios sobre los «espectadores pasivos digitales», es decir, niños que presencian el ciberacoso en Internet, sin ser ni el autor ni la víctima;
- la investigación suele ir por detrás de la curva: para cuando se estudian determinados avances, puede que hayan quedado obsoletos o eclipsados por otros más recientes. El auge y el declive en la popularidad de las distintas plataformas dificulta su estudio y el entendimiento de sus efectos en los niños y en sus padres (consulte el Capítulo 6);
- la investigación en materia de salud y bienestar suele ser débil: con frecuencia la base de investigación se centra en resultados correlativos utilizando un diseño de estudio transversal. Así pues, se precisan datos longitudinales y también evaluar el modo y el motivo de que los niños utilicen la tecnología (en lugar del hecho de que la utilicen, que es inevitable). Además, es importante relacionar el tamaño de los efectos con los resultados en el mundo real.

Desafíos prioritarios en los países y sistemas de la OCDE

La proliferación de las tecnologías digitales en el siglo XXI ha colocado el uso y aprendizaje de las tecnologías por parte de la infancia, así como el acceso a ellas, en un lugar destacado de las agendas de política pública internacionales. Es indiscutible que se necesitan competencias digitales para vivir y participar de forma eficaz en los mercados laborales y sistemas de educación del siglo XXI. Pero también es esencial proteger y orientar a los niños en su uso de Internet, al tiempo que se les permite ser niños y aprender a adquirir capacidad de adaptación cometiendo errores. El Cuestionario sobre Políticas de Niños del Siglo XXI solicitaba a los distintos sistemas que identificasen cuáles de los desafíos siguientes afrontaban en su contexto nacional o regional, así como cuáles de ellos eran los más apremiantes en lo que respecta a prioridades de las políticas públicas. Veinticuatro países respondieron a esta sección del Cuestionario sobre Políticas y la Tabla 2.2 ofrece un resumen de esas respuestas.

Tabla 2.2. Resumen de las prioridades y desafíos apremiantes relativos a las tecnologías digitales en distintos países y sistemas

	Total desafíos	Total desafíos más apremiantes	AUS	BEL-FL	BEL-FR	CAN	CHE	CZE	DNK	ESP	FRA	GBR(SC)	GRC	IRL	JPN	KOR	LUX	LVA	MEX	NLD	NOR	PRT	RUS	SWE	TUR	USA
Ciudadanía digital	22	13	●	●		●	●		●		●		●				●	●	●						●	●
Ciberacoso	20	15	●		●	●			●		●	●		●				●								
Uso excesivo	20	2					●																			
Segunda brecha digital	19	8			●									●					●						●	●
AI/TJ*	18	3								●		●					●									
Contenido perjudicial	17	1																								
Seguridad y privacidad	17	5		●					●		●										●					
Sexteo	16	3																●								
Depredadores en Internet	15	1								●																
Primera brecha digital	14	8	●		●	●						●		●					●							●
Pornovenganza	12	1																								

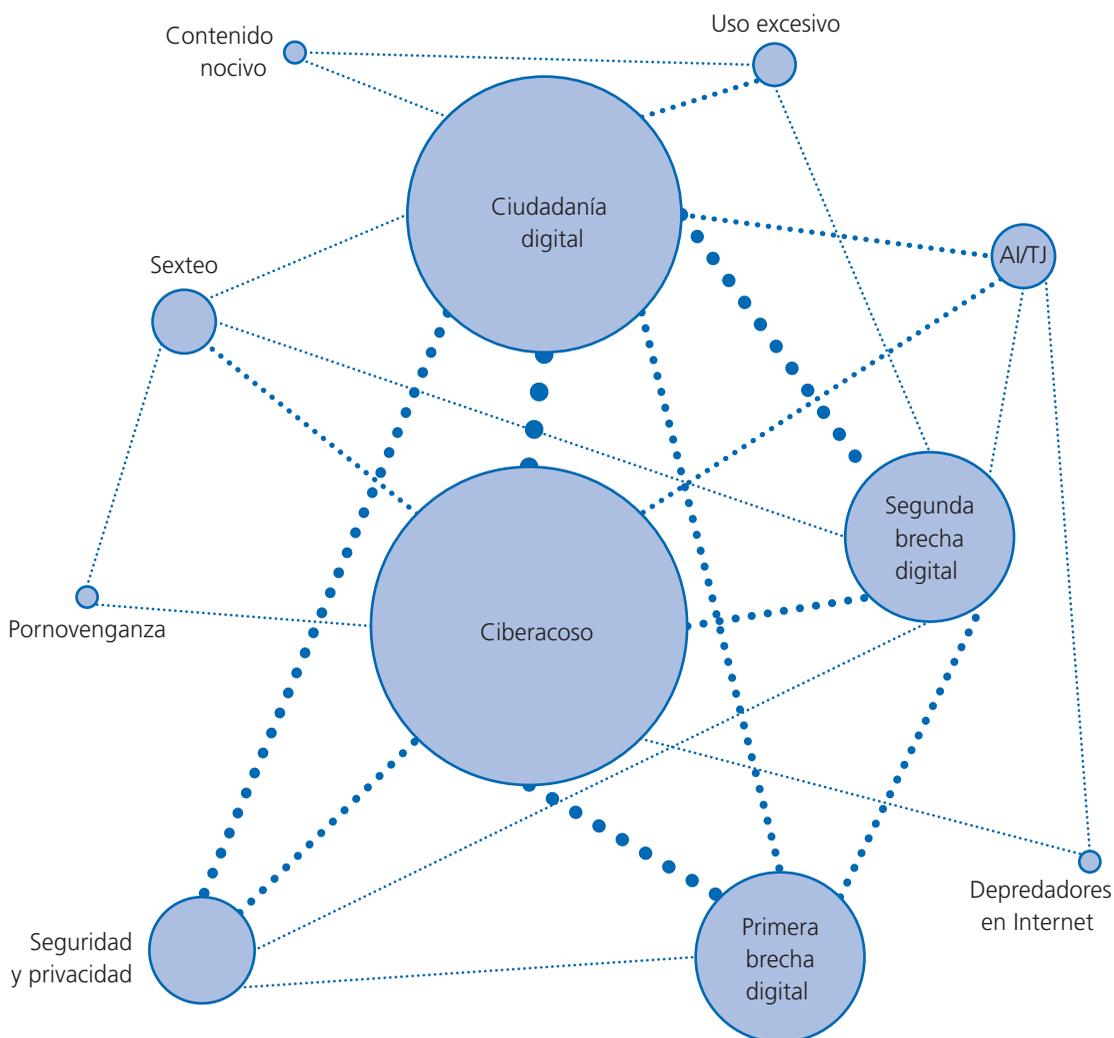
Nota: 24 de 26 sistemas respondieron a esta pregunta. El número de desafíos (indicados en azul claro) era ilimitado; los más urgentes (indicados con un punto azul oscuro) se limitaban a tres opciones.

*AI = Adicción a Internet, TJ = Trastorno del juego

Fuente: Cuestionario sobre Políticas de Niños del Siglo XXI

Los sistemas expresaban, en general, su preocupación por el comportamiento que los niños muestran en Internet, sobre todo en lo que respecta al desarrollo de la ciudadanía digital, al ciberacoso y al uso excesivo de las redes sociales y de Internet. En todos los países, el ciberacoso fue el desafío situado de forma más constante en primera línea de la agenda política, tal y como refleja que 15 sistemas lo identificaran como «desafío apremiante» en su contexto, lo que subraya la «intensidad percibida» de ese problema. Las implicaciones del ciberacoso no se limitan a los resultados en Internet, sino que también puede afectar al bienestar emocional y al rendimiento académico de los estudiantes. Los sistemas pusieron de manifiesto la naturaleza transversal de este desafío.

Figura 2.3. Relaciones entre los desafíos más urgentes



Fuente: Cuestionario sobre Políticas de Niños del Siglo XXI

Nota: El grosor de los puntos de conexión refleja el número de veces que los respectivos desafíos fueron seleccionados conjuntamente. El tamaño de los círculos refleja el número de veces que cada desafío se seleccionó como apremiante.

Para que los niños mantengan un comportamiento adecuado en Internet, se necesita un cierto nivel de competencia digital. Sin embargo, en muchos países de la OCDE se observa una brecha cada vez mayor entre quienes tienen un nivel de competencias digitales y de las TIC avanzado y quienes tienen un nivel bajo (Hooft Graafland, 2018). Esto quedó reflejado en las respuestas, ya que 19 sistemas diferentes señalaron la segunda brecha digital como un problema de políticas públicas y 8 la identificaron como prioridad. En cambio, se observó de manera homogénea que la primera brecha digital constituía una preocupación política menos frecuente en los países encuestados. No obstante, aquellos que marcaron la primera brecha digital como desafío también lo señalaron con frecuencia como apremiante, lo que apunta que la intensidad con la que se percibe ese desafío es más alta en los distintos países. Los países de mayor tamaño y los que tienen una gran población rural afirmaron que afrontar la primera brecha digital representaba una prioridad política apremiante. En cualquier caso, como ya se ha señalado con anterioridad, existen diferencias significativas dentro de los países de la OCDE en lo que respecta a la oferta y calidad de la banda ancha.

Si se observan los desafíos más apremiantes identificados, es evidente que se da un solapamiento entre la preocupación por las competencias y comportamientos digitales –sobre todo por la segunda brecha digital–, el ciberacoso y la ciudadanía digital. Es bastante probable que los países que señalaron el ciberacoso como un desafío apremiante señalaran que la ciudadanía digital también lo era (consulte la Figura 2.3). La ciudadanía digital abarca factores como el acceso y la inclusión, la alfabetización mediática e informativa, la ética, la privacidad y la seguridad (Council of Europe, 2019); por lo tanto, resulta comprensible que los países que se preocupan por el comportamiento y los resultados en Internet de la infancia afronten el desarrollo de la ciudadanía digital como un desafío. Con frecuencia los programas orientados a otros comportamientos en Internet como el ciberacoso incluyen un componente de ciudadanía digital. Por ejemplo, en 2012, Common Sense Media desarrolló un programa de educación en medios de comunicación para la educación en ciudadanía digital, en el que se prestaba atención a temas como el ciberacoso, los derechos de autor y la privacidad (Common Sense Media, 2012). La educación en ciudadanía digital puede ser una medida tanto preventiva como reactiva a los problemas de comportamiento en Internet.

En resumen

Las tecnologías digitales constituyen una realidad en la vida de la infancia del siglo XXI. La forma en la que los niños buscan información, socializan, juegan y aprenden se ha visto afectada por el auge de las nuevas tecnologías. Los datos sugieren que estos se conectan con más frecuencia, durante más tiempo, a edades más tempranas, con más dispositivos y con distintos fines. A pesar de las oportunidades que ofrece Internet, existen riesgos concomitantes y no todos los niños se pueden beneficiar en la misma medida de las posibles oportunidades digitales.

Pese a la gran cantidad de investigaciones en este ámbito, los problemas metodológicos, las cuestiones de calidad y la dificultad para discernir qué resultados están realmente motivados por el uso de las tecnologías digitales por parte de los niños siguen siendo controvertidos. Hay un sinnúmero de temas que precisan que se siga investigando para compensar las lagunas de conocimiento y para definir cómo proteger a los niños de un modo eficaz ante los riesgos emergentes, a la vez que se los anima a que aprovechen todas las oportunidades a su alcance.

Los responsables de las políticas públicas son conscientes de estos desafíos y son muchos los países que están encontrando obstáculos relacionados con el acceso, los distintos riesgos en Internet y la creación de una generación de usuarios digitales con ética. Muchos sistemas han puesto en marcha diversas políticas y programas ideados para abordar esos desafíos, que se tratarán en mayor profundidad en este volumen.

Referencias

- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). *Young Children (0-8) and Digital Technology, a Qualitative Study Across Europe*. European Union. doi:10.2760/294383
- Cliff, N. (1983). Some cautions concerning the application of causal modeling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 18(1), 115-126. doi:10.1207/s15327906mbr1801_7
- Common Sense Media. (2012). *K-12 Digital Literacy and Citizenship Curriculum: Scope and Sequence Tool*. Obtenido de <http://commonsensemedia.org/educators/scope-and-sequence>
- Council of Europe. (2019). *Digital Citizenship Education Handbook*. Council of Europe Publishing, Estrasburgo.
- DiMaggio, P., & Garip, F. (2012). Network effects and social inequality. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 93-118. doi:10.1146/annurev.soc.012809.102545
- Druga, S., Williams, R., Breazeal, C., & Resnick, M. (2017). «Hey Google is it OK if I eat you?». *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children - IDC '17*. doi:10.1145/3078072.3084330
- Eurostat. (2017). *Being Young in Europe Today - Digital World*. Obtenido de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Being_young_in_Europe_today_-_digital_world#A_digital_age_divide
- Eurostat. (2018). *Digital Economy and Society Statistics - Households and Individuals*. Obtenido de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals#Internet_access
- Ferguson, C. (2017). Everything in moderation: Moderate use of screens unassociated with child behavior problems. *Psychiatric Quarterly*, 88(4), 797-805. doi:10.1007/s11126-016-9486-3
- Gonzales, A. (2016). The contemporary US digital divide: From initial access to technology maintenance. *Information, Communication & Society*, 19(2), 234-248. doi:10.1080/1369118X.2015.1050438
- Gottschalk, F. (2019). Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/8296464e-en>
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). doi:10.5210/fm.v7i4.942
- Helsper, E., & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503-520. doi:10.1080/01411920902989227
- Helsper, E., Van Deursen, A., & Eynon, R. (2015). *Tangible Outcomes of Internet Use: From Digital Skills to Tangible Outcomes Project Report*. Obtenido de oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112
- Holloway, D., & Green, L. (2016). The Internet of toys. *Communication Research and Practice*, 2(4), 506-519. doi:10.1080/22041451.2016.1266124
- Hooft Graafland, J. (2018). New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/e071a505-en>

- Hopkins, L., Brookes, F., & Green, J. (2013). Books, bytes and brains: The implications of new knowledge for children's early literacy learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(1), 23-28.
- Kardefelt-Winther, D. (2017). How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review. In *Innocenti Discussion Paper 2017-02*. UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence. Obtenido de <https://unicef-irc.org/publications/pdf/Children-digital-technology-wellbeing.pdf>
- Lenhart, A. (2015). *Teens, social media & technology: Overview 2015*. Pew Research Center. Obtenido de <http://pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>
- Livingstone, S., & Bulger, M. (2014). A global research agenda for children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 8(4), 317-335. doi:10.1080/17482798.2014.961496
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4). doi:10.1177/1461444807080335
- Livingstone, S., Blum-Ross, A., Pavlick, J., & Ólafsson, K. (2018). *In the Digital Home, How Do Parents Support Their Children and Who Supports Them? Parenting for a Digital Future: Survey Report 1*. LSE, Londres.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *EU Kids Online: Final Report 2011*. EU Kids Online, Londres. Obtenido de <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/45490>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & 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*. LSE: EU Kids online. Obtenido de <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105. doi:10.1111/jcom.12277
- Manches, A., Duncan, P., Plowman, L., & Sabeti, S. (2015). Three questions about the Internet of things and children. *TechTrends*, 59(1), 76-83. doi:10.1007/s11528-014-0824-8
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., Lahmar, J., & Scott, F. (2018). Play and creativity in young children's use of apps. *British Journal of Educational Technology*, 49(5). doi:10.1111/bjet.12622
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., Lahmar, J., Scott, F., Winter, P. (2015). *Exploring Play and Creativity in Pre-schoolers' Use of Apps: Final Project Report*. Obtenido de www.techandplay.org.
- Mascheroni, G., & Holloway, D. (2017). *The Internet of Toys: A Report on Media and Social Discourses Around Young Children and IoT*. DigiLitEY. Obtenido de <https://publicatt.unicatt.it/handle/10807/103759#.XOVrr8gzZpg>
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: Risks and Opportunities*. Educatt, Milano. Obtenido de netchildrengomobile.eu
- Middaugh, E., Clark, L., & Ballard, P. (2017). Digital media, participatory politics, and positive youth development. *Pediatrics*, 140(Suppl 2), S127-S131. doi:10.1542/peds.2016-1758Q

Mills, K. (2014). Effects of Internet use on the adolescent brain: Despite popular claims, experimental evidence remains scarce. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(8), 385-387. doi:10.1016/J.TICS.2014.04.011

Nevski, E., & Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0–3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early Years*, 36(3), 227-241. doi:10.1080/09575146.2016.1161601

OECD. (2012). Connected Minds: Technology and Today's Learners. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, París. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264111011-en

OECD. (2014). Infinite connections: Education and new technologies. In *Trends Shaping Education Spotlights*. OECD Publishing, París. doi:https://dx.doi.org/10.1787/79ac3b84-en

OECD. (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection. In *PISA*. OECD Publishing, París. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en

OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. In *PISA*. OECD Publishing, París. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en

OECD. (2016). *Policy Brief on the Future of Work: Skills for a Digital World*. Obtenido de <http://oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf>

OECD. (2016). Trends Shaping Education 2016. doi:https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en

OECD. (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-being. In *PISA*. OECD Publishing, París. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en

OECD. (2017). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. In *Starting Strong*. OECD Publishing, París. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en

OECD. (2018). A brave new world: Technology and education. In *Trends Shaping Education Spotlights*. OECD Publishing, París. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9b181d3c-en

OECD. (2019). *Going Digital: Shaping Policies, Improving Lives*. OECD Publishing, París. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264312012-en

OECD. (2019). *Measuring Distance to the SDG Targets 2019: An Assessment of Where OECD Countries Stand*. OECD Publishing, París. doi:https://dx.doi.org/10.1787/a8caf3fa-en

OECD. (2019). *Measuring the Digital Transformation: A Roadmap for the Future*. OECD Publishing, París. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264311992-en

OECD. (2019). Trends Shaping Education 2019. doi:https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en

Ofcom. (2019). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report 2018*. Obtenido de https://ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0024/134907/Children-and-Parents-Media-Use-and-Attitudes-2018.pdf

Orben, A., & Przybylski, A. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3(2), 173-182. doi:10.1038/s41562-018-0506-1

Pascual-Espada, J., Sanjuan-Martinez, O., Garcia-Bustelo, C., & Lovelle, J. (2011). Virtual objects on the Internet of things. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 1(Special Issue on Computer Science and Software Engineering). Obtenido de <https://ijimai.org/journal/node/184>

- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. UNESCO, París. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>
- Peter, J., & Valkenburg, P. (2006). Adolescents' internet use: Testing the 'disappearing digital divide' versus the 'emerging digital differentiation' approach. *Poetics*, 34(4-5), 293-305. doi:10.1016/J.POETIC.2006.05.005
- Pew Research Center. (2018). *Teens, Social Media and Technology 2018*.
- Przybylski, A., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis. *Psychological Science*, 28(2), 204-215. oi:10.1177/0956797616678438
- Przybylski, A., & Weinstein, N. (2017). Digital screen time limits and young children's psychological well-being: Evidence from a population-based study. *Child Development*. doi:10.1111/cdev.13007
- Rideout, V. (2015). *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens*. Common Sense.
- Robinson, L., Cotten, S., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Stern, M. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information Communication and Society*, 18(5), 569-582. doi:10.1080/1369118X.2015.1012532
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 205-209. doi:10.1016/J.CHIABU.2007.02.001
- Selwyn, N. (2009). The digital native-myth and reality. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 61(4), 364-379. doi:10.1108/00012530910973776
- Staksrud, E., Livingstone, S., Haddon, L., & Olafsson, K. (2009). *What Do We Know About Children's Use of Online Technologies? A Report on Data Availability and Research Gaps in Europe*. EU Kids Online, LSE. Obtenido de <http://eprints.lse.ac.uk/24367/>
- Uncapher, M., Lin, L., Rosen, L., Kirkorian, H., Baron, N., Bailey, K., Wagner, A. (2017). Media multitasking and cognitive, psychological, neural, and learning differences. *Pediatrics*, 140 (Supplement 2), S62-S66. doi:10.1542/PEDS.2016-1758D
- UNICEF. (2017). *The State of the World's Children: Children in a Digital World*. Obtenido de https://unicef.org/publications/index_101992.html
- United Nations Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, Nueva York, NY. Obtenido de <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=child>

3

TENDENCIAS EN EL BIENESTAR EMOCIONAL DE LA INFANCIA

El bienestar emocional es fundamental para nuestra salud y vida diaria. Gran cantidad de estudios respaldan los beneficios a largo plazo de desarrollar competencias sociales y emocionales y una salud mental positiva durante la infancia y la adolescencia. Estos periodos de desarrollo son cruciales y la investigación demuestra que pueden servir como pronosticadores relevantes del bienestar emocional en etapas posteriores de la vida, ya que muchos de los trastornos de salud mental en adultos se originan durante estas fases. En este capítulo se ofrece una visión general de algunas de las tendencias y desafíos a largo plazo que afectan al bienestar emocional de la infancia, incluidas las conductas de interiorización (como ansiedad y depresión) y de exteriorización (como acoso y ciberacoso). También se analizarán específicamente las prioridades de las políticas públicas y los desafíos que afrontan los países y sistemas de la OCDE.

¿Dónde reside la importancia del bienestar emocional?

El bienestar emocional es fundamental para nuestra salud y vida diaria. Se trata de un elemento destacado de nuestro bienestar (Pollard & Lee, 2003), felicidad y confianza en general, y es fundamental para una «calidad de vida adecuada» (Morgan, *et al.*, 2007). Son numerosos los estudios que han documentado los beneficios a largo plazo de desarrollar competencias sociales y emocionales y una salud mental positiva durante los primeros años y demuestran que estos elementos pueden servir como pronosticadores relevantes del bienestar en etapas posteriores de la vida. Por ejemplo, un análisis de datos longitudinales reflejó que los jóvenes coreanos de 14 años con un elevado sentido de la responsabilidad eran menos propensos a padecer depresión a los 19 años; en Estados Unidos era menos probable que los alumnos de jardín de infancia en el decil superior de la distribución de competencias sociales y emocionales manifestasen estar deprimidos cuando se encontraban en octavo curso; y los jóvenes de 15 a 19 años de Noruega con unos niveles altos de confianza en sí mismos tenían menos probabilidades de sufrir una depresión entre los 26 y los 31 años (OECD, 2015).

La infancia y la adolescencia son periodos de desarrollo cruciales. Por lo que respecta al desarrollo cerebral, estas son etapas de la vida en las que muchas estructuras cerebrales y sistemas neurológicos maduran con rapidez, con las consiguientes implicaciones para el funcionamiento cognitivo, la regulación de las emociones, la motivación y las relaciones sociales (Paus, Keshavan, & Giedd, 2008). De hecho, cada vez se entiende más la adolescencia como una etapa de evolución delicada, en la que aumentan tanto las oportunidades como los riesgos para el desarrollo, sobre todo en lo que se refiere a enfermedades mentales (Fuhrmann, Knoll, & Blakemore, 2015).

Los riesgos y oportunidades para el desarrollo en la infancia tienen implicaciones respecto a los resultados de bienestar en el futuro. Existe evidencia significativa de que los trastornos de salud mental en adultos pueden surgir durante la infancia o la adolescencia (Paus, Keshavan, & Giedd, 2008; Kieling, *et al.*, 2011; Jones, 2013; WHO, *Child and Adolescent Mental Health*, 2017). Por ejemplo, en prácticamente uno de cada dos adultos los problemas de salud mental comienzan a los 14 años y en un 75 %, a mediados de la veintena (WHO, *Child and Adolescent Mental Health*, 2017). Sin embargo, por lo general el tratamiento no se inicia hasta más adelante, debido a la estigmatización, la falta de sensibilidad y otras normas culturales o sociales (Choi, 2018). Es importante estudiar las causas y los factores coadyuvantes y detectar antes los problemas de salud mental, en lugar de dejar que se agraven y cronifiquen (Morgan, *et al.*, 2007; OECD, 2015).

Definición de bienestar emocional y salud mental

El bienestar ha ido ganando popularidad como ámbito de investigación (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012) y como elemento de las políticas públicas (Choi, 2018). Sin embargo, el consenso acerca de su definición es limitado y los estudios se centran a menudo en diferentes dimensiones del bienestar, en lugar de en una definición general al respecto (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012). Este capítulo se centra en el bienestar emocional –denominado con frecuencia «bienestar hedónico»–, que expresa la calidad de las emociones y experiencias de una persona (es decir, tristeza, ansiedad, preocupación, felicidad, estrés, depresión, ira, alegría y afecto) que generan sentimientos agradables o desagradables (Choi, 2018).

En general, se considera que el bienestar emocional constituye un componente básico para una salud mental positiva (Westerhof & Keyes, 2010). La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud mental como «un estado de bienestar en el que una persona es consciente de sus propias capacidades, puede hacer frente al estrés normal de la vida, es capaz de trabajar de manera productiva y fructífera y puede contribuir a su comunidad» (*Mental Health: Strengthening our Response*, 2018). En otro estudio se describen dos dimensiones de la salud mental: las positivas

(bienestar y superación de las dificultades) y las negativas (síntomas y trastornos). Una salud mental positiva no supone únicamente la ausencia de síntomas como ansiedad o depresión, sino que también incluye otros factores como la felicidad, la autoestima y el equilibrio de las emociones (Korkeila, *et al.*, 2003).

A pesar de la importancia del bienestar emocional, sus indicadores no siempre se incluyen de forma explícita en los marcos para el bienestar de la infancia, quizá por la complejidad que supone definir su alcance y evaluar sus componentes (Choi, 2018). Eso podría deberse en parte a que las diferentes dimensiones del bienestar general tienen una naturaleza interdependiente, ya que pueden afectarse y verse afectadas entre sí (Choi, 2018).

En este capítulo se ofrece una visión general de las tendencias recientes respecto al bienestar emocional de la infancia. También se analizarán específicamente las prioridades de las políticas públicas y los desafíos que afrontan los países y sistemas de la OCDE.

Tendencias de salud mental y bienestar emocional en los jóvenes

Tabla 3.1. Resumen de las tendencias relativas al bienestar emocional

Medidas de los resultados del bienestar emocional	Dirección de la tendencia
Problemas de salud mental <ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad y depresión • Trastornos alimenticios y presión social relacionada con el aspecto 	<ul style="list-style-type: none"> • En aumento, variación entre países** • Estable*
Ansiedad y estrés relacionados con la escuela	Estable*
Satisfacción vital	Estable, variación entre países*
Problemas de salud subjetivos (p. ej., estar decaído)	Estable, variación entre países*
Acoso***	En disminución*
Suicidio	En disminución, variación entre países**

Nota: Estas tendencias se basan en datos desde 2001 hasta 2014* y 2015**. Estable significa que no hay un cambio relevante en ningún sentido.

***No incluye el ciberacoso, al no disponerse de datos comparativos transnacionales a largo plazo.

Fuente: Choi (*Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors*, 2018) y HBS Data Management Centre (Open Access - HBS Data Portal - 2001/2002 to 2013/2014, 2016)

A pesar de que en las últimas décadas se ha observado un incremento significativo en el número de niños y adolescentes que manifiestan síntomas de problemas de salud mental y trastornos psiquiátricos (Costello, Copeland, & Angold, 2011; Olfson, Blanco, Wang, Laje, & Correll, 2014), la Tabla 3.1 muestra que otros problemas están teniendo una presencia menor. En esta sección se ofrece una visión general de las tendencias respecto al bienestar emocional de los jóvenes.

Problemas de salud mental

En conjunto, alrededor de entre un 10 % y un 20 % de los niños y adolescentes del mundo padece problemas de salud mental y malestar (Kieling, *et al.*, 2011; Henderson, *et al.*, 2017), y la evidencia sugiere que determinados trastornos se están extendiendo cada vez más entre los jóvenes

(Choi, 2018). Las enfermedades mentales se han convertido en una preocupación sobre todo entre las chicas adolescentes, en las que se aprecia un incremento alarmante de los problemas mentales según numerosos estudios (Bor, Dean, Najman, & Hayatbakhsh, 2014; Blomqvist, Henje Blom, Hägglöf, & Hammarström, 2019).

El aumento de su prevalencia podría obedecer a una mayor sensibilización y a más conductas de petición de ayuda entre los jóvenes y sus padres, que a su vez guardan relación con una mejora de la detección y el diagnóstico, así como con una clasificación más amplia de los trastornos (Collishaw, 2015). Sin embargo, el aumento de los problemas de salud mental entre los jóvenes también puede ser reflejo de un incremento real de su prevalencia, sobre todo porque cuesta detectar y diagnosticar algunos de esos problemas cuando se es más joven, por lo que es más probable que no se haya informado de ellos (Choi, 2018).

Los trastornos psiquiátricos durante la infancia y la adolescencia guardan una relación negativa con el bienestar emocional, la salud y la educación, tanto a corto como a largo plazo (Collishaw, 2015). La reaparición de enfermedades crónicas también puede conllevar otros problemas. Por ejemplo, la depresión durante la adolescencia se asocia con unos resultados negativos para la salud física y mental, como los pensamientos suicidas y los intentos de suicidio, además de con problemas de funcionamiento social (Maughan, Collishaw, & Stringaris, 2013).

Recuadro 3.1. Tabús acerca de la salud mental

La estigmatización, la falta de sensibilización y otras normas sociales y culturales alrededor de la salud mental durante la infancia y la adolescencia pueden ocasionar que no se busque tratamiento hasta una etapa posterior de la vida. De hecho, «se ha descrito que las consecuencias de la estigmatización y la discriminación con respecto a las enfermedades mentales son peores que los propios trastornos» (Thornicroft, *et al.*, 2016). Esto resulta preocupante dado que, según indican los estudios, los trastornos de salud mental en adultos surgen en su mayoría durante la infancia o la adolescencia (Choi, 2018).

Es fundamental sensibilizar acerca de este problema. Podemos encontrar un ejemplo al respecto en la comunidad flamenca de Bélgica, donde se han elaborado unas campañas nacionales de sensibilización llamadas *Rode Neuzen Dag* y *Te Gek!?* («No pasa nada por caer de vez en cuando...») para tratar los problemas de salud mental y cuestionar la estigmatización. Algunos ministerios de educación también han integrado debates sobre salud mental en el currículo para lograr una mayor sensibilización, como ha hecho Escocia (Reino Unido) con *Curriculum for Excellence*.

Es importante señalar que, a medida que aumenta la sensibilización acerca de los problemas de salud mental, se suele dar el correspondiente incremento en la demanda de tratamiento. Las listas de espera en los servicios de salud mental para niños y adolescentes se han engrosado notablemente en los últimos años en muchas jurisdicciones, entre otras Escocia (Murphy, 2016) y Ontario (Canadá) (Gandhi, *et al.*, 2016). En el ámbito de la educación, esto tiene implicaciones respecto al modo y momento en que se identifica a alumnos con desafíos de salud mental y qué apoyo se les ofrece dentro y fuera del aula. Por ello, es necesario implicar a las autoridades sanitarias en los procesos de planificación e implantación de las políticas de intervención a fin de garantizar una respuesta exhaustiva y coherente.

Ansiedad y depresión

Se ha demostrado que la prevalencia de la ansiedad y la depresión ha ido en aumento desde la década de 1980 en muchos países, con más adolescentes que manifiestan síntomas en Alemania, Grecia, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, la República Popular China y Suecia (Choi, 2018). Las tasas de depresión entre los adolescentes estadounidenses se han incrementado desde casi un 9 % a poco más de un 11 % entre 2005 y 2014 (Mojtabai, Olfson, & Han, 2016).

Numerosos factores se han asociado con la depresión, entre ellos el «estrés crónico relacionado con la presión por tener éxito en la escuela, la inestabilidad familiar, la pobreza, la falta de sueño, la baja autoestima o falta de confianza en sí mismo y unas malas relaciones sociales con los compañeros, padres y maestros», además del acoso (OECD, 2018). La salud mental de los adolescentes también es un pronosticador relevante del rendimiento escolar y se encarga de mediar en la asociación entre la pobreza y ese rendimiento (Sznitman, Reisel, & Romer, 2011).

Trastornos alimenticios y presión social relacionada con el aspecto

A pesar de que los estudios confirman que los trastornos alimenticios, en comparación con otros problemas de salud mental, son mucho menos habituales, se corre el riesgo de que lleguen a convertirse en una enfermedad grave para los jóvenes afectados, aparte de que las niñas tienen muchas más probabilidades de mostrar síntomas que los niños (Costello, Copeland, & Angold, 2011). Diversos trabajos de investigación llevados a cabo en países distintos entre 1999 y 2013 no encontraron cambios ni una disminución en las tasas de prevalencia de la anorexia y bulimia nerviosa (Litmanen, Fröjd, Marttunen, Isomaa, & Kaltiala-Heino, 2017; Loth, Wall, Larson, & Neumark-Sztainer, 2015; Keski-Rahkonen & Mustelin, 2016), mientras que el porcentaje de estudiantes que en el estudio Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC)¹ respondieron que percibían estar demasiado gordos se ha mantenido estable en un 29 % entre 2001 y 2014 (HBSC Data Management Centre, 2016).

Ansiedad y estrés relacionados con la escuela

Un elevado porcentaje de estudiantes de 11, 13 y 15 años (35 %) expresa sentir cierta presión o una gran presión por las tareas escolares, aunque de media esta tasa se ha mantenido estable entre 2001 y 2014 (WHO, *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being*, 2016; HBSC Data Management Centre, 2016). Esa presión para los niños procede de los compañeros, padres y maestros, sumada a su propia motivación personal por destacar en su rendimiento académico. Esto puede manifestarse en forma de preocupación o ansiedad por hacer bien los exámenes, obtener buenas calificaciones y lograr la admisión en programas de educación postsecundaria, sobre todo en escuelas competitivas (OECD, 2017). Esta ansiedad es el resultado de su reacción a los errores cometidos o que les preocupa cometer y su interpretación de ellos o puede venir reforzada por factores como un ambiente competitivo en la escuela o muchas horas de estudio. Por lo general, las niñas indican un nivel de presión y ansiedad relacionadas con la escuela más alto que los niños (OECD, 2017; WHO, *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being*, 2016). Los factores estresantes en torno al trabajo académico y la percepción de exigencia de las tareas escolares también se han asociado con síntomas depresivos (Moksnes, Løhre, Lillefjell, Byrne, & Haugan, 2016), con una mayor frecuencia de problemas de salud subjetivos y con unos niveles de satisfacción vital más bajos (WHO, *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being*, 2016).

¹ Investigación e innovación en el ámbito educativo.

Satisfacción vital

Los estudiantes que manifestaron los niveles más altos de ansiedad relacionada con la escuela también mostraron de media los niveles más bajos de satisfacción vital en los distintos países de la OCDE en la encuesta de 2015 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (OECD, 2017). En líneas generales, la satisfacción vital disminuye con la edad, aunque la caída entre los 11 y los 15 años es mayor para las niñas que para los niños. En general, la satisfacción vital es más baja entre las primeras que entre los segundos (WHO, *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being*, 2016; Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach, & Henrich, 2007). PISA 2015 confirma este modelo por sexos, ya que las niñas indicaron una satisfacción vital media más baja que los niños en todos los países para los que se dispone de datos (OECD, 2017).

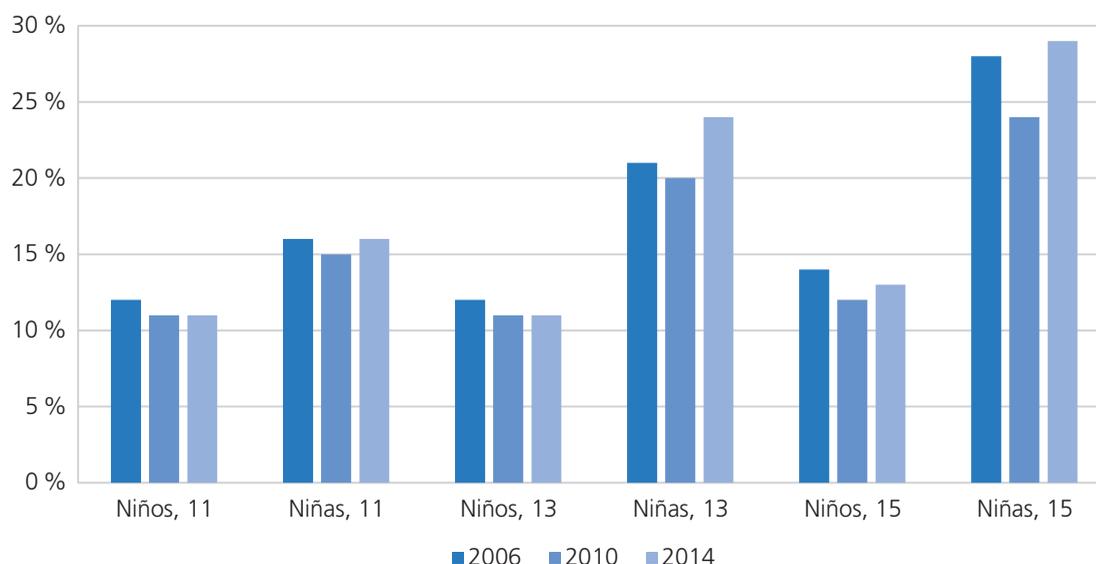
Las tendencias a lo largo del tiempo respecto a la satisfacción vital ofrecen una imagen incoherente, en la que hay variaciones por países. Usando los datos de HBSC para el periodo 2002-2010, Cavallo y sus colaboradores (*Trends in life satisfaction in European and North-American adolescents from 2002 to 2010 in over 30 countries*, 2015) identificaron 12 países de Europa y América del Norte en los que se observaba un aumento en las tasas de satisfacción vital, 12 con unas tasas estables y 7 con un descenso de estas. Las tasas generales se mantuvieron estables entre 2006 y 2014 (HBSC Data Management Centre, 2016).

Problemas de salud subjetivos (como estar decaído)

Si bien es normal que de vez en cuando los niños y adolescentes tengan problemas de salud subjetivos (p. ej., dolor de cabeza, dolor de estómago, estar decaído, irritabilidad o mal humor), estos problemas pueden tener un importante efecto negativo en el bienestar emocional cuando se experimentan con regularidad o durante periodos de tiempo prolongados. Por lo general, a medida que los niños se hacen mayores, aumenta el porcentaje de los que manifiestan diversos problemas de salud subjetivos al menos una vez a la semana; por ejemplo, se observa un incremento que va desde un 13 % a los 11 años hasta un 21 % a los 15 entre quienes afirman estar decaídos (WHO, *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being*, 2016). Según un metaanálisis de los estudios de ámbito nacional e internacional realizados entre 1982 y 2013 en 36 países, los problemas de salud subjetivos se han mantenido estables en el siglo XXI (Potrebny, Wium, & Lundegård, 2017), aunque muchos países han experimentado una tendencia al alza en los testimonios de estar decaído (Choi, 2018).

Además de la edad, existe una asociación diferencial entre la situación socioeconómica y el sexo y estar decaído. Los estudiantes desfavorecidos muestran mayor propensión a indicar que están decaídos que sus compañeros más acomodados. Esto mismo también es más habitual en las niñas que en los niños, y con la edad hay un aumento más acusado en la sensación subjetiva de decaimiento. A partir de 2014, un 29 % de las chicas de 15 años indicaban que estaban decaídas al menos una vez a la semana frente a solo un 13 % de los chicos (WHO, *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being*, 2016). La Figura 3.1 muestra que a pesar de que la proporción de chicos adolescentes que afirman estar decaídos se ha mantenido estable entre 2006 y 2014, el porcentaje de chicas entre 13 y 15 años ha aumentado.

Figura 3.1. Prevalencia de adolescentes que afirman estar decaídos más de una vez a la semana (2006-2014)



Fuente: Adaptado de HBSC Data Management Centre (Open Access - HBSC Data Portal - 2001/2002 to 2013/2014, 2016) y OMS (*Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being*, 2016)

Nota: Prevalencia basada en medias no ponderadas para los 34 países que han facilitado datos de los tres ciclos.

Acoso

Las tasas de acoso y victimización (tanto ocasional como crónica) se han ido reduciendo en la mayoría de los países de los que se dispone de datos entre 1994 y 2014, a pesar de que existen variaciones entre ellos (UNESCO, *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*, 2019; HBSC Data Management Centre, 2016). No obstante, continúa siendo un tema importante: de acuerdo con los datos de PISA 2015, como promedio en los países de la OCDE, un 19 % de los estudiantes indicó sufrir acoso (todos los tipos: relacional (es decir, exclusión social), físico (como golpes, puñetazos o patadas) o verbal (insultos o burlas)) al menos varias veces al mes. El acoso verbal y el relacional fueron las dos modalidades señaladas con mayor frecuencia, a pesar de observarse diferencias entre los niños y las niñas; los niños tendían a identificarse como víctimas de acoso físico, mientras que las niñas eran más propensas a considerarse víctimas de rumores maliciosos (OECD, 2017). Por lo que respecta a los acosadores, fueron más los niños que se identificaron como tales que las niñas, según los datos de HBSC. Además, a medida que la edad aumenta, disminuye el número de víctimas de acoso; en cambio, entre los acosadores sucede lo contrario, por lo que es más común serlo a los 15 años que a los 11 (WHO, *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being*, 2016).

A pesar de que el acoso se haya reducido en muchos países de la OCDE, sigue afectando a un gran número de niños en todo el mundo y tiene consecuencias negativas a largo plazo. Los adolescentes que son víctimas o acosadores tienen más probabilidades de mostrar síntomas de depresión o ansiedad, baja autoestima, sentirse solos y perder el interés por las actividades (Kochel, Ladd, & Rudolph, 2012; Swearer & Hymel, 2015). El acoso incide negativamente entre quienes son testigos de él, que expresan sentimientos de culpa o impotencia (Huitsing & Veenstra, 2012; Molcho, *et al.*,

2009). Estos efectos perjudiciales pueden persistir hasta la edad adulta, con consecuencias como una menor participación en la población activa (Drydakis, 2014).

Recuadro 3.2. Grupos vulnerables

Determinados grupos de estudiantes tienen más probabilidades de afrontar desafíos respecto al bienestar emocional. Por ejemplo, aquellos que se identifican como homosexuales tienen el triple de probabilidades de sufrir acoso que sus compañeros heterosexuales, mientras que en el caso de los estudiantes que se identifican como transgénero esa probabilidad se multiplica por cinco con respecto a sus compañeros, según un estudio realizado en Nueva Zelanda (Lucassen, *et al.*, 2014). Un análisis de la UNESCO confirma este modelo a nivel mundial, con unos porcentajes en los que nada menos que un 85 % de los estudiantes LGBTQ+ (lesbianas, gais, bisexuales, transgénero y queer+) afirmaron sufrir acoso en Estados Unidos (UNESCO, *Out in the Open: Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation or Gender Identity/Expression: Summary Report*, 2016). También son más vulnerables al acoso los estudiantes con discapacidad y los grupos étnicos minoritarios, incluidos los maoríes y los pueblos del Pacífico en Nueva Zelanda y los pueblos indígenas de Australia y Canadá. Estos estudiantes tienen además una mayor propensión a afrontar otros desafíos para el bienestar emocional, como los problemas de salud mental, y entre ellos es más alta la tasa de suicidios.

Estos dos problemas se entrecruzan, ya que tanto los trastornos de salud mental como el acoso son factores coadyuvantes que incrementan el riesgo de suicidio en la juventud y los pensamientos suicidas entre los jóvenes vulnerables (McLoughlin, Gould, & Malone, 2015; Mueller, James, Abrutyn, & Levin, 2015). Debido a esta complejidad, encontrar intervenciones y soluciones políticas eficaces constituye un desafío especialmente difícil.

Ciberacoso

Con el tiempo, el acoso ha evolucionado, ha adoptado nuevas formas y se ha trasladado a los espacios digitales convertido en ciberacoso, en paralelo al aumento de teléfonos inteligentes, redes sociales y demás tecnologías de la comunicación (Choi, 2018). El ciberacoso sigue estando menos extendido que sus modalidades tradicionales, aunque se da una elevada correlación entre ambos tipos (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014). En 2013, entre un 0 % y un 12 % de los jóvenes manifestaban ser víctimas de ciberacoso (p. ej., «mensajes instantáneos, publicaciones, correos electrónicos y mensajes de texto crueles, o la creación de una página web en la que se burlaban de ellos» (Choi, 2018; WHO, *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being*, 2016).

Al igual que sucede con el acoso tradicional, el ciberacoso puede tener unos efectos negativos graves en el bienestar de la infancia. Las investigaciones han puesto de manifiesto unas conexiones destacadas entre el ciberacoso y problemas de salud mental como la ansiedad y la depresión. También se ha relacionado con problemas de conducta como la falta de atención (sobre todo en la escuela), la ira, la hostilidad y el absentismo escolar, que pueden tener consecuencias negativas en el rendimiento y el bienestar emocional de los estudiantes (Choi, 2018; Tokunaga, 2010). El ciberacoso se asocia asimismo con pensamientos o comportamientos suicidas (Brailovskaia, Teismann, & Margraf, 2018).

Suicidio

Las tasas de suicidio en adolescentes han disminuido de media desde 8,5 suicidios por 100 000 adolescentes (entre 15 y 19 años) en 1990 a 7,4 en 2015. Gran parte de este descenso ha tenido lugar en la década de 2000. Sin embargo, algunos países han experimentado un incremento preocupante de suicidios de adolescentes en ese periodo, como es el caso de Corea, Japón, Letonia, México y Nueva Zelanda (OECD, *Teenage Suicides (15-19 years old)*, 2017).

Las tendencias difiere entre niños y niñas, con unas tasas de suicidio más elevadas en los primeros, mientras que en las niñas es más alta la tasa de tendencias suicidas (es decir, pensamientos suicidas, autolesión, intentos de suicidio y suicidio) (McLoughlin, Gould, & Malone, 2015). Últimamente, algunos países como Estados Unidos han observado un aumento de los suicidios de niñas con respecto a los de niños, así como un incremento más acusado entre los 10 y 14 años que entre los 15 y 19 años (Ruch, *et al.*, 2019). Ruch y sus colaboradores (*Trends in suicide among youth aged 10 to 19 years in the United States, 1975 to 2016*, 2019) argumentan que esta reducción de la brecha podría deberse a que las niñas utilicen métodos más violentos y letales. Los estudios han confirmado que existe un fuerte vínculo entre el suicidio juvenil y la depresión y otros problemas de salud mental (Collishaw, 2015; Mojtabai, Olfson, & Han, 2016).

Evolución de los factores que influyen en los resultados de bienestar emocional

Cambio en las circunstancias sociales y económicas

La relación causal entre la pobreza familiar y el bienestar emocional de la infancia ha quedado claramente establecida (Yoshikawa, Aber, & Beardslee, 2012). En términos más generales, las circunstancias sociales y económicas de un país también juegan un papel en el bienestar emocional de la infancia, al afectar a cada familia por separado y al conjunto de sus recursos económicos, sumados a la presión externa e interna y a la preocupación por el futuro (Ottova-Jordan, *et al.*, 2015).

Muchos países de la OCDE han experimentado un crecimiento económico y prosperidad en las décadas más recientes. Sin embargo, la desigualdad de ingresos también ha aumentado (OECD, 2019) en el ámbito nacional y entre unos países y otros. Si bien en líneas generales unos ingresos familiares más altos se asocian con una mayor satisfacción vital y unos niveles menores de experiencias emocionales negativas (Kahneman & Deaton, 2010), esta asociación es más débil en los países en los que la desigualdad de ingresos es más elevada (Ng & Diener, 2019). En lo que respecta a los jóvenes de 15 años en países de la OCDE, este modelo sostiene que: aquellos cuya riqueza familiar relativa era inferior a la de sus compañeros de escuela indicaron unos niveles de satisfacción vital significativamente más bajos, incluso tras haber tenido en cuenta la situación socioeconómica (OECD, 2017). El análisis que utiliza los datos de HBSC también reflejan que la exposición a la desigualdad de ingresos durante la primera infancia (0-4 años) pronosticaba una menor satisfacción vital y síntomas psicósomáticos en las chicas adolescentes (Elgar, Gariépy, Torshem, & Currie, 2017).

Aumento de la migración

A medida que aumenta el flujo migratorio en los países de la OCDE, los niños que viven en ellos tienen más posibilidades de conocer a compañeros y maestros con unos orígenes culturales distintos y de relacionarse con ellos. Esto puede plantear nuevos desafíos en torno a la integración de los estudiantes migrantes en comunidades educativas diferentes (OECD, 2017). Por ejemplo, debido a las diferencias culturales, lingüísticas, raciales y étnicas, los niños inmigrantes de primera generación se enfrentan a unas tasas de victimización por acoso más altas que los de tercera

generación y que los niños nativos (Pottie, Dahal, Georgiades, Premji, & Hassan, 2015). Los niños inmigrantes que llegaron entre los 13 y los 16 años también tienen una mayor tendencia a afirmar ser víctimas de acoso en la escuela que los estudiantes que llegaron siendo más jóvenes (OECD, 2017). Además, los que han sufrido un desplazamiento forzado se enfrentan a una serie de factores que ponen en riesgo su bienestar emocional. Los desafíos de salud mental en esta población pueden verse agravados por experiencias traumáticas en su país de origen, durante el propio desplazamiento o en la readaptación al nuevo contexto (consulte el Capítulo 7).

Cambio de las estructuras familiares

En las dos últimas décadas, las familias se han transformado en diversos aspectos: aumento de la tasa de divorcios, padres mayores, hijos nacidos fuera del matrimonio y hogares monoparentales. El porcentaje de padres y madres divorciados o separados se ha incrementado en muchos países de la OCDE y en 2017 un 17 % de los niños vivía con un solo progenitor (OECD, *Children in Families*, 2018). Los cambios en las familias pueden tener repercusiones para la salud mental, el bienestar emocional y el rendimiento educativo de la infancia. Para los hijos de padres divorciados, la adaptación tanto a los cambios en los recursos económicos como en las relaciones y la implicación de los padres, y los niveles de estrés y conflicto familiar inciden negativamente en el bienestar emocional y el rendimiento académico (consulte el Recuadro 3.3 para ver un ejemplo de las interacciones entre una catástrofe natural, los cambios familiares y los resultados de bienestar emocional). Cabría esperar que esas asociaciones se debilitasen conforme las estructuras familiares no tradicionales se han vuelto más habituales y la estigmatización social ha disminuido; en cambio, los estudios muestran que con el tiempo se han mantenido estables (Härkönen, Bernardi, & Boertien, 2017).

Recuadro 3.3. Mana Ake: Ampliar las intervenciones ante una catástrofe natural para un enfoque de bienestar generalizado

Los fenómenos meteorológicos graves y las catástrofes naturales pueden exacerbar de forma significativa los niveles de angustia, que tensan las relaciones sociales, afectan negativamente la salud mental e incluso derivan en un incremento del nivel de violencia.

Para hacer frente a los importantes problemas de salud mental en las comunidades afectadas por el terremoto de Canterbury en 2010 y la réplica de 2011, Nueva Zelanda aplicó **Mana Ake**, un programa para niños de 5 a 12 años de las comunidades afectadas por el seísmo. Consta de diferentes equipos de Kaimahi, «que cuentan con una amplia gama de competencias e incluyen a psicólogos, trabajadores sociales, orientadores, maestros y monitores juveniles». El enfoque tiene como objetivo la colaboración entre los servicios de asistencia y los grupos de centros y personal educativos (incluidos los maestros de educación de la primera infancia) con el fin de utilizar los recursos de un modo más eficaz.

Los especialistas en Kaimachi colaboran con maestros y familias cuando los niños experimentan problemas persistentes que afectan a su bienestar (ansiedad, aislamiento social, separación de los padres, dolor, pérdida y gestión de las emociones). Los especialistas trabajan con 13 ONG diferentes. Los equipos pueden trabajar bien con un estudiante en particular en la escuela, en la comunidad o en casa, o bien con grupos de alumnos en un centro.

En 2018, Nueva Zelanda anunció su intención de ampliar el programa de modo que Mana Ake estuviera a disposición de todos los estudiantes de educación primaria y secundaria inferior en las regiones de Greater Christchurch, Hurunui y Kaikōura (New Zealand Ministry of Health – Manatū Hauora, 2018), como parte de los preparativos para su primera partida presupuestaria en materia de bienestar en 2019 (Government of New Zealand, 2019). Las evaluaciones sobre las oleadas iniciales de Mana Ake sugieren que los programas pueden aportar unos resultados sociales y un valor económico notables, además de un efecto sostenible, intangible y colectivo (Savage, *et al.*, 2018).

Cambio de los hábitos de sueño

Algunos de los factores del estilo de vida de la infancia de hoy, entre otros el estrés, menos tiempo de juego y más horas dedicadas a las tareas escolares, conllevan que actualmente en los países de la OCDE los niños se enfrenten a una probabilidad más alta de sufrir privación del sueño (Choi, 2018). La mayoría de los estudios mencionan evidencia de una disminución a largo plazo de la duración del sueño entre niños y adolescentes, aunque esta no es excesiva (Matricciani, *et al.*, 2017). Dormir suficiente es fundamental para el bienestar físico y emocional de los niños. La falta de sueño repercute negativamente en su salud mental y regulación emocional y se asocia con el estrés en las relaciones y los pensamientos suicidas (Sarchiapone, *et al.*, 2014; Chaput, *et al.*, 2016). Los adolescentes con trastornos del sueño también suelen tener una calidad de vida inferior a la media en lo que a salud se refiere y más problemas de salud subjetivos (Paiva, Gaspar, & Matos, 2015).

Aumento de la urbanización

Prácticamente la mitad de la población mundial vive en ciudades (OECD, 2016). Mientras que en ellas el porcentaje de habitantes ha ido en aumento, las zonas rurales han experimentado una pérdida de población cada vez mayor (OECD, 2019). Pese a que la urbanización pueda ofrecer ventajas potenciales, también se corresponde con un sentimiento menos acusado de conexión social y pertenencia a las comunidades locales y los vecindarios (OECD, 2016), que puede agravar la alienación social y la exclusión. La crianza en un entorno urbano también se vincula con un riesgo mayor de sufrir problemas de salud mental, así como de abuso de sustancias e inactividad física (Patton, *et al.*, 2016). El aumento de la urbanización supone además que cada vez son más los niños que crecen en entornos edificados con menos zonas verdes. Algunos estudios demuestran la existencia de una asociación positiva entre el bienestar mental de los niños y adolescentes y su exposición a zonas verdes, una relación que ya está sobradamente documentada en los adultos, aunque es necesario seguir investigando (Vanaken & Danckaerts, 2018).

Fortalecimiento de los factores de protección

Existen diversos factores que pueden proteger a los niños frente a unos resultados negativos en lo que respecta al bienestar emocional, incluso si les toca afrontar circunstancias adversas. La incorporación de factores de protección en la vida de los niños es importante con el fin de que adquieran resiliencia (es decir, «la capacidad de desarrollarse con éxito cuando se afrontan adversidades y estrés crónicos» (Barnes, 2016)). Los factores de protección personales como las competencias

sociales y emocionales (p. ej., motivación, autorregulación, autonomía y colaboración, autoeficacia y valía personal) son importantes para fortalecer el bienestar emocional de la infancia (OECD, 2015). Las competencias sociales y emocionales se pueden potenciar entablando relaciones cercanas y seguras con los padres durante la primera infancia (consulte el Capítulo 4) y los programas para fomentarlas en la escuela suelen estar integrados en el currículo nacional. Las relaciones no sirven únicamente para reforzar las competencias emocionales y sociales de los niños, sino que un apoyo emocional estable también puede servir de protección o compensación frente a desafíos para el bienestar emocional como son el estrés crónico, la exposición al acoso y la depresión (OECD, 2015; OECD, 2017; Goldman, Stamler, Kleinman, Kerner, & Lewis, 2016).

Recuadro 3.4. Características comunes de los programas de prevención e intervención eficaces

La eficacia de los programas de prevención e intervención en las escuelas puede contribuir a reducir y prevenir la ansiedad y la depresión, además de sensibilizar a los jóvenes sobre distintos problemas de salud mental (Choi, 2018). Uno de los elementos más comunes que integran los programas de prevención de depresión, ansiedad y suicidio en adolescentes es la terapia cognitivoconductual (TCC). Este tipo de programas se centran en los factores de riesgo cognitivos y conductuales en la infancia y enseñan a los niños y adolescentes competencias de reestructuración cognitiva que les permiten detectar y superar los pensamientos y emociones negativos, además de mejorar sus competencias de resolución de problemas (Das, *et al.*, 2016; Choi, 2018).

En una revisión reciente de los estudios realizados sobre programas de prevención en materia de salud mental, consumo de sustancias, violencia, salud sexual y competencias para la vida, la resolución de problemas fue el componente más común en las prácticas (76 % de los programas), seguido por las competencias comunicativas (45 %), la asertividad (45 %) y el fomento de la percepción (38 %). Aparte de que cada vez se disponga de más pruebas, estos puntos de coincidencia entre los programas de prevención indican la importancia de las competencias sociales y emocionales, ya que son un valioso instrumento para combatir y superar los efectos negativos de los problemas de salud mental (Choi, 2018).

El papel de los maestros –en su calidad de mentores, educadores y modelos a seguir– también es muy importante en el fortalecimiento del bienestar emocional de los alumnos (OECD, 2015). Los estudiantes que mantienen buenas relaciones con sus maestros suelen ser más felices y aquellos que expresan un alto nivel de apoyo por parte de sus docentes por lo general gestionan mejor el estrés en la escuela (Malecki & Demaray, 2006; Goldman, Stamler, Kleinman, Kerner, & Lewis, 2016). Las relaciones maestro-alumno positivas se asocian además con una mejor regulación de las emociones y relaciones positivas entre compañeros (Goldman, Stamler, Kleinman, Kerner, & Lewis, 2016), así como con una reducción de conductas como los pensamientos suicidas, el consumo de sustancias y la violencia (Bergin & Bergin, 2009). En cambio, unas relaciones maestro-alumno negativas pueden potenciar la vulnerabilidad de los estudiantes ante los desafíos. Por ejemplo, la percepción que los estudiantes tienen acerca del trato injusto por parte del maestro o del entorno disciplinario en el centro se han identificado como uno de los pronosticadores más sólidos de ser víctima de acoso (OECD, 2017).

En el caso de los niños que sufren acoso en la escuela o que padecen problemas de salud mental, es esencial que exista una comunicación franca y un intercambio de información entre padres, maestros y estudiantes durante la implementación de los programas de intervención. Esto es especialmente relevante, ya que muchos padres no son conscientes de las dificultades a las que se enfrentan sus hijos y mencionan entre los obstáculos para la comunicación la falta de información sobre cómo participar en las escuelas o sobre cómo contribuiría su implicación al desarrollo de sus hijos (Choi, 2018). Es crucial sensibilizar pronto a los jóvenes acerca de problemas de salud mental como la depresión, la ansiedad y los desórdenes alimenticios, de modo que estos no se agraven y cronifiquen (Gladstone, Beardslee, & O'Connor, 2011), sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría de los jóvenes que los padecen no siguen ni buscan tratamiento alguno (Choi, 2018). Los jóvenes más necesitados son los que con frecuencia no buscan asistencia y los que menos acceso a ayuda o tratamiento tienen, factor que agrava las dificultades (McLoughlin, Gould, & Malone, 2015).

En muchos países se han elaborado unos marcos políticos estratégicos que abordan los desafíos del bienestar emocional dentro de unos marcos de bienestar holísticos. Estos suelen tratar varios desafíos a través de un enfoque integral, que con frecuencia se centra tanto en prevenir como en limitar los efectos de diferentes problemas. En líneas generales, los estudios confirman que las intervenciones «en todo el centro educativo», «integrales» o «educativas y sistémicas» que tratan la prevención además de la respuesta son eficaces (Richard, Schneider, & Mallet, 2012; UNESCO, *School Violence and Bullying: Global Status Report*, 2017).

Consideraciones para próximos estudios

A pesar de la existencia de encuestas internacionales a gran escala con indicadores sobre el bienestar emocional, la mayoría de los estudios independientes y los conjuntos de datos son bastante limitados, ya que suelen disponer de muestras pequeñas, se llevan a cabo en países desarrollados y su diseño es mayoritariamente transversal (Choi, 2018). El objetivo de los próximos estudios debería ser centrarse en fortalecer esta base. Entre las lagunas de investigación actuales y los ámbitos que precisan que se siga investigando se incluyen los siguientes:

- hay una escasez de muestras de datos representativas entre la infancia y la adolescencia y entre la adolescencia y la edad adulta, y se necesitan para comprender el cambio y la persistencia de los trastornos psiquiátricos y otros factores que afectan al bienestar emocional;
- se necesita información actualizada sobre el ciberacoso y otros desafíos entre los niños más pequeños para comprender las relaciones y tendencias a largo plazo. La mayoría de los datos transnacionales se corresponden con evaluaciones a gran escala que encuestan a adolescentes;
- en distintos trastornos psiquiátricos y problemas emocionales suele existir un solapamiento entre causas, síntomas y consecuencias. Por lo tanto, los próximos estudios deberían plantearse analizar múltiples resultados e indicadores (es decir, examinar el efecto combinado del estrés, la ansiedad y la depresión y no cada uno por separado) con el fin de maximizar la comprensión que tenemos sobre cómo mejorar la sensibilización y reducir las consecuencias negativas;
- se precisan más estudios que investiguen de qué modo se pueden fortalecer los factores de protección, en especial el papel de los padres y maestros, en el contexto de unos marcos políticos amplios en materia de bienestar, un enfoque que es cada vez es más frecuente;
- los maestros desempeñan una función esencial en la ejecución de los programas de prevención e intervención (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Neil & Christensen, 2009). Los próximos estudios deberían evaluar la eficacia de programas de capacitación que

ayuden a los maestros a identificar los primeros signos y síntomas de enfermedades mentales y problemas emocionales (Choi, 2018), así como la viabilidad de su implantación (es decir, el coste, la carga adicional para los docentes y el apoyo necesario para llevar a cabo la capacitación y los programas);

- es preciso investigar cómo implicar de forma eficaz a los padres en los programas de prevención, detección e intervención, sobre todo en los casos de estudiantes de alto riesgo. También se deben estudiar formas de fomentar la comunicación y la colaboración entre maestros y padres y a través de los nuevos centros virtuales de bienestar.

Desafíos prioritarios en los países y sistemas de la OCDE

En las últimas décadas los responsables de las políticas públicas han mostrado un mayor interés por el bienestar de las personas, sobre todo de los niños y adolescentes (Choi, 2018). En el Cuestionario sobre Políticas de Niños del Siglo XXI, los países identificaron una serie de problemas a los que se enfrentan en su contexto nacional o regional y que repercuten negativamente en el bienestar emocional de la infancia, además de los desafíos más apremiantes en cuanto a prioridades de las políticas públicas (consulte la Tabla 3.2).

El acoso fue la preocupación política más habitual, señalada por 23 de los 24 países que respondieron a esta parte del cuestionario. La ansiedad y el estrés relacionados con la escuela y las enfermedades mentales también constituyen desafíos generalizados. El acoso se percibe como el más intenso de ellos, ya que no solo se lo considera muy extendido, sino también muy apremiante. Las enfermedades mentales y la ansiedad y el estrés en la escuela también se percibían como muy apremiantes y extendidos.

Si bien, a la hora de identificar los desafíos más apremiantes, algunos países hicieron referencia frecuente a tendencias en los datos de la encuesta internacional, no en todos los casos fue así. Sin duda, los problemas específicos de cada país también influyeron en la percepción de los desafíos y su intensidad. Por poner un ejemplo, varios países mencionaron casos muy mediáticos relativos a desafíos concretos como el ciberacoso, la salud mental y el suicidio, a pesar de la caída de sus tasas de suicidio. Otros, como Grecia, destacaron la influencia de factores a nivel macro, como las repercusiones en la satisfacción vital de la crisis económica de 2008 (como que los padres no dispusieran de mucho tiempo que dedicar a sus hijos debido a la necesidad de tener varios empleos).

Un análisis más detallado también indicó que los países seleccionaban los mismos problemas pero por distintos motivos debido a cuestiones locales o específicas de su contexto. Así sucedió, por ejemplo, con el miedo y la ansiedad por las amenazas, donde Estados Unidos atribuía el desafío a la prevalencia de la violencia con armas, mientras que Turquía mencionaba las tensiones geopolíticas. Esto demuestra que, aunque los indicadores internacionales puedan contribuir a la identificación de tendencias, también es esencial un análisis contextual y cualitativo para comprender mejor los matices de las causas subyacentes.

Tabla 3.2. Resumen de las prioridades y desafíos apremiantes relativos al bienestar emocional en distintos países y sistemas

	Total desafíos	Total desafíos más apremiantes	AUS	BEL-FL	BEL-FR	CAN	CHE	CZE	ESP	FRA	GBR(SC)	GRC	IRL	JPN	KOR	LVA	LUX	MEX	NLD	NZL	NOR	PRT	RUS	SWE	TUR	USA	
Acoso (incl. ciberacoso)	23	18	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●		●	●		●	●	●	●			●	●	●
Ansiedad relacionada con la escuela	22	10				●			●		●				●		●	●	●		●				●	●	
Enfermedad mental	19	10	●	●		●				●			●			●			●	●	●						
Estrés por las relaciones	14	3						●								●						●					
Suicidio	14	4		●		●																					
Presión por el aspecto	13	2							●		●		●														
Baja autoestima	13	2							●																		
Trastornos alimenticios	12	1																●									
PSS	11	1														●											
Autolesión	11	0																									
Soledad/aislamiento	10	1															●										
Baja satisfacción vital	8	1																									
Miedo/ansiedad por las amenazas	6	3																●								●	●

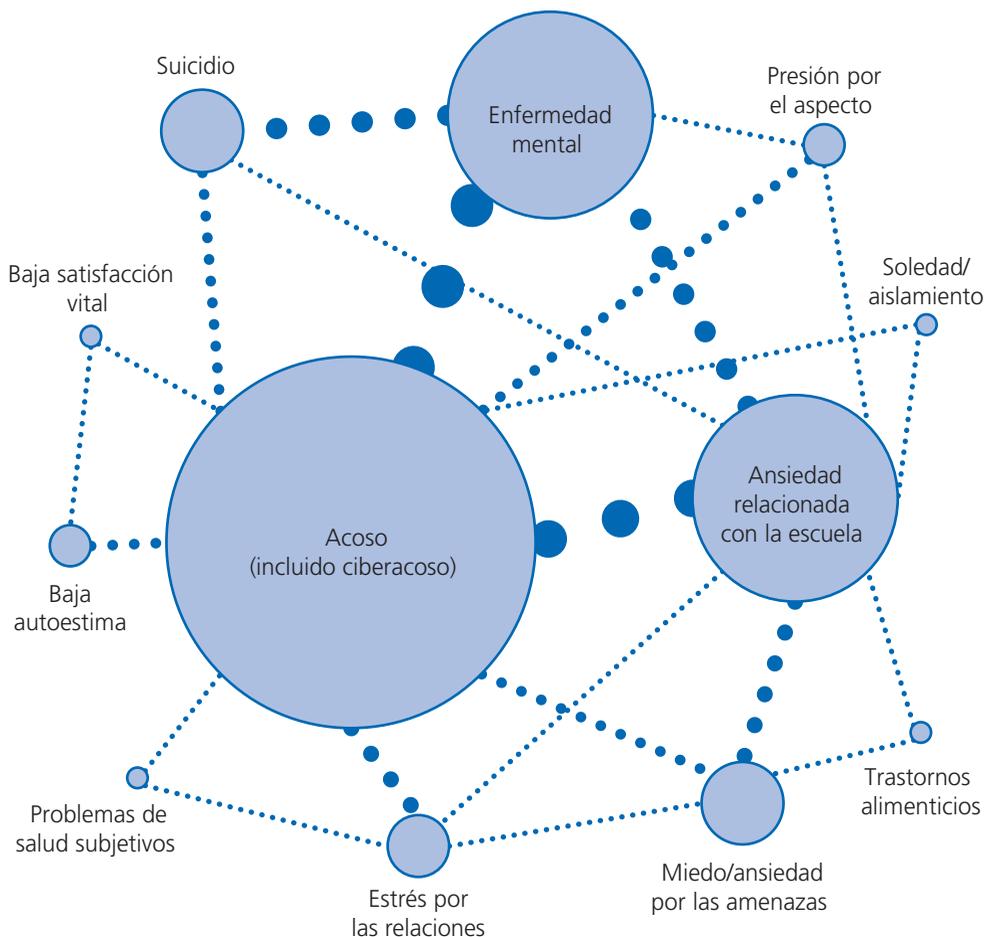
Nota: 24 de 26 sistemas respondieron a esta pregunta. El número de desafíos (indicados en azul claro) era ilimitado; los más urgentes (indicados con un punto azul oscuro) se limitaban a tres opciones.

* PSS = Problemas de salud subjetivos (p. ej., dolor de cabeza, dolor de estómago, estar decaído, irritabilidad o mareos)

Fuente: Cuestionario sobre Políticas de Niños del Siglo XXI

A menudo los desafíos para el bienestar emocional de niños y adolescentes no son independientes. Muchos países indicaron en sus respuestas puntos de intersección y relaciones entre desafíos apremiantes que a menudo seleccionaron conjuntamente. La Figura 3.2 ofrece una representación visual de la importancia relativa y los vínculos indicados entre los desafíos.

Figura 3.2. Relaciones entre los desafíos más apremiantes



Fuente: Cuestionario sobre Políticas de Niños del Siglo XXI

Nota: Los países y sistemas tenían un límite de tres problemas que podían marcar como «más apremiantes». El grosor de los puntos de conexión refleja el número de veces que los respectivos desafíos fueron seleccionados conjuntamente. El tamaño de los círculos refleja el número de veces que cada desafío fue seleccionado como apremiante.

Por ejemplo, en muchas ocasiones se seleccionó el suicidio junto con la salud mental y el acoso. El estrés escolar también se seleccionó con frecuencia junto con la salud mental, y el estrés por las relaciones con el acoso. La literatura de referencia confirma las relaciones a nivel individual entre estos desafíos (Choi, 2018). A pesar de que a los países se les pidió que seleccionasen los desafíos de forma independiente, los modelos en las respuestas apuntan a que los desafíos seleccionados conjuntamente con mayor frecuencia también podrían estar interrelacionados a gran escala y afectar a todo el sistema.

En resumen

A pesar de que en el siglo XXI se ha observado un incremento significativo en el número de niños que manifiestan problemas de salud mental, la prevalencia de otros desafíos para el bienestar emocional se ha ido reduciendo. Esto pone de manifiesto tanto el éxito de algunas iniciativas ya en marcha para mejorar el bienestar emocional de la infancia como que ciertos desafíos deberían ser prioritarios, sobre todo potenciar los resultados del bienestar emocional en las niñas, y entre los niños y niñas de entornos desfavorecidos y con condición de inmigrante.

El desarrollo de unas iniciativas eficaces en las políticas públicas resulta esencial, dada la relación de interdependencia entre la salud física y mental y el bienestar general, y también porque el bienestar emocional en la infancia es un pronosticador de bienestar emocional en etapas posteriores de la vida. Se precisan nuevos datos, políticas y programas para ejercer una supervisión eficaz y para fortalecer el bienestar emocional de la infancia y los factores de protección tanto a corto como a largo plazo.

Nota

El estudio Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) de la OMS es un estudio transversal colaborativo realizado en 43 países. El HBSC recopila datos cada 4 años entre niños de 11, 13 y 15 años a través de cuestionarios cumplimentados por ellos mismos sobre indicadores y resultados clave en materia de salud, comportamientos y variables contextuales. En el estudio más reciente, correspondiente a 2013-14, se encuestó a 220 000 niños y adolescentes.

Referencias

- Barnes, A. (2016). Childhood stress and resilience. In *Health Promotion for Children and Adolescents* (pp. 85-98). Springer US, Boston, MA. doi:10.1007/978-1-4899-7711-3_5
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. doi:10.1007/s10648-009-9104-0
- Blomqvist, I., Henje Blom, E., Hägglöf, B., & Hammarström, A. (2019). Increase of internalized mental health symptoms among adolescents during the last three decades. *European Journal of Public Health*. doi:10.1093/eurpub/ckz028
- Bor, W., Dean, A., Najman, J., & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(7), 606-616. doi:10.1177/0004867414533834
- Brailovskaia, J., Teismann, T., & Margraf, J. (2018). Cyberbullying, positive mental health and suicide ideation/behavior. *Psychiatry Research*, 267, 240-242. doi:10.1016/J.PSYCHRES.2018.05.074
- Cavallo, F., Dalmasso, P., Ottova-Jordan, V., Brooks, F., Mazur, J., Valimaa, R., Raven-Sieberer, U. (2015). Trends in life satisfaction in European and North-American adolescents from 2002 to 2010 in over 30 countries. *The European Journal of Public Health*, 25(suppl 2), 80-82. doi:10.1093/eurpub/ckv014
- Chaput, J.-P., Gray, C., Poitras, V., Carson, V., Gruber, R., Olds, T., Tremblay, M. (2016). Systematic review of the relationships between sleep duration and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6 (Suppl. 3)), S266-S282. doi:10.1139/apnm-2015-0627

- Choi, A. (2018). Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, París. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/41576fb2-en>
- Collishaw, S. (2015). Annual Research Review: Secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 370-393. doi:[10.1111/jcpp.12372](https://doi.org/10.1111/jcpp.12372)
- Costello, E., Copeland, W., & Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: What changes when children become adolescents, and when adolescents become adults? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(10), 1015-1025. doi:[10.1111/j.1469-7610.2011.02446.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02446.x)
- Das, J., Salam, R., Lassi, Z., Khan, M., Mahmood, W., Patel, V., & Bhutta, Z. (2016). Interventions for adolescent mental health: An overview of systematic reviews. *Journal of Adolescent Health*, 59(4), S49-S60. doi:[10.1016/J.JADOHEALTH.2016.06.020](https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2016.06.020)
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3). Obtenido de <http://internationaljournalofwellbeing.org/ijow/index.php/ijow/article/view/89>
- Drydakis, N. (2014). Bullying at school and labour market outcomes. *International Journal of Manpower*, 35(8), 1185-1211. doi:[10.1108/ijm-08-2012-0122](https://doi.org/10.1108/ijm-08-2012-0122)
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi:[10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x)
- Elgar, F., Gariépy, G., Torsheim, T., & Currie, C. (2017). Early-life income inequality and adolescent health and well-being. *Social Science & Medicine*, 174, 197-208. doi:[10.1016/J.SOCSCIMED.2016.10.014](https://doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2016.10.014)
- Fuhrmann, D., Knoll, L., & Blakemore, S.-J. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(10), 558-566. doi:[10.1016/J.TICS.2015.07.008](https://doi.org/10.1016/J.TICS.2015.07.008)
- Gandhi, S., Chiu, M., Lam, K., Cairney, J., Guttmann, A., & Kurdyak, P. (2016). Mental health service use among children and youth in Ontario: Population-based trends over time. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 61(2), 119-124. doi:[10.1177/0706743715621254](https://doi.org/10.1177/0706743715621254)
- Gladstone, T., Beardslee, W., & O'Connor, E. (2011). The prevention of adolescent depression. *Psychiatric Clinics of North America*, 34(1), 35-52. doi:[10.1016/J.PSC.2010.11.015](https://doi.org/10.1016/J.PSC.2010.11.015)
- Goldbeck, L., Schmitz, T., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). *Life Satisfaction Decreases during Adolescence*. Springer. doi:[10.2307/27641333](https://doi.org/10.2307/27641333)
- Goldman, E., Stampler, J., Kleinman, K., Kerner, S., & Lewis, O. (2016). Child mental health: Recent developments with respect to risk, resilience, and interventions. In *Health Promotion for Children and Adolescents* (pp. 99-123). Springer US, Boston, MA. doi:[10.1007/978-1-4899-7711-3_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7711-3_6)
- Government of New Zealand. (2019). *Budget 2019: Focus on wellbeing*. Obtenido de <https://www.budget.govt.nz/budget/2019/wellbeing/mental-health/supporting-young-people.htm>
- Härkönen, J., Bernardi, F., & Boertien, D. (2017). Family dynamics and child outcomes: An overview of research and open questions. *European Journal of Population*, 33(2), 163-184. doi:[10.1007/s10680-017-9424-6](https://doi.org/10.1007/s10680-017-9424-6)
- HBSC Data Management Centre. (2016). *Open Access - HBSC Data Portal - 2001/2002 to 2013/2014*. University of Bergen. Obtenido de <https://www.uib.no/en/hbscdata/113290/open-access>

- Henderson, J., Cheung, A., Cleverley, K., Chaim, G., Moretti, M., de Oliveira, C., Szatmari, P. (2017). Integrated collaborative care teams to enhance service delivery to youth with mental health and substance use challenges: protocol for a pragmatic randomised controlled trial. *BMJ Open*, 7(2). doi:10.1136/bmjopen-2016-014080
- Huitsing, G., & Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive Behavior*, 38(6), 494-509. doi:10.1002/ab.21438
- Jones, P. (2013). Adult mental health disorders and their age at onset. *British Journal of Psychiatry*, 202(s54), s5-s10. doi:10.1192/bjp.bp.112.119164
- Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(38), 16489-93. doi:10.1073/pnas.1011492107
- Keski-Rahkonen, A., & Mustelin, L. (2016). Epidemiology of eating disorders in Europe. *Current Opinion in Psychiatry*, 29(6), 340-345. doi:10.1097/YCO.0000000000000278
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: Evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515-1525. doi:10.1016/s0140-6736(11)60827-1
- Kochel, K., Ladd, G., & Rudolph, K. (2012). Longitudinal associations among youth depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance. *Child Development*, 83(2), 637-650. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01722.x
- Korkeila, J., Lehtinen, V., Bijl, R., Dalgard, O.-S., Kovess, V., Morgan, A., & Salize, H. (2003). Review Article: Establishing a set of mental health indicators for Europe. *Scandinavian Journal of Public Health*, 31(6), 451-459. doi:10.1080/14034940210165208
- Litmanen, J., Fröjd, S., Marttunen, M., Isomaa, R., & Kaltiala-Heino, R. (2017). Are eating disorders and their symptoms increasing in prevalence among adolescent population? *Nordic Journal of Psychiatry*, 71(1), 61-66. doi:10.1080/08039488.2016.1224272
- Loth, K., Wall, M., Larson, N., & Neumark-Sztainer, D. (2015). Disordered eating and psychological well-being in overweight and nonoverweight adolescents: Secular trends from 1999 to 2010. *International Journal of Eating Disorders*, 48(3), 323-327. doi:10.1002/eat.22382
- Lucassen, M., Clark, T., Moselen, E., Robinson, E., University of Auckland. Faculty of Medical and Health Sciences., & University of Auckland. Adolescent Health Research Group. (2014). *Youth' 12: The Health and Wellbeing of Secondary School Students in New Zealand. Results for Young People Attracted to the Same Sex or Both Sexes*. Obtenido de http://oro.open.ac.uk/43995/1/Same%20Sex%20Report_14NM.pdf
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375-395. doi:https://doi.org/10.1037/h0084129
- Matricciani, L., Bin, Y., Lallukka, T., Kronholm, E., Dumuid, D., Paquet, C., & Olds, T. (2017). Past, present, and future: Trends in sleep duration and implications for public health. *Sleep Health*, 3(5), 317-323. doi:10.1016/J.SLEH.2017.07.006
- Maughan, B., Collishaw, S., & Stringaris, A. (2013). Depression in childhood and adolescence. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry / Journal de l'Académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 22(1), 35-40. Obtenido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23390431>

- McLoughlin, A., Gould, M., & Malone, K. (2015). Global trends in teenage suicide: 2003–2014. *QJM*, *108*(10), 765-780. doi:10.1093/qjmed/hcv026
- Modecki, K., Minchin, J., Harbaugh, A., Guerra, N., & Runions, K. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, *55*(5), 602-611. doi:10.1016/J.JADOHEALTH.2014.06.007
- Mojtabai, R., Olfson, M., & Han, B. (2016). National trends in the prevalence and treatment of depression in adolescents and young adults. *Pediatrics*, *138*(6). doi:10.1542/peds.2016-1878
- Moksnes, U., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D., & Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, *125*(1), 339-357. doi:10.1007/s11205-014-0842-0
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., Overpeck, M., & the HBSC Bullying Writing Group. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: Findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, *54*(S2), 225-234. doi:10.1007/s00038-009-5414-8
- Morgan, A., Currie, C., Due, P., Gabhain, S., Rasmussen, M., Samdal, O., & Smith, R. (2007). *Mental Well-being in School-aged Children in Europe: Associations with Social Cohesion and Socioeconomic Circumstances*. HBSC Background Paper. Obtenido de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/74751/Hbsc_Forum_2007_mental_well-being.pdf
- Mueller, A., James, W., Abrutyn, S., & Levin, M. (2015). Suicide ideation and bullying among US adolescents: Examining the intersections of sexual orientation, gender, and race/ethnicity. *American journal of public health*, *105*(5), 980-5. doi:10.2105/AJPH.2014.302391
- Murphy, R. (2016). *Child and Adolescent Mental Health - Trends and Key Issues*. SPICe: The Information Centre. Obtenido de http://www.parliament.scot/ResearchBriefingsAndFactsheets/S5/SB_16-76_Child_and_Adolescent_Mental_Health_Trends_and_Key_Issues.pdf
- Neil, A., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, *29*(3), 208-215. doi:10.1016/j.cpr.2009.01.002
- New Zealand Ministry of Health – Manatū Hauora. (2018). *Mental health workers begin in Canterbury schools*, Mendeley. Obtenido de New Zealand Ministry of Health: <https://www.health.govt.nz/news-media/news-items/mental-health-workers-begin-canterbury-schools>
- Ng, W., & Diener, E. (2019). Affluence and subjective well-being: Does income inequality moderate their associations? *Applied Research in Quality of Life*, *14*(1), 155-170. doi:10.1007/s11482-017-9585-9
- OECD. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. In *OECD Skills Studies*. OECD Publishing, París. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en
- OECD. (2016). Trends Shaping Education 2016. doi:https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en
- OECD. (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. OECD Publishing, París. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en
- OECD. (2017). *Teenage Suicides (15-19 years old)*. OECD Family Database. Obtenido de <http://www.who.int/classifications/icd/en/>
- OECD. (2018). *Children in Families*. OECD Family Database. Obtenido de <http://www.oecd.org/els/family/database.htm>

- OECD. (2018). *How is Depression Related to Education?* OECD Publishing, París. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019*. doi:https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- Olfson, M., Blanco, C., Wang, S., Laje, G., & Correll, C. (2014). National trends in the mental health care of children, adolescents, and adults by office-based physicians. *JAMA Psychiatry*, *71*(1), 81. doi:[10.1001/jamapsychiatry.2013.3074](https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.3074)
- Ottova-Jordan, V., Smith, O., Gobina, I., Mazur, J., Augustine, L., Cavallo, F., Ravens-Sieberer, U. (2015). Trends in multiple recurrent health complaints in 15-year-olds in 35 countries in Europe, North America and Israel from 1994 to 2010. *The European Journal of Public Health*, *25*(suppl 2), 24-27. doi:[10.1093/eurpub/ckv015](https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv015)
- Paiva, T., Gaspar, T., & Matos, M. (2015). Sleep deprivation in adolescents: Correlations with health complaints and health-related quality of life. *Sleep Medicine*, *16*(4), 521-527. doi:[10.1016/j.sleep.2014.10.010](https://doi.org/10.1016/j.sleep.2014.10.010)
- Patton, G., Sawyer, S., Santelli, J., Ross, D., Afifi, R., Allen, N., Viner, R. (2016). Our future: A Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *Lancet (Londres, Inglaterra)*, *387*(10036), 2423-78. doi:[10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1)
- Paus, T., Keshavan, M., & Giedd, J. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience*, *9*(12), 947-957. doi:[10.1038/nrn2513](https://doi.org/10.1038/nrn2513)
- Pollard, E., & Lee, P. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, *61*(1), 59-78. doi:[10.1023/a:1021284215801](https://doi.org/10.1023/a:1021284215801)
- Potrebny, T., Wium, N., & Lundegård, M.-I. (2017). Temporal trends in adolescents' self-reported psychosomatic health complaints from 1980-2016: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*, *12*(11), e0188374. doi:[10.1371/journal.pone.0188374](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188374)
- Pottie, K., Dahal, G., Georgiades, K., Premji, K., & Hassan, G. (2015). Do first generation immigrant adolescents face higher rates of bullying, violence and suicidal behaviours than do third generation and native born? *Journal of Immigrant and Minority Health*, *17*(5), 1557-1566. doi:[10.1007/s10903-014-0108-6](https://doi.org/10.1007/s10903-014-0108-6)
- Richard, J., Schneider, B., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, *33*(3), 263-284. doi:[10.1177/0143034311415906](https://doi.org/10.1177/0143034311415906)
- Ruch, D., Sheftall, A., Schlagbaum, P., Rausch, J., Campo, J., & Bridge, J. (2019). Trends in suicide among youth aged 10 to 19 years in the United States, 1975 to 2016. *JAMA Network Open*, *2*(5), e193886. doi:[10.1001/jamanetworkopen.2019.3886](https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.3886)
- Sarchiapone, M., Mandelli, L., Carli, V., Iosue, M., Wasserman, C., Hadlaczky, G., Wasserman, D. (2014). Hours of sleep in adolescents and its association with anxiety, emotional concerns, and suicidal ideation. *Sleep Medicine*, *15*(2), 248-254. doi:[10.1016/j.sleep.2013.11.780](https://doi.org/10.1016/j.sleep.2013.11.780)
- Savage, C., Leonard, J., Hēmi, H., Hynds, A., Dallas-Katoa, W., & Goldsmith, L. (2018). *The Evaluation of Wave 6: Whānau Initiatives for Te Pūtahitanga o Te Waipounamu The Evaluation of Wave Six Whānau Initiatives for Te Pūtahitanga o Te Waipounamu*. Ihi Research. Obtenido de <https://static1.squarespace.com/static/548669c2e4b0e9c86a08b3ca/t/5b20404f1ae6cf43f6d29056/1528840319694/Wave+6+Evaluation.pdf>
- Swearer, S., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, *70*(4), 344-353. doi:[10.1037/a0038929](https://doi.org/10.1037/a0038929)

Sznitman, S., Reisel, L., & Romer, D. (2011). The neglected role of adolescent emotional well-being in national educational achievement: Bridging the gap between education and mental health policies. *Journal of Adolescent Health, 48*(2), 135-142. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.06.013

Thornicroft, G., Mehta, N., Clement, S., Evans-Lacko, S., Doherty, M., Rose, D., Henderson, C. (2016). Evidence for effective interventions to reduce mental-health-related stigma and discrimination. *The Lancet, 387*(10023), 1123-1132. doi:10.1016/S0140-6736(15)00298-6

Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*(3), 277-287. doi:10.1016/J.CHB.2009.11.014

UNESCO. (2016). *Out in the Open: Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation or Gender Identity/Expression: Summary Report*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652>

UNESCO. (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

Vanaken, G.-J., & Danckaerts, M. (2018). Impact of green space exposure on children's and adolescents' mental health: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(12), 2668. doi:10.3390/ijerph15122668

Westerhof, G., & Keyes, C. (2010). Mental illness and mental health: The Two Continua Model across the lifespan. *Journal of Adult Development, 17*(2), 110-119. doi:10.1007/s10804-009-9082-y

WHO. (2016). *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being*. Obtenido de <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey>

WHO. (2017). *Child and Adolescent Mental Health*. Obtenido de https://www.who.int/mental_health/maternal-child/child_adolescent/en/

WHO. (2018). *Mental Health: Strengthening our Response*. Obtenido de <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Yoshikawa, H., Aber, J., & Beardslee, W. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention. *American Psychologist, 67*(4), 272-284. doi:10.1037/a0028015

Parte II

**Las relaciones sociales en la infancia
del siglo XXI**

4

ESTILOS DE CRIANZA Y AMISTADES EN EL SIGLO XXI

La socialización y las relaciones constituyen una parte importante de nuestras vidas, desde los primeros días hasta la vejez. En el caso de los niños y jóvenes, tener unas relaciones sólidas y positivas con las familias y los compañeros es esencial para un bienestar y desarrollo saludable. En este capítulo se hace un repaso de la literatura de referencia sobre la importancia de unas relaciones positivas y de apoyo en la infancia; para ello se parte de la perspectiva de la trayectoria vital respecto a las funciones relativas tanto de los padres como de los compañeros en cada etapa del desarrollo. A continuación se plantea una pregunta: ¿Han cambiado las relaciones con los padres y compañeros en el mundo digital? ¿Qué podría suponer eso para la infancia en el siglo XXI? Este capítulo ofrece una visión general de los estilos de crianza y de lo que sabemos (o ignoramos) sobre sus efectos. Presta especial atención a los padres «helicóptero» en toda la OCDE y concluye con un análisis de las amistades, ya sean tradicionales o virtuales.

Antecedentes

Las relaciones tienen un efecto significativo en la vida de las personas. Las familias desempeñan una función fundamental en los resultados cognitivos, educativos, de desarrollo y de salud de los niños, sobre todo en edades tempranas. Aparte de las familias, los amigos también son un elemento clave: los compañeros tienen un papel destacado en el desarrollo social y emocional, en particular desde la infancia media hasta la adolescencia.

Sin embargo, las familias están cambiando. En las dos últimas décadas se ha observado una caída de las tasas de fertilidad, un descenso en el porcentaje de matrimonios y un aumento en el de divorcios, mientras que cada vez son más los hogares monoparentales. Los Gobiernos de toda la OCDE están inmersos en el proceso de legalización de los matrimonios entre personas del mismo sexo. Los padres y madres suelen ser mayores y tener menos hijos, lo que en gran medida ha coincidido con el aumento de la participación en el mercado laboral y del nivel de educación de las mujeres en las últimas décadas (Bongaarts, Mensch, & Blanc, 2017).

Fuera del entorno familiar, la forma en que las personas establecen relaciones con sus amigos y compañeros también ha cambiado. El aumento de la diversidad supone que es más probable que los niños y adolescentes en los países de la OCDE tengan compañeros con orígenes culturales y étnicos y orientaciones sexuales diferentes. Además, la omnipresencia de la tecnología ha transformado la interacción social de forma significativa. Mientras que los mensajes de texto, la mensajería instantánea y las redes sociales se utilizan principalmente para reforzar las relaciones ya existentes con amigos, familiares y colaboradores, las amistades en Internet y los compañeros virtuales están cobrando importancia.

Este capítulo ofrece un breve resumen de la importancia de las familias y los compañeros desde la perspectiva de la trayectoria vital, destacando su repercusión en el bienestar emocional. A continuación se estudiarán específicamente los estilos de crianza y la amistad, analizando cómo es cada uno de ellos en una era digital, y lo que estos cambios podrían suponer para la infancia del siglo XXI.

Familias y compañeros desde la perspectiva de la trayectoria vital

Numerosos estudios sociológicos, económicos y sobre desarrollo infantil han documentado la importancia de las familias en los resultados cognitivos, educativos, laborales, de desarrollo y de salud de los niños (OECD, 2011).

Además de las familias, los compañeros pueden afectar a los niños en lo que respecta a sus resultados cognitivos, sociales, emocionales, conductuales y de desarrollo a través de la reciprocidad, el apoyo social, la socialización y la oportunidad (Hay, 2005; Haynie & Osgood, 2005; Hinde, Titmus, Easton, & Tamplin, 1985; Ost, 2010; Reitz, Zimmermann, Hutteman, Specht, & Neyer, 2014). También pueden tener un efecto negativo en cuanto a delincuencia y agresión.

Si bien las relaciones mantienen su trascendencia durante toda la vida, la importancia relativa de los agentes clave cambia a medida que los niños crecen. En las secciones siguientes se ofrece una breve descripción general de la primera infancia, la infancia media y la adolescencia.

Primera infancia

En los primeros años de vida, las relaciones familiares son cruciales. Con frecuencia se mencionan la solidez del vínculo padre-hijo y un estilo de crianza caracterizado por el cuidado y apoyo en un ambiente de cariño como factores protectores para un desarrollo físico, social y emocional positivos (Chan, Lake, & Hansen, 2017; OECD, *Skills for Social Progress*, 2015). Un estilo de crianza

coherente y receptivo durante la primera infancia es un pronosticador sólido del desarrollo cognitivo y social y se asocia con unas relaciones interpersonales saludables a lo largo de toda la vida (Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001).

Las rupturas familiares, la angustia y los conflictos pueden influir en los resultados de los niños, tanto a corto como a largo plazo. Las estructuras y relaciones familiares pueden tener un efecto negativo duradero en el desarrollo y bienestar de los niños en etapas posteriores de la vida a través de distintos mecanismos: un estilo de crianza ineficiente, unos padres con depresión o problemas psicológicos, el estrés y los problemas de relación de los padres, entre otros (Carlson & Corcoran, 2001).

Desde los primeros años de vida, aparte de con sus familias, los niños comienzan a entablar relaciones con sus compañeros. Las competencias sociales que pueden mejorar las relaciones con ellos, como la atención conjunta, la regulación emocional, el control y la imitación comienzan a consolidarse durante la etapa preescolar.

Infancia media

El apoyo familiar continúa siendo esencial durante la infancia media. El apego seguro contribuye a un desarrollo emocional positivo y a una conducta prosocial, elementos que a su vez guardan relación con unas buenas relaciones con los compañeros (Hartup, 1992). Muchos de los riesgos y factores de protección en la primera infancia tienen unos efectos similares durante la infancia media. Los niños sometidos a estrés familiar durante esta etapa son más propensos a experimentar problemas de conducta y una disminución marginal del rendimiento académico (Duncan, Magnuson, Kalil, & Ziol-Guest, 2012). Los niños y jóvenes que se han visto expuestos a un estilo de crianza severo o poco receptivo durante la primera infancia, sumado a acontecimientos traumáticos recientes, también tienden a mostrar unos niveles más elevados de interiorización y exteriorización de los problemas (Jaffee, *et al.*, 2015).

Es habitual que estas consecuencias adversas se trasladen a las relaciones con los compañeros. Un estudio longitudinal en niños entre 6 y 13 años observó que ciertos problemas precoces de conducta, como el comportamiento alborotador y el aislamiento, están relacionados con el rechazo de los compañeros y con una baja capacidad de hacer amigos en la infancia media (Pedersen, Vitaro, Barker, & Borge, 2007). Se ha demostrado que el rechazo de los compañeros y sentir que se les cae mal son pronosticadores sólidos de tener dificultades en la escuela, como el absentismo, el abandono escolar o problemas disciplinarios (Hartup, 1992).

Adolescencia

La adolescencia es un periodo de transición importante. Los adolescentes consiguen más independencia y autonomía y pasan más tiempo con sus compañeros. En general, se trata de una noticia positiva: los jóvenes de 15 años que indicaron que pasaban tiempo con sus compañeros eran más propensos a manifestar un nivel de satisfacción vital más alto, además de otros resultados positivos (OECD, *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-being*, 2017).

Sin embargo, los adolescentes también pueden experimentar una mayor presión por encajar, en una época en la que el desarrollo cerebral aún está en proceso. Los resultados de los estudios sobre desarrollo neurológico apuntan a que un desequilibrio entre las regiones cerebrales de control afectivo y cognitivo puede contribuir a un incremento de los comportamientos de riesgo en la adolescencia (Telzer, Fuligni, Lieberman, Miernicki, & Galván, 2015).

A pesar de la importancia de los compañeros en esta etapa, el papel de la familia sigue siendo fundamental. Las relaciones familiares complicadas y la baja satisfacción familiar guardan una

relación significativa con la depresión y la falta de autoestima entre adolescentes (Stavropoulos, Lazaratou, Marini, & Dikeos, 2015). Estos efectos pueden ser duraderos: un contacto deficiente con los padres y unas relaciones inadecuadas con los compañeros (es decir, no estar satisfecho con los compañeros de clase o pasar tiempo solo) sirvieron de pronosticadores relevantes sobre salud mental y funcional en la etapa adulta (Landstedt, Hammarström, & Winefield, 2015).

La crianza en el siglo XXI

Es frecuente que los padres se vean sometidos a una presión tremenda para intentar que sus hijos tengan éxito, ya sea a la hora de hacer amistades, en la escuela o en otros ámbitos. Sin embargo, aquellos que recurran a la ayuda de Internet se encontrarán con una cantidad de información desconcertante: tan solo la búsqueda del término en inglés *parenting* nos ofrece 385 000 000 resultados en menos de 0,5 segundos.¹ Se fomenta cualquier estilo de crianza que podamos imaginar, desde la crianza positiva a la holística, la crianza en libertad o los padres «tigre», entre otros. La abundancia de estilos de crianza plantea la siguiente pregunta: ¿De verdad ha cambiado la crianza en la época actual? Y en caso afirmativo, ¿qué implica eso para los padres, sus hijos y, en última instancia, la educación?

Estilos de crianza tradicionales

La tipología habitual de la crianza se basa en dos dimensiones: exigencia y receptividad. La exigencia hace referencia a unas expectativas altas con respecto al comportamiento y la obediencia de los niños, así como a una aplicación estricta de las normas familiares. La receptividad se refiere al grado en que los padres expresan afecto, aceptación y respeto por las necesidades de desarrollo de sus hijos. Estas dos dimensiones dan lugar a cuatro tipos de estilos de crianza en la literatura de referencia (Pellerin, 2005):

- **Autoritativo:** padres que son exigentes y también receptivos. Mantienen una comunicación eficaz con sus hijos, los elogian cuando se comportan bien y los castigan cuando no lo hacen. Este estilo de crianza se asocia con diversos resultados positivos en los niños, entre ellos unos altos niveles de rendimiento académico y más autoestima y autoeficacia (Guyer, *et al.*, 2015), así como con una probabilidad más baja de acoso (ya sea como autor o como víctima) (Georgiou, Ioannou, & Stavrinides, 2017).
- **Autoritario:** padres que son exigentes pero no receptivos. Suelen utilizar el poder, la prohibición y el castigo para controlar y conseguir que se les obedezca (Chen, Dong, & Zhou, 1997). Este estilo de crianza se ha relacionado con diferentes efectos negativos para la salud mental de los niños, incluidos los síntomas depresivos (Uji, Sakamoto, Adachi, & Kitamura, 2014; King, Vidourek, & Merianos, 2016). La relación entre una crianza autoritaria y la evolución académica no es homogénea entre los distintos países y culturas.
- **Permisivo:** padres que son muy receptivos pero no exigentes. Por lo general, se los describe como tolerantes, cariñosos y no punitivos; establecen pocas normas y estándares en el comportamiento de sus hijos y destacan la libertad por encima de la responsabilidad. Cuando los padres son permisivos, los hijos suelen tener un rendimiento y una participación más bajos en el ámbito académico (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991), mientras que los jóvenes tienen más probabilidades de sufrir acoso por parte de otros (Dehue, Bolman, Vollink, & Pouwelse, 2012). En cambio, se ha observado que tienen más autoestima, al menos en ciertas culturas (Calafat, 2014).

¹ A partir de septiembre de 2019.

- Descuidado: padres que no son ni exigentes ni receptivos. Ofrecen una supervisión escasa, no tienen expectativas respecto al comportamiento y muestran poco afecto y apoyo. Los hijos de padres descuidados suelen mostrar los niveles de rendimiento académico más bajos y tienen una mayor tendencia a mostrarse agresivos o alborotadores, a no cooperar y a experimentar problemas emocionales, como depresión o pensamientos suicidas (Hildyard & Wolfe, 2002; Singh & Behmani, 2018).

Evolución de los estilos de crianza

Además de los estilos de crianza tradicionales, existen muchos otros enfoques. Gran parte de ellos se promocionan como formas «nuevas» de ejercer la crianza con las que los niños obtendrán mejores resultados en la escuela, el trabajo o la vida en general. Sin embargo, muchas de las afirmaciones sobre los posibles efectos positivos de los estilos de crianza modernos no proceden de la investigación o, en realidad, no se han investigado en absoluto. La Tabla 4.1 ofrece una visión general de los distintos estilos de crianza, tanto tradicionales como modernos, y sus efectos (potenciales) en la infancia. También indica hasta qué punto las alegaciones sobre sus efectos han sido objeto de estudios académicos.

Tabla 4.1. Visión general de los estilos de crianza

Tipos de crianza, supuestos efectos posibles, existencia o no de estudios/respaldo o no de los estudios de los supuestos efectos.

Tipos	Definición	Posibles efectos en los niños	Investigación
<i>Estilos tradicionales</i>			
Autoritario	Caracterizado por un control elevado (exigencia) y poco afecto (receptividad)	Los niños desarrollan problemas emocionales y de conducta, además de unas competencias sociales inadecuadas.	Extensa
Autoritativo	Caracterizado por un control elevado (exigencia) y mucho afecto (receptividad)	Los niños muestran unos resultados positivos en el desarrollo académico, social, emocional y físico.	Extensa
Permisivo	Caracterizado por un control escaso (exigencia) y mucho afecto (receptividad)	Los niños tienen un rendimiento y una participación más bajos en el ámbito académico; sin embargo, en algunas culturas muestran más autoestima.	Extensa
Distante/ descuidado	Caracterizado por un control escaso (exigencia) y poco afecto (receptividad)	Los niños son propensos a acosar (y a sufrir acoso), a trastornos mentales y al fracaso académico.	Extensa
<i>Estilos «modernos» (no todos son nuevos)</i>			
Con apego/ Intuitivo/ Natural	Orientado a fortalecer el vínculo padre-hijo mediante una satisfacción rápida y sistemática de las necesidades físicas y emocionales del niño.	Los niños desarrollan un sentido de seguridad y una actitud positiva hacia la vida, al creer que el mundo es un sitio bueno.	No
Colega	Situar la popularidad con su hijo por encima del establecimiento de límites o barreras.	Los niños se vuelven malcriados y con mal comportamiento.	No

Tipos	Definición	Posibles efectos en los niños	Investigación
Crianza en libertad	Se centra en confiar en los niños al dotarlos de las competencias necesarias para actuar con prudencia y luego dar un paso atrás.	Los niños crecen siendo capaces de gestionar los errores, de responsabilizarse de sus actos y de ser más resilientes y felices.	No
Helicóptero	Padres constantemente pendientes de sus hijos para evitar que sufran ningún perjuicio.	Los niños tienen menos probabilidades de adquirir resiliencia y más de padecer ansiedad y depresión.	Desde 2004
Incubadora/ Invernadero	Exponen a sus hijos al aprendizaje antes de lo que corresponde a su edad cognitiva y nivel de desarrollo.	Es posible que los niños destaquen respecto a sus compañeros, sobre todo en el ámbito académico, o que desarrollen ansiedad, perfeccionismo o depresión.	No
Apisonadora/ Quitanieves	Despejar el camino de sus hijos y allanar cualquier posible obstáculo que se encuentren.	Los niños se vuelven inseguros acerca de su capacidad de superar las adversidades. Los adolescentes albergan resentimiento hacia sus padres por el control que ejercen.	No
Narcisista/ Cómplice	Los padres narcisistas se identifican con los logros de sus hijos.	La identidad de los hijos se ve amenazada. Se genera una codependencia poco saludable, en la que la valía personal tanto del padre/madre como del hijo dependen del otro.	No
Paranoide	Obsesionarse por mantener a los niños a salvo de cualquier daño físico o psicológico.	Los niños se vuelven más ansiosos y menos seguros.	No
Positivo	Centrarse en empoderar a los niños mediante un apoyo y una orientación incondicionales.	Los niños desarrollan la capacidad de tomar decisiones evaluando las posibilidades y aprendiendo que las acciones tienen consecuencias.	No
Apaño/Tirita	Confiar en soluciones rápidas para arreglar un problema de forma temporal, en lugar de pretender un cambio real y duradero.	Los niños aprenden a actuar en función de advertencias, recompensas o dinero, por lo que recaen una y otra vez en las mismas conductas negativas.	No
Lenta/ Afectiva	Un movimiento en contra de la hiperpaternidad: proporcionar tiempo y espacio para que los niños descubran sus propios intereses y lleguen a ser lo que ellos quieran.	Los niños desarrollan la capacidad de afrontar y gestionar problemas/desafíos en la vida.	No
Espiritual/ Holístico	Respetar la individualidad del niño y crear un espacio para que pueda desarrollar sus propias creencias.	Maximizar el bienestar innato del niño en general, al cultivar su salud física, emocional, mental y espiritual.	No

Tipos	Definición	Posibles efectos en los niños	Investigación
Tigre	Se caracteriza por combinar en gran medida estilos de crianza tanto negativos (<i>normas estrictas</i>) como positivos (<i>afecto y apoyo</i>).	Los niños o bien se vuelven más productivos, motivados y responsables o bien experimentan dificultades funcionales que pueden ocasionarles depresión, ansiedad y competencias sociales inadecuadas.	Desde 2014
Incondicional/ Consciente	Ofrecer a los niños amor y aceptación incondicionales por quienes son en lugar de por lo que hacen.	Los niños desarrollan un gran sentido de la autoestima y la valía personal.	No

Tal como demuestra la Tabla 4.1, es necesario seguir investigando las repercusiones y efectos de los nuevos estilos de crianza. Entre las lagunas de conocimiento sobre la variedad y las repercusiones de los distintos estilos se incluyen las siguientes:

- Escasez de estudios: Se dispone de un número limitado de estudios sobre estilos de crianza modernos (p. ej., padres tigre, padres helicóptero, *phubbing* y *sharenting*), además de que estos suelen carecer de sentido crítico y reflejar las prácticas, experiencias y opiniones de los padres y madres.
- Restricción en la variedad de métodos: La mayoría de los estudios que existen se basan en encuestas, cuestionarios e informes de los propios participantes. La falta de ensayos aleatorios controlados y de estudios longitudinales reduce nuestra comprensión de las relaciones de causalidad entre los estilos de crianza y el bienestar general de la infancia. Además, la ausencia de métodos cualitativos rigurosos (como los grupos de discusión o las entrevistas semiestructuradas) que incluyan el punto de vista de los niños conlleva que se pierda información de gran valor sobre el modo en que estos experimentan los distintos estilos de crianza.
- Orientación cultural estrecha: Los estudios sobre estilos de crianza suelen centrarse en familias caucásicas en países occidentales. Dado que la cultura y el contexto influyen en la crianza, una visión más amplia mejoraría la validez y la posibilidad de generalizar los resultados (Gicevic, *et al.*, 2016).

La crianza «helicóptero» a examen

La crianza helicóptero consiste en la costumbre de «sobrevolar» alrededor de los hijos para protegerlos de posibles perjuicios. A pesar de estar extendida en la OCDE (consulte la Tabla 4.2), se ha investigado poco acerca de sus efectos. Los estudios realizados son contradictorios: por una parte, los hijos de padres helicóptero tienen una probabilidad mayor de obtener calificaciones más bajas, un nivel de participación menor en la escuela y también menos autoeficacia y resiliencia (Shaw, 2017). Igualmente, se asocia con depresión, ansiedad, consumo compulsivo de alcohol y conductas sexuales de riesgo entre los estudiantes universitarios, así como con unos niveles de bienestar psicológico más bajos (Odenweller, Booth-Butterfield, & Weber, 2014; LeMoyné & Buchanan, 2011; Segrin, Woszidlo, Givertz, Bauer, & Taylor Murphy, 2012; Bendikas, 2010).

Por otra parte, un nivel de implicación alto por parte de los padres guarda relación con una adaptación psicológica y una satisfacción vital más positivas entre los hijos adultos y una mejora general de la salud física (Fingerman, *et al.*, 2012).

Desde el punto de vista educativo, la crianza helicóptero supone un desafío para las relaciones entre padres y maestros. Los padres helicóptero cuestionan con frecuencia la autoridad del maestro, se ponen de parte de sus hijos en situaciones de conflicto entre estos y los docentes y se implican en gran medida en las rutinas diarias de la clase, a veces hasta un punto que resulta incómodo (Dor & Rucker-Naidu, 2012).

Tabla 4.2. Crianza helicóptero en todo el mundo

Países/idiomas	Términos
Alemania/Austria	Helikopter-Eltern o Helikoptereltern (traducción directa)
Canadá/ Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> • helicopter parents • tiger mother/father • drone parents • overinvolved parents, overprotective parenting • snowplough parent (CAN) • free range parenting (lo contrario de helicopter parenting)
Chile/España/México	<ul style="list-style-type: none"> • padres «helicóptero» • padres sobreprotectores / hiperprotectores • hiperpaternidad
China	怪獸家長 (padres monstruo: desde la cuna hasta que el hijo forme una familia/o más)
República Checa	vrtulníkové rodiče
Dinamarca	<ul style="list-style-type: none"> • helikopter forældre (padre helicóptero) • Krusing forældre (padre curling)
Estonia	<ul style="list-style-type: none"> • ülehoolitsev vanem» (padre sobreprotector) • kuid ka «kanaema» (que tiene un componente de género, mamá pollo)
Finlandia	<ul style="list-style-type: none"> • helikopterivanhemmuus» y «helikopterivanhempi» • curling-vanhemmuus (crianza curling) • con un componente de género: "kalenteriäiti" (traducción directa de mamá calendario)
Flandes/Países Bajos	helikopterouder, sinónimos «hyperouder,» «hyperopvoeder,»
Francia	<ul style="list-style-type: none"> • parents hélicoptères • parents surprotecteurs • mère poule
Hungría	<ul style="list-style-type: none"> • helikopterszülők/ helikopter szülőség • borostyánszülő (padre hiedra, que se enrosca alrededor del niño como la hiedra en un edificio)
Islandia	<ul style="list-style-type: none"> • Þyrluforeldrar* (poco frecuente) • bómullarbörn (niños de algodón)
Irlanda/Reino Unido Australia/ Nueva Zelanda	<ul style="list-style-type: none"> • cotton-wool culture • hyper-parenting • overinvolved parents, overprotective parenting • micro-parenting (derivado de micro-managing (NZ/AUS)) • lawnmower parent (Irlanda) • to mollycoddle
Italia	<ul style="list-style-type: none"> • genitori elicottero («padres helicóptero») • genitori lper-presenti • genitori-chioccia (padres gallina)

Países/idiomas	Términos
Japón	<ul style="list-style-type: none"> • モンスターペアレンツ (padres monstruo: sobreprotectores, sobre todo de niños en edad escolar) • ヘリコプターペアレンツ (padres helicóptero: sobre todo para padres de estudiantes universitarios) • 過保護 (kahogo): padres sobreprotectores • 過干渉 (kakansho): intromisión excesiva • 過管理 (ka kan ri) exceso de supervisión/control
Corea	<ul style="list-style-type: none"> • 극성부모/교육 (crianza demasiado motivada) • 과잉보호 (crianza sobreprotectora) • 헬리콥터 부모 (crianza helicóptero) • 드론 부모 (los padres dron) • 돼지 엄마 (mamá cerdo: aquella que conoce toda la información relacionada con la educación, los centros educativos, las escuelas de cursos intensivos, etc.)
Letonia	<ul style="list-style-type: none"> • pārrūpīgi vecāki" (padres excesivamente preocupados) • «cāļu māte» (mamá pollo)
Noruega	<ul style="list-style-type: none"> • helikopterforeldre», «curlingforeldre» • «tiger parents»/«tigerforeldre»
Polonia	nadopiekuńczych rodziców (padres sobreprotectores)
Portugal/Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • pais helicóptero • pai/mãe galinha' (Portugal) • mãe coruja (mamá búho) (Brasil)
Rusia	<ul style="list-style-type: none"> • родитель-вертолёт o Вертолеты (Vertolety; helicópteros) • «мама-наседка» o «мать-наседка» (mamá gallina)
Suecia	curlingförälder (crianza sobreprotectora)
Turquía	korumaci ebeveyn
Viet Nam	<ul style="list-style-type: none"> • cha mẹ trực thăng • bố mẹ trực thăng

Comportamientos parentales en el mundo digital

Además de los estilos de crianza, la omnipresencia de la tecnología en nuestras vidas ha dado lugar a ciertos comportamientos parentales que no son neutros y cuyas posibles consecuencias negativas han puesto de manifiesto los investigadores. A continuación se explican brevemente dos ejemplos (consulte el Capítulo 6 para un debate más pormenorizado).

- *Phubbing*: También denominado «tecnoferencia», sucede cuando el uso de la tecnología se asocia con una interrupción de la comunicación entre padres e hijos o en las parejas. Al parecer este comportamiento está muy generalizado: en un estudio, más de un 50 % de los encuestados indicaron que no respondían a sus hijos cuando estaban interactuando con sus teléfonos móviles y a un 80 % le costaba apartar la vista del teléfono incluso durante las conversaciones con sus familias (Hiniker, *et al.*, 2015). Entre los efectos se incluye un posible círculo vicioso en el que los padres se vuelven poco receptivos hacia sus hijos o responden con severidad ante un mal comportamiento (Radesky, *et al.*, 2015), mientras que los niños experimentan angustia si

sus cuidadores centran la atención en un dispositivo digital (Khourochvili, 2017) y adoptan conductas de riesgo para recuperar la atención de los padres (Kildare & Middlemiss, 2017).

- *Sharenting*: Los padres comparten un exceso de información sobre sus hijos en las redes sociales. La aparición de literatura de referencia sobre *sharenting* tiene una naturaleza cualitativa y en su mayor parte se basa en encuestas. El *sharenting* es una práctica habitual entre los padres de hoy, sobre todo entre las madres (Brosch, 2016; Muge Marasli, Er Suhendan, Nergis Hazal Yilmazturk, & Figen Cok, 2016). Permite que los padres y madres expresen orgullo por sus hijos, satisfagan sus necesidades de autorrealización, de aceptación social y también de comparación social, además de buscar asesoramiento y apoyo social acerca de la crianza (Wagner & Gasche, 2018). Los niños, sin embargo, manifiestan frustración ante el exceso de exposición por parte de sus padres, sobre todo cuando publican fotos suyas que son inapropiadas (desnudos o semidesnudos o mostrándolos en situaciones desfavorables) (Hiniker, Schoenebeck, & Kientz, *Not at the Dinner Table: Parents' and Children's Perspectives on Family Technology Rules*, 2016; Moser, Chen, & Schoenebeck, 2017).

Recuadro 4.1. *Sharenting*

A pesar de que a los padres les guste el *sharenting*, diversos estudios advierten sobre posibles riesgos, como la vulneración del derecho a la privacidad de los niños, la vergüenza o el dolor que estos puedan sentir o los posibles riesgos digitales en el futuro.

Algunos padres son plenamente conscientes de esos riesgos y toman medidas de protección, como ocultar el rostro o difuminar los datos de identificación (Wagner & Gasche, 2018). Entre otras prácticas propuestas se incluyen (Steinberg, 2017):

- Familiarizarse con las políticas de privacidad de los sitios en los que publican.
- Configurar notificaciones de alerta por si el nombre del niño aparece en los resultados de una búsqueda en Google.
- Plantearse publicar de forma anónima y evitar compartir la ubicación real de su hijo.
- Conceder al niño «derecho de veto» a la divulgación en Internet.
- Tener en cuenta no publicar fotografías de su hijo desnudo o semidesnudo.
- Reflexionar sobre el efecto que las publicaciones pueden tener en la conciencia de sí mismo y en el bienestar de su hijo en ese momento y en el futuro.

Amistades modernas

Para los niños las amistades son algo esencial; ocupan gran parte de su tiempo y atención, y a la vez les proporcionan apoyo social, emocional y funcional durante su crecimiento (Foucault Welles, Van Devender, & Contractor, 2010; Helliwell & Huang, 2013). A medida que los niños se conectan a Internet a edades cada vez más tempranas y pasan más tiempo conectados, la interacción virtual –dar a «Me gusta» en las fotografías, jugar o chatear– se ha convertido en una parte indispensable de su vida diaria (Hooft Graafland, 2018). Por este motivo, cada vez es más frecuente que los niños de hoy entablen y desarrollen amistades en Internet (Zhang, 2016; Lenhart, Smith, Anderson, Duggan, & Perrin, 2015; Holloway & Livingstone, 2013).

Sin embargo, poco se sabe aún acerca de los compañeros virtuales.² ¿Se trata simplemente de contactos que los niños tienen en Internet? ¿Cuándo se los consideraría amigos (según las medidas tradicionales de la amistad o según otras nuevas)?

Comprender las amistades virtuales

A medida que evoluciona la comunicación en línea, la frontera entre amistades reales y virtuales se vuelve cada vez más difusa. En líneas generales, los primeros estudios en este ámbito definían las primeras como las surgidas en Internet y las segundas como las creadas fuera del ámbito digital (Mesch & Talmud, 2007). Sin embargo, esto ya no basta para reflejar la compleja realidad de las amistades que comienzan en la vida real y luego se extienden a los mundos digitales (p. ej., amigos que utilizan Snapchat/Instagram para mantenerse en contacto con los compañeros tras las clases) o las amistades que se entablan en Internet y luego se trasladan a entornos presenciales (p. ej., amigos que se conocen a través de juegos en línea y luego en persona) (Antheunis, Valkenburg, & Peter, 2007; Parks & Floyd, *Making friends in cyberspace*, 2006; Parks & Roberts, *'Making moosic': The development of personal relationships on line and a comparison to their off-line counterparts*, 1998).

En general, lo más habitual es que los niños conozcan a compañeros virtuales en mundos digitales, juegos en línea y redes sociales (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011; Lenhart, Smith, Anderson, Duggan, & Perrin, 2015). Tener un perfil en una red social o en un servicio de vídeos compartidos es más habitual entre los adolescentes que en niños más pequeños, aunque el porcentaje de niños entre 8 y 11 años con presencia en Internet va en aumento ((Ofcom, 2019), consulte también el Capítulo 2). El aumento de la participación de usuarios más jóvenes es notable, sobre todo teniendo en cuenta que muchas redes sociales vetan a los usuarios menores de 13 años. Así pues, el aumento en el número de niños que se conectan desde edades tan tempranas como entre 3 y 5 años también plantea preguntas acerca de las responsabilidades del sector y de los padres y madres (consulte los Capítulos 6 y 10).

Comparar las amistades virtuales con las tradicionales

La literatura de referencia sobre las amistades ha estudiado dos cuestiones fundamentales: (1) ¿Cómo hacen amigos los niños? (2) ¿Cuáles son las características de las amistades de calidad y qué ventajas se derivan de ellas?

Hacer amigos

En las amistades virtuales influyen los mismos factores que llevan a la formación de amistades presenciales, aunque con ciertas diferencias:

- **Homofilia:** Los niños se hacen amigos de quienes se les parecen (ya sea por su personalidad o características demográficas), ya que esa similitud se percibe como autovalidante (Antheunis, Valkenburg, & Peter, 2007). Según McPherson, Smith-Lovin y Cook (*Birds of a feather: Homophily in social networks*, 2001) en las amistades tradicionales, la afinidad en la personalidad es un factor determinante más débil que la similitud de las características demográficas: la misma raza y origen étnico son los pronosticadores más sólidos, seguidos por la coincidencia de edad, religión, educación, ocupación y sexo. En cambio, en las amistades virtuales, no se han encontrado evidencias que sustenten la existencia de homofilia por razón de sexo, raza, religión y edu-

² En este capítulo, los compañeros y las amistades «virtuales» se utilizarán de forma indistinta de los compañeros y las amistades «en Internet» y «digitales».

cación. Solamente se ha documentado la homofilia por edad: según Utz y Jankowski (*Making "friends" in a virtual world: The role of preferential attachment, homophily, and status*, 2016), los jugadores de mundos virtuales y videojuegos tienen más probabilidades de interactuar con jugadores de una edad similar.

- *Proximidad*: Tradicionalmente los niños hacen amigos entre quienes comparten su entorno físico, ya que así hay más oportunidades de pasar tiempo juntos, de intercambiar información y de participar en actividades comunes (Mesch & Talmud, 2006). Existen determinados mecanismos de proximidad que predicen las amistades en la vida real y que también se pueden aplicar a las digitales. La proximidad entre avatares –lo cerca que está un avatar de otro– es importante (Chesney, Chuah, Hui, Hoffmann, & Larner, 2014): los participantes en mundos virtuales y juegos en línea suelen trabar amistad con avatares que están alrededor del suyo, en lugar de dirigirse a otros al azar y enviarles solicitudes de amistad. Sin embargo, en lo que respecta a la geografía física, los resultados son contradictorios.
- *Estatus*: Los niños tienden a hacerse amigos de niños populares que ya tienen muchas amistades. Al igual que en las amistades tradicionales, en las virtuales el estatus es importante: los usuarios con un estatus superior tienen más probabilidades de recibir solicitudes de amistad y de entablar amistades en Internet (Utz & Jankowski, 2016). Los indicadores de estatus varían de una plataforma digital a otra. En las redes sociales, un estatus elevado se traduce en una lista con muchos amigos/contactos. En los juegos equivale a un nivel alto de experiencia, a una cantidad significativa de dinero virtual, a un avatar elaborado y a una cuenta *premium*, para la que puede ser necesario pagar una cuota mensual.
- *Atracción social*: Tradicionalmente los niños se hacen amigos de quienes los atraen en el aspecto social, ya que la comunicación suele ser más agradable (Berndt, Hawkins, & Hoyle, 1986). Al estimular el intercambio y las relaciones sociales entre amigos, la atracción social no se limita a trabar amistad, sino que contribuye a potenciarla (Reagans, 2005). Se ha observado que la atracción social destaca significativamente menos en las amistades virtuales que en las reales (Antheunis, Valkenburg, & Peter, 2007).

La calidad y las repercusiones de las amistades

En las amistades, hay tres aspectos que se interrelacionan:

- Cuidado mutuo: la idea de que los amigos son receptivos ante las necesidades del otro y están dispuestos a ayudar cuando es necesario (Berndt, Hawkins, & Hoyle, 1986).
- Compañía: la concepción de que a los amigos les gusta pasar tiempo juntos, ya sea a través de una comunicación frecuente o de actividades compartidas (Munn, 2012).
- Intimidad: la idea de la autorrevelación, en la que los amigos comparten información personal y privada, ideas y sentimientos entre sí (Žurko, 2011; Cocking & Matthews, 2001).

Las amistades de gran calidad se caracterizan por unos niveles altos de cuidado mutuo, compañía e intimidad. Estos tres elementos forman parte tanto de las amistades tradicionales como de las virtuales. De hecho, se ha argumentado que los mundos digitales aumentan la compañía y la intimidad entre los niños, ya que pueden contactar entre sí en cualquier momento, siempre que tengan acceso a un dispositivo con conexión a Internet. Las amistades en Internet también ayudan a los niños que se sienten alienados de los grupos no virtuales, ya que les permite encontrar a personas con intereses parecidos que quizá no encajan en la norma de su contexto social (en la vida real), por ejemplo aquellos que padecen ansiedad social, los que tienen alguna discapacidad o los pertenecientes al colectivo LGBTQ+.

En resumen

Las familias y los compañeros tienen una influencia tremenda en el bienestar de los niños y adolescentes, así como en sus resultados vitales posteriores. Sin embargo, nuestro mundo evoluciona y con él nuestro concepto de la familia. El modelo de familia dominante en el siglo XX —caracterizado por un padre mantenedor y una madre a cargo del cuidado de la casa y varios hijos— ha cambiado. En los últimos 50 años, el número de familias reconstituidas y de hogares monoparentales ha ido en aumento, las familias se han vuelto más pequeñas y algunas personas deciden tener hijos más tarde o sencillamente no tenerlos.

Los estilos de crianza también están evolucionando, ya que los padres y madres se esfuerzan por ofrecerles a sus hijos el mejor comienzo posible en la vida (p. ej., los padres helicóptero). Las redes sociales permiten que los padres y las familias lleguen hasta un público más amplio a través de imágenes suyas que ellos mismos han seleccionado; como resultado de todo esto, surgen nuevas conductas parentales que no en todos los casos son positivas. Aunque es necesario seguir investigando este tema, los ejemplos de *sharenting* y de *phubbing*/tecnoferencia ya están demostrando la importancia de comprender cómo puede afectar el uso que los adultos hacen de la tecnología al bienestar de los niños que los rodean.

Fuera del entorno familiar, las relaciones sociales con los amigos también han cambiado notablemente en la última década. Las amistades virtuales son importantes para los niños y jóvenes, y los mensajes de texto, la mensajería instantánea y las redes sociales se utilizan sobre todo para reforzar las relaciones ya existentes. La frontera entre amistades reales y virtuales se vuelve cada vez más difusa.

Y todas estas cuestiones irán cobrando aún más importancia en los próximos años. Esto plantea una serie de preguntas básicas acerca del modo en que la educación (empezando por la primera infancia y extendiéndose a lo largo de toda la vida) puede apoyar mejor a las familias, sobre todo a las más pobres y desfavorecidas. Igual de importante es esbozar mejor las conexiones entre los agentes de apoyo en la vida de los niños (familia y amigos) y la forma en que están evolucionando en el mundo actual. En los capítulos siguientes se tratan todos estos temas más detenidamente.

Referencias

- Antheunis, M., Valkenburg, P., & Peter, J. (2007). The quality of online, offline, and mixed-mode friendships among users of a social network site. *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 6(3). doi:10.5817/CP2012-3-6
- Bendikas, E. (2010). *Do Helicopter Parents Cause Life Turbulence for Their Offspring? Implications of Parental Psychological Control for College Students' Adjustment*. Obtenido de https://etd.ohio-link.edu/pg_1070::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:miami1276092075#abstract-files
- Berndt, T., Hawkins, J., & Hoyle, S. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development*, 57(5), 1284. doi:10.2307/1130451
- Bongaarts, J., Mensch, B., & Blanc, A. (2017). Trends in the age at reproductive transitions in the developing world: The role of education. *Population Studies*, 71(2), 139-154. doi:10.1080/00324728.2017.1291986
- Brosch, A. (2016). When the child is born into the Internet: Sharenting as a growing trend among parents on Facebook. *The New Educational Review*. doi:10.15804/tner.2016.43.1.19

- Calafat, A. G.-H. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug & Alcohol Dependence*, 138, 185-192. doi:10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705
- Carlson, M., & Corcoran, M. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 63(3), 779-792. doi:10.1111/j.1741-3737.2001.00779.x
- Chan, M., Lake, A., & Hansen, K. (2017). The early years: Silent emergency or unique opportunity? *The Lancet*, 389(10064), 11-13. doi:10.1016/S0140-6736(16)31701-9
- Chen, X., Dong, Q., & Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 855-873. Retrieved 06 14, 2018, from <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/016502597384703>
- Chesney, T., Chuah, S.-H., Hui, W., Hoffmann, R., & Larner, J. (2014). Determinants of friendship in social networking virtual worlds. *Communications of the Association for Information Systems*, 34(72), 1397-1416. Obtenido de <http://aisel.aisnet.org/cais/vol34/iss1/72>
- Cocking, D., & Matthews, S. (2001). Unreal friends. *Ethics and information technology*, 2(4), 223-231. doi:10.1023/A:1011414704851
- Dehue, F., Bolman, C., Vollink, T., & Pouwelse, M. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in relation to adolescents' perception of parenting. *Journal of cybertherapy & rehabilitation*, 5(1), 25-34. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/233919272_Cyberbullying_and_traditional_bullying_in_relation_to_adolescents'_perception_of_parenting
- Dor, A., & Rucker-Naidu, T. (2012). Teachers' attitudes toward parents' involvement in school: Comparing teachers in the USA and Israel. *Issues in Educational Research.*, 22, 246-262. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ997341>
- Duncan, G., Magnuson, K., Kalil, A., & Ziol-Guest, K. (2012). The importance of early childhood poverty. *Social Indicators Research*, 108(1), 87-98. doi:10.1007/s11205-011-9867-9
- Fingerman, K., Cheng, Y.-P., Wesselmann, E., Zarit, S., Furstenberg, F., & Birditt, K. (2012). Helicopter parents and landing pad kids: Intense parental support of grown children. *Journal of Marriage and Family*, 74(4), 880-896. doi:10.1111/j.1741-3737.2012.00987.x
- Foucault Welles, B., Van Devender, A., & Contractor, N. (2010). *Is a Friend a Friend?* ACM Press, Nueva York, Nueva York, USA. doi:10.1145/1753846.1754097
- Georgiou, S., Ioannou, M., & Stavrinides, P. (2017). Parenting styles and bullying at school: The mediating role of locus of control. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(4), 226-242. doi:10.1080/21683603.2016.1225237
- Gicevic, S., Aftosmes-Tobio, A., Manganello, J., Ganter, C., Simon, C., Newlan, S., & Davison, K. (2016). Parenting and childhood obesity research: A quantitative content analysis of published research 2009-2015. *Obesity Reviews*, 17(8), 724-734. doi:10.1111/obr.12416
- Guyer, A., Jarcho, J., Pérez-Edgar, K., Degnan, K., Pine, D., Fox, N., & Nelson, E. (2015). Temperament and parenting styles in early childhood differentially influence neural response to peer evaluation in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(5), 863-874. doi:10.1007/s10802-015-9973-2
- Hartup, W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In *Handbook of Social Development* (pp. 257-281). Springer, Boston, MA. Obtenido de https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-0694-6_11

- Hay, D. (2005). Early peer relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Obtenido de <http://www.child-encyclopedia.com/peer-relations/according-experts/early-peer-relations-and-their-impact-childrens-development>
- Haynie, D., & Osgood, D. (2005). Reconsidering peers and delinquency: How do peers matter? *Social Forces*, 84(2), 1109-1130. doi:10.1353/sof.2006.0018
- Helliwell, J., & Huang, H. (2013). Comparing the happiness effects of real and on-line friends. *PLoS ONE*. doi:10.1371/journal.pone.0072754
- Hildyard, K., & Wolfe, D. (2002). Child neglect: Developmental issues and outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 26(6-7), 679-695. doi:10.1016/S0145-2134(02)00341-1
- Hinde, R., Titmus, G., Easton, D., & Tamplin, A. (1985). Incidence of «friendship» and behavior toward strong associates versus nonassociates in preschoolers. *Child Development*, 56(1), 234-245. doi:10.2307/1130190
- Hiniker, A., Schoenebeck, S., & Kientz, J. (2016). *Not at the Dinner Table: Parents' and Children's Perspectives on Family Technology Rules*. ACM Press, Nueva York, Nueva York, USA. doi:10.1145/2818048.2819940
- Hiniker, A., Sobel, K., Suh, H., Sung, Y.-C., Lee, C., & Kientz, J. (2015). Texting while parenting: How adults use mobile phones while caring for children at the playground. doi:10.1145/2702123.2702199
- Holloway, D., & Livingstone, S. (2013). *Zero to Eight. Young Children and Their Internet Use Zero to Eight*. LSE, Londres: EU Kids Online. Obtenido de www.eukidsonline.net
- Hoof Graafland, J. (2018). New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, París. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/e071a505-en>
- Jaffee, S., McFarquhar, T., Stevens, S., Ouellet-Morin, I., Melhuish, E., & Belsky, J. (2015). Interactive effects of early and recent exposure to stressful contexts on cortisol reactivity in middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(2), 138-146. doi:10.1111/jcpp.12287
- Khourochvili, M. (2017). *Technology and Caregiver-child Interaction: The Effects of Parental Mobile Device Use on Infants*. York University. Obtenido de https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/bitstream/handle/10315/34309/Khourochvili_Mariami_2017_Masters.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kildare, C., & Middlemiss, W. (2017). Impact of parents mobile device use on parent-child interaction: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 75, 579-593. doi:10.1016/J.CHB.2017.06.003
- King, K., Vidourek, R., & Merianos, A. (2016). Authoritarian parenting and youth depression: Results from a national study. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 44(2), 130-139. doi:10.1080/10852352.2016.1132870
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049. doi:10.2307/1131151
- Landstedt, E., Hammarström, A., & Winefield, H. (2015). How well do parental and peer relationships in adolescence predict health in adulthood? *Scandinavian Journal of Public Health*, 43(5), 460-468. doi:10.1177/1403494815576360
- LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does «hovering» matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399-418. doi:10.1080/02732173.2011.574038

- Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., Duggan, M., & Perrin, A. (2015). *Teens, Technology, and Friendships*. Obtenido de <http://www.pewinternet.org/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & 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*. LSE: EU Kids online. Obtenido de <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>
- Mcpherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415-444. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/200110353_Birds_of_a_Feather_Homophily_in_Social_Networks
- Mesch, & Talmud. (2006). Online friendship formation, communication channels, and social closeness. *International Journal of Internet Science*, 1(1), 29-44.
- Mesch, G., & Talmud, I. (2007). Similarity and the quality of online and offline social relationships among adolescents in Israel. *Journal of Research on Adolescence*, 17(2), 455-465. doi:10.1111/j.1532-7795.2007.00529.x
- Moser, C., Chen, T., & Schoenebeck, S. (2017). Parents' and Children's Preferences About Parents Sharing About Children on Social Media., (pp. 5221-5225). ACM, Nueva York, NY, USA. doi:10.1145/3025453.302558
- Muge Marasli, Er Suhendan, Nergis Hazal Yilmazturk, & Figen Cok. (2016). Parents' shares on social networking sites about their children: Sharenting. *The Anthropologist*, 24(2), 399-406. doi:10.1080/09720073.2016.11892031
- Munn, N. (2012). The reality of friendship within immersive virtual worlds. *Ethics and Information Technology*, 14(1), 1-10. doi:10.1007/s10676-011-9274-6
- Odenweller, K., Booth-Butterfield, M., & Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials. *Communication Studies*, 65(4), 407-425. doi:10.1080/10510974.2013.811434
- OECD. (2011). *Doing Better for Families*. OECD Publishing, París. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264098732-en>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress*. Organisation for Economic Co-operation and Development, París. Obtenido de <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264226159-en>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-being*.
- Ofcom. (2019). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report 2018*. Ofcom. Obtenido de www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0024/134907/Children-and-Parents-Media-Use-and-Attitudes-2018.pdf
- Ost, B. (2010). The role of peers and grades in determining major persistence in the sciences. *Economics of Education Review*, 29(6), 923-934. doi:10.1016/j.econedurev.2010.06.011
- Parks, M., & Floyd, K. (2006). Making friends in cyberspace. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1(4), 0-0. doi:10.1111/j.1083-6101.1996.tb00176.x
- Parks, M., & Roberts, L. (1998). 'Making moosic': The development of personal relationships on line and a comparison to their off-line counterparts. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(4), 517-537. doi:10.1177/0265407598154005

- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E., & Borge, A. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development, 78*(4), 1037-1051. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01051.x
- Pellerin, L. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: Toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research, 34*, 283-303. doi:10.1016/j.ssresearch.2004.02.003
- Radesky, J., Miller, A., Rosenblum, K., Appugliese, D., Kaciroti, N., & Lumeng, J. (2015). Maternal mobile device use during a structured parent-child interaction task. *Academic pediatrics, 15*(2), 238-44. doi:10.1016/j.acap.2014.10.001
- Reagans, R. (2005). Preferences, identity, and competition: Predicting tie strength from demographic data. *Management Science, 51*(9), 1374-1383. doi:10.1287/mnsc.1050.0389
- Reitz, A., Zimmermann, J., Hutteman, R., Specht, J., & Neyer, F. (2014). How peers make a difference: The role of peer groups and peer relationships in personality development. *European Journal of Personality, 28*(3), 279-288. doi:10.1002/per.1965
- Schneider, B., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental psychology, 37*(1), 86-100. Obtenido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11206436>
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Taylor Murphy, M. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations, 61*(2), 237-252. doi:10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x
- Shaw, K. (2017). *Hovering or Supporting: Do Parenting Behaviours Affect Their College-offspring's Perseverance?* Miami University. Obtenido de https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=miami1498148068465252&disposition=inline
- Singh, V., & Behmani, R. (2018). Parenting style and adolescent suicide ideation: A review. *International Journal of Academic Research and Development, 3*(2), 1245-1252. Obtenido de <http://www.academicjournal.com/download/1848/3-2-186-322.pdf>
- Stavropoulos, V., Lazaratou, H., Marini, E., & Dikeos, D. (2015). Low family satisfaction and depression in adolescence: The role of self-esteem. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 5*(2), 109. doi:10.5539/jedp.v5n2p109
- Steinberg, S. (2017). *Sharenting – In Whose Interests? Parenting for a Digital Future*. Obtenido de <http://eprints.lse.ac.uk/79156/>
- Telzer, E., Fuligni, A., Lieberman, M., Miernicki, M., & Galván, A. (2015). The quality of adolescents' peer relationships modulates neural sensitivity to risk taking. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 10*(3), 389-398. doi:10.1093/scan/nsu064
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K., & Kitamura, T. (2014). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: Focusing on parent and child gender. *Journal of Child and Family Studies, 23*(2), 293-302. doi:10.1007/s10826-013-9740-3
- Utz, S., & Jankowski, J. (2016). Making "friends" in a virtual world: The role of preferential attachment, homophily, and status. *Social Science Computer Review, 34*(5), 546-566. doi:10.1177/0894439315605476
- Wagner, A., & Gasche, L. (2018). Sharenting: Making decisions about other's privacy on social networking sites. *Multikonferenz Wirtschaftsinformatik*. Obtenido de http://mkwi2018.leuphana.de/wp-content/uploads/MKWI_81.pdf

Zhang, H. (2016). *Digital Literacy and Growth of Children in Urban China in the New Media Age*. Obtenido de <https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/Final-version-Digital-Literacyand-Growth-of-Children-in-Urban-China-in-the-New-Media-Age.pdf>

Żurko, M. (2011). Friendship during adolescence : The necessity for qualitative research of close relationships. *Polish Journal of Applied Psychology*, 9(1), 21-38. Obtenido de http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/38639/02_Magdalena_Zurko.pdf

5

RELACIONES REALES Y VIRTUALES

Gustavo S. Mesch
Departamento de Sociología, Universidad de Haifa, Israel

El círculo social de los jóvenes solía limitarse a los amigos hechos en el vecindario, la escuela o las actividades extraescolares. El auge de Internet ha provocado que la proximidad geográfica y la afinidad social sean menos relevantes a la hora de entablar una amistad, y los medios digitales han facilitado que los jóvenes expandan su círculo social. Sin embargo, preocupa la posibilidad de que la proliferación de las relaciones virtuales pueda sustituir unas relaciones reales de «mayor calidad». Por otra parte, los medios digitales tienen la capacidad de ampliar y diversificar las amistades de los niños y pueden fortalecer a los grupos menos favorecidos al reforzar los vínculos más débiles. Los vínculos virtuales no solo no sustituyen el contacto presencial, sino que este tipo de comunicación puede potenciar las relaciones en el mundo real. Lo importante no es cómo se han trabado esas nuevas amistades, sino si estas evolucionan y pasan a comunicarse a través de medios con mayor riqueza de señales verbales y no verbales, tales como el teléfono o el contacto presencial.

Introducción

La sociabilidad virtual es una parte fundamental de la alfabetización digital y del consumo cultural de artefactos tecnológicos (como ordenadores de sobremesa, portátiles o teléfonos inteligentes) por parte de la población. La capacidad de Internet para facilitar el contacto en línea, sobre todo entre personas alejadas geográficamente, ha captado el interés del imaginario popular y la atención empírica de los investigadores que estudian la creación de las relaciones virtuales.

Antes de la Era de la Información, que se caracteriza por la Revolución Digital del siglo XXI, las oportunidades sociales de los adolescentes se veían restringidas en gran medida a un momento y lugar determinados. Su falta de movilidad geográfica y la pertenencia a un grupo en edad escolar limitaba estructuralmente su círculo social a los amigos hechos en el vecindario, la escuela y las actividades extraescolares. En este sentido, la cercanía constituía la principal barrera social a la hora de entablar relaciones. Con frecuencia, acudir al mismo centro educativo o vivir en el mismo vecindario generaba un mayor nivel de afinidad social.

Internet y el acceso y comunicación móviles han dado lugar a numerosos cambios en los modelos de comunicación social. La creación de nuevas relaciones ya no se centra únicamente en los espacios geográficos de interacción, tales como el vecindario o las escuelas, sino que ahora abarca los espacios digitales, como las redes sociales (p. ej., Facebook). Las amistades, que en otras épocas giraban en torno a grupos sociales muy delimitados y con expectativas sociales de interacción mutua, se han diversificado y dispersado en redes de compañeros personalizadas que carecen de unos límites claros y de normas de conducta social (Rainie & Wellman, 2012). Hay múltiples canales de comunicación interpersonal, que engloban las aplicaciones móviles y diversas plataformas de interacción en redes sociales, además del teléfono y el contacto presencial, de modo que los límites de la comunicación interpersonal se han vuelto más difusos. Esto incluye el contacto permanente con el entramado social desde cualquier lugar y en cualquier momento; la comunicación personalizada basada más en redes ego¹ que en grupos sociales; contenidos que no son necesariamente privados y que se pueden reenviar sin el conocimiento del remitente o administrador originales, y actividades que se coordinan a través de redes sociales virtuales y móviles.

Numerosos estudios centrados en distintos aspectos de este cambio social tan notable han destacado la evidente transformación de los modelos, la frecuencia, el contenido y la calidad en la creación, el mantenimiento y la comunicación de las amistades interpersonales. Este capítulo se centra en un solo aspecto: las similitudes, diferencias y solapamientos entre las relaciones sociales virtuales y reales de los jóvenes.

Evolución de la percepción sobre las relaciones reales o virtuales

A medida que crece la popularidad y omnipresencia de las redes sociales, al público y, en cierta medida, a los investigadores les preocupa la proliferación de las relaciones virtuales y temen que puedan estar sustituyendo las relaciones en la vida real. Según estudios realizados a comienzos de la década de 1990, los adolescentes de los países occidentales afirmaban mantener una comunicación interpersonal tanto con personas que conocían a través de Internet como con amigos a los que veían de forma presencial. Por ejemplo, un estudio realizado en Estados Unidos mostraba que el 14 % de los adolescentes declaraba haber hecho buenas amistades virtuales (Wolak, Mitchell,

¹ En el contexto del análisis del entramado social, las redes ego son aquellas que se construyen a partir de un individuo, denominado ego, junto con las demás personas con las que se relaciona, a las que se denomina alter. De esta manera, en los entramados sociales ego-centrados el ego es la persona de interés alrededor de la cual gira dicho entramado, mientras que los alter son aquellas personas que lo comparten: amigos, familiares, asesores, etc. (Djomba & Zaletel-Kragelj, 2016).

& Finkelhor, 2003). En un estudio del Reino Unido, el porcentaje de adolescentes que afirmaba hacer nuevas amistades en Internet era del 11 % (Livingstone & Bovill, 2001). En Israel, un 12 % indicó haber trabado amistad de forma virtual con al menos un amigo cercano (Mesch & Talmud, *The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships*, 2006).

Por aquel entonces, las relaciones reales o virtuales se definían según su origen y el espacio de interacción donde el encuestado indicaba que se hubieran entablado. Las relaciones virtuales eran las creadas en redes sociales, incluidos foros, salas de chat, sitios de juegos y plataformas de mensajería. Por su parte, las relaciones reales se definían en líneas generales como aquellas que tuvieron su inicio en el vecindario, la escuela o cualquier otro ámbito de relación social presencial.

Es importante reconocer que comparar relaciones que reciben la designación de virtuales o reales podría implicar que estas son mutuamente excluyentes u opuestas entre sí. Aun así, con el tiempo ha quedado claro que las relaciones interpersonales se crean, desarrollan y sustentan mediante la integración de la interacción real y virtual. Todos los tipos de relaciones reales, desde la familia, los compañeros de escuela y trabajo hasta los contactos sociales en la zona de residencia, pueden verse reproducidos de una forma muy similar en las relaciones virtuales. Es más, algunas de las amistades que se originan en Internet terminan trasladándose al mundo real. Por tanto, la percepción popular de que las relaciones virtuales pueden diferenciarse de aquellas del «mundo real» –que es donde se encuentran las relaciones reales y «más auténticas»– podría tildarse de simplista y engañosa. Esto es consecuencia del mal concepto que se tenía del término «virtual» durante los primeros años de la popularización de Internet. Sin embargo, como investigadores debemos identificar esta reticencia y reconocer que el contraste entre real y virtual sigue siendo el principal modo de comprender y experimentar los medios digitales que tiene la población en todo el mundo.

Debido a la percepción de dicho contraste, este estudio comienza con un resumen de las perspectivas que abordan la motivación y los resultados de la creación de relaciones virtuales.

Motivación para la creación de relaciones virtuales

La hipótesis de «los ricos se hacen más ricos» sugiere que los individuos más extrovertidos o que se sienten más cómodos en situaciones sociales tienen más probabilidades de utilizar las redes sociales para entablar relaciones en Internet, ampliar su entramado social y mejorar la calidad de sus amistades (Kraut, *et al.*, 2002; Desjarlais & Willoughby, 2010). De acuerdo con esta hipótesis, las personas extrovertidas y con unas competencias sociales más desarrolladas serían más eficientes a la hora de compartir opiniones o pedir ayuda en la red, con lo que lograrían apoyo social adicional y una satisfacción vital más alta a través del ciberespacio (Khan, Gagné, Yang, & Shapka, 2016).

Por el contrario, la hipótesis de «los pobres se hacen más pobres» sostiene que las personas introvertidas, las que experimentan un nivel mayor de ansiedad social y las que carecen de unas competencias sociales adecuadas y de confianza en sí mismas tienden más a utilizar Internet como vía de escape a los problemas de la vida real, lo que podría reforzar los resultados negativos (Armstrong, Phillips, & Saling, 2000).

La hipótesis de la «compensación social», por su parte, sugiere que los individuos con unos niveles de ansiedad social más altos o que tienen menos apoyo social se sirven de las redes sociales para entablar relaciones virtuales que compensen su falta de vínculos sociales, ya que dicha ansiedad les supone una barrera a la hora de hacerlo en el mundo real (Van Ingen & Wright, 2016). De acuerdo con esta hipótesis, el anonimato relativo de las redes sociales y el proceso de autorrevelación virtual hacen que a este tipo de personas esa situación social les resulte más cómoda. Eso se debe a la falta de señales no verbales, que atenúa la sensación de riesgo con respecto a la autorrevelación

(Schouten, Valkenburg, & Peter, 2007). Además, para algunos Internet puede ofrecer más oportunidades de encontrar apoyo social, explorar su identidad individual y colectiva y mejorar sus competencias sociales, así como la ocasión de emplear en la red los mecanismos de adaptación (Van Ingen & Wright, 2016). Asimismo, Ellison y sus colaboradores (*The benefits of Facebook «friends»: Social capital and college students' use of online social network sites*, 2007) argumentan que las actividades en Internet son beneficiosas para que los individuos puedan crear vínculos débiles en las redes sociales, lo que favorece que quienes tienen una autoestima baja incrementen su capital social. Por otra parte, puede resultar perjudicial para aquellos con mayor autoestima, ya que podría reducir sus oportunidades de mantener la fortaleza de sus vínculos reales. Dicho de otro modo, «los pobres se hacen más ricos» y «los ricos se hacen más pobres».

La mayoría de los enfoques anteriores se centraban en las características de la personalidad como motivación para la creación de relaciones virtuales. La hipótesis de la «diversificación social» parte de supuestos sobre el entramado social y el capital social para explicar las variaciones en estas motivaciones en los grupos desfavorecidos.

Dicha hipótesis trata específicamente las motivaciones que generan diferencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dentro de las minorías étnicas y raciales (Mesch & Talmud, 2010; Gonzales, 2017). De acuerdo con la literatura de referencia, que evidencia la estratificación de las sociedades multiculturales en distintas líneas étnicas y socioeconómicas, la hipótesis de la diversificación social plantea que el cierre social en entramados, de los que se excluye a otros con la intención de conservar los recursos del grupo, afecta a la capacidad de obtener capital social y suele beneficiar a los miembros del grupo dominante (Mesch, Mano, & Tsamir, *Minority status and health information search: A test of the social diversification hypothesis*, 2012). Según esta perspectiva, las redes sociales podrían favorecer la expansión de las relaciones sociales, al facilitar el acceso a información, conocimientos y competencias que no están disponibles a nivel local, lo que crea oportunidades de diversificar dichas relaciones (Mesch & Talmud, 2010). Tal y como Mazur y Kozarian (*Self-presentation and interaction in blogs of adolescents and young emerging adults*, 2010) expusieron en su estudio sobre los adolescentes de más edad, pese al solapamiento parcial entre los vínculos reales y virtuales, la comunicación en línea tiende a diversificar la estructura de las redes de compañeros, además de exponer a los jóvenes a personas distintas con las que comparten intereses, con independencia de su edad, sexo o ubicación. En este sentido, la hipótesis de la diversificación social defiende que las redes sociales constituyen una plataforma para superar en parte la segregación que existe en la sociedad. Por consiguiente, este enfoque sostiene que los grupos desfavorecidos tendrían más incentivos para utilizar las redes sociales como medio para ampliar su círculo social y superar las barreras sociales y físicas actuales, que les dificultan la asociación y la información. Al mismo tiempo, los grupos mayoritarios emplearían Internet para mantener relaciones ya existentes y conservar el grado de distanciamiento entre su entramado social y los demás. Además, comparados con las minorías desfavorecidas, es menos probable que estos grupos utilicen una red social como Facebook para ampliar sus vínculos sociales.

La perspectiva de la diversificación social pone de relieve el potencial de las redes sociales para fortalecer a los grupos desfavorecidos mediante la adhesión de vínculos débiles (Mazur & Kozarian, *Self-presentation and interaction in blogs of adolescents and young emerging adults*, 2010). De hecho, un estudio sobre las prácticas en Internet entre adolescentes jóvenes que planificaban su futuro profesional en una amplia zona rural de California determinó que los jóvenes confiaban en la comunicación informatizada y la creación de contactos con vínculos débiles para acceder a información de la que no disponían a nivel local (Robinson, 2011). Igualmente, se ha asociado el uso de las redes sociales con la diversificación de las redes centrales de debate (Hampton, Sessions, & Her, 2011). En Estados Unidos, un estudio con una amplia muestra de universitarios determinó que el acceso a Internet seguía siendo mayor entre los estudiantes de raza blanca que entre los latinos

o los afroamericanos. Sin embargo, en lo que respecta al uso de las redes sociales para la creación de contenido (p. ej., blogs o vídeos), actividades que mejoran el capital social, la participación era mayor entre los estudiantes hispanos y afroamericanos que por parte de los de raza blanca, incluso después de controlar la situación socioeconómica, el sexo y la edad, además de la experiencia en el uso de Internet y los indicadores psicológicos (Correa & Jeong, 2011).

Las amistades virtuales se consideran vínculos débiles porque generalmente nacen en torno a un tema específico de interés mutuo y, en principio, no abarcan todos los ámbitos de actividad o interés de los participantes. Con el tiempo, los vínculos virtuales suelen incluir temas más personales e íntimos en el camino hasta forjar una amistad más integral (Mesch & Talmud, *The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships*, 2006).

Las redes sociales pueden ofrecerles a los adolescentes más jóvenes la oportunidad de ampliar el tamaño y la composición de su entramado social, sobre todo en el caso de los grupos desfavorecidos o pertenecientes a una minoría. De hecho, se estudió el uso de Internet entre una muestra representativa de jóvenes griegos y turcos en Chipre y los resultados sugieren que existe una brecha digital inversa, ya que las comunidades más desfavorecidas participaban más en la red para autoexpresarse y asociarse con vínculos débiles (Miloni, Doudaki, & Demertzis, 2014). Mesch (*Race, ethnicity and the strength of Facebook ties*, 2018) puso a prueba esta hipótesis e investigó el papel de la raza y la etnia en la fortaleza subjetiva de los vínculos sociales de los adolescentes jóvenes en Facebook. Partiendo de la hipótesis de la diversificación social, que argumenta que en las sociedades multiculturales la raza y la etnia son factores clave que condicionan la naturaleza de las relaciones, se investigó si existían discrepancias raciales y étnicas en la magnitud y fortaleza de los vínculos de los usuarios adolescentes de Facebook y qué papel desempeñaba esa fortaleza en diferentes resultados positivos. Utilizando los datos de la encuesta Teens, Social Media, and Privacy Survey, llevada a cabo por el proyecto Internet and America Life Project del Pew Research Center entre 802 adolescentes estadounidenses con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, Mesch llegó a la conclusión de que no existían diferencias en el número total de vínculos que afirmaban tener los adolescentes de distintas etnias y grupos raciales. No obstante, los jóvenes afroamericanos declararon tener un número significativamente mayor de vínculos virtuales débiles, mientras que entre los jóvenes de raza blanca era mucho mayor el número de lazos virtuales sólidos. Estos resultados coinciden con la hipótesis de la diversificación social.

Los vínculos virtuales y la estructura del entramado social de los jóvenes

Una dimensión relevante del entramado social, destacada con frecuencia en la literatura de referencia, es en qué medida crear vínculos sociales virtuales reduce, incrementa o no provoca cambio alguno en el número de amigos de una persona. Hay estudios que advierten de que el uso excesivo de Internet puede provocar que los adolescentes se aislen de sus amigos (p. ej., Šmahel y Blinka (*Excessive Internet use among European children*, 2012)). Los datos de los que se dispone indican que la creación de relaciones virtuales no afecta al tamaño del entramado social. Cabría esperar una reducción temporal, ya que se dedica más tiempo y energía a la creación de vínculos virtuales pero, a medida que las relaciones virtuales se integran, pasan a engrosar la lista de las existentes y el tamaño del entramado puede incluso crecer ligeramente (Valkenburg & Peter, *Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the Displacement Hypothesis*, 2007).

Si se los compara con las redes sociales, los teléfonos móviles tuvieron un efecto similar en la creación de amistades durante la Era de la Información. Igarashi, Takai y Yoshida (*Gender differences in social network development via mobile phone text messages: A longitudinal study*, 2005) analizaron los mensajes de texto a través de móviles en Japón y encontraron respaldo general para afirmar

que los teléfonos móviles pueden cambiar el entramado social de los jóvenes, al incrementar el número de posibles contactos y facilitar la creación selectiva de relaciones. Los teléfonos móviles aumentan la frecuencia de comunicación y crean oportunidades para expandir las relaciones interpersonales (Igarashi, Takai, & Yoshida, 2005).

El efecto de expansión del entramado social parece más acusado en los extrovertidos que en los introvertidos. Sin embargo, la creación de relaciones virtuales incrementa en general el entramado social de la mayoría de los adolescentes que eligen participar en esta actividad (Mesch & Talmud, 2010).

Relacionarse con personas afines es otro de los aspectos del entramado social en el que influye la creación de relaciones virtuales. Uno de los resultados más significativos recogido sistemáticamente en la literatura de referencia es que las relaciones sociales se caracterizan por la afinidad social u homofilia. Los estudios sobre la creación de relaciones sociales cercanas han puesto de relieve la importancia de la afinidad social en la amistad y la de la atracción en las relaciones sociales más íntimas (McPherson, Smith-Lovin, & Cook, 2001; Mazur & Richards, *Adolescents' and emerging adults' social networking online: Homophily or diversity?*, 2011). La afinidad moldea los vínculos dentro de los entramados sociales y hace que se vuelvan homogéneos en cuanto a características sociodemográficas, conductuales e interpersonales. La tendencia de las personas a asociarse con aquellos que se les asemejan tiene importantes consecuencias sociales. Por ejemplo, los individuos afines intercambian información que se adapta a sus características personales y estilo social. El contacto con individuos afines limita el horizonte social personal y restringe la exposición a quienes son diferentes, lo que puede motivar que se reproduzcan estereotipos sociales (Mazur & Richards, *Adolescents' and emerging adults' social networking online: Homophily or diversity?*, 2011).

Sin embargo, los estudios demuestran que los adolescentes que crean vínculos sociales virtuales muestran una mayor diversidad por razón de edad, sexo y ubicación en su entramado social. Mesch y Talmud (*Wired Youth: The Social World of Adolescence in the Information Age*, 2010) estudiaron a jóvenes que tenían tanto amistades virtuales como reales y compararon la diferencia de edad media en ambos grupos. Respecto al primero, afirmaron que de media sus amigos virtuales eran mayores que ellos, al contrario que en el segundo grupo. Aun así, la diferencia de edad con los amigos virtuales era mínima: en promedio, un año y medio más. Hasta cierto punto, puede decirse que la creación de amistades virtuales rompe con las barreras de la segregación por edad y curso que impone la estructura social de las escuelas.

Los estudios que comparan el porcentaje de amistades del sexo opuesto según los jóvenes con y sin amistades virtuales han constatado una menor segregación por sexo entre los primeros (Mesch & Talmud, *The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships*, 2006). Los adolescentes con amigos reales de edad, origen étnico y lugar de residencia similares eran más propensos a trabar amistad en Internet (Mesch & Talmud, *The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships*, 2006).

La proximidad de los lugares de residencia es otro de los factores que facilita la oportunidad de tener contacto mutuo. Esta proximidad contribuye a la creación de amistades y a la comunicación, al incrementar la probabilidad de que las personas se encuentren cara a cara y se relacionen. Es especialmente relevante para los adolescentes cuya movilidad geográfica es limitada, ya que dependen del transporte público y este no siempre es fiable. Para aquellos adolescentes que ven limitada su movilidad física y para los que los principales focos de interacción social son la escuela, el vecindario y las actividades extraescolares, Internet representa un nuevo centro de actividades comunes. Los adolescentes se conectan a Internet, chatean e intercambian correos electrónicos con amigos, con amigos de amigos y con desconocidos. De ese modo encuentran nuevos espacios

en los que se promueven las actividades conjuntas y la interacción social. En el caso de los adultos, así como para una gran mayoría de adolescentes, Internet es un entorno nuevo en el que socializar, muy diferente al teléfono y la televisión.

Otro factor relevante para el entramado social virtual de los jóvenes es la percepción de cercanía que estos tienen con sus vínculos virtuales y cómo pueda afectar esta a esa misma percepción respecto de sus amigos reales. La creación de relaciones virtuales en un proceso dinámico y, por lo tanto, requiere estudios longitudinales. La percepción de tener menos cercanía con los amigos virtuales parece depender de la etapa de desarrollo de la relación. Comparada con las relaciones presenciales, la creación de vínculos virtuales es un fenómeno relativamente reciente y se fundamenta en unos intereses compartidos y limitados (Mesch & Talmud, *The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships*, 2006). Se necesita tiempo para desarrollar una relación y es preciso seguir investigando el proceso para alcanzar la consideración de amigo íntimo. En lo que concierne a los vínculos ya existentes, no hay pruebas de que los jóvenes sustituyan a sus amistades más íntimas por otras más distantes y limitadas. Por lo tanto, los vínculos virtuales no solo no reemplazan sino que complementan las conexiones presenciales.

Calidad de las relaciones reales y virtuales

Uno de los aspectos clave de la amistad es su calidad, elemento que incluye la cercanía, confianza y entendimiento experimentados entre los amigos. Hace más de una década, numerosos estudios compararon el grado de calidad de las amistades virtuales con respecto a las reales (Mesch & Talmud, *The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships*, 2006). Estos estudios han demostrado de forma sistemática que las amistades virtuales se perciben como relaciones de peor calidad que aquellas forjadas en la vida real (Mesch & Talmud, *The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships*, 2006). Es más, a pesar de que la calidad de ambos tipos de amistad aumentó con el tiempo, la de las relaciones virtuales lo hizo significativamente más que las reales. Concretamente, los investigadores observaron que cuando una amistad virtual duraba más de un año, alcanzaba un grado de calidad comparable al de las amistades reales. Sin embargo, se trataba de un estudio transversal y el paso del tiempo será determinante para comprender los efectos a largo plazo en las relaciones virtuales.

Valkenburg y Peter (*Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends*, 2007) utilizaron una amplia muestra de jóvenes entre 12 y 17 años de los Países Bajos para estudiar si la comunicación en línea estimulaba o reducía la cercanía entre amigos, y si la revelación de datos personales íntimos afectaba al grado de cercanía de los vínculos virtuales. Los autores descubrieron que solo un 30 % de los adolescentes consideraba la comunicación en línea como un medio más eficaz de divulgar información personal. Es más, se ha probado que la comunicación en línea con desconocidos carece de efecto en la percepción que los adolescentes tienen sobre la cercanía con sus amistades, mientras que la comunicación con amigos ya existentes incrementa dicha cercanía (Valkenburg & Peter, *Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends*, 2007).

Un estudio israelí con una amplia muestra representativa de adolescentes proporciona una posible explicación para esa menor percepción de cercanía en los vínculos virtuales: según pudo observar, esta se debía a la duración de la relación. Dado que, por lo general, se conoce a los contactos virtuales desde hace menos tiempo que a los reales, aún se encuentran en la etapa de desarrollo de la relación y, por tanto, la percepción que se tiene de ellos es de menor profundidad y magnitud (Mesch & Talmud, *The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and*

duration of social relationships, 2006). Sin embargo, a medida que pasa el tiempo y los temas de conversación dejan de girar alrededor de un número reducido de intereses comunes y abarcan más opciones, al parecer la conexión que se percibe se vuelve más íntima.

Estudios recientes

En los inicios de la comunicación en línea, se distinguía básicamente entre vínculos virtuales y reales. La definición de estos vínculos se basaba en el origen de la relación, que a menudo determinaba los canales de comunicación y el contenido. El aumento del acceso a Internet, junto con la proliferación de las plataformas de comunicación en línea y las redes sociales (p. ej., la mensajería instantánea, WhatsApp, Facebook, etc.), dificultan que se pueda mantener ese tipo de distinción. Hoy en día, tiene más sentido entender el mundo social de los jóvenes y adultos como un compendio de amistades virtuales, reales y mixtas. Las amistades mixtas se refieren a aquellas que integran vínculos reales y virtuales y su interacción en la vida de las personas. Así pues, las amistades mixtas son las que se originan en Internet y se trasladan al ámbito real (Antheunis, Valkenburg, & Peter, 2012).

El concepto de creación de relaciones virtuales requiere una clarificación conceptual. La mayor parte de las investigaciones no definen con claridad lo que entienden por vínculos virtuales. Hasta la fecha, los estudios realizados han pretendido sobre todo esclarecer qué efectos tienen las características de los canales en la comunicación interpersonal, subrayando la ausencia de presencia social, de riqueza y de pautas sociales en la comunicación a través de Internet, así como determinar las condiciones en las que esta comunicación es impersonal o se convierte en hiperpersonal (Walther, 1996).

¿En qué se diferencian las amistades virtuales, reales y mixtas? Antheunis, Valkenburg y Peter (*The quality of online, offline, and mixed-mode friendships among users of a social networking site*, 2012) llevaron a cabo un estudio en el que compararon la calidad de estos tres tipos de amistades, así como la contribución relativa de la proximidad y la afinidad percibida a la calidad de cada una. Este estudio se basó en datos recopilados de una amplia muestra de miembros de una red social holandesa ($n = 2188$). Una conclusión relevante fue que existían diferencias cualitativas entre las amistades virtuales y las reales y que se mantenían a lo largo del tiempo. Sin embargo, dichas diferencias cualitativas desaparecían con el tiempo cuando se comparaban las amistades mixtas y las reales. Como ya ha mencionado la literatura de referencia, pasar de los canales de comunicación virtuales a otros reales, como el teléfono y el contacto presencial, con alguien a quien se ha conocido en Internet es un paso determinante para incrementar el grado de cercanía de una relación (Mesch & Talmud, *The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships*, 2006).

Por otra parte, los autores también trataron en qué medida la proximidad residencial y la afinidad percibida varían entre las amistades virtuales, mixtas y reales. Se apreciaron diferencias significativas en el grado de proximidad de los distintos tipos de amistad: la más baja era la distancia física entre los amigos reales, seguida por las amistades mixtas y las virtuales (Antheunis, Valkenburg, & Peter, 2012). Por lo que respecta a la afinidad percibida entre los tres tipos de amistad, existen diferencias notables cuando se comparan las relaciones virtuales con las mixtas y las virtuales con las reales. El grado más alto de afinidad percibida se daba en las amistades mixtas y reales, y el más bajo en las amistades virtuales (Antheunis, Valkenburg, & Peter, 2012).

En consonancia con estudios anteriores, los investigadores observaron que los encuestados percibían que las amistades reales tenían mayor calidad que las virtuales. Sin embargo, el estudio también detectó que, como se ha mencionado anteriormente, la calidad de las amistades mixtas que surgían en Internet pero luego pasaban a comunicarse por medios reales (como el teléfono o la comunicación en persona) se valoraba de forma muy similar a las amistades reales. Por tan-

to, parece que lo importante no es el origen de la relación sino si esa nueva amistad es capaz de traspasar las barreras virtuales y migrar a modalidades más ricas en señales comunicativas como el teléfono o el contacto presencial (Antheunis, Valkenburg, & Peter, 2012).

En la misma línea que otras investigaciones previas (p. ej., Mesch y Talmud (*The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships*, 2006)), este estudio determinó que la calidad de los tres tipos de amistad mejoraba a medida que estas se consolidaban con el tiempo. Aun así, la calidad de las amistades virtuales se mantuvo en un nivel significativamente inferior a la de los otros dos tipos incluso tras los dos años de seguimiento del estudio.

Por lo que respecta a la cercanía, en el estudio se observó que los amigos en el mundo real vivían más cerca entre sí que los amigos virtuales y del modo mixto. Esto sugiere que en esos dos últimos tipos de amistad, la proximidad geográfica real es menos importante a la hora de entablar una relación. Es más, los resultados sugieren que las amistades virtuales superan las barreras impuestas por las limitaciones geográficas.

Con respecto a la afinidad, el estudio indica que el nivel de afinidad percibida era menor en el caso de las amistades virtuales con respecto a las reales y las mixtas. Sin embargo, el efecto de la afinidad en la calidad de las relaciones era mayor en las virtuales que en las mixtas o reales. Según estos resultados, a pesar de que el grado de afinidad en las amistades virtuales sea bajo, es un factor mucho más importante en este tipo de relaciones que en los otros dos (Antheunis, Valkenburg, & Peter, 2012).

Conclusión y próximos estudios

En este capítulo se ha tratado la forma en que se utilizan los espacios digitales en el contexto de la creación de relaciones y vínculos de amistad por medio de las TIC. Se ha puesto de relieve el papel de la comunicación en línea a la hora de proporcionar un espacio alternativo y complementario para la creación de relaciones, dadas las restricciones específicas que afrontan los jóvenes. Estas restricciones son principalmente geográficas y constituyen una barrera contextual que empuja a una parte de los adolescentes a buscar en Internet a otras personas que compartan intereses específicos o que se diferencien por su origen étnico o racial y características sociales. Más allá de las barreras estructurales, muestra que la creación de relaciones virtuales atrae más a personas con determinados rasgos de personalidad, como introversión, autoconcepto o cierto tipo de apego, entre otros.

La diversidad en el entramado social de los adolescentes, más frecuente cuando las amistades se han originado en Internet, conlleva implicaciones para el desarrollo que hacen necesarios estudios adicionales. Por ejemplo, según Stanton-Salazar y Urso-Spina (*Adolescent peer networks as a context for social and emotional support*, 2005), las relaciones virtuales no románticas entre adolescentes de distinto sexo constituían una importante fuente de apoyo social, especialmente entre los varones, a los que servía de apoyo emocional. Si Internet reduce la segregación por sexos en la amistad entre adolescentes jóvenes, eso podría repercutir más adelante en el proceso de salir con otras personas y en los primeros encuentros sexuales. Otro posible efecto sería la exposición temprana a personas de diferentes grupos raciales y étnicos y a un amplio espectro de ideologías políticas. En el caso de que nuevos estudios lo confirmen, es muy posible que Internet se convierta en un agente primordial de socialización que tendremos que integrar en nuestra visión de la socialización de los jóvenes.

La separación entre lo real y lo virtual en los estudios no plasma con exactitud las experiencias sociales y las negociaciones de identidad vividas por los adolescentes en su proceso de socialización

o en su sentimiento de pertenencia a un grupo de compañeros, ni tampoco abarca la complejidad con la que se integran mutuamente los espacios reales y virtuales. El análisis de esa integración mutua entre ambos espacios y la naturaleza compleja de estas relaciones constituirá un nuevo ámbito de investigación para futuros estudios que permitan comprender lo que todo esto supone para la infancia en el siglo XXI.

La irrupción de las TIC en la gestión de la identidad, las comunidades personales y la creación de amistades de los adolescentes parece haber transformado el carácter de los espacios «públicos» y «privados», constituidos por las actividades de los jóvenes en torno a las pantallas. Hoy en día, parece que existe una integración de lo real y lo virtual y que las relaciones interpersonales se mueven constantemente en entramados sociales que combinan la comunicación en línea, presencial y mixta en función de las barreras espaciales, psicológicas o de otra naturaleza presentes en la vida diaria. Un estudio reciente sobre la integración de esos tres tipos de vínculos sociales concluyó que existen pruebas de que los sujetos con niveles más altos de integración real/virtual manifiestan más satisfacción vital y extroversión, una percepción más positiva de Internet y menos soledad (Antheunis, Valkenburg, & Peter, 2012). Los estudios realizados en el futuro con muestras representativas de otros países contribuirán a este campo, ya que permitirán hacer comparaciones entre países y confirmar si estos fenómenos afectan a los niños en contextos diferentes.

Referencias

- Antheunis, M., Valkenburg, P., & Peter, J. (2012). The quality of online, offline, and mixed-mode friendships among users of a social networking site. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 6(3). doi:10.5817/cp2012-3-6
- Armstrong, L., Phillips, J., & Saling, L. (2000). Potential determinants of heavier internet usage. *International Journal of Human-Computer Studies*, 53(4), 537-550. doi:10.1006/IJHC.2000.0400
- Correa, T., & Jeong, S. (2011). Race and online content creation. *Information, Communication & Society*, 14(5), 638-659. doi:10.1080/1369118x.2010.514355
- Desjarlais, M., & Willoughby, T. (2010). A longitudinal study of the relation between adolescent boys and girls' computer use with friends and friendship quality: Support for the social compensation or the rich-get-richer hypothesis? *Computers in Human Behavior*, 26(5), 896-905. doi:10.1016/j.chb.2010.02.004
- Djomba, J., & Zaletel-Kragelj, L. (2016). A methodological approach to the analysis of egocentric social networks in public health research: A practical example. *Slovenian Journal of Public Health*, 55(4), 256-263. doi:10.1515/SJPH-2016-0035
- Ellison, N., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook «friends»: Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
- Gonzales, A. (2017). Disadvantaged minorities' use of the Internet to expand their social networks. *Communication Research*, 44(4), 467-486. doi:10.1177/0093650214565925
- Hampton, K., Sessions, L., & Her, E. (2011). Core networks, social isolation, and new media: How internet and mobile phone use is related to network size and diversity. *Information, Communication & Society*, 14(1), 130-155. doi:10.1080/1369118X.2010.513417
- Igarashi, T., Takai, J., & Yoshida, T. (2005). Gender differences in social network development via mobile phone text messages: A longitudinal study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 691-713. doi:10.1177/0265407505056492

- Khan, S., Gagné, M., Yang, L., & Shapka, J. (2016). Exploring the relationship between adolescents' self-concept and their offline and online social worlds. *Computers in Human Behavior*, *55*, 940-945. doi:10.1016/j.chb.2015.09.046
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues*, *58*(1), 49-74. doi:10.1111/1540-4560.00248
- Livingstone, S., & Bovill, M. (2001). *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. L. Erlbaum. Obtenido el 24/04/2019
- Mazur, E., & Kozarian, L. (2010). Self-presentation and interaction in blogs of adolescents and young emerging adults. *Journal of Adolescent Research*, *25*(1), 124-144. doi:10.1177/0743558409350498
- Mazur, E., & Richards, L. (2011). Adolescents' and emerging adults' social networking online: Homophily or diversity? *Journal of Applied Developmental Psychology*, *32*(4), 180-188. doi:10.1016/j.appdev.2011.03.001
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, *27*(1), 415-444. doi:10.1146/annurev.soc.27.1.415
- Mesch, G. (2018). Race, ethnicity and the strength of Facebook ties. *Journal of Youth Studies*, *21*(5), 575-589. doi:10.1080/13676261.2017.1396303
- Mesch, G., & Talmud, I. (2006). The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships. *The Information Society*, *22*(3), 137-148. doi:10.1080/01972240600677805
- Mesch, G., & Talmud, I. (2010). *Wired Youth: The Social World of Adolescence in the Information Age*. Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9780203855102
- Mesch, G., Mano, R., & Tsamir, J. (2012). Minority status and health information search: A test of the social diversification hypothesis. *Social Science & Medicine*, *75*(5), 854-858. doi:10.1016/J.SOCSCIMED.2012.03.024
- Milioni, D., Doudaki, V., & Demertzis, N. (2014). Youth, ethnicity, and a 'reverse digital divide'. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, *20*(3), 316-336. doi:10.1177/1354856513517366
- Rainie, H., & Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. MIT Press. Obtenido el 25/04/2019
- Robinson, L. (2011). Information-channel preferences and information-opportunity structures. *Information, Communication & Society*, *14*(4), 472-494. doi:10.1080/1369118X.2011.562224
- Schouten, A., Valkenburg, P., & Peter, J. (2007). Precursors and underlying processes of adolescents' online self-disclosure: Developing and testing an «Internet-Attribute-Perception» model. *Media Psychology*, *10*(2), 292-315. doi:10.1080/15213260701375686
- Šmahel, D., & Blinka, L. (2012). Excessive internet use among European children. In S. Livingstone, L. Haddon, & A. Görzig (Eds.), *Children, Risk and Safety on the Internet* (pp. 191-204). Policy Press. doi:10.1332/policypress/9781847428837.003.0015
- Stanton-Salazar, R., & Spina, S. (2005). Adolescent peer networks as a context for social and emotional support. *Youth & Society*, *36*(4), 379-417. doi:10.1177/0044118x04267814
- Valkenburg, P., & Peter, J. (2007). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the Displacement Hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *12*(4), 1169-1182. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00368.x

Valkenburg, P., & Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43(2), 267-277. doi:10.1037/0012-1649.43.2.267

Van Ingen, E., & Wright, K. B. (2016). Predictors of mobilizing online coping versus offline coping resources after negative life events. *Computers in Human Behavior*, 59, 431-439. doi:10.1016/j.chb.2016.02.048

Walther, J. (1996). Computer-mediated communication. *Communication Research*, 23(1), 3-43. doi:10.1177/009365096023001001

Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2003). Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close online relationships. *Journal of Adolescence*, 26(1), 105-19. Obtenido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12550824>

6

LA CRIANZA DIGITAL Y EL NIÑO DATIFICADO

Andra Siibak

Instituto de Estudios Sociales, Universidad de Tartu, Estonia

Hoy en día a muchos padres y madres les preocupa cada vez más no solo el bienestar y la seguridad de sus hijos, sino también su propia capacidad de asumir el papel de progenitor «bueno» y «responsable». En este capítulo se utiliza la evidencia de estudios empíricos con el fin de exponer cómo el dataísmo que profesan la industria tecnológica, la prensa popular, el discurso comercial y las expectativas sociales en general acerca de la «paternidad responsable» ha impuesto una norma de crianza conectada que se traduce en la vigilancia de datos íntimos de los niños, tanto en contextos virtuales como reales. A lo largo del capítulo se mencionan diversas herramientas digitales para padres –desde aplicaciones para el embarazo y monitores para bebés hasta controles parentales y dispositivos de seguimiento– y prácticas –como el sharenting– con la intención de ejemplificar en qué medida las cuestiones relativas a los derechos digitales y la privacidad de los niños se descartan prácticamente por completo ante a un estilo de crianza sobreprotector y caracterizado por la mediación tecnológica que deriva en la mercantilización además de la datificación de la infancia.

Introducción

Los niños de hoy son una de las primeras generaciones que crece en un mundo inmerso en las tecnologías digitales. La mayoría de los niños en las sociedades urbanas occidentales se están criando en hogares repletos de medios de comunicación (Livingstone, *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*, 2002), rodeados por una gran variedad de herramientas y dispositivos digitales. De hecho, las herramientas digitales y los entornos en Internet se han convertido en una parte tan intrínseca de la vida contemporánea que estas tecnologías no solo han comenzado a configurar la forma en que funcionan las familias en el día a día, sino que también afectan a la dinámica de la vida familiar (cf. Carvalho, Francisco y Relvas (*Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review*, 2015) para una revisión bibliográfica).

A los padres a menudo les preocupa el uso que hacen sus hijos de los dispositivos digitales y, por tanto, intentan gestionar y arbitrar cada vez más las relaciones y la interacción de estos con las distintas tecnologías digitales. Al mismo tiempo, los padres y madres suelen tener muchas dudas e inquietudes relacionadas con la crianza y con sus propios roles y deberes como progenitores. Por este motivo, algunos investigadores (cf. Dworkin, Connell y Doty (*A literature review of parents' online behavior*, 2013) y Plantin y Daneback (*Parenthood, information and support on the internet. A literature review of research on parents and professionals online*, 2009) para una revisión exhaustiva) han observado un aumento en el número y la frecuencia con la que estos padres recurren a distintos sitios web, grupos en línea o aplicaciones para buscar información, consejos útiles o ayuda práctica que los oriente en sus roles parentales.

Con el fin de referirnos a estos distintos tipos de relaciones que los padres mantienen con las nuevas tecnologías digitales en el contexto de la crianza de los hijos, en los últimos años ha comenzado a utilizarse el ambiguo concepto de «crianza digital» (Mascheroni, Ponte, & Jorge, 2018). Por un lado, este concepto pretende abarcar las diversas prácticas que los padres utilizan para gestionar y arbitrar la interacción y las relaciones de sus hijos con los medios digitales, por ejemplo la mediación restrictiva y la activa (Livingstone & Byrne, *Parenting in the digital age*, 2018). Por otro lado, la crianza digital también se refiere al modo en que «los propios padres incorporan los medios digitales en sus actividades cotidianas y prácticas de crianza y, al hacerlo, desarrollan nuevas formas de crianza» (Mascheroni, Ponte, & Jorge, 2018, p. 9). De hecho, tal como postulaba Sun Sun Lim (*Transcendent parenting in digitally connected families: When the technological meets the social*, 2018, p. 31), en el contexto de las sociedades urbanas occidentales, «la familia conectada digitalmente habita en un entorno alimentado y rodeado por unos medios móviles conectados y disponibles en todo momento», cuya consecuencia es la «crianza trascendente» (es decir, una práctica «en la que los padres deben trascender todos los entornos de consumo de medios a los que acceden sus hijos, el contexto de interacción social tanto real como virtual de sus hijos y el «tiempo atemporal» que se experimenta en la aparente perpetuidad de las obligaciones que impone la crianza» (Lim, *Transcendent parenting in digitally connected families: When the technological meets the social*, 2018, p. 32)). Así pues, los padres que viven en una sociedad saturada de tecnología han tenido que acostumbrarse a ejercer la crianza las 24 horas del día, los 7 días de la semana, ya que las diversas obligaciones parentales pueden interrumpir otras funciones sociales, obligaciones y tareas en cualquier momento y lugar.

Pese a que los padres se hayan preocupado por sus hijos y los hayan cuidado desde siempre, en la última década tanto la prensa popular como los investigadores han acuñado diversos apelativos como «helicóptero», «aerodeslizador», «colibrí», «combatiente encubierto» o «black hawk» (Le-Moyne & Buchanan, 2011) para referirse a los padres sobreprotectores con tendencia a microgestionar la vida de sus hijos. Hace una década, los especialistas en el tema (p. ej., Nelson (*Watching*

children: Describing the use of baby monitors on Epinions.com, 2008) y Malone (*The bubble-wrap generation: Children growing up in walled gardens*, 2007)) ya mencionaban «una nueva actitud de ansiedad» (Nelson, *Watching children: Describing the use of baby monitors on Epinions.com*, 2008, p. 516), que surgía sobre todo entre los padres de clase media que se preocupan en todo momento por la seguridad y el desarrollo de sus hijos. Debido a esta ansiedad de los padres, que según se cree está fuertemente enraizada en nuestra sociedad de riesgo actual (Ericson & Haggerty, 2006) —es decir, «una sociedad cada vez más preocupada por el futuro [y también por la seguridad] que genera la idea de riesgo» (Giddens & Pierson, 1998)—, son muchos los padres que han comenzado a tomar medidas adicionales para monitorizar a sus hijos de una forma más estricta que en ninguna época anterior. Teniendo en cuenta que los padres consideran con frecuencia que existe un riesgo para los niños y, por tanto, necesitan protección, es comprensible que traten de hacer cuanto esté en sus manos «para proteger la inocencia de la infancia, salvaguardar a los niños y la misma esencia de la infancia frente a los posibles males del mundo» (Malone, 2007, p. 515).

Por consiguiente, a muchos padres y madres les preocupa cada vez más no solo el bienestar y la seguridad de sus hijos, sino también su propia capacidad de asumir el papel de progenitor «bueno» y «responsable». En efecto, tal como postulaba Howell (*Parents, Watching: Introducing Surveillance Into Modern American Parenting*, 2010), el nivel de atención aceptado culturalmente, según la interpretación de los padres actuales, implicaría mantener a sus hijos sometidos a una estrecha vigilancia en todo momento con el fin de poder controlarlos y cuidar de ellos al mismo tiempo (Howell, 2010). Por otra parte, a diferencia de las décadas anteriores, esta «mirada parental constante se ha tecnologizado» (Howell, 2010, p. 1). De hecho, Leaver (*Intimate surveillance: Normalizing parental monitoring and mediation of infants online*, 2017, p. 8) ha observado que en la sociedad hemos llegado a un punto en el que «es probable que la crianza desconectada se considere cada vez más irresponsable y aberrante». De ahí que el uso de diversos dispositivos tecnológicos y aplicaciones haya comenzado a entrecruzarse con las expectativas sociales y con los discursos sobre la «crianza correcta» en el discurso comercial y en la mente de los padres.

Por supuesto, diferentes empresas tecnológicas y proveedores de servicios han respondido con entusiasmo ante la preocupación de los padres proporcionándoles un sinfín de soluciones tecnológicas con las que aliviar sus inquietudes. Se han lanzado al mercado cientos de dispositivos digitales y miles de aplicaciones móviles con el objetivo de permitir que los padres disfruten de una «unión virtual a distancia con sus hijos» (Gabriels, 2016, p. 176). De hecho, Willson (*Raising the ideal child? Algorithms, quantification and prediction*, 2018, p. 1) defiende que los dispositivos digitales están tan entrelazados con las prácticas de crianza actuales que el mundo en el que «se concibe y cría al niño contemporáneo está cada vez más monitorizado, analizado y manipulado mediante procesos tecnológicos».

Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que a algunos investigadores (p. ej., Bonafide, Jamison y Foglia (*The emerging market of smartphone-integrated infant physiologic monitors*, 2017), Simpson (*Tracking children, constructing fear: GPS and the manufacture of family safety*, 2014) y Nelson (*Watching children: Describing the use of baby monitors on Epinions.com*, 2008)) les preocupa aún más que esta (sobre)dependencia de las distintas tecnologías digitales y aplicaciones para padres no haya servido para aliviar las inquietudes de estos, sino que las hayan intensificado. Los investigadores afirman además que la tendencia contemporánea a la «crianza intensiva» (es decir, cuando un padre o madre «cultiva activamente a su hijo, obtiene conocimientos sofisticados sobre las mejores prácticas de crianza y utiliza esos conocimientos para supervisar estrechamente el desarrollo y las actividades cotidianas del niño» (Bernstein & Triger, 2010, p. 1225)) ha dado lugar a la aparición del «niño datificado» (Lupton & Williamson, *The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights*, 2017, p. 783). Esto se debe a que la

ingente cantidad de información que se recopila sobre la vida de los niños conlleva riesgos para su privacidad y capacidad de dar consentimiento.

En el presente capítulo se ofrece una breve visión general de la evidencia presentada en estudios empíricos y debates académicos acerca de las distintas prácticas de crianza digital que han adoptado los padres de hoy y que, en conjunto, han derivado en que la infancia actual se haya convertido en «un sitio primordial para la datificación y la vigilancia de datos» (Mascheroni G. , 2018, p. 1). Tiene como objetivo ejemplificar el modo en que el dataísmo que profesan los proveedores de servicios y que los padres han asumido con entusiasmo ha llevado a una (sobre)dependencia de las tecnologías, plataformas y aplicaciones digitales.

En primer lugar, el capítulo ofrece una visión general de las prácticas de crianza digitales y, específicamente, del uso de aplicaciones de fertilidad y embarazo, mediante las cuales los padres comienzan a crear las «huellas digitales» de sus hijos aún por nacer (Leaver, 2017, p. 150). Después de tratar el *babyveillance* (Barassi, *BabyVeillance? Expecting parents, online surveillance and the cultural specificity of pregnancy apps*, 2017) (es decir, el uso de diversas aplicaciones móviles y monitores para bebés como alivio de las inquietudes de los padres o como forma de que estos se amolden a las denominadas «mejores prácticas de crianza» introducidas por las presiones sociales y sistémicas), el capítulo ejemplificará cómo el uso de dispositivos y aplicaciones de seguimiento y supervisión ha dado lugar a una «vigilancia de datos íntimos» de los niños no solo en contextos digitales sino también reales. En la parte final del capítulo, se utilizará el ejemplo del *sharenting* (la práctica por parte de los padres de compartir información de sus hijos en las redes sociales) para sugerir que esas prácticas de crianza digital pueden comprometer los derechos y la privacidad de los niños. Además, también pueden conllevar unos resultados negativos que afecten tanto a la relación padre-hijo como al bienestar del niño.

La creación de huellas de datos digitales de los niños por nacer

Desde los inicios de Internet, las mujeres embarazadas han recurrido a foros de debate en línea y sitios web (Lupton, Pedersen, & Thomas, *Parenting and digital media: From the early web to contemporary digital society*, 2016; Chen, Aram, & Tannenbaum, 2014) o a «blogs de mamás» (Orton-Johnson, 2017; Morrison, 2011) para encontrar apoyo emocional e información acerca del embarazo y la crianza de los hijos. De hecho, los resultados de un estudio (Lagan, Sinclair, & George Kernohan, 2010) que contaba con participantes de 24 países distintos sugieren que un 97 % de las mujeres embarazadas (n = 613) utiliza Internet para buscar información sobre el embarazo, participar en redes sociales relacionadas con la gestación, como apoyo o para hacer uso del comercio electrónico. En la mayoría de los casos (94 %), las mujeres comenzaron a utilizar Internet como complemento a la información que les habían facilitado los profesionales sanitarios, y muchas de ellas (48,6 %) indicaban no estar satisfechas con la información proporcionada por sus médicos y comadronas o consideraban que el tiempo del que disponían para hacer preguntas a sus profesionales sanitarios era insuficiente (46,5 %). También se ha observado que los hombres utilizan Internet, y las redes sociales en particular, para practicar la «paternidad cuidadosa» (es decir, comunicarse con otros padres para compartir apoyo, validación y consejos (Eriksson & Salzman-Erikson, 2012)) además de para «aprender a ser un buen padre» (Ammari & Schoenebeck, 2015).

En los últimos años, la mediación del niño por nacer en una sociedad saturada de tecnología ha alcanzado una dimensión nueva (Thomas & Lupton, *Threats and thrills: Pregnancy apps, risk and consumption*, 2015). Las aplicaciones para controlar la fertilidad, dirigidas a las mujeres que quieren concebir o evitar concebir (Gambier-Ross, McLernon, & Morgan, 2018), y las aplicaciones para el embarazo, que permiten que las embarazadas lleven un seguimiento de su gestación y accedan a información sobre el embarazo han gozado de una popularidad desmedida tanto entre

las madres primerizas (Lee & Moon, 2016) (cf. Hughson *et al.* (*The rise of pregnancy apps and the implications for culturally and linguistically diverse women: Narrative review*, 2018) para una revisión bibliográfica sobre el tema) como entre los futuros padres (Thomas, Lupton, & Pedersen, *'The appy for a happy pappy': Expectant fatherhood and pregnancy apps*, 2017). De hecho, este nicho del movimiento del «yo cuantificado» se ha vuelto tan popular en todo el mundo que Hughson y sus colaboradores (*The rise of pregnancy apps and the implications for culturally and linguistically diverse women: Narrative review*, 2018) llegan incluso a afirmar que «la mayoría de mujeres embarazadas en países de renta alta actualmente las utilizan». Por ejemplo, ya en 2015, un 7 % de las más de 90 000 aplicaciones de Apple iTunes se centraban en la salud femenina y el embarazo (Aitken & Lyle, 2015), y el sector ha experimentado un auge desde entonces. Al mismo tiempo, los estudios empíricos (cf. Hughson *et al.* (*The rise of pregnancy apps and the implications for culturally and linguistically diverse women: Narrative review*, 2018) para una visión general) muestran que los grupos ya marginalizados (p. ej., mujeres con unos ingresos más bajos, minorías raciales o étnicas u otras poblaciones a las que es difícil llegar), así como los grupos cuya competencia lingüística en inglés o alfabetización digital o de salud son menores siguen estando atrapados en el «círculo vicioso de la exclusión digital» (Baum, Newman, & Biedrzycki, 2014, p. 12).

No obstante, esas tecnologías han comenzado a redefinir sus concepciones de la paternidad, la salud y la identidad (Barassi, *BabyVeillance? Expecting parents, online surveillance and the cultural specificity of pregnancy apps*, 2017). Asimismo se ha observado que las aplicaciones para el embarazo dirigidas específicamente a los padres sirven como «agentes pedagógicos» (Thomas, Lupton, & Pedersen, *'The appy for a happy pappy': Expectant fatherhood and pregnancy apps*, 2017, p. 762) cuya intención es ofrecer consejos e información sobre cómo comportarse como parejas de las embarazadas y futuros padres (p. ej., cómo preparar la habitación del bebé o construirle muebles), ya que con frecuencia la imagen que se da de la paternidad en esas aplicaciones es la de una práctica aprendida. El análisis de Thomas, Lupton y Pedersen (*'The appy for a happy pappy': Expectant fatherhood and pregnancy apps*, 2017), en cambio, indica la existencia de fuertes ambigüedades y conflictos entre las aplicaciones en lo que respecta a la imagen de los futuros padres. Por un lado, estas se basan a menudo en «figuraciones de la paternidad responsabilizada de la clase media» neoliberal (*'The appy for a happy pappy': Expectant fatherhood and pregnancy apps*, 2017, p. 767), que en ocasiones se pueden considerar progresistas e innovadoras. Por otro lado, es frecuente que en ellas se sigan reforzando las premisas heteronormativas sobre la paternidad y que se reproduzcan roles de género estereotipados. Por ejemplo, a veces se equipara el tamaño del feto con el de botellas de cerveza o balones de fútbol (*'The appy for a happy pappy': Expectant fatherhood and pregnancy apps*, 2017) o se utilizan metáforas como el senderismo o la acampada para comparar el embarazo con una travesía por el bosque (por ejemplo, en la aplicación Daddy Up).

A pesar de que los discursos sobre la paternidad ideal que se construyen en estas aplicaciones «se apoyan en supuestos neoliberales de clase media acerca de la capacidad y responsabilidad del individuo de educarse a sí mismo» (Thomas, Lupton, & Pedersen, *'The appy for a happy pappy': Expectant fatherhood and pregnancy apps*, 2017, p. 766), el análisis de los contenidos de las aplicaciones para el embarazo realizado por Womack, Anderson y Ledford (*Presence of complex and potentially conflicting information in prenatal mobile apps*, 2018, p. 7) indicaba que las recomendaciones ofrecidas en ellas eran con frecuencia contradictorias y se proporcionaban sin ninguna fuente de evidencia creíble. Así pues, a pesar de que esas aplicaciones se consideran a menudo indicadores de una maternidad competente y acertada (Thornham, 2019, p. 181), las decisiones relacionadas con la salud que las madres deben tomar basándose en ellas suelen poner de manifiesto recomendaciones contradictorias acerca de temas como el consumo de alcohol, la ingesta de pescado y queso, la toma de medicamentos, la utilización de tintes para el cabello o la elaboración

de un plan de inmunización (Womack, Anderson, & Ledford, 2018). Por tanto, cabe la posibilidad de que la información que podría influir en la salud y el bienestar tanto de la madre como de su hijo sea poco fiable y carezca de fundamento médico. Teniendo en cuenta que actualmente no se exige que un organismo regulador verifique y apruebe las aplicaciones antes de su lanzamiento al mercado (Gambier-Ross, McLernon, & Morgan, 2018), por desgracia esos problemas de fiabilidad son previsibles. Además, en este contexto también es importante señalar la existencia de una falta de claridad similar fuera del ámbito digital, ya que las directrices clínicas en todo el mundo suelen recomendar enfoques ligeramente distintos y hay evidencia contradictoria con respecto a los calendarios de vacunación (MacDougall & Halperin, 2016), el consumo de alcohol durante el embarazo (O'Leary, Heuzenroeder, Elliott, & Bower, 2007), la actividad física en el posparto (Evenson, Mottola, Owe, Rousham, & Brown, 2014) y muchos otros temas relacionados con la salud.

La popularidad de ese tipo de aplicaciones, sin embargo, no se basa únicamente en los consejos y recomendaciones para futuros padres a los que se identifica como «sujetos preocupados por la salud» (Johnson, 2014). De hecho, aparte de consejos y recomendaciones, las aplicaciones para el embarazo también les ofrecen a las mujeres la posibilidad de llevar un seguimiento de su gestación mediante la introducción de datos de salud confidenciales e información personal de identificación tanto de la madre como del hijo aún por nacer, entre otros: dieta antes de la concepción, fecha de concepción, opiniones de los padres, historial médico, número de patadas del bebé en el vientre y fecha de término prevista (Barassi, *BabyVeillance? Expecting parents, online surveillance and the cultural specificity of pregnancy apps*, 2017). Por lo tanto, tal como criticó Barassi (*BabyVeillance? Expecting parents, online surveillance and the cultural specificity of pregnancy apps*, 2017, p. 2), esas aplicaciones «no solo explotan información sumamente personal sobre los usuarios como las funciones corporales, los comportamientos y las relaciones sociales, sino que inciden e influyen en las opiniones acerca del cuerpo durante el embarazo y en la relación entre el cuerpo y el yo».

De hecho, Helen Thornham (*Algorithmic vulnerabilities and the datalogical: Early motherhood and tracking-as-care regimes*, 2019, p. 179) sostiene que con frecuencia la «construcción datalógica» del embarazo y la maternidad es «una métrica limpia y sencilla, 'científica' y atomizada» en lugar de una experiencia subjetiva repleta de todo tipo de emociones, inquietudes y frustraciones cotidianas diferentes, pero también de alegría y dolor. Por ejemplo, a pesar de que estas aplicaciones permiten realizar un seguimiento de la duración y frecuencia del sueño y llevar la cuenta de los intentos deliberados de amamantarse, no permiten que se evalúe la calidad de ese sueño ni registran todos los intentos frustrados de amamantarse. De ahí que Thornham (*Algorithmic vulnerabilities and the datalogical: Early motherhood and tracking-as-care regimes*, 2019, p. 179) afirme que las aplicaciones para el embarazo no tienen en cuenta la «subjetividad materna», sino que más bien silencian las experiencias cotidianas, personales y mundanas de las madres. Los resultados del pequeño estudio etnográfico realizado por Thornham (*Algorithmic vulnerabilities and the datalogical: Early motherhood and tracking-as-care regimes*, 2019) sugieren que a menudo, en lugar de disipar las inquietudes de los futuros padres, las aplicaciones móviles para el embarazo lo que hacen es intensificarlas y normalizarlas hasta un grado malsano.

Además, dado que esas aplicaciones recopilan, gestionan y comparten una gran cantidad de información de identificación personal relativa tanto a los padres como al niño por nacer, suponen un riesgo considerable para la privacidad. Al parecer es frecuente que los usuarios no se planteen el tema de la privacidad, sino que lo descarten como algo que carece de importancia comparado con las oportunidades potenciales y los nuevos conocimientos que proporcionan las aplicaciones. Es posible que muchos padres y madres sencillamente no sean conscientes de los posibles riesgos de privacidad asociados al uso de esas aplicaciones; por su parte, las políticas de datos redactadas por los proveedores de servicios no suelen abordar el tema de la privacidad con tanta claridad como deberían, sino que cargan todas las responsabilidades de esa área en los usuarios (Bert, Passi,

Scaioli, Gualano, & Siliquini, 2016; Barassi, *BabyVeillance? Expecting parents, online surveillance and the cultural specificity of pregnancy apps*, 2017) (consulte también el Capítulo 10).

Al mismo tiempo, es importante tener presente que además de compartir sus propios datos médicos y de salud privados con los proveedores de servicios y con posibles terceros, los padres están generando una huella digital de su hijo aún por nacer y comercializándola. Por consiguiente, tal como postulaba Barassi (*BabyVeillance? Expecting parents, online surveillance and the cultural specificity of pregnancy apps*, 2017, p. 2), estamos siendo testigos no solo de la «comercialización de la experiencia vivida por los futuros padres, sino también de las políticas de explotación de los flujos de datos de los no nacidos», lo que nos lleva a la aparición del niño datificado.

Aliviar la inquietud de los padres mediante el *babyveillance*

La inquietud que genera en los padres y madres la necesidad de ofrecer cariño y cuidado constantes a su hijo se intensifica cuando este nace. A pesar de que no existan «indicaciones médicas para controlar a los bebés sanos en el hogar» (Bonafide, Jamison, & Foglia, 2017, p. 2), muchos padres han comenzado a utilizar monitores para bebés o aplicaciones para teléfonos inteligentes. Algunas incorporan sensores integrados en pulseras para el tobillo, pines para el pañal, calcetines o *bodies* que no solo monitorizan la salud del bebé (p. ej., controlar el ritmo cardiaco, la temperatura corporal, la concentración de oxígeno; emitir alarmas en caso de apnea, taquicardia, bradicardia o desaturación de oxígeno), sino que también alertan a los padres cuando el niño se da la vuelta, se despierta u orina el pañal. En resumen, los padres de hoy disponen de un sinfín de opciones tecnológicas diferentes entre las que elegir; las hay que transmiten tanto sonido como luz, otras transmiten vídeos, las hay que detectan el movimiento y algunas incluso se pueden utilizar como *walkies-talkies*.

Los resultados del estudio cualitativo que Margaret Nelson (*Parenting Out of Control: Anxious Parents in Uncertain Times*, 2010) llevó a cabo entre 96 familias en Estados Unidos sugiere que existen diferencias de clase bastante acusadas en la forma en que los padres explican y justifican su uso de los monitores para bebés. Su investigación indica que, si bien los padres y madres profesionales de clase media (es decir, personas que tienen un título de grado) están más motivados para adquirir esos productos, ya que les permiten mantener la cercanía y la atención que desean con sus hijos y lograr más control del niño, los padres de clase obrera (sin títulos universitarios) o de clase media (es decir, los que han ido a la universidad) valoran los monitores para bebés porque los ayudan a garantizar la seguridad (Nelson, *Parenting Out of Control: Anxious Parents in Uncertain Times*, 2010). Sin embargo, de un modo parecido a lo que ocurría con las aplicaciones para el embarazo, en lugar de tranquilizar a los padres y aliviar su inquietud, «estas experiencias pueden generar ansiedad y una suposición errónea de que su hijo corre el riesgo de morir» (Bonafide, Jamison, & Foglia, 2017, p. 3). Además, como los monitores para bebés se comercializan como dispositivos de consumo y no como dispositivos médicos, a ninguno de los proveedores de servicios se le exige realizar estudios de observación o ensayos aleatorios con los que obtener evidencia científica que respalde sus afirmaciones (King, 2014), por lo que la información que reciben los padres carece de validez médica.

Pese a la escasez de evidencia pública que avale la seguridad, precisión y efectividad de esas aplicaciones y monitores para bebés, se trata de un mercado en expansión en los últimos años (Bonafide, Jamison, & Foglia, 2017). De hecho, la compañía Technacvivo, especializada en estudios de mercado, ha previsto que las ventas de monitores para bebés en el mercado mundial crecerán en los próximos 4 años desde 561 millones a casi 943 millones (Jargon, 2019). Es probable que gran parte de ese éxito se deba a la jerga comercial agresiva utilizada por los proveedores de servicios, que según se cree «estimula en los padres miedo innecesario, incertidumbre e inseguridad acerca

de su capacidad para mantener a salvo a sus hijos» (Bonafide, Jamison, & Foglia, 2017, p. 1). Los resultados de un análisis de los contenidos de más de 1000 reseñas de usuarios de monitores para bebés en Epinions.com indican que cuando los padres son usuarios de este tipo de dispositivos, fomentan el uso de esos bienes de consumo pero, además, «participan en la ‘venta’ de ansiedad y de actitudes respecto a la conveniencia de un control –o supervisión– cuidadoso de los niños» (Nelson, *Watching children: Describing the use of baby monitors on Epinions.com*, 2008, p. 519). De hecho, Nelson (*Watching children: Describing the use of baby monitors on Epinions.com*, 2008, p. 533) en su análisis sugiere que los padres que utilizan monitores para bebés parecen creer que «tienen tanto el ‘derecho’ como la obligación moral de saber qué le pasa a su hijo». En resumen, los padres ansiosos no consideran que sus inquietudes ni la difusión de la vigilancia supongan un problema, sino que más bien las aceptan como elementos generalizados y normalizados de la sociedad digitalizada y de la crianza actual.

Vigilancia de datos íntimos: El uso de aplicaciones y dispositivos de seguimiento

Las secciones anteriores muestran que los padres y madres actuales han adoptado una «filosofía de protección» (Simpson, 2014, p. 275) tan arraigada en sus prácticas de crianza que sus preocupaciones e inquietudes no disminuyen ni siquiera a medida que sus hijos se hacen mayores. En realidad, es más bien al contrario. Siendo tantos los nuevos riesgos a los que los niños se pueden tener que enfrentar en sus encuentros virtuales y reales, los padres han comenzado a usar cada vez más distintos dispositivos tecnológicos, aplicaciones móviles o controles parentales (p. ej., *software* para filtrar contenidos, inhibidores de Internet o *software* de supervisión adicional) para controlar el paradero de sus hijos tanto en el mundo digital como fuera de él.

Con independencia de que la eficacia de los controles parentales no se haya demostrado con claridad (Zaman & Nouwen, 2016), algunos estudios empíricos recientes indican que la popularidad y el uso de este tipo de controles ha aumentado en los últimos años. Por ejemplo, con respecto a 2010, cuando solo un 16 % de los padres en Estonia empleaba mediación técnica en el uso que sus hijos hacían de Internet, en 2018 dicha mediación fue utilizada por un 37 % de los padres de ese país (N = 1020 padres de niños entre 9 y 17 años) que participaron en la encuesta EU Kids Online (Sukk & Soo, 2018). Igualmente, se ha informado del incremento en el uso de controles parentales en otros países como el Reino Unido (Ofcom, 2017).

Existe una amplia variedad de controles parentales en el mercado, que permiten supervisar pero que también proporcionan distintas medidas restrictivas y de seguridad. Por ejemplo, la descripción general proporcionada por Zaman y Nouwen (*Parental Controls: Advice for Parents, Researchers and Industry*, 2016) sugiere que ciertos controles parentales permiten que los padres fijen restricciones de lugar, tiempo y contenido. Así, los padres pueden controlar desde dónde, durante cuánto tiempo y a qué tipo de contenidos en línea pueden acceder sus hijos (p. ej., que no haya tiempo de pantalla una hora antes de irse a dormir, que no puedan acceder a Internet desde el dormitorio o la escuela, etc.) o con quién se relacionan de forma virtual (p. ej., limitando la lista de amigos con los que pueden interactuar digitalmente). Otros tipos de controles parentales pueden ayudar a los padres a fijar límites a diversas actividades en Internet, como el entretenimiento, las redes sociales o los juegos (p. ej., desactivar funcionalidades para compartir contenido). Los resultados de la encuesta EU Kids Online, realizada recientemente en Estonia, muestran, por ejemplo, que un 21 % de los padres había utilizado algún programa de supervisión para controlar el tipo de sitios web y plataformas que usaban sus hijos. En otros casos, los padres emplearon ciertas aplicaciones o plataformas que les permitían o bien bloquear determinados contenidos en línea o bien limitar el tiempo que sus hijos pasaban conectados (Sukk & Soo, 2018).

Además de la vigilancia en Internet que los padres pueden ejercer a través de diversos medios tecnológicos, estos también querrían proteger a sus hijos y mantenerlos a salvo en el mundo real. De hecho, a semejanza del uso de aplicaciones para el embarazo o de monitores para bebés, la utilización de aplicaciones y dispositivos de seguimiento fuera del contexto digital ha comenzado a «considerarse compatible con las actuaciones de un buen padre» (Simpson, 2014, p. 279). En realidad, la publicidad de estos dispositivos y aplicaciones de seguimiento afirma que permiten «empoderar a los usuarios, mejorar la eficiencia y lograr un mundo mejor –y, en este caso, más seguro–» (Hasinoff, 2017, p. 497), al ayudarlos a tomar las decisiones de consumo correctas.

Comparados con los niños de generaciones anteriores, acostumbrados a jugar fuera de casa con sus amigos, a ir andando solos a la escuela o a pasear en bicicleta por el vecindario completamente fuera del alcance de sus padres, los niños actuales rara vez pueden disfrutar de una libertad e independencia similares. A pesar de que el teléfono móvil ha sido denominado «el cordón umbilical más largo del mundo» (Shellenbarger, 2005), desde comienzos del siglo XX, los avances tecnológicos más novedosos han permitido que los padres puedan «ejercer control a distancia, sin interacción» (Gabriels, 2016, p. 176). La mayoría de estos dispositivos ofrecen la posibilidad de un seguimiento en la vida real, que permite que los padres determinen la ubicación exacta y el paradero de sus hijos; algunos incluso informan sobre la velocidad de tránsito de los niños. Muchos dispositivos incorporan un botón de SOS o de pánico, para que si el niño se encuentra en apuros, pueda contactar con sus padres de inmediato mediante una comunicación de voz bidireccional o una opción de vídeo.

Los avances tecnológicos más recientes, en cambio, se han vuelto tan discretos que podrían pasar totalmente desapercibidos para los niños. Por ejemplo, B'zT, el producto ganador del premio Edison 2019 en la categoría de «sistema de protección personal», se presenta en forma de parche de seguimiento lavable que se puede colocar en prendas de vestir, por ejemplo una camiseta; integra un conjunto de chips y cuenta con una alarma que se activa y avisa a los padres cada vez que el niño se aleja. Algunos dispositivos de seguimiento incluso ofrecen una opción de vallado geográfico que permite que los padres seleccionen en el mapa ciertas ubicaciones y las conviertan en las denominadas zonas de seguridad (es decir, ubicaciones específicas en las que se permite que esté el niño); en caso de que este salga de la zona de seguridad, los padres reciben una notificación inmediata. Algunas aplicaciones también avisan a los padres cuando el niño va a un sitio por primera vez o cuando llega a casa demasiado tarde. Los más caros, como el localizador GPS Amber Alert, acceden incluso a la Base de Datos Nacional de Agresores Sexuales de Estados Unidos y alertan a los padres si el menor se encuentra a menos de 150 metros de la dirección registrada de un agresor sexual.

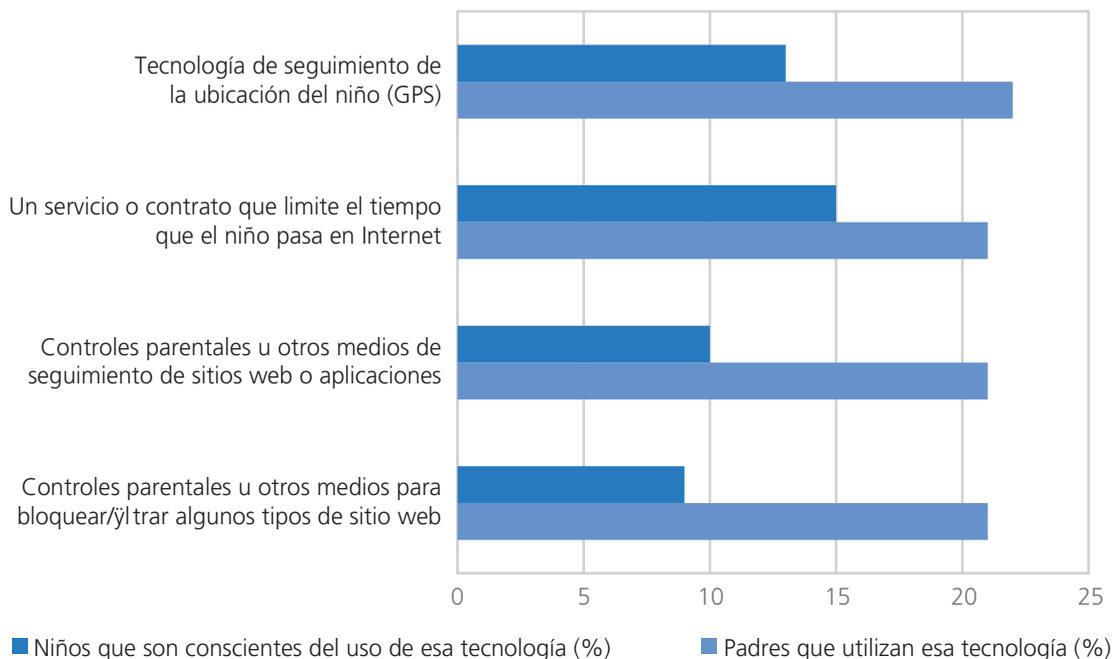
Todos los ejemplos anteriores reflejan que los padres tienen a su alcance toda una variedad de «otras aplicaciones de seguimiento» (Gabriels, 2016) entre las que elegir y que permiten rastrear y monitorizar a los niños por medio de la tecnología de localización, sin que estos den su consentimiento o tengan conocimiento de ello. Los resultados de la encuesta EU Kids Online en Estonia también sugieren que a menudo los niños (entre 9 y 17 años) desconocen las prácticas de vigilancia de datos íntimos que llevan a cabo sus padres; pese a que un 22 % de los padres y madres de Estonia admitía utilizar alguna tecnología de seguimiento para controlar a sus hijos, solo un 13 % de los niños pertenecientes a las mismas familias estaba al tanto de esa vigilancia (Sukk & Soo, 2018, p. 58) (consulte la Figura 6.1).

Estos resultados no solo indican una tendencia por parte de los padres a evitar hablar sobre este tema, sino que tampoco parece que tengan en cuenta esas prácticas de mediación técnica y de vigilancia de datos íntimos desde la perspectiva de los derechos y la privacidad del niño. Así pues,

más allá de las posibles buenas intenciones que presenten esos instrumentos tecnológicos, sigue siendo importante valorar las posibles repercusiones, como el socavamiento de la confianza en la relación padre-hijo.

La confianza en la relación entre padres e hijos también puede romperse debido a que los adultos compartan un exceso de información privada acerca de sus familias o de sus hijos en concreto. En la siguiente sección se ofrece una visión general de la práctica conocida como *sharenting*, a través de la cual los padres crean huellas digitales para sus hijos.

Figura 6.1. Conocimiento de los niños de la mediación técnica



Nota: Niños de Estonia (%) conocimiento de la mediación técnica, (N = 1 020).

Fuente: Sukk y Soo (EU Kids Onlineí Eesti 2018. Aasta Uuringu Esialgsed Tulemused, 2018)

Sharenting: La creación de huellas digitales de los niños

Numerosos investigadores (Clark, *et al.*, 2015; Blum-Ross & Livingstone, 2017; Lipu & Siibak, 2019) han observado que compartir las alegrías y los desafíos de la paternidad y documentar públicamente la vida de los niños se han convertido en la norma en la era de las redes sociales. De hecho, tal como planteaban Blum-Ross y Livingstone («*Sharenting*», *parent blogging*, and *the boundaries of the digital self*, 2017), se anima a los padres y madres de hoy a que compartan imágenes e historias sobre sus propias experiencias como progenitores. Muchos estudios empíricos recientes (Lipu & Siibak, 2019; Wagner & Gasche, 2018; Muge Marasli, Er Suhendan, Nergis Hazal Yilmazturk, & Figen Cok, 2016) indican que un número importante de padres y madres participan de la práctica del *sharenting*, que consiste en compartir información y fotografías de sus hijos en las redes sociales, sin tener en cuenta las cuestiones relacionadas con la privacidad de estos.

Algunos estudios anteriores han identificado diversos motivos subyacentes del *sharenting*. Los resultados recientes de la encuesta EU Kids Online en Estonia indican que en la mayoría de los casos, los padres hacen uso del *sharenting* para comunicarse con su familia y amigos (Sukk & Soo,

2018) (consulte la Tabla 6.1). Como también apuntaban Duggan y sus colaboradores (*Parents and Social Media: Mothers are Especially Likely to Give and Receive Support on Social Media*, 2015), los padres suelen justificar el *sharenting* debido al deseo de implicar a sus familiares y amigos cercanos en el crecimiento de sus hijos, de modo que las redes sociales se han convertido en «medios para compartir gráficamente las noticias de la familia» (Lazard, Capdevila, Dann, Locke, & Roper, 2019, p. 7). Sin embargo, tal como afirmaban Ouvrein y Verswijvel (*Children and Youth Services Review*, 2019, p. 8), el *sharenting* también puede considerarse «un modo de autorrepresentación indirecta», ya que los padres suelen tratar de demostrar sus competencias parentales mediante la creación de contenidos digitales.

Hacen uso del *sharenting*, asimismo, con el fin de recopilar recursos valiosos (Blum-Ross & Livingstone, 2017), recibir apoyo social (Duggan, Lenhart, Lampe, & Ellison, 2015), o dar o pedir consejo sobre los desafíos que afrontan como padres (Clark, *et al.*, 2015; Archer & Kao, 2018). De hecho, tal como proponían Lazard y sus colaboradores (*Sharenting: Pride, affect and the day-to-day politics of digital mothering*, 2019), el *sharenting* permite a las madres representar identidades de «buena maternidad» y de ese modo aliviar un poco las expectativas sociales que se les imponen en la crianza de los hijos.

Tabla 6.1. Prácticas de *sharenting* de los padres en Estonia

	% de los padres	N
Lo hice para mantener el contacto con la familia y los amigos	63	426
Mi hijo/a me pidió que publicase en Internet las fotos/vídeos	5	34
Mi hijo/a me pidió que eliminase algo que había publicado sobre él/ella en Internet	4	29
Me arrepentí de haber compartido algo sobre mis hijos/as en Internet	1	10
Le pregunté antes a mi hijo/a si estaba de acuerdo	38	257
Nunca le pregunto antes a mi hijo/a si está de acuerdo con que publique fotos o vídeos suyos	8	51
En las fotos no se ve el rostro de mi hijo/a con claridad	5	34
No creo que haya mucho de lo que preocuparse cuando comparto fotos de mi hijo/a en Internet	10	70
Ninguna de las anteriores	12	83
No lo sé	3	22
Prefiero no contestar	1	5

Nota: N = 672. Número de padres que han compartido fotografías o vídeos de sus hijos en Internet. Los encuestados podían seleccionar varias respuestas.

Fuente: Sukk y Soo (EU Kids Online Eesti 2018. Aasta Uuringu Esialgsed Tulemused, 2018)

La aparición de cuentas de bebés famosos en Instagram (una plataforma en la que no se permite que los usuarios menores de 13 años tengan cuentas personales) ha servido para normalizar la práctica del *sharenting* (Davidson-Wall, 2018). Muchos famosos han creado cuentas personales para sus bebés o hijos pequeños en las que tienen cientos de miles de seguidores. Entre algunos ejemplos destacados se incluyen la cuenta en Instagram de Boomer Phelps, hijo de Michael Phelps

y Nicole Johnson, con 707 645 seguidores (boomerrhelps, 2019) y la de Alexis Olympia Ohanian, la hija de Alexis Ohanian y Serena Williams, con 561 041¹ seguidores (olympiaohanian, 2019).

Todo lo anterior apunta a que el *sharenting* se ha convertido de veras en una práctica de crianza omnipresente y, tal como señalaban Blum-Ross y Livingstone («*Sharenting*», *parent blogging*, and *the boundaries of the digital self*, 2017, p. 122), los padres «aún no han encontrado un enfoque para representar las identidades relacionales que trate con justicia tanto a los padres como a sus hijos». Por ejemplo, los resultados de un estudio cualitativo reciente entre madres de niños de 0 a 3 años (N = 20) en Estonia sugiere que estas se sienten cada vez más intranquilas cuando publican fotografías de sus hijos en las redes sociales y que, por tanto, no toman a la ligera las decisiones sobre *sharenting* (Siibak & Traks, 2019). De forma análoga a los resultados obtenidos por otros investigadores (p. ej., Autenrieth (*Family photography in a networked age: Antisharing as a reaction to risk assessment and behaviour adaption*, 2018)), la mayor parte de las madres jóvenes en la muestra de Siibak y Traks (*The dark sides of sharenting*, 2019) afirmaban haber decidido de manera consciente no publicar imágenes de sus hijos en las redes sociales. Sin embargo, cuando decidían hacerlo, limitaban no solo el número de publicaciones sino también el público que podía verlas.

Además, algunas de las madres jóvenes de la muestra habían comenzado a practicar lo que Authenrieth (*Family photography in a networked age: Antisharing as a reaction to risk assessment and behaviour adaption*, 2018, p. 226) denominaba «*antisharenting*», es decir, adoptar «prácticas específicas para (no) mostrar» que se centran en el contexto fotográfico y espacial de la imagen, en vez de en el niño. Por ejemplo, según los resultados de la encuesta EU Kids Online realizada en Estonia, un 5 % de los encuestados que habían compartido fotografías o videos de sus hijos en Internet había practicado el *antisharenting* (consulte la Tabla 6.1). Las entrevistas cualitativas con madres jóvenes de ese país sugieren que en esas ocasiones la posproducción (p. ej., las pegatinas digitales o los emoticonos) se utilizan en la mayoría de los casos para «sustituir» las expresiones faciales de sus hijos y proteger así su privacidad (Siibak & Traks, 2019). Al hacer esto, por un lado, las madres trataban a la vez de alcanzar el equilibrio adecuado entre su percepción de las expectativas sociales de representarse como madres cariñosas y, por otro, de respetar el derecho a la privacidad de sus hijos (Siibak & Traks, 2019).

Además, las madres de la muestra parecían decididas a administrar la privacidad e identidad en línea de sus hijos y asumían la responsabilidad de decidir «lo que era apropiado compartir en Internet sobre los niños», además de garantizar que su familia y amistades también «respetan y mantienen la integridad de esas normas» (Kumar & Schoenebeck, 2015). Con independencia de ello, aún debemos tener en cuenta el hecho de que cuando a los padres se les concede el derecho –y la responsabilidad– de tomar todas esas decisiones en nombre de sus hijos (Moser, Chen, & Schoenebeck, 2017), es posible que compartir información en exceso tenga un lado oscuro (cf. Lipu y Siibak (*'Take it down!': Estonian parents' and pre-teens' opinions and experiences with sharenting*, 2019)).

Un problema de este tipo es el relacionado con la vergüenza, el enfado y la frustración que los niños sienten con frecuencia a causa del *sharenting* (Levy, 2017). Por ejemplo, los resultados de un estudio reciente realizado entre niños de 12 a 16 años (N = 1 000) en el Reino Unido indica que la mayoría de los jóvenes encuestados (71,3 %) consideraba que sus padres no respetaban su privacidad en Internet y más de un tercio de ellos (39,8 %) había pasado por la experiencia de que sus padres compartieran fotos embarazosas suyas (Levy, 2017). Los adolescentes hacen hincapié en que las fotos embarazosas, por ejemplo en las que un niño «tiene un comportamiento o un

¹ Recuento de seguidores realizado en mayo de 2019.

aspecto extraño» o en las que aparece desnudo (Ouvrein, Verswijvel, Ouvrein, & Verswijvel, 2019, p. 16), son sobre todo las que los padres no deberían compartir en Internet, ya que pueden distorsionar la autoimagen del niño. Los próximos estudios deben examinar también las opiniones de los niños más pequeños acerca del *sharenting*, ya que hoy en día sus voces siguen estando silenciadas en el debate académico del tema.

En líneas generales, padres e hijos tienen unas actitudes muy distintas respecto a la frecuencia con la que los primeros deberían pedir permiso para divulgar información acerca de los segundos en las redes sociales (Moser, Chen, & Schoenebeck, 2017; Hiniker, Schoenebeck, & Kientz, 2016). Por ejemplo, según los resultados de Hiniker, Schoenebeck y Kientz (*Not at the Dinner Table: Parents' and Children's Perspectives on Family Technology Rules*, 2016, p. 1385), «los niños tenían el doble de probabilidades de responder que sus padres no deberían 'compartir en exceso' al publicar información acerca de sus hijos en Internet sin el permiso de estos». Del mismo modo, las entrevistas con preadolescentes (9-13 años) y con sus madres en Estonia (N = 14) indican que los primeros suelen sentirse molestos y frustrados con las decisiones de sus padres acerca del *sharenting* y con el hecho de no poder expresar sus opiniones cuando se seleccionan esas imágenes o de que a menudo sus padres hagan oídos sordos a lo que les comentan (Lipu & Siibak, 2019). De hecho, varios de los preadolescentes de ese estudio afirmaban que sus padres no estaban acostumbrados a pedir el permiso de los hijos antes de publicar imágenes de estos en las redes sociales. Además en ciertas ocasiones, incluso si los preadolescentes habían expresado su inquietud acerca de las imágenes elegidas, sobre todo en los casos en los que los padres habían subido fotos que sus hijos consideraban embarazosas o poco favorecedoras (p. ej., «fotos en las que salgo feo», «tengo el pelo fatal») y les pedían que las eliminasen de su perfil, esas peticiones no obtuvieron respuesta (Lipu & Siibak, 2019).

En muchos sentidos, estas percepciones de los adolescentes son acertadas. A pesar de que algunas madres expresaron la necesidad de consultarles a sus hijos antes de subir una imagen suya o etiquetarlos en las redes sociales, la mayoría de las participantes en esta muestra rara vez tuvieron en cuenta la opinión de sus hijos al respecto (Lipu & Siibak, 2019). La mayor parte de las veces, las madres justificaron su postura afirmando que los padres tienen derecho a decidir y a controlar la información que comparten sobre sus hijos en las redes sociales, sobre todo cuando estos aún son muy pequeños.

Por lo tanto, estos resultados sugieren que sigue existiendo una discrepancia considerable entre las opiniones de los preadolescentes y sus madres acerca del *sharenting*, todo lo cual podría derivar en una «turbulencia sobre el límite de la privacidad» (Petronio & Durham, 2015), que surge cuando los niveles de privacidad que concibe el niño son incompatibles con el tratamiento que sus padres dan a la información. Puede ocurrir incluso que esta incompatibilidad genere tensión en la relación padre-hijo.

Otro posible riesgo derivado del *sharenting* es el que se ha denominado secuestro digital (Friedman, 2015; Whigham, 2015). En este contexto, el secuestro digital hace referencia a los casos en los que un desconocido roba la fotografía de un niño en una red social y la utiliza en un contexto distinto, a menudo acompañada de un texto nuevo con el perfil que ha inventado para ese niño, al que identifica como hijo suyo. A veces se utiliza un conjunto de *hashtags*, como #babyrp o #adoptionrp, junto con la fotografía robada para indicar que quien publica está asumiendo una identidad ficticia; en otras ocasiones, en cambio, el secuestro digital puede derivar en un delito cibernético real, como el robo de identidad del niño, o en una potencial captación de menores en la red.

Los resultados de un estudio cualitativo reciente entre madres de niños de 0 a 3 años (N = 20) en Estonia muestran que el secuestro digital es poco frecuente, pero aun así es una amenaza real que las madres han observado durante sus comunicaciones en las redes sociales y, sobre todo, en los

grupos de madres en Facebook; los hijos de algunas de ellas han sido víctimas de este delito (Traks, 2019). Por ejemplo, una madre de la muestra relató que un desconocido había robado fotografías de sus hijos de su blog y las había subido a un sitio web de citas, alegando que se podía pagar para usar a los niños como esclavos sexuales (Traks, 2019). En otras ocasiones, las madres entrevistadas informaron de casos en los que desconocidos habían publicado fotografías secuestradas en distintos grupos de madres en Facebook acompañándolas con un texto en el que relataban que el niño de la foto padecía una enfermedad grave y necesitaba una atención médica muy cara que el padre –en este caso el secuestrador digital– no podía costear. En esos casos, los secuestradores contaban con encontrar simpatizantes entre la comunidad con la esperanza de recaudar dinero para «curar» al niño (Traks, 2019).

Aunque los ejemplos anteriores ilustran los escenarios más sombríos en los que podría derivar el *sharenting*, es fundamental sensibilizar a los padres acerca de estas cuestiones. A pesar de que la prensa popular haya tratado hasta cierto punto el tema del secuestro digital en los últimos años (cf. Friedman («*Digital Kidnapping*» is a Real (and Creepy) Threat When You Post Your Children's Photos Online, 2015); Whigham (*Digital Kidnapping Will Make You Think Twice About What You Post to Social Media*, 2015)), la investigación científica al respecto comienza a llegar con lentitud.

Conclusión

En la sociedad actual, saturada de tecnología y en la que prácticamente cualquier aspecto de la vida se transforma en datos cuantificables, cada vez cobra mayor importancia que los científicos sociales analicen a fondo de qué modo afectan los procesos de datificación a nuestra vida cotidiana, por ejemplo a cómo comprendemos la sociedad, el comportamiento humano, la conducta y las relaciones sociales. También es importante reconocer que esta era de la datificación tiene un efecto notable no solo en los adultos, sino también en los niños. Además, la información personal de los niños de hoy se recopila, supervisa, almacena y comparte de innumerables maneras y, en muchos sentidos, tal como planteaba Barassi (*The child as datafied citizen: Critical questions on data justice in family life*, 2018, p. 169), «las prácticas digitales de los padres guardan una relación directa con esta transformación». Por otra parte, como algunas personas han observado con ironía, en una época de «crianza trascendente» (Lim, *Transcendent parenting in digitally connected families: When the technological meets the social*, 2018), el espionaje se ha convertido en un «instrumento de crianza optimizado» (Marx & Steeves, 2010, p. 205).

Esta actitud de crianza sobreprotectora y con mediación de la tecnología es en gran medida el resultado de la contraposición entre las exigencias de la vida social, laboral y familiar y del deseo de ser un buen padre o madre y de ejercer correctamente la crianza. Cada vez hay más padres que se convierten en presa del pánico moral desatado por otros padres y aireado por los medios de comunicación públicos, así como de un lenguaje publicitario cargado de ansiedad y de discursos que señalan con el dedo a las madres en las redes sociales; todos ellos han dejado una huella sobre lo que se considera una «crianza correcta» en las expectativas sociales. De hecho, de forma parecida Tiidenberg y Baym (*Learn it, buy it, work it: Intensive pregnancy on Instagram*, 2017) sostienen que cuando las embarazadas interpretan su embarazo –es decir, comparten contenidos– en Instagram, lo que se espera de ellas es que «lo aprendan, lo compren, lo usen».

Hoy en día, lo habitual es que se instruya cada vez más a los padres en una rutina de crianza específica y conectada. En este capítulo se ha explicado cómo los futuros padres y madres recurren inicialmente a las redes sociales y a diversos sitios web para aprender los trucos de la crianza responsable y luego sienten la necesidad de comprar y utilizar distintas aplicaciones móviles y dispositivos digitales, con tal de no parecer padres irresponsables y despreocupados.

Preocuparse por el bienestar y la seguridad de los hijos ha sido desde siempre uno de los pilares de las filosofías sobre crianza. Sin embargo, hoy en día parece cada vez más importante recordarles a los padres que «los problemas de la crianza no se solucionan solo con que haya ‘una aplicación para eso’» (Zaman & Nouwen, 2016, p. 6). Más bien, es importante reconocer que diversas herramientas digitales para padres –desde las aplicaciones para el embarazo y los monitores para bebés hasta los controles parentales y los dispositivos de seguimiento– tienden a centrarse de forma unilateral en las funcionalidades de prevención y protección (Zaman & Nouwen, 2016), mientras que descartan casi por completo las cuestiones relacionadas con los derechos digitales de la infancia.

En diferentes documentos normativos (p. ej., Recomendación CM/REC(2018)7 del Comité de Ministros a los Estados miembros (Council of Europe, 2018)) se ha insistido en el papel de los padres y los cuidadores en la protección de la privacidad, los datos personales y la reputación digital de los niños y en la necesidad de respetar la confidencialidad de su correspondencia. Sin embargo, es preciso matizar más tanto la sensibilización de los padres como la opinión pública acerca de este tema.

Además, no solo es necesario estudiar empíricamente y «documentar los diversos imaginarios y prácticas de vigilancia que se implementan en distintas familias» (Mascheroni G. , 2018, p. 10), sino que esto es un imperativo cada vez mayor para un enfoque de la vigilancia de datos orientado a la infancia (Lupton & Williamson, *The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights*, 2017). Dado que en la actualidad no se dispone de estudios empíricos sobre las opiniones y experiencias de los niños con relación a la vigilancia íntima que ejercen los padres, las próximas investigaciones deberían plantearse el objetivo de compensar esa laguna de la literatura de referencia. Eso podría aportar información relevante tanto para los padres como para los responsables de las políticas públicas. De hecho, en el ámbito político nacional e internacional, no solo existe la necesidad de incrementar las iniciativas que fomenten la rendición de cuentas y la responsabilidad de los agentes en este ámbito, sino que además el sector tecnológico, que ha contribuido a la mercantilización de las inquietudes de los padres, también necesita imperiosamente un enfoque conceptual basado en la ética.

Referencias

- Aitken, M., & Lyle, J. (2015). *Patient Adoption of mHealth: Use, Evidence and Remaining Barriers to Mainstream Acceptance*. IMS Institute for Healthcare Informatics. Obtenido de <https://www.iqvia.com/-/media/iqvia/pdfs/institute-reports/patient-adoption-of-mhealth.pdf>
- Ammari, T., & Schoenebeck, S. (2015). *Understanding and Supporting Fathers and Fatherhood on Social Media Sites*. ACM Press, Nueva York, Nueva York, USA. doi:10.1145/2702123.2702205
- Archer, C., & Kao, K.-T. (2018). Mother, baby and Facebook makes three: Does social media provide social support for new mothers? *Media International Australia*, 168(1), 122-139. doi:10.1177/1329878X18783016
- Autenrieth, U. (2018). Family photography in a networked age: Antisharing as a reaction to risk assessment and behaviour adaption. In a. G. Mascheroni, C. Ponte (Ed.), *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age* (pp. 219-31). Nordicom, Göteborg.
- Barassi, V. (2017). BabyVeillance? Expecting parents, online surveillance and the cultural specificity of pregnancy apps. *Social Media + Society*, 3(2), 205630511770718. doi:10.1177/2056305117707188
- Barassi, V. (2018). The child as datafied citizen: Critical questions on data justice in family life. In C. Giovanna Mascheroni (Ed.), *Digital Parenting: The Challenges for Families in the Digital Age*

- (pp. 169-177). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Obtenido de <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1265024/FULLTEXT01.pdf#page=21>
- Baum, F., Newman, L., & Biedrzycki, K. (2014). Vicious cycles: Digital technologies and determinants of health in Australia. *Health Promotion International*, 29(2), 349-360. doi:10.1093/heapro/das062
- Bernstein, G., & Triger, Z. (2010). Over-parenting. *U.C. Davis Law Review*, 44. Obtenido de <https://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/davlr44&id=1231&div=&collection=>
- Bert, F., Passi, S., Scaioli, G., Gualano, M., & Siliquini, R. (2016). There comes a baby! What should I do? Smartphones' pregnancy-related applications: A web-based overview. *Health Informatics Journal*, 22(3), 608-617. doi:10.1177/1460458215574120
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2017). «Sharenting», parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, 15(2), 110-125. doi:10.1080/15405702.2016.1223300
- Bonafide, C., Jamison, D., & Foglia, E. (2017). The emerging market of smartphone-integrated infant physiologic monitors. *JAMA*, 317(4), 353. doi:10.1001/jama.2016.19137
- boomerrphelps. (2019). *boomer phelps (@boomerrphelps)*. Instagram. Obtenido de <https://www.instagram.com/boomerrphelps/?hl=en>
- Carvalho, J., Francisco, R., & Relvas, A. (2015). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99-108. doi:10.1016/j.chb.2014.11.037
- Chen, P., Aram, D., & Tannenbaum, M. (2014). Forums for parents of young children: Parents' online conversations in Israel and France. *International Journal about Parents in Education*, 8(1), 11-25. Obtenido de <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/287/205>
- Clark, S., Davis, M., Singer, D., Matos-Moreno, A., Kauffman, A., & Hale, K. (2015). *Parents on Social Media: Likes and Dislikes of Sharenting*. C.S. Mott Children's Hospital, the University of Michigan Department of Pediatrics and Communicable Diseases, and the University of Michigan Child Health Evaluation and Research Unit. Obtenido de https://mottpoll.org/sites/default/files/documents/031615_sharenting_0.pdf
- Council of Europe. (2018). *Recommendation CM/Rec(2018)7 of the Committee of Ministers to Member States on Guidelines to Respect, Protect and Fulfil the Rights of the Child in the Digital Environment*. Obtenido de https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016808b79f7
- Davidson-Wall, N. (2018). «Mum, Seriously!»: *Sharenting the New Social Trend With No Opt-out*. Debating Communities and Social Networks 2018 OUA Conference. Obtenido de <http://networkconference.netstudies.org/2018OUA/wp-content/uploads/2018/04/Sharenting-the-new-social-trend-with-no-opt-out.pdf>
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N. (2015). *Parents and Social Media: Mothers are Especially Likely to Give and Receive Support on Social Media*. Obtenido de <http://www.pewinternet.org/2015/07/16/parents-and-social-media/>
- Dworkin, J., Connell, J., & Doty, J. (2013). A literature review of parents' online behavior. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(2). doi:10.5817/cp2013-2-2
- Ericson, R., & Haggerty, K. (2006). *The New Politics of Surveillance and Visibility*. University of Toronto Press.

- Eriksson, H., & Salzman-Erikson, M. (2012). Supporting a caring fatherhood in cyberspace - An analysis of communication about caring within an online forum for fathers. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 27(1), 63-69. doi:10.1111/j.1471-6712.2012.01001.x
- Evenson, K., Mottola, M., Owe, K., Rousham, E., & Brown, W. (2014). Summary of international guidelines for physical activity after pregnancy. *Obstetrical & gynecological survey*, 69(7), 407-14. doi:10.1097/OGX.0000000000000077
- Friedman, M. (2015). «Digital Kidnapping» is a Real (and Creepy) Threat When You Post Your Children's Photos Online. *Cosmopolitan*. Obtenido de <https://www.cosmopolitan.com/lifestyle/a44264/digital-kidnapping/>
- Gabriels, K. (2016). 'I keep a close watch on this child of mine': A moral critique of other-tracking apps. *Ethics and Information Technology*, 18(3), 175-184. doi:10.1007/s10676-016-9405-1
- Gambier-Ross, K., McLernon, D., & Morgan, H. (2018). A mixed methods exploratory study of women's relationships with and uses of fertility tracking apps. *DIGITAL HEALTH*, 4. doi:10.1177/2055207618785077
- Giddens, A., & Pierson, C. (1998). *Conversations with Anthony Giddens: Making Sense of Modernity*. Stanford University Press, Stanford.
- Hasinoff, A. (2017). Where are you? Location tracking and the promise of child safety. *Television & New Media*, 18(6), 496-512. doi:10.1177/1527476416680450
- Hiniker, A., Schoenebeck, S., & Kientz, J. (2016). *Not at the Dinner Table: Parents' and Children's Perspectives on Family Technology Rules*. ACM Press, Nueva York, Nueva York, USA. doi:10.1145/2818048.2819940
- Howell, J. (2010). *Parents, Watching: Introducing Surveillance Into Modern American Parenting*. University of Iowa, Iowa City, Iowa, USA. doi:10.17077/etd.a4wpg2r2
- Hughson, J.-A., Daly, J., Woodward-Kron, R., Hajek, J., & Story, D. (2018). The rise of pregnancy apps and the implications for culturally and linguistically diverse women: Narrative review. *JMIR mHealth and uHealth*, 6(11), e189. doi:10.2196/mhealth.9119
- Jargon, J. (2019). *Do the Latest Baby Monitors Ease Fears or Add Anxiety?* The Wall Street Journal. Obtenido de <https://www.wsj.com/articles/do-the-latest-baby-monitors-ease-fears-or-add-anxiety-11554811201>
- Johnson, S. (2014). «Maternal devices», social media and the self-management of pregnancy, mothering and child health. *Societies*, 4(2), 330-350. doi:10.3390/soc4020330
- King, D. (2014). Marketing wearable home baby monitors: Real peace of mind? *BMJ (Clinical research ed.)*, 349, g6639. doi:10.1136/bmj.g6639
- Kumar, P., & Schoenebeck, S. (2015). *The Modern Day Baby Book: Enacting Good Mothering and Stewarding Privacy on Facebook*. ACM Press, Nueva York, Nueva York, USA. doi:10.1145/2675133.2675149
- Lagan, B., Sinclair, M., & George Kernohan, W. (2010). Internet use in pregnancy informs women's decision making: A web-based survey. *Birth*, 37(2), 106-115. doi:10.1111/j.1523-536X.2010.00390.x
- Lazard, L., Capdevila, R., Dann, C., Locke, A., & Roper, S. (2019). Sharenting: Pride, affect and the day-to-day politics of digital mothering. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(4), e12443. doi:10.1111/spc3.12443

- Leaver, T. (2017). Intimate surveillance: Normalizing parental monitoring and mediation of infants online. *Social Media + Society*, 3(2), 205630511770719. doi:10.1177/2056305117707192
- Lee, Y., & Moon, M. (2016). Utilization and content evaluation of mobile applications for pregnancy, birth, and child care. *Healthcare Informatics Research*, 22(2), 73. doi:10.4258/hir.2016.22.2.73
- LeMoynes, T., & Buchanan, T. (2011). Does «hovering» matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399-418. doi:10.1080/02732173.2011.574038
- Levy, E. (2017). *Parenting in the Digital Age: How Are We Doing?* Parent Zone: Making the Internet work for Families. Obtenido de [https://parentzone.org.uk/sites/default/files/Parenting %20in %20the %20Digital %20Age %20conference %20report.pdf](https://parentzone.org.uk/sites/default/files/Parenting%20in%20the%20Digital%20Age%20conference%20report.pdf)
- Lim, S. S. (2018). Transcendent parenting in digitally connected families: When the technological meets the social. En G. Mascheroni, & C. Ponte (Eds.), *Digital parenting: The challenges for families in the Digital Age*. The International Clearing House on Children, Youth and the Media. Obtenido de <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1265024/FULLTEXT01.pdf#page=21>
- Lim, S. S. (2018). Transcendent parenting in digitally connected families: When the technological meets the social. In & Giovanna Mascheroni, Cristina Ponte (Ed.), *Digital parenting: The challenges for families in the Digital Age* (pp. 31-39). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Obtenido de <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1265024/FULLTEXT01.pdf#page=21>
- Lipu, M., & Siibak, A. (2019). 'Take it down!': Estonian parents' and pre-teens' opinions and experiences with sharenting. *Media International Australia*, 1329878X1982836. doi:10.1177/1329878X19828366
- Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. SAGE.
- Livingstone, S., & Byrne, J. (2018). Parenting in the digital age. En G. Mascheroni, & C. Ponte (Eds.), *Digital Parenting. The challenges for families in the digital age*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Obtenido de <http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse>
- Lupton, D., & Williamson, B. (2017). The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media & Society*, 19(5), 780-794. doi:10.1177/1461444816686328
- Lupton, D., Pedersen, S., & Thomas, G. (2016). Parenting and digital media: From the early web to contemporary digital society. *Sociology Compass*, 10(8), 730-743. doi:10.1111/soc4.12398
- MacDougall, D., & Halperin, S. (2016). Improving rates of maternal immunization: Challenges and opportunities. *Human Vaccines & Immunotherapeutics*, 12(4), 857-65. doi:10.1080/21645515.2015.1101524
- Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation: Children growing up in walled gardens. *Environmental Education Research*, 13(4), 513-527. doi:10.1080/13504620701581612
- Marx, G., & Steeves, V. (2010). From the beginning: Children as subjects and agents of surveillance. *Surveillance & Society*, 7(3/4), 192-230. doi:10.24908/ss.v7i3/4.4152
- Mascheroni, G. (2018). Datafied childhoods: Contextualising datafication in everyday life. *Current Sociology*, 001139211880753. doi:10.1177/0011392118807534
- Mascheroni, G., Ponte, C., & Jorge, A. (2018). Digital Parenting: The Challenges for Families in the Digital Age. Nordicom, University of Gothenburg. Obtenido de [http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2 %3A1265024&dsid=-7681](http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1265024&dsid=-7681)

- Morrison, A. (2011). «Suffused by feeling and affect»: The intimate public of personal mommy blogging. *Biography*, 34(1), 37-55. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/23541177>
- Moser, C., Chen, T., & Schoenebeck, S. (2017). *Parent's and Children's Preferences About Parents Sharing About Children on Social Media*. ACM Press, Nueva York, Nueva York, USA. doi:10.1145/3025453.3025587
- Muge Marasli, Er Suhendan, Nergis Hazal Yilmazturk, & Figen Cok. (2016). Parents' shares on social networking sites About their children: Sharenting. *The Anthropologist*, 24(2), 399-406. doi:10.1080/09720073.2016.11892031
- Nelson, M. (2008). Watching children: Describing the use of baby monitors on Epinions.com. *Journal of Family Issues*, 29(4), 516-538. doi:10.1177/0192513X07310319
- Nelson, M. (2010). *Parenting Out of Control: Anxious Parents in Uncertain Times*. Nueva York University Press, Nueva York.
- Ofcom. (2017). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. OfCom. Obtenido de https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0020/108182/children-parents-media-use-attitudes-2017.pdf
- O'Leary, C., Heuzenroeder, L., Elliott, E., & Bower, C. (2007). A review of policies on alcohol use during pregnancy in Australia and other English-speaking countries, 2006. *The Medical Journal of Australia*, 186(9), 466-471. doi:10.5694/J.1326-5377.2007.TB00999.X
- olympiaohanian. (2019). *Alexis Olympia Ohanian, Jr. (@olympiaohanian)*. Instagram. Obtenido de <https://www.instagram.com/olympiaohanian/?hl=en>
- Orton-Johnson, K. (2017). Mummy blogs and representations of motherhood: «Bad mummies» and their readers. *Social Media + Society*, 3(2), 205630511770718. doi:10.1177/2056305117707186
- Ouvrein, G., Verswijvel, K., Ouvrein, G., & Verswijvel, K. (2019). *Children and Youth Services Review*. Pergamon Press. Obtenido de https://econpapers.repec.org/article/eeecysrev/v_3a99_3ay_3a2019_3ai_3ac_3ap_3a319-327.htm
- Petronio, S., & Durham, W. T. (2015). Communication privacy management theory: Significance for interpersonal communication. In D. B. Schrodt (Ed.), *Engaging theories of interpersonal communication: Multiple perspectives* (2nd ed., pp. 335-48). Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.1002/9781118540190.wbeic132
- Plantin, L., & Daneback, K. (2009). Parenthood, information and support on the internet. A literature review of research on parents and professionals online. *BMC Family Practice*, 10(1). doi:10.1186/1471-2296-10-34
- Shellenbarger, S. (2005). Tucking the kids in -- in the dorm: Colleges ward off overinvolved parents. *The Wall Street Journal*. Obtenido de <https://www.wsj.com/articles/SB112250452603298007>
- Siibak, A., & Traks, K. (2019). The dark sides of sharenting. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 11(1), 115-121. doi:10.1386/cjcs.11.1.115_1
- Simpson, B. (2014). Tracking children, constructing fear: GPS and the manufacture of family safety. *Information & Communications Technology Law*, 23(3), 273-285. doi:10.1080/13600834.2014.970377
- Sukk, M., & Soo, K. (2018). *EU Kids Online! Eesti 2018. Aasta Uuringu Esialgsed Tulemused*. Ühis-konnateaduste instituut, Tartu. Obtenido de <https://www.yti.ut.ee>

- Thomas, G., & Lupton, D. (2015). Threats and thrills: Pregnancy apps, risk and consumption. *Health, Risk & Society*, 17(7-8), 495-509. doi:10.1080/13698575.2015.1127333
- Thomas, G., Lupton, D., & Pedersen, S. (2017). 'The appy for a happy pappy': Expectant fatherhood and pregnancy apps. *Journal of Gender Studies*, 1-12. doi:10.1080/09589236.2017.1301813
- Thornham, H. (2019). Algorithmic vulnerabilities and the datalogical: Early motherhood and tracking-as-care regimes. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 25(2), 171-185. doi:10.1177/1354856519835772
- Tiidenberg, K., & Baym, N. (2017). Learn it, buy it, work it: Intensive pregnancy on Instagram. *Social Media + Society*, 3(1), 205630511668510. doi:10.1177/2056305116685108
- Traks, K. (2019). Võrguvanemlus Ja Sellega Seonduvad Riskid: Väikelaste Emade Arvamusel Ja Kogemused. [Sharenting and Its Potential Risks: Reflections and Experiences of the Mothers' of Toddlers]. University of Tartu.
- Wagner, A., & Gasche, L. (2018). *Sharenting: Making Decisions About Other's Privacy on Social Networking Sites*. Obtenido de http://mkwi2018.leuphana.de/wp-content/uploads/MKWI_81.pdf
- Whigham, N. (2015). *Digital Kidnapping Will Make You Think Twice About What You Post to Social Media*. News.com.ua. Obtenido de <https://www.news.com.au/lifestyle/real-life/wtf/digital-kidnapping-will-make-you-think-twice-about-what-you-post-to-social-media/news-story/4dc1c9a22b657f090c25c9393f66fe88>
- Willson, M. (2018). Raising the ideal child? Algorithms, quantification and prediction. *Media, Culture & Society*, 016344371879890. doi:10.1177/0163443718798901
- Womack, J., Anderson, L., & Ledford, C. (2018). Presence of complex and potentially conflicting information in prenatal mobile apps. *Health Promotion Practice*, 152483991879621. doi:10.1177/1524839918796216
- Zaman, B., & Nouwen, M. (2016). *Parental Controls: Advice for Parents, Researchers and Industry*. EU Kids Online. Obtenido de www.eukidsonline.net



EL CONTEXTO SOCIAL DE LAS RELACIONES ENTRE ADOLESCENTES

Catrin Finkenauer^{1,2}, Yayouk E. Willems^{1,2,3}, Madita Weise⁴ Meike Bartels^{2,3}

¹Departamento de Ciencias Sociales Interdisciplinarias,
Universidad de Utrecht, Países Bajos

²Departamento de Psicología Biológica, Universidad Libre de Ámsterdam, Países Bajos

³Instituto de investigación de Salud Pública de Ámsterdam,
Universidad Libre de Ámsterdam, Países Bajos

⁴Departamento de Sociología, Universidad de Cambridge, Reino Unido

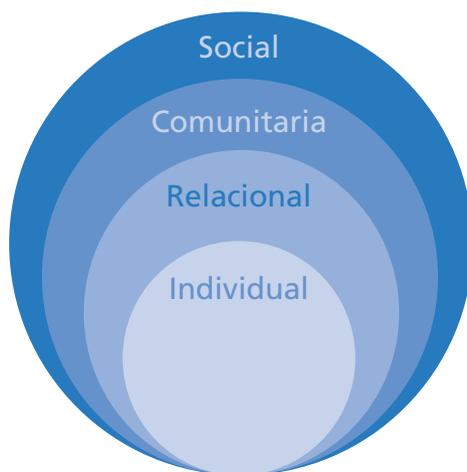
La adolescencia es un periodo de desarrollo crucial. El sinfín de cambios que la caracterizan inciden profundamente y a largo plazo en la trayectoria de los jóvenes en lo que concierne a seguridad económica, salud y bienestar en etapas posteriores de la vida. La conexión social durante la adolescencia juega un papel fundamental en la gestión eficaz de los retos a nivel individual, comunitario y social por parte de los jóvenes. Este capítulo describe la importancia de la conexión social y de qué modo las tendencias globales afectan a la conducta y el mantenimiento de las relaciones durante la adolescencia. Además, explora cómo los cambios sociales del siglo XXI en el contexto distal (el cambio climático, el desplazamiento forzado, el aumento del individualismo y las nuevas tecnologías) inciden en el desarrollo, las relaciones y la salud mental de los adolescentes. Estos no solo experimentan en primera persona las consecuencias de los cambios sociales, sino que también serán los principales impulsores de dichos cambios, para bien o para mal. El objetivo de este capítulo es incentivar nuevos estudios en este ámbito tan relevante, con el fin de comprender mejor los efectos de los retos que los adolescentes de hoy afrontan respecto a la conexión social y preparar a la juventud para los desafíos del futuro.

Introducción

La adolescencia es una etapa de la vida emocionante pero también agitada. A pesar de que no existe una delimitación clara, la adolescencia abarca aproximadamente desde los 10 a los 24 años y se suele considerar un periodo crucial del desarrollo (Patton, *et al.*, 2018; Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne, & Patton, 2018). En él, los adolescentes dejan atrás la seguridad de la infancia y la protección de sus padres y empiezan a percibir las responsabilidades, oportunidades y exigencias de la vida adulta. Al profundo proceso de maduración física y fisiológica se le suman los cambios cognitivos, emocionales, sociales y conductuales, que tienen implicaciones relevantes y duraderas en la seguridad económica, la salud y el bienestar de los adolescentes (Dahl, Allen, Wilbrecht, & Suleiman, 2018). Esta vorágine de cambios hace que estos sean particularmente susceptibles a las ramificaciones de tendencias globales como el cambio climático, el desplazamiento forzado, el aumento del individualismo y las nuevas tecnologías. Por una parte, esas tendencias intensifican riesgos y vulnerabilidades (como la explotación, la radicalización y el abuso de sustancias) y, por otra, multiplican las oportunidades y el crecimiento (p.ej., el aprendizaje, la innovación y la participación cívica). Por consiguiente, en una etapa de transición como es la adolescencia, el impacto de los cambios sociales que coinciden con esas tendencias globales puede marcar profundamente la trayectoria de su desarrollo.

El desarrollo de los jóvenes tiene lugar en un entorno que cambia con dinamismo. A lo largo de la adolescencia, se implican cada vez más en una variedad de contextos e instituciones sociales que repercuten directa e indirectamente en su desarrollo. Esos contextos abarcan tanto el entorno social proximal, en el que el adolescente en proceso de desarrollo mantiene contacto directo con otros (p. ej., amigos, parejas o familia), como otros más distales (p. ej., comunidades, sociedades o normas culturales). Todos ellos influyen profundamente en los procesos de desarrollo. Bronfenbrenner (*The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, 1979) conceptualizó estos entornos como estructuras anidadas, que se integran unas dentro de otras (consulte la Figura 7.1). La interacción entre ellas es compleja, ya que los individuos influyen en el entorno y viceversa, además de evolucionar con el tiempo, lo que afecta a la salud y el bienestar de los adolescentes (Solar & Irwin, 2010).

Figura 7.1. Entornos que influyen en el desarrollo de los adolescentes
Modelo socioecológico de estructuras anidadas



Fuente: Adaptado de Bronfenbrenner (*The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, 1979) y Holt-Lunstad (*Why social relationships are important for physical health: A systems approach to understanding and modifying risk and protection*, 2018)

Los investigadores reconocen que los factores de riesgo y de protección en todos los niveles del entorno pueden afectar al desarrollo (Sawyer, *et al.*, 2012). Los estudios que analizan esos factores en diferentes épocas y contextos suelen obtener unos resultados que divergen en función de la población analizada, el intervalo de tiempo, el grupo de edad y el contexto cultural (Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013). Sin embargo, hay un gran número de pruebas que demuestran de forma sistemática que la conexión social –integrada en unas relaciones y entramados sociales duraderos y de apoyo– es uno de los pronosticadores más sólidos de salud (mental) de por vida, éxito en la educación, nivel profesional y desempeño laboral (Holt-Lunstad, *Why social relationships are important for physical health: A systems approach to understanding and modifying risk and protection*, 2018).

En cambio, la desconexión social (es decir, la soledad, el aislamiento o las relaciones de poca calidad) multiplica la vulnerabilidad ante los riesgos socioeconómicos y de salud, cuyos efectos a lo largo de la vida son acumulativos (Cacioppo & Cacioppo, 2018). Teniendo en cuenta tanto la capacidad de crecimiento personal como las vulnerabilidades de la adolescencia, uno de los cometidos más importantes para el desarrollo de los jóvenes es la creación de entramados sociales fuertes y la conservación de las conexiones sociales. Ambos factores juegan un papel fundamental en la gestión eficaz de los retos a nivel personal, comunitario y social por parte de estos.

Los estudios que investigan la importancia de la conexión social se centran sobre todo en contextos sociales proximales, como son la familia, los padres, los amigos y las relaciones íntimas (Feeney & Collins, 2015). En cambio, se sabe mucho menos acerca de las repercusiones de los entornos distales en la conexión de los adolescentes. A pesar de que la estructura anidada de los entornos pueda dar a entender que existe un orden jerárquico, los contextos sociales proximales no tienen necesariamente por qué influir más que los distales (Bronfenbrenner, *Interacting Systems in Human Development. Research Paradigms: Present and Future*, 1988). El objetivo de este capítulo es evaluar las posibles implicaciones derivadas del cambio social distal en la conexión y las relaciones sociales en lo que respecta a la salud, el bienestar y los resultados vitales de los adolescentes. Dicho de otro modo, ¿cómo afectan las tendencias globales a la conexión social de los adolescentes?

Este capítulo identifica cuatro tendencias globales: cambio climático, desplazamiento forzado, aumento del individualismo y nuevas tecnologías, y analiza las posibles implicaciones que pueden tener en la capacidad de los adolescentes para establecer y mantener conexiones y entramados sociales. Comienza con una breve visión general de las evidencias que ponen de relieve la importancia de las conexiones y relaciones sociales para la salud y el bienestar a lo largo de toda la vida. A continuación, describe y analiza las cuatro tendencias globales vinculadas a los cambios sociales y debate las implicaciones de cada una en las relaciones sociales de los adolescentes. A lo largo de sus páginas, se destacan diversas preguntas sin respuesta que proporcionan un punto de partida prometedor para próximos estudios.

La importancia y las características de las relaciones sociales

La literatura de referencia actual deja poco lugar a dudas en que unas buenas relaciones son positivas para las personas. Esta afirmación la ilustra a la perfección el metaanálisis realizado por Holt-Lunstad y sus colaboradores (*Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review*, 2010), según el cual los efectos protectores de unos entramados sociales de apoyo frente al riesgo de mortalidad superan los efectos nocivos de otros factores de riesgo bien conocidos, incluido el tabaquismo. En su análisis de 148 estudios con más de 300 000 participantes, los investigadores hallaron un 50 % más de probabilidades de supervivencia entre quienes tenían unas relaciones sociales más sólidas. Esto coincide con un gran número de publicaciones que sostienen la impor-

tancia para el bienestar y la salud (mental) de contar con redes de apoyo (Feeney & Collins, 2015). La investigación también prueba que, para muchos, la falta de redes de apoyo es incompatible con una vida larga, sana y feliz. Por ejemplo, la soledad se asocia con un incremento del 26% en el riesgo de mortalidad prematura y predice de forma fiable la depresión y otros trastornos de salud mental (Cacioppo J., Cacioppo, Capitanio, & Cole, 2015).

A pesar de que los investigadores difieren respecto a su definición de la conexión y las relaciones sociales, coinciden en valorarlas como un elemento inherentemente social. En todas las relaciones, las personas forman parte de unos contextos sociales particulares e interdependientes, como las familias, las comunidades y las sociedades o culturas a las que pertenecen (Kelley & Graaf, 1997). Los individuos y sus contextos sociales se influyen mutuamente tanto a corto como a largo plazo. Por ejemplo, los niños y adolescentes que crecen en familias conflictivas, abusivas, descuidadas o que no los apoyan no solo experimentan numerosos resultados negativos de salud (mental) a lo largo de su vida, sino que las relaciones que ellos crean a su vez aportan menos estabilidad y apoyo (Repetti, Taylor, & Seeman, 2002).

Los adolescentes con menos control de sus impulsos y más dificultad para regular sus emociones reciben una crianza más severa y negativa, lo que a su vez reduce la capacidad de los jóvenes de controlar sus impulsos y emociones (Willems, Li, Hendriks, Bartels, & Finkenauer, 2018). Los estudios que analizan el papel que cada individuo desempeña en su comunidad muestran que quienes afirman tener un mayor nivel de bienestar (es decir, los que están satisfechos con su vida y sienten más felicidad), son populares e importantes en los entramados que se caracterizan por la diversión y el compañerismo. Así pues, se escoge a los individuos más felices y positivos para los momentos de diversión y alegría. En cambio, los entramados sociales que se caracterizan por el apoyo y la confianza giran en torno a las personas más empáticas (es decir, las que sintonizan con los demás y responden a sus necesidades). Además, se busca a estos individuos en momentos en los que se precisa apoyo emocional, sobre todo en épocas de estrés (Morelli, Ong, Makati, Jackson, & Zaki, 2017).

Para entender la conexión social en la adolescencia es necesario comprender que las personas y los contextos sociales son interdependientes y que las relaciones se establecen de forma colectiva y no individual. La interdependencia relacional subraya que, por un lado, los adolescentes tienen que ser capaces de promover y cuidar las relaciones con los demás y de participar en ellas. Necesitan saber desenvolverse en parejas y grupos como la familia, el vecindario, la comunidad y la cultura. También es crucial que sientan conexión con los demás, pidan y proporcionen ayuda o apoyo social, muestren empatía, transmitan afecto, colaboren con otros, toleren y comprendan las diferentes perspectivas que tienen los demás y respondan a las necesidades de otras personas (p. ej., Cacioppo, Reis y Zautra (*Social resilience: The value of social fitness with an application to the military*, 2011) y Feeney y Collins (*A new look at social support*, 2015)). Por otro lado, los adolescentes también necesitan percibir que la relación es recíproca, que sus amigos les demuestran afecto, los valoran y responden a sus necesidades (Reis, Lemay, & Finkenauer, 2017).

Mientras que el contexto social proximal de los adolescentes (p. ej., la familia) es un factor determinante en su capacidad para desarrollar estas conexiones y relaciones sociales, los factores externos en el contexto distal, más alejados de las influencias directas (p. ej., la globalización), influyen cada vez más en la configuración del entorno de los jóvenes. Chen y sus colaboradores (*Social functioning and adjustment in Chinese children: The imprint of historical time*, 2005) pusieron esto de relieve, al hallar variaciones en el valor adaptativo de la timidez en cohortes de niños chinos estudiadas en 1990, 1998 y 2002. Mientras que en 1990 la timidez se asociaba positivamente con la conexión social y los resultados académicos, en 1998 dicha asociación desaparecía y en 2002 cobraba un matiz negativo. En tan solo una década, una cualidad positiva se había convertido en

un factor de riesgo para la desconexión social y los problemas de salud mental. Los autores sugieren que este cambio podría deberse a la repentina transformación social y económica de China, que comienza a requerir «asertividad, autodirección y exploración en una sociedad exigente y orientada al mercado» (Chen, Cen, Li, & He, 2005, p. 193).

Este capítulo analiza cuatro de las tendencias globales del siglo XXI que podrían afectar a la conexión y relaciones sociales en la adolescencia: el cambio climático, el desplazamiento forzado, el aumento del individualismo y las nuevas tecnologías. Cada una de ellas puede plantear desafíos y oportunidades en cuanto a la capacidad de los jóvenes para desarrollar y conservar unas relaciones estables y equilibradas con los demás en diferentes contextos sociales. Además, tienen implicaciones en la medida en que los jóvenes perciban la preocupación de los demás hacia ellos. Este capítulo examina estas tendencias una por una.

Cambio climático

El cambio climático es uno de los mayores desafíos del siglo XXI, ya que representa una amenaza considerable para la población mundial. Sus consecuencias engloban tanto el declive de la agricultura y la reducción de la biodiversidad como el aumento del nivel del mar y olas de calor más intensas. Si bien los efectos del cambio climático en el medio ambiente se han documentado ampliamente, la investigación de sus consecuencias en las sociedades, especialmente en las relaciones sociales dentro de ellas, está aún en ciernes. Los primeros estudios sugieren que el cambio climático configura las sociedades en la medida en que supone un desafío para las redes comunitarias y eleva el nivel de hostilidad en las relaciones sociales (Burke, Davis, & Diffenbaugh, *Large potential reduction in economic damages under UN mitigation targets*, 2018; Watts, et al., 2018).

El cambio climático ha intensificado la competencia por los recursos (p. ej., cosechas y recursos de agua limitados o desplazamiento forzado), lo que ejerce presión sobre las relaciones sociales. Los metaanálisis muestran que fenómenos como el aumento de las temperaturas o la disminución de las precipitaciones son factores predictivos de hostilidad y conflicto intergrupales (Hsiang, Burke, & Miguel, 2013). Por ejemplo, la disminución de las precipitaciones se ha asociado con la anexión de tierras en Brasil (Hidalgo, Naidu, Nichter, & Richardson, 2010), con los disturbios entre hindúes y musulmanes en la India (Sarsons, 2015), y con conflictos políticos y guerras (Couttenier & Soubeyran, 2014). Burke, Hsiang y Miguel (*Climate and conflict*, 2015) calculan que, en general, por cada incremento de la desviación estándar de la temperatura, el riesgo de que exista violencia entre grupos aumenta hasta un 11,3 %.

La relación entre los fenómenos meteorológicos graves, como el aumento de las temperaturas y las lluvias torrenciales, y la violencia es especialmente acusada en los vecindarios y comunidades desfavorecidos. Por consiguiente, aquellos que ya tenían un mayor riesgo de sufrir los efectos negativos ligados al cambio climático tienen también más posibilidades de experimentar mayores tasas de violencia (Mares, 2013). Aunque esta relación no toma en consideración otros posibles factores que podrían explicarla, como los económicos y sociales, sí que sirve para ejemplificar el vínculo entre el cambio climático y las relaciones sociales.

Lo mismo sucede a nivel individual: el cambio climático, el aumento de las temperaturas y las catástrofes meteorológicas guardan relación con tasas más altas de conflicto interpersonal y violencia. Diversos estudios han demostrado que el aumento de los niveles de sufrimiento producido por los fenómenos meteorológicos extremos genera tensiones en las relaciones sociales y en la conexión social. Por ejemplo, los investigadores observaron una asociación entre la exposición al huracán Katrina y la violencia en adolescentes (Marsee, 2008). Usando una muestra distinta, Harville y sus colaboradores (*Experience of Hurricane Katrina and reported intimate partner violence*, 2011) señalaron un mayor predominio de la violencia por parte de la pareja en las familias afectadas.

tadas por el huracán Katrina, incluso después de controlar diversos factores socioeconómicos. Del mismo modo, Keenan y sus colaboradores (*Increased incidence of inflicted traumatic brain injury in children after a natural disaster*, 2004) estudiaron las dinámicas familiares tras el paso del huracán Floyd y descubrieron un marcado incremento del maltrato infantil en los hogares que se habían visto expuestos a esa catástrofe meteorológica.

Asimismo, el cambio climático conlleva graves consecuencias para la salud y el bienestar mental, al añadir un nuevo factor de estrés a la estabilidad de las relaciones. Se relaciona con la prevalencia de enfermedades, como los problemas cardiovasculares y respiratorios debidos a la contaminación del aire y las olas de calor; el aumento de la transmisión de enfermedades infecciosas; la malnutrición por la pérdida de cosechas; los trastornos de la salud mental y la mortalidad provocada por las temperaturas extremas (Clayton, Manning, Krygsman, & Speiser, 2017; Watts, *et al.*, 2018).

En este contexto, la falta de apoyo en los entramados sociales se convierte en un factor crítico de riesgo en épocas de adversidad (Holt-Lunstad, *Why social relationships are important for physical health: A systems approach to understanding and modifying risk and protection*, 2018; Kaniasty, 2012). Un estudio longitudinal realizado entre adolescentes jóvenes en los estados afectados por el huracán Katrina en el sur de Estados Unidos demostró que la falta de apoyo de los compañeros y familiares durante la catástrofe se tradujo en más casos de depresión y ansiedad en los años siguientes (Banks & Weems, 2014). Lo más grave es que los más expuestos a este desastre natural fueron los que contaron con unos niveles de apoyo social más bajos por parte de sus familiares y compañeros. Esto sugiere que los fenómenos meteorológicos extremos derivados del cambio climático pueden socavar los recursos del individuo y la comunidad para ofrecer apoyo social cuando más se necesita.

Las situaciones de estrés prolongado, trauma, pérdida del empleo o la vivienda y la crisis económica que sucede a las catástrofes dificultan gravemente el desarrollo y mantenimiento de las relaciones de apoyo. Una posible causa es que la ansiedad, el estrés y la incertidumbre sobre el propio futuro limiten la capacidad de las personas para mostrar empatía, de preocuparse por las necesidades de los demás y de distender los conflictos. La limitación de la capacidad para responder a las necesidades de los demás amplifica las tensiones en las relaciones sociales y reduce la capacidad de los individuos para mantener unos entramados sociales sólidos y promover la conexión social (Finkenauer, *et al.*, 2017). Los grupos vulnerables son los que más posibilidades tienen de experimentar los efectos negativos de los factores de estrés relacionados con el cambio climático. En el contexto de la investigación y la salud pública es prioritario ayudar a los jóvenes expuestos a la adversidad del cambio climático y las catástrofes a relacionarse y mantener la conexión social para evitar la soledad (Clayton, Manning, Krygsman, & Speiser, 2017).

El cambio climático tiene consecuencias significativas tanto a nivel mundial (p. ej., el calentamiento global y las catástrofes meteorológicas), como individual (las relaciones interpersonales y la salud). Por otra parte, supone desafíos pero también oportunidades para las relaciones sociales. Este hecho queda bien reflejado en la creciente sensibilización de los jóvenes acerca de cómo afectará el cambio climático a su propio futuro, que ha generado un aumento del compromiso cívico y la conectividad social (internacional).

De hecho, la nueva generación está tomando medidas para enfrentar a los líderes políticos con la necesidad de actuar e instarlos a que luchen contra el cambio climático. Por ejemplo, la estudiante sueca Greta Thunberg inició una protesta en solitario en agosto de 2018 mediante una huelga escolar, que pronto fue imitada por más de 20 000 niños y jóvenes de todo el mundo. Greta afirmó: «Los líderes mundiales se están comportando como niños, así que nos toca a nosotros ser los adultos de la casa» (Carrington, 2018).

El 24 de enero de 2019, cerca de 35 000 jóvenes belgas siguieron el ejemplo de Greta y no asistieron a clase para exigir a los líderes políticos actuaciones frente al cambio climático. Se manifestaron por las calles de Bruselas mostrando carteles con mensajes como «Esto no puede esperar a que yo crezca», «El planeta está que arde» o «No hay un planeta B».

En seguida su ejemplo cundió en muchas ciudades del mundo y los jóvenes tomaron las calles bajo la bandera del movimiento «Youth For Climate». En los próximos quince años, los jóvenes de hoy experimentarán de forma directa las consecuencias del cambio climático y es muy probable que estas tengan efectos traumáticos en otros aspectos de sus vidas como la salud, el bienestar y la conexión social. Al mismo tiempo, ellos serán los principales impulsores que señalen el camino hacia un futuro sostenible y movilicen a un amplio abanico de actores y partes interesadas en todo el mundo. Es posible que el hecho de que crean en que esto se puede lograr mediante un esfuerzo de coordinación social les permita lograr un cambio y contribuir a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Desplazamiento forzado

El incremento histórico de los conflictos y la violencia ha provocado una crisis global de desplazamiento forzado. A finales de 2017, 68,5 millones de personas se vieron obligadas a abandonar sus hogares, una cifra récord (UNHCR, 2017; WeiWei, 2017). En ella se incluyen 40 millones de desplazados internos, 25,4 millones de refugiados y 3,1 millones de solicitantes de asilo, de los que un 52 % son menores de 18 años (UNHCR, 2017). Aunque los motivos principales son las guerras y los conflictos, los desplazamientos a causa del cambio climático también se han incrementado (Missirian & Schlenker, 2017). Los niños y los jóvenes, en particular aquellos que no van acompañados por adultos, están entre los grupos de desplazados más vulnerables (Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012). El desplazamiento forzado es hoy en día un desafío mundial con gran relevancia, que tiene repercusiones graves y duraderas para las personas, sociedades y países. Por consiguiente, los adolescentes que se ven forzados a desplazarse se enfrentan a verdaderos retos a la hora de establecer relaciones sociales y de construir conexiones sociales fuertes.

Una gran parte de los jóvenes desplazados han sufrido experiencias traumáticas antes y durante la migración; entre las que mencionan con más frecuencia están la pérdida de un ser querido, abusos físicos o sexuales, temor por la vida de un ser querido o la suya propia y la separación de miembros de la familia (El-Awad, Fathi, Petermann, & Reinelt, 2017; World Bank, 2017). A pesar de que las tasas de prevalencia observadas difieren considerablemente en los distintos estudios y poblaciones, los jóvenes solicitantes de asilo afirman haber sufrido una media superior a cuatro experiencias traumáticas antes o durante el desplazamiento (Goosen, Stronks, & Kunst, 2013; Jakobsen, Demott, & Heir, 2014; UNHCR, 2017).

La exposición de los jóvenes desplazados forzosos a sucesos adversos preocupa especialmente, ya que cada vez son más los estudios de las ciencias biomédicas y del comportamiento que prueban que la exposición a acontecimientos traumáticos durante la infancia y la adolescencia tiene efectos físicos y mentales durante toda la vida (Ehrensaft, *et al.*, 2003; Felitti, *et al.*, 1998; Miller, Chen, & Parker, 2011). Aunque algunas personas consiguen recuperarse con rapidez y recobrar un cierto nivel de equilibrio, otros experimentarán sufrimiento y disfunciones mentales y físicas crónicas en los años posteriores al suceso (Bonanno & Diminich, 2012).

Los niños y adolescentes que se ven expuestos a varios traumas tienen el doble o el triple de probabilidades de experimentar unos resultados nocivos, entre otros tabaquismo, abuso del alcohol, cáncer o enfermedades coronarias; mientras que la probabilidad de conductas sexuales de riesgo y de padecer enfermedades mentales aumenta entre tres y seis veces; y el riesgo respecto a los problemas por consumo de drogas, violencia interpersonal y suicidio se multiplica por siete (Hughes,

et al., 2017). Aunque la dirección de la causalidad deberá establecerse en futuros estudios, los resultados sugieren que la exposición a varios sucesos traumáticos supone un importante factor de riesgo para un desarrollo saludable a lo largo de la vida, al igual que la posibilidad de que cuando las víctimas de estos sucesos se conviertan en padres transmitan el trauma a las futuras generaciones (Hughes, *et al.*, 2017; Patton, *et al.*, 2018; Willems, *et al.*, 2019).

Además de las experiencias traumáticas que sufren antes y durante la migración, cuando esta ha concluido los jóvenes desplazados pueden verse sometidos a otros factores de estrés social en su vida diaria. Algunos de esos factores, como los conflictos con los padres y los amigos, son comunes para todos los jóvenes (El-Awad, Fathi, Petermann, & Reinelt, 2017; Stefanek, Strohmeier, Fandrem, & Spiel, 2012). Otros, en cambio, son específicos de su situación de desplazados o, en algunos casos, del contexto de adaptación cultural, como la discriminación y la exclusión social. Los desplazados forzosos pueden descubrir que sus comunidades de acogida muestran hostilidad hacia ellos, generalmente porque perciben una mayor competencia por los servicios sociales, los puestos de trabajo y la vivienda. En estos casos, la tirantez entre las comunidades de acogida y los refugiados complica el desarrollo de unas relaciones sociales sólidas. Con el tiempo, estos factores de estrés multiplican el riesgo de sufrir depresión, incluso si se toman en consideración los factores de riesgo relacionados con la guerra y el trauma (Keles, Idsøe, Friborg, Sirin, & Oppedal, 2017).

La amistad, el sentimiento de inclusión y aceptación, las redes de apoyo y la conexión social dentro de la comunidad amortiguan los efectos de las experiencias vitales adversas y de los factores de estrés sufridos en las comunidades y países de acogida (de Vroome & Van Tubergen, 2010; Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012). No obstante, los jóvenes traumatizados y su contexto social se influyen mutuamente. Por un lado, establecer y conservar relaciones sanas es vital para la recuperación de los jóvenes que han sufrido traumas, para su salud (mental) y su integración en la comunidad o país de acogida. Por otro lado, las experiencias traumáticas, los problemas de salud mental y los factores de estrés social que surgen tras la llegada al nuevo entorno obstaculizan su capacidad de entablar relaciones de apoyo (Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012).

En particular, los acontecimientos adversos que motivaron el desplazamiento forzado suelen ser solo el comienzo de un largo periodo de incertidumbre. La mayoría de los desplazados forzosos se exponen a viajes peligrosos para solicitar asilo en países desconocidos, a su llegada se enfrentan a sistemas legales muy complejos, afrontan una intranquilidad constante respecto a sus derechos de residencia y, a menudo, son objeto de discriminación. En el caso de los desplazados internos y los refugiados en campamentos, la inseguridad e incertidumbre en su entorno son aún mayores. Como es evidente, esas inseguridades socavan su capacidad de confiar en los demás. Esta inestabilidad puede impedirles desarrollar y conservar relaciones, tanto de forma directa (p. ej., por tener que cambiar de vivienda, las barreras lingüísticas o las diferencias culturales) como de forma indirecta (p. ej., por no ser capaces de expresar necesidades y sentimientos como la vergüenza o el miedo, lo que evita que los demás puedan facilitarles el apoyo social adecuado).

Para muchos de los jóvenes desplazados forzosos, establecer y conservar relaciones de confianza requiere no solo seguridad física y apoyo psicológico, sino también desarrollar la interdependencia relacional. En concreto, los jóvenes que han sufrido traumas necesitan aprender a confiar en los demás, pedir ayuda y dejarse ayudar. Es más, quienes están en contacto con los jóvenes en esta situación (p. ej., profesionales, maestros y empleados de la Administración) deben ser capaces de restaurar su confianza y ser merecedores de ella (Finkenauer & Righetti, *Understanding in close relationships: An interpersonal approach*, 2011).

Aumento del individualismo

El crecimiento de la riqueza, la educación, la urbanización y la tecnología han impulsado otra de las grandes tendencias globales: el aumento del individualismo (Chen, Cen, Li, & He, 2005; Greenfield, 2018). El individualismo es un sistema de valores que prioriza la independencia y la autoexpresión, mientras que el colectivismo enfatiza la interdependencia y la integración (Santos, Varnum, & Grossmann, 2017; Wheeler, McGrath, & Haslam, 2019). El individualismo promueve una visión de uno mismo como ser autodirigido, autónomo e independiente de los demás.

Es importante señalar que el individualismo no implica necesariamente ser egoísta o ególatra. Al contrario, fomenta la autoexpresión, la libertad de expresión y la igualdad de oportunidades (Inglehart & Welzel, 2010). Además, se relaciona con conductas y normas sociales que promueven la independencia de los demás y una mayor consideración por la autoexpresión y la satisfacción de las necesidades personales (Wheeler, McGrath, & Haslam, 2019). También conlleva la creencia de que las personas tienen el derecho –o la obligación– de buscar el crecimiento psicológico y la felicidad personal en su educación, carrera profesional y relaciones.

Los cambios sociodemográficos que se producen a nivel distal pueden ocasionar variaciones en los entornos sociales proximales. Santos y sus colaboradores (*Global increases in individualism*, 2017) representaron gráficamente los indicadores del individualismo en 78 países durante un periodo de casi 51 años; entre estos indicadores del comportamiento se incluyeron, por ejemplo, el tamaño del hogar, los hogares unipersonales y los divorcios, así como valores concernientes a las relaciones, como la importancia de los amigos frente a la familia, el valor de fomentar la independencia de los niños y la preferencia por la autoexpresión. Sus conclusiones mostraron que el individualismo, tal y como reflejan los indicadores de comportamiento y los valores de las relaciones, había crecido cerca de un 12 % a nivel mundial desde 1960 y que no se limitaba a los países ricos o desarrollados. Sin embargo, los autores también concluyeron que las diferencias culturales seguían siendo considerables y que estaban fundamentalmente vinculadas con el desarrollo socioeconómico.

El aumento del individualismo coincide con el cambio de las perspectivas sociales acerca de las relaciones íntimas. Con el paso del tiempo, se ha pasado de percibir las relaciones como una obligación social a considerarlas una decisión basada en la realización personal (Campbell, Wright, & Flores, 2012; Finkel, Hui, Carswell, & Larson, 2014). El matrimonio ha dejado de tener el estatus de institución formal que promueve la familia y la estabilidad económica para representar un medio de conseguir amor y compañía y, a partir de finales del siglo XX, un vehículo para perseguir la realización personal y la autoexpresión (Cherlin, 2004). Cada vez es más frecuente que los individuos exijan que su pareja romántica les proporcione los recursos físicos y emocionales con los que cubrir las necesidades de estabilidad y compañía que antes obtenían de instituciones comunitarias como la familia, la iglesia o el pueblo. Por un lado, estos cambios ofrecen mayor libertad individual respecto a la elección de pareja y las modalidades de relación. Por otro lado, implican que las relaciones estables pueden disolverse cuando alguno de sus miembros siente que su pareja no satisface sus necesidades personales de autoexpresión y que una nueva pareja podría cubrir mejor esas necesidades.

Factores como el aumento de la movilidad, el cambio en las normas sobre el matrimonio y las relaciones románticas, las altas expectativas y la emancipación se asocian a nivel mundial con un mayor riesgo de divorcio. Los hijos de padres divorciados o separados tienen más probabilidades de repetir la misma situación en el futuro (Amato & Patterson, *The intergenerational transmission of union instability in early adulthood*, 2017; Salvatore, Lönn, Sundquist, Sundquist, & Kendler, 2018). Numerosos estudios muestran que para conseguir un desarrollo saludable de los niños y adolescentes es primordial que existan unas relaciones padre-hijo y entre progenitores de calidad, además de disponer de los recursos económicos y sociales adecuados (p. ej., estabilidad económica

y conexión social). El divorcio afecta a estos tres factores y los hijos de padres divorciados y de familias monoparentales muestran de forma sistemática un bienestar más bajo en diversos indicadores (Amato, *Research on divorce: Continuing trends and new developments*, 2010).

Además, la transmisión intergeneracional del divorcio se debe en parte al hecho de que los niños aprenden y heredan las competencias y capacidades para relacionarse de sus padres y las trasladan a sus propias relaciones íntimas (Kamp-Dush, Arocho, Mernitz, & Bartholomew, 2018; Willems, Li, Hendriks, Bartels, & Finkenauer, 2018). Los padres divorciados suelen contar con peores competencias comunicativas, fallan a la hora de prestar apoyo social al otro y se ven envueltos en conflictos más destructivos y con tendencia a intensificarse (Birditt, Brown, Orbuch, & McIlvane, 2010; Lavner & Bradbury, 2012). Los adultos jóvenes que viven el divorcio o la separación de sus padres son más propensos a mantener relaciones de peor calidad y a sufrir conflictos más destructivos en sus propias relaciones íntimas (Amato & Patterson, *The intergenerational transmission of union instability in early adulthood*, 2017), lo que sugiere que uno de los mecanismos de transmisión del divorcio es la enseñanza de padres a hijos.

El aumento del individualismo en todo el mundo también puede representar un desafío para el delicado equilibrio que los adolescentes deben mantener entre la independencia y la interdependencia. A lo largo de su desarrollo, se vuelven gradualmente más autónomos y buscan la independencia de sus cuidadores. Un equilibrio adecuado permite que los adolescentes desarrollen un sentido positivo de la autosuficiencia, la voluntad y la libertad cuando todo va bien, pero también la capacidad de pedir ayuda a su familia, amigos o comunidades cuando no es así (Finkenauer, Engels, & Meeus, *Keeping secrets from parents: Advantages and disadvantages of secrecy in adolescence*, 2002). En cambio, el individualismo puede inclinar la balanza y hacer que prime la independencia y la autosuficiencia frente a la interdependencia y la búsqueda de apoyo social. Este factor puede hacer que los jóvenes interpreten que pedir ayuda es un signo de debilidad y hasta de fracaso, incluso cuando se enfrentan a dificultades personales, problemas de salud mental o circunstancias adversas (Gulliver, Griffiths, & Christensen, 2010; Orehek & Kruglanski, 2018).

En consonancia con lo anterior, los estudios muestran que los adolescentes son más propensos que los adultos a confiar en la autosuficiencia cuando se deben afrontar una enfermedad mental o algún tipo de problema y que evitan pedir ayuda (Gulliver, Griffiths, & Christensen, 2010). Por tanto, los valores relacionales del individualismo pueden socavar la capacidad de los adolescentes de expresar sus sentimientos y necesidades, así como de mostrarse receptivos al apoyo social.

En líneas generales, el aumento del individualismo parece tener relación con los cambios en las conductas sociales y los valores relacionales que influyen en el desarrollo de las competencias sociales, cognitivas y conductuales imprescindibles para establecer y conservar relaciones duraderas y entramados sociales de apoyo durante la adolescencia. También podría debilitar la motivación de los jóvenes para mantener el nivel de compromiso con sus amistades, por ejemplo cuando se atraviesa una época difícil, ya sea por una enfermedad o una pérdida, o cuando una relación requiere esfuerzo y estrategias de conservación como el sacrificio, la negociación o el perdón, en la medida en que perciban que ese compromiso limita la realización personal. También es crucial que las nuevas tecnologías hayan allanado y simplificado el acceso a personas distintas con las que relacionarse. Su auge, que ha generado nuevas oportunidades y desafíos para la conexión social, es la cuarta tendencia global que se debe abordar.

Nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías, y en especial las tecnologías de la información y la comunicación y las redes sociales, son omnipresentes y evolucionan con gran rapidez. En general, las redes sociales como Facebook, Instagram y Snapchat ocupan el 30 % del tiempo en línea de cada persona

(GlobalWebIndex, 2017). Los adolescentes se encuentran a la cabeza en la utilización de Internet, ya que un 71 % de los usuarios son jóvenes entre 15 y 24 años, frente a un 48 % de la población total (UNICEF, 2017).

El uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales en la adolescencia representa un arma de doble filo para las conexiones sociales y da lugar a resultados muy diversos. Por una parte, el auge de estas nuevas tecnologías y redes sociales puede ser beneficioso, al proporcionar la oportunidad de conectarse con los demás en cualquier lugar y momento, lo que facilita las conexiones sociales cercanas y lejanas, el aprendizaje autónomo, la ciudadanía activa y el fomento de la independencia (Uhls, Ellison, & Subrahmanyam, 2017). Los estudios en adolescentes y adultos jóvenes revelan una asociación entre el tiempo dedicado al uso de las redes sociales y una mayor autoestima, el aumento del apoyo social a través de los entramados sociales y la seguridad en la exploración de la identidad (Best, Manktelow, & Taylor, 2014). Las redes sociales y los medios móviles facilitan el mantenimiento de un entramado social más grande y diverso (Hampton, Sessions, & Her, 2011). Hacen que sea más sencillo iniciar la interacción con otros y ayudan a que los jóvenes obtengan información y apoyo tanto de los vínculos sociales fuertes como de los débiles. Así pues, las nuevas tecnologías pueden ofrecerles a los adolescentes oportunidades de desarrollar sus competencias sociales y de fortalecer las conexiones sociales.

Por otra parte, las investigaciones muestran que el uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales se relaciona con un efecto negativo en la salud mental y el desarrollo social, sobre todo durante la adolescencia. Por ejemplo, la exposición a la imagen idealizada que los demás muestran en las redes sociales puede intensificar la preocupación de los adolescentes por su propia imagen y su sentimiento de aislamiento social (Grabe, Ward, & Hyde, 2008; Uhls, Ellison, & Subrahmanyam, 2017). La exposición a las nuevas tecnologías y el uso frecuente de las redes sociales pueden repercutir negativamente en la cercanía y el sentimiento de conexión social, al reducir la calidad de las conversaciones, la percepción de que se es comprendido y la empatía (Hales, Dvir, Wesselmann, Kruger, & Finkenauer, 2018). El uso de las redes sociales también puede disminuir el nivel de confianza dentro de las relaciones íntimas y potenciar los celos (Billedo, Kerkhof, & Finkenauer, 2015; Kerkhof, Finkenauer, & Muusses, 2011).

Aún se debe analizar cómo los beneficios y costes de las relaciones varían según su tipo (p. ej., amistades, relaciones íntimas, lazos familiares, conocidos...), el medio (redes sociales, nuevas tecnologías...), el contexto (comunicación privada, espacios públicos...) y la frecuencia de uso (no acceder a la red, adicción a Internet...). Algunos resultados preliminares indican que la desactivación de la cuenta de Facebook en los adultos se asocia con una disminución de la actividad en Internet, incluidas otras redes sociales, y un incremento de las actividades en la vida real como ver la televisión a solas o socializar con familia y amigos, además de con mayor bienestar (Allcott, Braghieri, Eichmeyer, & Gentzkow, 2018).

Sin embargo, las relaciones de interdependencia requieren esfuerzo y estrategias de conservación por parte de ambos miembros. Los dos necesitan expresar que valoran al otro, aceptarse y cuidarse mutuamente y mostrar su compromiso con la relación y con su entramado. Por ejemplo, Utz (*The function of self-disclosure on social network sites: Not only intimate, but also positive and entertaining self-disclosures increase the feeling of connection*, 2015) observó que la revelación de información íntima en Facebook está más ligada a una mayor cercanía en los mensajes privados, pero no tanto en la comunicación pública. Su estudio también sugiere que la receptividad del otro ante las necesidades propias en la comunicación en línea es menos relevante a la hora de percibir cercanía en la relación que en la comunicación en el mundo real. Aunque estos estudios señalan diferencias notables entre la comunicación real y virtual en las relaciones, es común que los estudios sobre la comunicación en línea se limiten a las respuestas que ofrecen los encuestados

y rara vez se estudian los procesos diádicos necesarios para investigar a fondo la interdependencia relacional.

Los estudios que comparan la comunicación virtual con la presencial muestran que el contacto cara a cara tiene un mayor impacto a la hora de reforzar y conservar las relaciones. Por ofrecer algunos ejemplos, el apoyo cara a cara es más reconfortante que el virtual para los miembros de las familias de militares que han sufrido algún acontecimiento negativo (Lewandowski, Rosenberg, Jordan Parks, & Siegel, 2011), y la interacción presencial protege a las personas mayores frente a la depresión, mientras que el contacto por correo electrónico y por teléfono no tiene ese mismo efecto (Teo, *et al.*, 2015). No obstante, es importante tener en cuenta que las relaciones interpersonales se desarrollan y sustentan cada vez más mediante la integración de la interacción real y virtual. A menudo, la interacción virtual refuerza la real y viceversa. Asimismo, cada vez son más frecuentes las amistades que se desarrollan en medios mixtos, en las que los miembros de la relación se conocen en el ámbito digital pero luego pasan a canales de comunicación del mundo real. A menudo estas relaciones mixtas se valoran con el mismo nivel de calidad que las que son exclusivamente reales (consulte el capítulo 5). Es evidente que la comunicación en línea cobra cada vez mayor importancia en las relaciones modernas, en las que los medios de comunicación virtuales y reales no se excluyen mutuamente, sino que funcionan en armonía e incluso, a veces, refuerzan e intensifican los efectos de la información compartida en las relaciones.

Otro aspecto que ha recibido escasa atención al comparar los dos tipos de comunicación es el contacto físico, que es crucial a la hora de crear y fortalecer las relaciones cercanas. Las muestras de afecto a través del tacto se correlacionan estrechamente con la calidad de la relación, y los conflictos se resuelven con más facilidad cuando aumenta dicho contacto, que incluye los abrazos y las caricias/roce (Gulledge, Gulledge, & Stahmann, 2003). Además, el contacto interpersonal diario promueve la salud mental y física, ya que es una señal de intimidad y cercanía (Debrot, Schoebi, Perez, & Horn, 2013). Así pues, aunque se pueda enviar un «emoticono de abrazo», nunca podrá reemplazar un abrazo real.

En resumen, la tendencia global que supone el auge de las nuevas tecnologías viene acompañada de oportunidades y desafíos para las relaciones sociales. Para los jóvenes y sus múltiples contextos sociales, supondrá todo un reto llegar a entender cómo potenciar las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías al tiempo que se atenúan algunos de los desafíos que conllevan. Aún no se comprenden bien ni los procesos subyacentes de los beneficios y costes de la conexión y las relaciones sociales ni los mecanismos concretos por los que el bienestar personal y social se relacionan con la comunicación a través de los diferentes medios. Tampoco queda claro si la comunicación en línea de forma aislada tiene menos impacto e importancia que la que se produce de forma presencial para las generaciones de jóvenes que utilizan la comunicación en línea tanto o más que la real.

Es crucial tener en cuenta la rapidez con la que evolucionan las nuevas tecnologías y las redes sociales, por lo que los resultados de los estudios sobre las oportunidades y desafíos de estas tecnologías –e incluso las propias redes sociales– pueden haber quedado obsoletos antes de que se publiquen. El auge de las nuevas tecnologías continúa siendo un campo de investigación fascinante, sobre todo si se tiene en cuenta que nos dirigimos hacia un futuro donde «estar desconectado» es casi impensable.

Las relaciones adolescentes del siglo XXI: Observaciones finales

La formación de conexiones sociales duraderas es una de las tareas del desarrollo más importantes en la adolescencia. La propician numerosos procesos bien documentados en las relaciones familiares y con los compañeros, y muchos estudios sugieren que existe una asociación sólida entre las relaciones de apoyo y la salud (mental) y el bienestar a lo largo de la vida. Mucho menos

se sabe sobre el efecto que las tendencias globales tienen en el comportamiento dentro de las relaciones y en su conservación entre los jóvenes. Este capítulo sugiere que la conexión social es clave para descifrar las trayectorias del desarrollo de los adolescentes. Más concretamente, sostiene que para comprender la conexión y las relaciones sociales en la juventud, es fundamental asumir que los jóvenes establecen esas conexiones en contextos sociales que varían entre el distal y el proximal.

Se necesitan los cambios sociales en el contexto distal –como el cambio climático, el desplazamiento forzado y las consecuencias crónicas de los traumas, el aumento del individualismo y las nuevas tecnologías– para explicar y comprender el desarrollo social de los adolescentes y sus relaciones. Por su propia naturaleza, estas relaciones son interdependientes: los jóvenes influyen en sus entornos sociales y viceversa. Más allá de proporcionar una visión general de las implicaciones que las cuatro tendencias globales podrían tener en la conexión social de la adolescencia, esperamos que este capítulo incentive nuevos estudios en este ámbito de investigación tan fascinante e importante, que esperamos alcance su plenitud en los próximos años.

Referencias

Allcott, H., Braghieri, L., Eichmeyer, S., & Gentzkow, M. (2018). The welfare effects of social media. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.3308640

Amato, P. (2010). Research on divorce: Continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 650-666. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x

Amato, P., & Patterson, S. (2017). The intergenerational transmission of union instability in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 79(3), 723-738. doi:10.1111/jomf.12384

Banks, D., & Weems, C. (2014). Family and peer social support and their links to psychological distress among hurricane-exposed minority youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(4), 341-352. doi:10.1037/ort0000006

Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27-36. doi:10.1016/j.chilyouth.2014.03.001

Billedo, C., Kerkhof, P., & Finkenauer, C. (2015). The use of social networking sites for relationship maintenance in long-distance and geographically close romantic relationships. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(3), 152-157. doi:10.1089/cyber.2014.0469

Birditt, K., Brown, E., Orbuch, T., & McIlvane, J. (2010). Marital conflict behaviors and implications for divorce over 16 years. *Journal of Marriage and the Family*, 72(5), 1188-1204. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00758.x

Bonanno, G., & Diminich, E. (2012). Annual Research Review: Positive adjustment to adversity - trajectories of minimal-impact resilience and emergent resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 378-401. doi:10.1111/jcpp.12021

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. Obtenido de <http://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674224575&content=reviews>

Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting Systems in Human Development. Research Paradigms: Present and Future. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Edits.), *Persons in context: Developmental processes*. Cambridge University Press.

- Burke, M., Davis, W., & Diffenbaugh, N. (2018). Large potential reduction in economic damages under UN mitigation targets. *Nature*, 557(7706), 549-553. doi:10.1038/s41586-018-0071-9
- Burke, M., Hsiang, S., & Miguel, E. (2015). Climate and conflict. *Annual Review of Economics*, 7(1), 577-617. doi:10.1146/annurev-economics-080614-115430
- Cacioppo, J., & Cacioppo, S. (2018). The growing problem of loneliness. *The Lancet*, 391(10119), 426. doi:10.1016/s0140-6736(18)30142-9
- Cacioppo, J., Cacioppo, S., Capitanio, J., & Cole, S. (2015). The neuroendocrinology of social isolation. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 733-767. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015240
- Cacioppo, J., Reis, H., & Zautra, A. (2011). Social resilience: The value of social fitness with an application to the military. *American Psychologist*, 66(1), 43-51. doi:10.1037/a0021419
- Campbell, K., Wright, D., & Flores, C. (2012). Newlywed women's marital expectations: Lifelong monogamy? *Journal of Divorce & Remarriage*, 53(2), 108-125. doi:10.1080/10502556.2012.651966
- Carrington, D. (2018, 12 04). 'Our Leaders Are Like Children,' School Strike Founder Tells Climate Summit, Mendeley. Obtenido de The Guardian: <https://www.theguardian.com/environment/2018/dec/04/leaders-like-children-school-strike-founder-greta-thunberg-tells-un-climate-summit>
- Chen, X., Cen, G., Li, D., & He, Y. (2005). Social functioning and adjustment in Chinese children: The imprint of historical time. *Child Development*, 76(1), 182-195. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00838.x
- Cherlin, A. (2004). The deinstitutionalization of American marriage. *Journal of Marriage and Family*, 66(4), 848-861. doi:10.1111/j.0022-2445.2004.00058.x
- Clayton, S., Manning, C., Krygsman, K., & Speiser, M. (2017). *Mental Health and Our Changing Climate: Impacts, Implications, and Guidance*. Obtenido de PreventionWeb.net: <https://www.preventionweb.net/publications/view/52557>
- Couttenier, M., & Soubeyran, R. (2014). Drought and civil war in Sub-Saharan Africa. *The Economic Journal*, 124(575), 201-244. doi:10.1111/ecco.j.12042
- Dahl, R., Allen, N., Wilbrecht, L., & Suleiman, A. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554(7693), 441-450. doi:10.1038/nature25770
- de Vroome, T., & Van Tubergen, F. (2010). The employment experience of refugees in the Netherlands. *International Migration Review*, 44(2), 376-403. doi:10.1111/j.1747-7379.2010.00810.x
- Debrot, A., Schoebi, D., Perrez, M., & Horn, A. (2013). Touch as an interpersonal emotion regulation process in couples' daily lives. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(10), 1373-1385. doi:10.1177/0146167213497592
- Ehrensaft, M., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E., Chen, H., & Johnson, J. (2003). Intergenerational transmission of partner violence: A 20-year prospective study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(4), 741-753. doi:10.1037/0022-006x.71.4.741
- El-Awad, U., Fathi, A., Petermann, F., & Reinelt, T. (2017). Promoting mental health in unaccompanied refugee minors: Recommendations for primary support programs. *Brain sciences*, 7(11). doi:10.3390/brainsci7110146
- Fazel, M., Reed, R., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282. doi:10.1016/s0140-6736(11)60051-2

Feeney, B., & Collins, N. (2015). A new look at social support. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113-147. doi:10.1177/1088868314544222

Felitti, V., Anda, R., Nordenberg, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V., Marks, J. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258. doi:10.1016/s0749-3797(98)00017-8

Finkel, E., Hui, C., Carswell, K., & Larson, G. (2014). The suffocation of marriage: Climbing Mount Maslow without enough oxygen. *Psychological Inquiry*, 25(1), 1-41. doi:10.1080/1047840x.2014.863723

Finkenauer, C., & Righetti, F. (2011). Understanding in close relationships: An interpersonal approach. *European Review of Social Psychology*, 22(1), 316-363. doi:10.1080/10463283.2011.633384

Finkenauer, C., Buyukcan-Tetik, A., Schoemaker, K., Willems, Y., Bartels, M., Baumeister, R., Baumeister, R. (2017). Examining the role of self-regulatory strength in family violence. In *The Routledge International Handbook of Self-Control in Health and Well-Being* (pp. 340-352). Routledge. doi:10.4324/9781315648576-27

Finkenauer, C., Engels, R., & Meeus, W. (2002). Keeping secrets from parents: Advantages and disadvantages of secrecy in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 123-136. doi:10.1023/a:1014069926507

GlobalWebIndex. (2017). Social media captures over 30 % of online time. *GlobalWebIndex 2012-2017*. Obtenido de <https://blog.globalwebindex.com/chart-of-the-day/social-media-captures-30-of-online-time/>

Goosen, S., Stronks, K., & Kunst, A. (2013). Frequent relocations between asylum-seeker centres are associated with mental distress in asylum-seeking children: A longitudinal medical record study. *International Journal of Epidemiology*, 43(1), 94-104. doi:10.1093/ije/dyt233

Grabe, S., Ward, L., & Hyde, J. (2008). The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*, 134(3), 460-476. doi:10.1037/0033-2909.134.3.460

Greenfield, P. (2018). Studying social change, culture, and human development: A theoretical framework and methodological guidelines. *Developmental Review*, 50, 16-30. doi:10.1016/j.dr.2018.05.003

Gulledge, A., Gulledge, M., & Stahmann, R. (2003). Romantic physical affection types and relationship satisfaction. *The American Journal of Family Therapy*, 31(4), 233-242. doi:10.1080/01926180390201936

Gulliver, A., Griffiths, K., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 10(1). doi:10.1186/1471-244x-10-113

Hales, A., Dvir, M., Wesselmann, E., Kruger, D., & Finkenauer, C. (2018). Cell phone-induced ostracism threatens fundamental needs. *The Journal of Social Psychology*, 158(4), 460-473. doi:10.1080/00224545.2018.1439877

Hampton, K., Sessions, L., & Her, E. (2011). Core networks, social isolation, and new media. *Information, Communication & Society*, 14(1), 130-155. doi:10.1080/1369118X.2010.513417

- Harville, E., Taylor, C., Tesfai, H., Xu Xiong, & Buekens, P. (2011). Experience of Hurricane Katrina and reported intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(4), 833-845. doi:10.1177/0886260510365861
- Hidalgo, F., Naidu, S., Nichter, S., & Richardson, N. (2010). Economic determinants of land invasions. *Review of Economics and Statistics*, 92(3), 505-523. doi:10.1162/rest_a_00007
- Holt-Lunstad, J. (2018). Why social relationships are important for physical health: A systems approach to understanding and modifying risk and protection. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 437-458. doi:10.1146/annurev-psych-122216-011902
- Holt-Lunstad, J., Smith, T., & Layton, J. (2010). Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review. *PLoS Medicine*, 7(7), e1000316. doi:10.1371/journal.pmed.1000316
- Hsiang, S., Burke, M., & Miguel, E. (2013). Quantifying the influence of climate on human conflict. *Science*, 341(6151), 1235367-1235367. doi:10.1126/science.1235367
- Hughes, K., Bellis, M., Hardcastle, K., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Dunne, M. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), e356-e366. doi:10.1016/s2468-2667(17)30118-4
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2010). *Changing Mass Priorities: The Link Between Modernization and Democracy*. American Political Science Association. doi:10.2307/25698618
- Jakobsen, M., Demott, M., & Heir, T. (2014). Prevalence of psychiatric disorders among unaccompanied asylum-seeking adolescents in Norway. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 10(1), 53-58. doi:10.2174/1745017901410010053
- Kamp-Dush, C., Arocho, R., Mernitz, S., & Bartholomew, K. (2018). The intergenerational transmission of partnering. *PLOS ONE*, 13(11), e0205732. doi:10.1371/journal.pone.0205732
- Kaniasty, K. (2012). Predicting social psychological well-being following trauma: The role of post-disaster social support. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(1), 22-33. doi:10.1037/a0021412
- Keenan, H., Marshall, S., Nocera, M., & Runyan, D. (2004). Increased incidence of inflicted traumatic brain injury in children after a natural disaster. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(3), 189-193. doi:10.1016/j.amepre.2003.10.023
- Keles, S., Idsøe, T., Friborg, O., Sirin, S., & Oppedal, B. (2017). The longitudinal relation between daily hassles and depressive symptoms among unaccompanied refugees in Norway. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(7), 1413-1427. doi:10.1007/s10802-016-0251-8
- Kelley, J., & Graaf, N. (1997). National context, parental socialization, and religious belief: Results from 15 nations. *American Sociological Review*, 62(4), 639. doi:10.2307/2657431
- Kerkhof, P., Finkenauer, C., & Muusses, L. (2011). Relational consequences of compulsive internet use: A longitudinal study among newlyweds. *Human Communication Research*, 37(2), 147-173. doi:10.1111/j.1468-2958.2010.01397.x
- Lavner, J., & Bradbury, T. (2012). Why do even satisfied newlyweds eventually go on to divorce? *Journal of Family Psychology*, 26(1), 1-10. doi:10.1037/a0025966
- Lewandowski, J., Rosenberg, B., Jordan Parks, M., & Siegel, J. (2011). The effect of informal social support: Face-to-face versus computer-mediated communication. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1806-1814. doi:10.1016/j.chb.2011.03.008

- Mares, D. (2013). Climate change and levels of violence in socially disadvantaged neighborhood groups. *Journal of Urban Health : Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 90(4), 768-83. doi:10.1007/s11524-013-9791-1
- Marsee, M. (2008). Reactive aggression and posttraumatic stress in adolescents affected by Hurricane Katrina. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 519-529. doi:10.1080/15374410802148152
- Miller, G., Chen, E., & Parker, K. (2011). Psychological stress in childhood and susceptibility to the chronic diseases of aging: Moving toward a model of behavioral and biological mechanisms. *Psychological Bulletin*, 137(6), 959-997. doi:10.1037/a0024768
- Missirian, A., & Schlenker, W. (2017). Asylum applications respond to temperature fluctuations. *Science*, 358(6370), 1610-1614. doi:10.1126/science.aao0432
- Morelli, S., Ong, D., Makati, R., Jackson, M., & Zaki, J. (2017). Empathy and well-being correlate with centrality in different social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(37), 9843-9847. doi:10.1073/pnas.1702155114
- Orehek, E., & Kruglanski, A. (2018). Personal failure makes society seem fonder: An inquiry into the roots of social interdependence. (B. Bastian, Ed.) *PLOS ONE*, 13(8), e0201361. doi:10.1371/journal.pone.0201361
- Patton, G., Olsson, C., Skirbekk, V., Saffery, R., Wlodek, M., Azzopardi, P., Sawyer, S. (2018). Adolescence and the next generation. *Nature*, 554(7693), 458-466. doi:10.1038/nature25759
- Reis, H., Lemay, E., & Finkenauer, C. (2017). Toward understanding understanding: The importance of feeling understood in relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(3), e12308. doi:10.1111/spc3.12308
- Repetti, R., Taylor, S., & Seeman, T. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological bulletin*, 128(2), 330-66. Obtenido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11931522>
- Salvatore, J., Lönn, S., Sundquist, J., Sundquist, K., & Kendler, K. (2018). Genetics, the rearing environment, and the intergenerational transmission of divorce: A Swedish national adoption study. *Psychological Science*, 29(3), 370. doi:10.1177/0956797617734864
- Santos, H., Varnum, M., & Grossmann, I. (2017). Global increases in individualism. *Psychological Science*, 28(9), 1228-1239. doi:10.1177/0956797617700622
- Sarsons, H. (2015). Rainfall and conflict: A cautionary tale. *Journal of Development Economics*, 115, 62-72. doi:10.1016/J.JDEVECO.2014.12.007
- Sawyer, S., Afifi, R., Bearinger, L., Blakemore, S.-J., Dick, B., Ezech, A., & Patton, G. (2012). Adolescence: A foundation for future health. *The Lancet*, 379(9826), 1630-1640. doi:10.1016/s0140-6736(12)60072-5
- Sawyer, S., Azzopardi, P., Wickremarathne, D., & Patton, G. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228. doi:10.1016/s2352-4642(18)30022-1
- Solar, O., & Irwin, A. (2010). A conceptual framework for action on the social determinants of health. In *Social Determinants of Health Discussion Paper 2*. World Health Organization. Obtenido de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44489/9789241500852_eng.pdf;jsessionid=164D79C2CAE74BF15FEF46B790924B18?sequence=1

- Stefanek, E., Strohmeier, D., Fandrem, H., & Spiel, C. (2012). Depressive symptoms in native and immigrant adolescents: The role of critical life events and daily hassles. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(2), 201-217. doi:10.1080/10615806.2011.605879
- Teo, A., Choi, H., Andrea, S., Valenstein, M., Newsom, J., Dobscha, S., & Zivin, K. (2015). Does mode of contact with different types of social relationships predict depression in older adults? Evidence from a nationally representative survey. *Journal of the American Geriatrics Society*, 63(10), 2014-2022. doi:10.1111/jgs.13667
- Uhls, Y., Ellison, N., & Subrahmanyam, K. (2017). Benefits and costs of social media in adolescence. *Pediatrics*, 140(Supplement 2), S67-S70. doi:10.1542/peds.2016-1758e
- Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348-366. doi:10.1111/jcpp.12025
- UNHCR. (2017). *UNHCR Global Trends - Forced Displacement in 2017*. Obtenido de <https://www.unhcr.org/globaltrends2017/>
- UNICEF. (2017). *The State of the World's Children 2017: Children in a Digital World*. UNICEF Publications. Obtenido de https://www.unicef.org/publications/index_101992.html
- Utz, S. (2015). The function of self-disclosure on social network sites: Not only intimate, but also positive and entertaining self-disclosures increase the feeling of connection. *Computers in Human Behavior*, 45, 1-10. doi:10.1016/j.chb.2014.11.076
- Watts, N., Amann, M., Arnell, N., Ayeb-Karlsson, S., Belesova, K., Berry, H., Costello, A. (2018). The 2018 report of the Lancet Countdown on health and climate change: Shaping the health of nations for centuries to come. *The Lancet*, 392(10163), 2479-2514. doi:10.1016/s0140-6736(18)32594-7
- WeiWei, A. (2017). *Human flow. Amazon Studios and Participant Media*. Germany.
- Wheeler, M., McGrath, M., & Haslam, N. (2019). Twentieth century morality: The rise and fall of moral concepts from 1900 to 2007. (Z. Cai, Ed.) *PLOS ONE*, 14(2), e0212267. doi:10.1371/journal.pone.0212267
- Willems, Y., de Zeeuw, E., van Beijsterveldt, C., Boomsma, D., Bartels, M., & Finkenauer, C. (2019). Out of control: Examining the association between family conflict and self-control in adolescence in a genetically sensitive design. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. doi:10.1016/j.jaac.2019.02.017
- Willems, Y., Li, J.-B., Hendriks, A., Bartels, M., & Finkenauer, C. (2018). The relationship between family violence and self-control in adolescence: A multi-level meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2468. doi:10.3390/ijerph15112468
- World Bank. (2017). *Forcibly Displaced: Toward a Development Approach Supporting Refugees, the Internally Displaced, and Their Hosts*. The World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-0938-58

Parte III

**Oportunidades y riesgos digitales:
Asegurar el bienestar de los niños**



EL TIEMPO EN LÍNEA Y LOS RESULTADOS EN EL BIENESTAR DE LA INFANCIA

Daniel Kardefelt-Winther
Oficina de Investigación de UNICEF – Innocenti

En este artículo se hace un repaso de los conocimientos de los que se dispone acerca de cómo afecta al bienestar de los niños el tiempo que dedican al uso de la tecnología digital, con el fin de comprender en qué momento y por qué motivo la tecnología digital influye positiva o negativamente en la infancia. Esto es relevante en cuanto que el aumento de la interacción de los niños con la tecnología digital ha suscitado preocupación respecto a si es saludable o nociva. La metodología utilizada consiste en una revisión de la bibliografía de referencia basada en pruebas científicas, que incluye estudios en niños de 0 a 18 años. Además de resumir la evidencia disponible, este artículo pone de relieve las limitaciones metodológicas que presenta este ámbito de investigación. El repaso de la literatura de referencia tiene presentes esas limitaciones a la hora de determinar cuánto puede decirnos en realidad sobre las repercusiones en el bienestar infantil. El artículo destaca que es necesario valorar con más atención esas limitaciones metodológicas en la investigación, a las que atribuye la falta general de evidencia concluyente. Asimismo, ofrece recomendaciones concretas para mejorar la investigación en este ámbito.

Este capítulo se basa en una publicación anterior: Kardefelt-Winther, D. (2017), «How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence focused literature review», Innocenti Discussion Paper 2017-02, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence, www.unicef-irc.org/publications/pdf/Children-digital-technology-wellbeing.pdf

Introducción

El uso de la tecnología digital por parte de los niños ha aumentado con rapidez en la última década, lo que plantea una serie de preguntas importantes acerca de si el tiempo que se dedica a actividades en las que hay una mediación digital los afecta en sentido positivo o negativo (Putnam, 2000; Turkle, 2011; Bell, Bishop, & Przybylski, 2015; George & Odgers, 2015). Tal como indican George y Odgers (*Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age*, 2015), la pregunta ya no es si los niños utilizan la tecnología digital, sino cómo, por qué y con qué efectos. Es evidente que la tecnología digital les ofrece numerosas ventajas potenciales, ya que les permite conectarse con sus compañeros o acceder a recursos educativos o de ocio (Livingstone & Bober, 2006; Valkenburg & Peter, *Social consequences of the Internet for adolescents*, 2009; Boyd, *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, 2014). Al mismo tiempo, existen motivos legítimos de preocupación acerca de con quién interactúan en línea los niños (Madden, Cortesi, Gasser, Lenhart, & Duggan, 2012), si son víctimas de ciberacoso, si los contenidos a los que acceden son adecuados para su edad (boyd & Hargittai, *Connected and concerned: Variation in parents' online safety concerns*, 2013), o si la comunicación a través de pantallas podría perjudicar su bienestar o desarrollo social (George & Odgers, 2015).

En este capítulo se utiliza una definición amplia de tecnología digital, en la que se incluyen todo tipo de dispositivos digitales, como ordenadores, tabletas y teléfonos móviles, además de las numerosas actividades en las que hay mediación digital y en las que los niños participan por medio de esos dispositivos, como el uso de Internet, visitar las redes sociales, chatear o utilizar videojuegos. La televisión se trata por separado. En este estudio el bienestar infantil se considera un concepto multidimensional que abarca las dimensiones mental/psicológica, social y física. Por otra parte, no analiza en detalle las repercusiones de contenidos o experiencias específicas que los niños pueden tener en Internet. A pesar de reconocer que, con toda probabilidad, esos factores pueden tener importancia a la hora de determinar los resultados de la interacción digital de los niños, el ámbito de este capítulo se centra específicamente en los efectos del uso del tiempo.

Aunque los adultos también utilicen la tecnología digital en gran medida, lo que suele preocupar es su uso por parte de los niños, debido a los numerosos cambios sociales, biológicos, cognitivos o psicológicos que caracterizan este periodo vital. Los niños pasan por unas etapas de desarrollo cruciales, como la formación de la identidad o la creación de amistades positivas, estando inmersos en la era digital (George & Odgers, 2015). Turkle (*Alone Together: Why We Expect More From Technology and Less From Each Other*, 2011) ha postulado que los niños de hoy interactúan más con su teléfono que entre sí, motivo por el cual podrían perderse experiencias sociales importantes. En cambio, según otros investigadores los niños siguen relacionándose entre sí igual que antes y las relaciones tienen el mismo nivel de calidad; lo que ha cambiado son los entornos de la interacción social, que ahora son digitales (p. ej., Boyd [*It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, 2014]). Debido a la importancia que tienen las amistades y la comunicación con compañeros para el desarrollo de unas competencias sociales permanentes, preocupa que en el caso de la infancia esas competencias puedan verse modificadas o afectadas negativamente cuando existe mediación digital ((George & Odgers, 2015); consulte también el Capítulo 5 de este volumen). Esta preocupación abarca una inquietud social más amplia porque la gran cantidad de tiempo que los niños pasan frente a una pantalla haga que se pierdan ciertas esferas de la vida. En este sentido, la era digital ha venido acompañada de nuevos desafíos para los padres, que se enfrentan a la complicada tarea de alcanzar un equilibrio entre permitir que sus hijos exploren de forma autónoma, por un lado, y establecer unos límites y una supervisión adecuados, por el otro (Anderson, 2016).

En respuesta a algunas de esas preocupaciones, los investigadores han analizado en qué medida el tiempo que los niños dedican al uso de la tecnología digital afecta a distintos ámbitos de su vida.

En las últimas dos décadas, diversos estudios de investigación independientes han indicado que un incremento en el uso de la tecnología digital podría repercutir negativamente en el bienestar de los niños; esos efectos comprenden desde los problemas de salud mental como la depresión (Kim, *et al.*, 2010) o la adicción (Young, 1996), hasta cuestiones de salud pública como la obesidad (Sisson, Broyles, Baker, & Katzmarzyk, 2010). Por otra parte, otros especialistas en el tema han rebatido la mayor parte de esas afirmaciones y numerosos estudios reflejan los grandes beneficios que la tecnología digital les aporta a los niños (p. ej., Livingstone *et al.* (*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*, 2011); Byrne *et al.* (*Global kids online research synthesis, 2015-2016*, 2016); Baranowski *et al.* (*Playing for real: Video games and stories for health-related behavior change*, 2008); Granic, Lobel y Engels (*The benefits of playing video games*, 2014)); en ellos se destacan sus características sociales e interactivas (p. ej., Boyd (*It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, 2014), Cole y Griffiths (*Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers*, 2007), Hussain y Griffiths (*The attitudes, feelings, and experiences of online gamers: A qualitative analysis*, 2009), y Valkenburg y Peter (*Online communication and adolescent well-being: Testing the Stimulation versus the Displacement Hypothesis*, 2007)), las nuevas oportunidades que ofrece respecto al rendimiento, la creatividad y la expresión (Lowood, 2008), y su presencia en el hogar como práctica cotidiana con fines de relación social y relajación con la familia (Enevold, 2012). Algunos estudios recientes apuntan a que los videojuegos tienen una influencia positiva en el desarrollo cognitivo, motivacional, emocional y social (Granic, Lobel, & Engels, 2014), mientras que otros sugieren que esa misma actividad podría alterar los hábitos de sueño de los niños (Dworak, Schierl, Bruns, & Struder, 2007). Así pues, ¿cómo podemos interpretar unas pruebas aparentemente tan contradictorias?

Tal como ha escrito Chas Critcher, el recelo por que tecnologías, actividades o contenidos nuevos afectasen negativamente a los niños no es un fenómeno reciente en el discurso público occidental, sino que se remonta a principios del siglo XX (Livingstone & Drotner, 2008). Ya en esa época preocupaba cómo podría afectar a la infancia el acceso a las proyecciones cinematográficas públicas; a continuación llegó el miedo al impacto negativo de los libros de cómics, que a partir de finales de la década de 1940 llegaron a prohibirse en zonas de Estados Unidos por incitar presuntamente a los jóvenes a la delincuencia y la promiscuidad. La inquietud se agravó a partir de 1950 con la llegada de la televisión, a la que se tildó de adictiva y aislante. En la década de 1970 se acusó a los videojuegos de volver adictos y agresivos a sus usuarios. No sorprende, pues, ver cómo se repite la misma pauta hoy en día con la tecnología digital, pero a la vez es importante evaluar con sentido crítico la legitimidad de esas inquietudes.

Como es comprensible, los padres, maestros y demás personas interesadas en la salud y el bienestar de la infancia manifiestan una creciente preocupación en cuanto a que los niños dediquen más tiempo al uso de la tecnología digital, pero también los confunde la falta de consenso sobre si eso es bueno o malo para ellos. Esta confusión resulta evidente no solo entre los padres y madres del mundo desarrollado, sino también en los países en desarrollo, en los que los niños cada vez tienen mayor acceso a la tecnología digital. Los datos de una encuesta del Swedish Media Council (Statens medieråd, 2015) muestran hasta qué punto los padres, en un país en el que el acceso a la tecnología digital es casi absoluto, consideran que los juegos en línea son un gran activo en la vida de sus hijos y que les ofrecen muchos beneficios posibles, mientras que a la vez califican esos mismos juegos como una de sus mayores fuentes de preocupación, ya que temen que sus hijos pasen demasiado tiempo jugando.

Una situación similar se observó en Sudáfrica en grupos de discusión con padres de niños que usaban Internet (Burton, Leoschut, & Phyfer, 2016), en los que estos admitían las numerosas ventajas que podía ofrecer la red a sus hijos, pero a la vez expresaban inquietud por el tiempo que

pasaban conectados y los muchos riesgos que podían encontrarse en ese proceso. Es evidente que los padres se enfrentan a la complicada tarea de moderar el uso de la tecnología digital que hacen sus hijos, pero se trata de una tarea de gran importancia, debido al destacado papel que tanto los padres como dichas tecnologías tienen en sus vidas. Con la intención de facilitar esa tarea, en este capítulo se presentan los resultados de una revisión de bibliografía de referencia basada en pruebas científicas sobre cómo afecta a la vida de los niños el tiempo dedicado a la tecnología digital, con especial atención a sus efectos en tres ámbitos: bienestar mental, relaciones sociales y actividad física. En el capítulo se analizan las lagunas en la evidencia disponible y se ofrecen sugerencias sobre nuevas direcciones para próximos estudios y mejoras en la metodología de investigación.

La principal cuestión de investigación que se plantea en este capítulo es la siguiente: ¿En qué medida afecta al bienestar de los niños el tiempo que pasan utilizando tecnología digital?

Dado que el bienestar infantil es un concepto complejo para el que no existe una medida aceptada por unanimidad, un enfoque común para conceptualizarlo es considerarlo un concepto multidimensional que comprende las dimensiones mental/psicológica, social y física (Chapple & Richardson, 2010).

La cuestión de investigación se desglosó en función de esas dimensiones del modo siguiente:

- Repercusión en el bienestar mental de la infancia.
- Repercusión en las relaciones sociales de la infancia.
- Repercusión en la participación de los niños en alguna actividad física.

Si bien la relación entre el bienestar infantil y la tecnología digital se ha estudiado empleando diversos parámetros objetivos y subjetivos, en este capítulo cualquier mención al bienestar infantil se referirá al bienestar subjetivo indicado por los encuestados, a menos que se especifique lo contrario.

Terminología y supuestos teóricos

En aras de la claridad, se utilizará el término tecnología digital con un sentido general, que abarca los dispositivos digitales como ordenadores, tabletas y teléfonos móviles, además de las numerosas actividades en las que hay mediación digital y en las que los niños participan por medio de esos dispositivos, como el uso de Internet, visitar redes sociales, chatear o utilizar videojuegos. En este término no se incluye la televisión, sino que se mencionará por separado cuando corresponda.

Los especialistas que se dedican a estudiar el uso del tiempo y las tecnologías digitales suelen tener como objetivo principal investigar de qué modo el tiempo dedicado a la tecnología digital afecta a las personas en distintos ámbitos. Por ejemplo, los estudios pueden analizar resultados específicos, como en qué medida afecta el tiempo empleado en la tecnología digital al bienestar subjetivo a lo largo del tiempo, o si la calidad que se percibe en las amistades aumenta o disminuye. Cuando se refieren a la infancia, el objetivo principal de los estudios sobre el uso del tiempo ha sido, en líneas generales, descubrir posibles riesgos por usar en exceso la tecnología digital y garantizar una trayectoria de desarrollo óptima, evitar interferencias en su vida y atenuar cualquier posible resultado negativo derivado.

Una premisa habitual en este ámbito de investigación es que el tiempo es un artículo de suma cero y, por lo tanto, todo el que se dedica a la tecnología digital se sustrae inevitablemente de otras actividades a las que se les otorga mayor valor, como socializar cara a cara, leer libros o hacer ejercicio; en ocasiones, esto se conoce como la hipótesis del desplazamiento, que postula que los efectos negativos de la tecnología guardan una proporción lineal con la exposición (Neuman, 1988). En un primer momento, esta hipótesis contó con cierto respaldo y sus premisas sirvieron para orientar

las declaraciones y directrices políticas iniciales –como es el caso de las antiguas directrices de la American Academy of Pediatrics (AAP)–, que proponían que se restringiera la interacción de los niños con la tecnología digital (AAP, Media education, 1999). Sin embargo, datos más recientes apuntan a que hoy en día la hipótesis del desplazamiento podría resultar simplista o incluso inexacta, ya que los últimos avances tecnológicos ofrecen muchas oportunidades para que los niños emprendan desafíos y actividades de gran valor para su desarrollo (Przybylski & Weinstein, 2017). Estos avances se han reflejado en la actualización de la declaración política de la AAP, que contiene un conjunto de directrices menos restrictivas y reconoce el valor de la tecnología digital también en el caso de los grupos de edad más jóvenes (AAP, Media and young minds, 2016).

A la vista de estos avances, algunos investigadores han postulado que los efectos de la tecnología digital en los niños podrían no ser necesariamente lineales, ya que no en todos los casos un incremento del uso conlleva unos resultados peores. Przybylski y Weinstein (*A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis*, 2017) sugieren que el efecto del tiempo que los niños dedican a la tecnología digital se podría explicar mejor como una relación curvilínea, que rebate la hipótesis del desplazamiento. Dicho de otro modo, cabría esperar que no usar la tecnología digital en absoluto tuviera un efecto negativo en los niños, mientras que unos niveles de uso moderados podrían tener un efecto positivo y un uso excesivo, un efecto negativo. La falta de un consenso claro sobre en qué momento el tiempo dedicado a la tecnología digital pasa de ser moderado a excesivo supone un problema, ya que se trata de una cuestión muy personal. En este sentido, el término uso excesivo está cargado de valor y determinar «cuánto es demasiado» depende inevitablemente de la edad del niño, de sus características particulares, de la cultura en la que vive y de su contexto vital en general.

En lo que concierne a la tecnología digital en particular, las opiniones sobre «cuánto es demasiado» también cambian en función de la época y la generación. Es por ello que la pregunta de «cuánto es demasiado» con respecto a esa tecnología se vuelve especialmente compleja, ya que podemos contar con que los adultos y los niños expresen opiniones distintas al respecto, sin que un grupo tenga más razón que el otro necesariamente. Por este motivo, a los investigadores les ha resultado difícil diseñar estudios adecuados sobre el uso del tiempo que nos permitan hacer recomendaciones fundamentadas en las experiencias vividas por los niños, ya que las percepciones de los adultos sobre «cuánto es demasiado» tienden a orientar la investigación. Puesto que no podemos determinar objetivamente cuánto es demasiado para una persona en concreto, resulta complicado fijar un límite entre lo que es una afición digital entretenida y lo que constituye un uso excesivo; muchas personas tienen aficiones a las que en ocasiones dedican demasiado tiempo en detrimento de otras actividades, pero para ellos eso no siempre supone un problema, por mucho que sí lo sea para las personas de su entorno (Cover, 2006; Charlton & Danforth, 2007; Kardefelt-Winther, *Excessive Internet Use: Fascination or Compulsion?*, 2014).

De acuerdo con esto, el término uso excesivo se utilizará para indicar que se dedica una gran cantidad de tiempo al uso de tecnología digital, pero sin establecer un umbral específico de cuánto tiempo implica eso en la práctica. A este respecto, se sigue el punto de vista de Larkin y Griffiths (*Response to Shaffer (1996): The case for a 'complex systems' conceptualisation of addiction*, 1998) según el cual tiene sentido que algunas personas en determinados contextos hagan un uso excesivo, ya que los resultados positivos compensan los negativos. En los casos en los que los estudios han proporcionado unos umbrales de uso excesivo respecto al tiempo, este hecho se pone de manifiesto.

Algunos investigadores que estudian el uso del tiempo y la tecnología digital han adoptado un enfoque exclusivamente clínico del tema, argumentando que algunas personas utilizan la tecnología digital en exceso porque son adictos a ella o a actividades específicas en las que hay mediación de

dicha tecnología. Se sugiere que los presuntos perjuicios derivados se asemejan a los ocasionados por la adicción a sustancias. Esta perspectiva se basa en unos supuestos subyacentes: que las conductas y actividades pueden generar adicción casi del mismo modo que las sustancias (Marlatt, Baer, Donovan, & Kivlahan, 1988; Marks, 1990), y que las tecnologías digitales, debido a sus numerosas características gratificantes, pueden ser especialmente adictivas.

Para evaluar la adicción a la tecnología digital es habitual formular preguntas basadas en los instrumentos de evaluación de adicción a sustancias (Petry, Rehbein, Ko, & O'Brien, 2014). El objetivo primordial de los estudios que se apropian de la perspectiva de la adicción ha sido el de demostrar que la tecnología digital puede ser verdaderamente adictiva, con el fin de defender que sus afectados necesitan atención profesional. Son muchos los investigadores que a lo largo de los años han rebatido el planteamiento de que la tecnología digital puede resultar adictiva y hoy en día sigue sin haber consenso sobre si ese punto de vista es veraz o útil (Griffiths M., 2000; Cover, 2006; Kardefelt-Winther, *Excessive Internet Use: Fascination or Compulsion?*, 2014; Van Rooij & Prause, 2014; Griffiths, Kuss, Billieux, & Pontes, 2016; Aarseth, et al., 2016).

Los estudios sobre el uso del tiempo y sobre la adicción se ocupan de cuestiones manifiestamente distintas; sin embargo, es frecuente que los investigadores las combinen. Si bien, hasta cierto punto, ambos ámbitos se centran en el vínculo entre el uso del tiempo y los resultados negativos para la persona, la perspectiva de la adicción está motivada por el supuesto subyacente de que el exceso de uso de la tecnología digital puede estar motivado por un trastorno de adicción y no por la fascinación o la interacción.

La perspectiva de la adicción asume también un enfoque binario en el que el individuo o bien padece un trastorno de adicción, o bien no lo padece, y en el que la presencia de trastorno conlleva resultados negativos en todos los casos. En cambio, en el estudio del uso del tiempo dedicado a la tecnología digital por los niños, este se considera un continuo en el que los resultados negativos y los beneficios pueden coexistir. El hecho de que los investigadores combinen estas perspectivas ha dado lugar a enfrentamientos conceptuales en este ámbito de investigación y en el discurso público, que diversos grupos de científicos han reconocido y debatido en los últimos años (Griffiths, Kuss, Billieux, & Pontes, 2016; Aarseth, et al., 2016; Kardefelt-Winther, et al., 2017).

Una consecuencia desafortunada de esta confusión es que muchos estudios se han centrado en analizar la idea hipotética de la adicción a la tecnología, en lugar de investigar por qué algunos niños dedican mucho tiempo al uso de la tecnología digital y en qué circunstancias esto podría repercutir positiva o negativamente en su vida y bienestar (Kardefelt-Winther, *Excessive Internet Use: Fascination or Compulsion?*, 2014). Esta última pregunta parece cobrar mayor relevancia como respuesta al incremento de la preocupación social por que los niños utilicen más la tecnología digital.¹

Metodología

Con el fin de responder a la cuestión de investigación principal, se ha llevado a cabo una revisión de la bibliografía de referencia basada en pruebas científicas. Para ello se ha recurrido a algunos principios básicos con vistas a una revisión sistemática (Khan, Kunz, Kleijnen, & Antes, 2003), pero dejando margen para la reflexión y la interpretación.

¹ Un objetivo secundario del artículo original era ofrecer al lector una visión crítica general sobre la idea hipotética de adicción a la tecnología. En este documento se menciona únicamente investigación sobre el uso del tiempo, mientras que el original contaba con una sección independiente sobre la tecnología digital y la adicción.

La revisión abarcó la literatura de referencia publicada entre 2005 y 2017. El marco temporal refleja el periodo en el que la tecnología digital pasó a estar a disposición de los niños para uso cotidiano en las sociedades occidentales y la utilización regular se convirtió en la norma. En la estrategia de búsqueda se siguieron tres etapas secuenciales:

1. Una búsqueda de artículos de publicaciones arbitradas en la literatura académica usando las bases de datos PubMed, PsycINFO y Google Scholar.
2. La identificación de tres expertos que trabajasen en este campo, seguida de una comunicación por correo electrónico para determinar sus conocimientos y acceder a más bibliografía y recomendaciones de otras fuentes (técnica bola de nieve o *snowballing*).
3. Una búsqueda en la lista de referencia de los artículos empíricos identificados mediante los procesos 1 y 2 para localizar otros artículos relevantes.

Para la búsqueda en las bases de datos, se utilizaron secuencias de búsqueda sobre esos tres ámbitos de interés. Las secuencias de búsqueda utilizadas (en inglés) fueron las siguientes: (children digital technology AND (wellbeing OR well-being)), (children digital media AND (wellbeing OR well-being)), (digital* OR «digital technology» AND child*), (digital* OR «digital technology» AND (well-being OR wellbeing OR physical* OR social* OR relationship*)), (digital* OR «digital technology» AND (child* OR adolescent*) AND (well-being OR wellbeing OR physical* OR social* OR relationship*)).

Siempre que fue posible, se ordenaron los resultados de cada secuencia de búsqueda por relevancia; en los demás casos, se ordenaron por fecha y se seleccionaron según la relevancia para las tres subpreguntas. Se incluyeron los resultados de las primeras diez páginas de cada motor de búsqueda. En caso de seleccionar un artículo, se lo clasificó por tema (bienestar mental, relaciones sociales o actividad física). Se incluyeron estudios transversales, estudios longitudinales y metaanálisis, mientras que se excluyeron los capítulos no empíricos, incluidas las revisiones bibliográficas, para evitar depender de fuentes de datos secundarias. El corpus final está compuesto exclusivamente por estudios sobre niños (de 0 a 18 años inclusive). Los estudios que utilizaban métricas sobre adicción o que carecían de un indicador para el tiempo de uso fueron excluidos.

En la búsqueda bibliográfica se identificaron 301 artículos exclusivos de publicaciones arbitradas. De esos artículos se excluyeron varios por los motivos siguientes: 226 porque el tema que trataban no era el adecuado o porque carecían de indicadores sobre el uso del tiempo, 10 por ser revisiones bibliográficas y 45 por ser estudios sobre la población adulta. Se conservó un total de 20 artículos de la búsqueda en las bases de datos, es decir, un 6,6 % del número total de artículos encontrados en ellas.

A pesar de realizar todos los esfuerzos posibles por reflejar el amplio espectro de material con posible relevancia para las cuestiones de investigación, ya se contaba con que sería improbable lograr una cobertura exhaustiva exclusivamente con las búsquedas en bases de datos. Los expertos aportaron otros 6 artículos. Mediante el examen de las listas de referencias de los artículos empíricos obtenidos en la búsqueda bibliográfica se identificaron otros 29 artículos relevantes, con los que se llega al número total de los incluidos en esta revisión $N = 55$. Una limitación de la búsqueda bibliográfica es que solo se incluyeron estudios redactados en inglés.

Limitaciones

Antes de presentar los resultados de la revisión bibliográfica, cabe destacar las limitaciones de los estudios que analizan los efectos de la tecnología digital en las personas, que en ocasiones se denominan estudios de los «efectos de los medios». Es necesario poner de manifiesto esas limita-

ciones, ya que están generalizadas en la mayoría de los estudios incluidos en dicha revisión, lo que significa que incluso los más rigurosos de los que se presentan en este capítulo deben interpretarse con cautela.

En primer lugar, la naturaleza de muchos estudios es correlativa y utilizan datos transversales, lo que significa que no pueden afirmar cuál es la causa y el efecto ni precisar las consecuencias a largo plazo. Dicho de otro modo, los datos recopilados no se pueden utilizar para determinar si un efecto, por ejemplo, el aumento de los niveles de depresión es la causa o la consecuencia del uso de la tecnología digital. Ambas alternativas son plausibles: una persona puede encontrarse más deprimida tras pasar demasiado tiempo en Internet o alguien que se siente deprimido puede pasar mucho tiempo conectado para tratar de sobrellevar esos sentimientos. Necesitamos estudios longitudinales que nos expliquen mejor la causalidad y si los efectos persisten en el tiempo o no, lo que serviría para establecer si el tiempo que se dedica a la tecnología digital repercute en el bienestar a largo plazo.

En segundo lugar, es probable que las diferencias individuales influyan en el modo en que el uso de la tecnología digital afecta a un niño, dependiendo de su edad, sexo, personalidad, situación en la vida o entorno social y cultural, entre otros factores (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011; Kardefelt-Winther, *Excessive Internet Use: Fascination or Compulsion?*, 2014; Byrne, Kardefelt-Winther, Livingstone, & Stoilova, 2016; Livingstone S., *A framework for researching Global Kids Online: Understanding children's well-being and rights in the digital age*, 2016; Banaji, 2016). Debido a motivos prácticos, como el coste y la duración de la investigación, lo habitual en la mayoría de los estudios es que justifiquen tan solo un conjunto limitado de variables contextuales. Tradicionalmente, lo más frecuente ha sido investigar únicamente las características psicológicas de los niños, sin prestar mucha atención a su contexto vital en general, en lugar de lo que estos hacen en Internet. Por consiguiente, los estudios pueden haber: a) sobreestimado el efecto de la tecnología digital en los niños o b) asumido que la tecnología digital tiene un cierto efecto cuando en realidad este se debe a otro factor que no se evaluó.

En tercer lugar, parece probable que las actividades y contenidos con los que los niños interactúan por medio de la tecnología digital tengan la misma importancia, si no más, que el uso del tiempo total en unos resultados positivos o negativos (Etchells, Fletcher-Watson, Blakemore, Chambers, & Kardelfelt-Winther, 2017; Przybylski & Weinstein, 2017). Centrarse exclusivamente en el uso del tiempo sin tener en cuenta cuál es la actividad digital de la infancia limita el alcance de la investigación y el valor de las conclusiones extraídas.

En cuarto lugar, la mayoría de los estudios sobre efectos de los medios carecen de protocolos de prerregistro; por tanto, pueden contener sesgos de confirmación o unos informes de resultados selectivos. Los protocolos de prerregistro forman parte de un movimiento reciente en favor de una ciencia reproducible, que anima a los investigadores a que registren públicamente los estudios y sus hipótesis antes de proceder a la recopilación de los datos, con el objetivo de que haya transparencia acerca de la base para su análisis. Hace poco, un artículo de la revista *Nature* defendía la importancia del prerregistro como forma de contrarrestar la escasa posibilidad de reproducir los resultados de los estudios y de sacar el máximo provecho a la inversión pública destinada a investigación por parte de la comunidad científica (Munafò, *et al.*, 2017). A pesar de que en la medicina clínica los protocolos de prerregistro se han convertido en práctica habitual en los ensayos aleatorios controlados, no sucede lo mismo en las ciencias de la psicología. El prerregistro se promueve cada vez más como forma de garantizar a la comunidad científica que el análisis realizado se había planificado de antemano, lo que evita que haya una selección de los resultados y que se destaquen, de forma intencionada o no, solo aquellas relaciones que logran relevancia estadística (Munafò, *et al.*, 2017).

Teniendo presentes estas limitaciones, en las siguientes secciones se presentan los resultados de la revisión bibliográfica.

Revisión bibliográfica

Efecto que tiene en el bienestar mental de la infancia el tiempo dedicado a utilizar tecnología digital

En algunos estudios transversales se ha observado una asociación positiva entre el uso de Internet y del teléfono móvil y la percepción subjetiva de depresión (Bezinović, Roviš, Rončević, & Bilajac, 2015; Ikeda & Nakamura, 2014; Kim, *et al.*, 2010). Sin embargo, el tamaño de los efectos para las asociaciones halladas era pequeño y eso es algo que también se ha visto en estudios más robustos y de mayor alcance. Por ejemplo, en un estudio con 6 000 niños entre 12 y 18 años, Ferguson (*Everything in moderation: Moderate use of screens unassociated with child behavior problems*, 2017) observó una pequeña asociación positiva entre el tiempo de pantalla y los síntomas de depresión y la delincuencia.

El estudio longitudinal realizado por Selfhout y sus colaboradores (*Different types of Internet use, depression, and social anxiety: The role of perceived friendship quality*, 2009) proporciona una perspectiva con más matices acerca de la relación entre tecnología digital y depresión; aparentemente, en el caso de los niños cuyas amistades tenían poca calidad, invertir tiempo navegando conllevaba a la larga un ligero aumento de la percepción subjetiva de depresión (Selfhout, Branje, Delsing, ter Bogt, & Meeus, 2009). En los que tenían amistades de gran calidad o de calidad media, no se observó asociación alguna entre el tiempo empleado en navegar y ese tipo de percepción. Sin embargo, si los niños con amistades de poca calidad dedicaban su tiempo a socializar en línea con otras personas, la percepción subjetiva de depresión se reducía. Esto llevó a que los autores concluyeran que no solo es fundamental tener en cuenta el tiempo que los niños pasan en Internet, sino también qué hacen ahí. Sugieren que la reducción en la percepción de depresión podía deberse a que, gracias a la socialización virtual, aumentaban las posibilidades de que los niños con amistades de poca calidad recibiesen un apoyo social que, de no ser así, podría no estar a su alcance.

Ferguson (*Everything in moderation: Moderate use of screens unassociated with child behavior problems*, 2017) observó una asociación positiva, pequeña pero relevante, entre el uso del tiempo y la percepción de depresión y la delincuencia solo en aquellos niños que sistemáticamente indicaron un tiempo de pantalla superior a seis horas al día. Dado el efecto relativamente débil incluso en los niños que superaban esas seis horas al día, el autor apunta que era improbable que reducir el tiempo de pantalla como parte de los esfuerzos por mejorar el bienestar juvenil surtiese efecto en la mayoría de los casos. Basándose en estos resultados, Ferguson (*Everything in moderation: Moderate use of screens unassociated with child behavior problems*, 2017) plantea que los jóvenes parecen mostrar una gran capacidad de adaptación al uso de pantallas a unos niveles muy superiores –hasta seis horas diarias– de lo que habitualmente se recomienda en la mayoría de las declaraciones normativas.

Este punto de vista cuenta con el respaldo de un estudio reciente de carácter transversal, a gran escala y con prerregistro, realizado en el Reino Unido entre más de 120 000 jóvenes de 15 años, en el que Przybylski y Weinstein (*A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis*, 2017) comprobaron que el tiempo que los niños dedican al uso de la tecnología digital no tenía sino un efecto insignificante en su bienestar mental. En esta sólida investigación, Przybylski y Weinstein (*A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis*, 2017) estudiaron cómo repercutían en el bienestar mental de la infancia diversas actividades en las que existía mediación digital, como ver la televisión y películas, jugar a videojuegos o usar ordenadores y teléfonos móviles.

Las actividades mostraron ciertas diferencias en sus respectivos efectos, pero los autores concluyeron que, en general, un uso nulo se asociaba con un bienestar mental más bajo, mientras que aparentemente el uso moderado (entre 2 y 5 horas al día dependiendo de la actividad) tenía un pequeño efecto positivo en ese bienestar. Ver películas y televisión o usar ordenadores tenía un pequeño efecto negativo cuando se superaban las 4 horas de uso al día, mientras que con los teléfonos inteligentes bastaba con exceder las 2 horas de uso diarias para observarlo y en el uso de videojuegos era necesario superar 7 horas. Antes de llegar a esos límites, se pudo comprobar que cada una de esas actividades tenía un efecto positivo en el bienestar mental. En el estudio se controlaron los factores económicos, así como los relativos al sexo y origen étnico. Los efectos negativos fueron algo mayores cuando el tiempo dedicado a la tecnología digital superaba esos límites entre semana, lo que indica que en el caso de algunos niños el tiempo de pantalla podía interferir en actividades estructuradas como las tareas escolares, pero que se podía hacer un uso más extenso los fines de semanas.

Una cuestión importante destacada por los autores es que, a pesar de que los efectos negativos se observaban cuando el tiempo de uso superaba un cierto límite, estos seguían siendo muy pequeños y su contribución a la justificación del bienestar general de los jóvenes de la muestra era inferior a un 1%. Los autores concluyeron, en consecuencia, que «la posible relación nociva entre el uso de los medios y el bienestar podría no ser tan relevante en la práctica como han postulado algunos investigadores» (Przybylski & Weinstein, 2017, p. 213). Posteriormente, se han reproducido unos resultados similares en un análisis de tres conjuntos de datos a gran escala (N = 335 358), llevado a cabo con posterioridad a que se publicase la primera versión de esta revisión, en el mayor esfuerzo realizado hasta la fecha por estudiar las asociaciones entre el bienestar y el uso de la tecnología (Orben & Przybylski, 2019).

Respecto a los niños más pequeños, los resultados de un gran estudio de cohortes de 13 000 niños de 5 años en el Reino Unido indican que la utilización de entretenimiento en pantalla más de 2 horas al día se asociaba con un pequeño incremento en los problemas emocionales y de conducta solamente en las niñas. El estudio no encontró evidencia alguna de asociación entre una mayor duración del uso de pantallas y otros problemas de salud mental estudiados en niños y niñas, como hiperactividad, conflictos con compañeros o problemas prosociales (Griffiths, Dowda, Dezateux, & Pate, 2010). Los hallazgos de un estudio cualitativo con datos de casos prácticos de observaciones e investigación participativa entre más de 50 familias y sus hijos de 3 y 4 años en Escocia (Reino Unido) indican que los padres no apreciaban evidencias de que la tecnología estuviera incidiendo negativamente en el comportamiento, la salud o el aprendizaje de sus hijos (Plowman & McPake, 2013).

Esta misma conclusión la avala un estudio longitudinal realizado en el Reino Unido en el que se hizo un seguimiento de niños de 5 a 7 años y en el que no se encontró ningún efecto negativo relacionado con el uso de videojuegos en cuanto a problemas de conducta, síntomas emocionales, hiperactividad/falta de atención, problemas de relación con compañeros o conducta prosocial [es decir, comportamientos que contribuyen positivamente a la sociedad o al contexto social (OECD, 2011)], ni tampoco se observaron diferencias por sexos (Parkes, Sweeting, Wight, & Henderson, 2013). En cambio, ver la televisión más de 3 horas al día se ha asociado con un ligero incremento de los problemas de conducta a la larga.

En un estudio con niños de 10 a 15 años, Przybylski (*Electronic gaming and psychosocial adjustment*, 2014) observó que los niveles de uso de videojuegos inferiores a 1 hora al día se asociaban con un gran número de beneficios, como unos niveles más altos de conducta prosocial y satisfacción vital, además de unos niveles más bajos de hiperactividad y de problemas emocionales, de conducta o con los compañeros. Los niños que jugaban entre 1 y 3 horas no manifestaron efec-

to alguno en esos resultados, mientras que aquellos que dedicaban a los videojuegos más de la mitad su tiempo libre diario mostraron unos ligeros efectos negativos. Esto avala la idea de que el funcionamiento de los videojuegos es similar al de otras modalidades de juego tradicionales y que ofrecen oportunidades para el desarrollo de la identidad, así como desafíos cognitivos y sociales (Przybylski A., 2014). No obstante, como se indicó anteriormente, puede ocurrir que cuando el tiempo que se les dedica supera un umbral determinado, esas influencias positivas se reduzcan o desaparezcan.

Si se analiza otra actividad que goza de popularidad en Internet, el uso de redes sociales, los estudios longitudinales han observado que dedicarle demasiado tiempo podría repercutir negativamente en el bienestar mental (McDool, Powell, Roberts, & Taylor, 2016). Al estudiar en mayor profundidad la relación entre el tiempo dedicado a las redes sociales y el bienestar mental, un estudio experimental concluyó que el uso pasivo de Facebook —entendiendo por pasivo navegar por las noticias o mirar las páginas y fotografías de los amigos sin interactuar con otras personas— ocasionaba una disminución del bienestar, al potenciar el sentimiento de envidia (Verduyn, *et al.*, 2015). Esta podría ser la explicación de que varios estudios en adultos jóvenes (p. ej., Kross, *et al.* (*Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults*, 2013), Chou y Edge (*'They are happier and having better lives than I am': The impact of using Facebook on perceptions of others' lives*, 2012)) hayan observado una asociación negativa entre el uso de redes sociales y el bienestar; el hecho de que los perfiles en las redes sociales se utilicen con frecuencia para crear y transmitir una imagen positiva de la persona puede influir en cómo percibimos a los demás y sus vidas y generar sentimientos de envidia o incompetencia.

En conjunto, esta revisión muestra que el tiempo empleado en la tecnología digital puede afectar al bienestar infantil tanto en sentido positivo como negativo, en función de la actividad y de cuánto tiempo se le dedique. Tanto el uso nulo como el intensivo se suelen asociar con unos efectos negativos, mientras que aparentemente los efectos de un uso moderado son positivos. Estos efectos, no obstante, tanto en un sentido como en otro, son débiles en su mayoría y solo podrían explicar de forma muy parcial el bienestar mental global de los niños.

Tal como han concluido diversos estudios, si el objetivo consiste en mejorar el bienestar mental de la infancia, parece más importante garantizar un estilo de vida saludable en general para los niños en lugar de reducir el tiempo de pantalla. Según apuntan Przybylski (*Electronic gaming and psychosocial adjustment*, 2014), Parkes, *et al.* (*Do television and electronic games predict children's psychosocial adjustment? Longitudinal research using the UK Millennium Cohort Study*, 2013) y Ferguson (*Everything in moderation: Moderate use of screens unassociated with child behavior problems*, 2017) en sus respectivos estudios, comparada con factores que han demostrado tener unos efectos sólidos y duraderos en el bienestar de la infancia, como son el funcionamiento de la familia, la dinámica social en la escuela o las circunstancias socioeconómicas, la influencia directa del tiempo empleado en el uso de tecnología digital no parece tener tanta relevancia. Esto se examina en mayor profundidad en un estudio llevado a cabo por Orben y Przybylski (*The association between adolescent well-being and digital technology use*, 2019) y que se publicó después de que se hubiese finalizado la primera versión de esta revisión. Si bien en los estudios anteriores se observaron diferencias por sexos respecto al modo en que los niños utilizan la tecnología digital, fueron muy escasas con relación a las repercusiones en el bienestar mental.

Tal y como sugiere Przybylski (*Electronic gaming and psychosocial adjustment*, 2014), incluso si no se deriva ningún efecto negativo de un uso intensivo de la tecnología, persiste el posible problema de que desplace otras actividades que podrían beneficiar al niño. Se precisarán datos longitudinales y estudios de cohortes para comprender los efectos acumulativos de dedicar mucho tiempo a la tecnología digital a edades tempranas.

Efecto que tiene en las relaciones sociales de la infancia el tiempo dedicado a utilizar tecnología digital

Los estudios sobre los efectos de la tecnología digital en las relaciones sociales de la infancia se suelen regir por cuatro hipótesis principales; algunas predicen unos resultados positivos, mientras que otras los esperan negativos. En el capítulo 5 se profundiza en estas hipótesis.

- La primera es la hipótesis del desplazamiento, mencionada anteriormente, que sugiere que la interacción social virtual está sustituyendo la presencial, lo que podría ocasionar una pérdida de capital social y menos contactos personales (Kraut, *et al.*, 1998; Putnam, 2000; Turkle, 2011).
- La segunda es la hipótesis de que los ricos se hacen más ricos (Kraut, *et al.*, 2002), según la cual quienes ya tienen tanto unas competencias como unos entramados sociales robustos obtendrán un mayor beneficio de las tecnologías digitales en lo que respecta a la interacción social que aquellos con un entramado más débil.
- La tercera hipótesis es una alternativa a la anterior, denominada hipótesis de la compensación social, que básicamente viene a sugerir que la comunicación en línea será más beneficiosa para las personas que padecen ansiedad social o que están aisladas, ya que es posible que se sientan más cómodas desarrollando amistades virtuales en un entorno seguro (McKenna, Green, & Gleason, *Relationship formation on the Internet: What's the big attraction?*, 2002; Kraut, *et al.*, 2002).
- La cuarta hipótesis es la hipótesis de la estimulación (Valkenburg & Peter, *Online communication and adolescent well-being: Testing the Stimulation versus the Displacement Hypothesis*, 2007), que plantea que la comunicación en línea estimula la comunicación con amigos a los que ya se conoce y que esto da lugar a unos resultados mayormente positivos y a un fortalecimiento general de la amistad.

Habitualmente los estudios en este ámbito de investigación se han centrado en analizar una o varias de estas hipótesis.

Un estudio transversal con 1 300 adolescentes entre 12 y 18 años en Estados Unidos mostró que, a pesar de que el tiempo que estos dedicaban a la tecnología digital reducía la cantidad de tiempo que pasaban relacionándose con sus padres, no suponía un menoscabo real para la calidad de la relación padre-hijo (Lee, 2009). Al parecer, si bien el tiempo dedicado al uso del ordenador para estudiar guardaba relación con estar menos con los amigos, una mayor participación en la comunicación en línea fortalecía las amistades.

La relación positiva entre la comunicación en línea y la calidad de la amistad o el capital social se ha constatado en varios estudios transversales realizados con niños, adolescentes y adultos jóvenes (Peter, Valkenburg, & Schouten, 2005; Valkenburg & Peter, *Online communication and adolescent well-being: Testing the Stimulation versus the Displacement Hypothesis*, 2007; Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007; Jacobsen & Forste, 2011; Davis, *Young people's digital lives: The impact of interpersonal relationships and digital media use on adolescents' sense of identity*, 2013). Por ejemplo, según Peter y sus colaboradores (*Developing a model of adolescent friendship formation on the Internet*, 2005) las personas extrovertidas solían comunicarse y compartir información personal en Internet con más frecuencia que otros, lo que mejoraba sus amistades virtuales. Dicho de otro modo, existen buenas razones para creer que es más fácil hablar de temas personales o sensibles en la red, lo que explicaría algunas de las asociaciones positivas observadas entre la comunicación en línea y las relaciones sociales.

Un estudio cualitativo ha arrojado unos resultados similares (Davis, *Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online*, 2012). Otro ejemplo lo encontramos en el

estudio transversal entre adolescentes de los Países Bajos realizado por Valkenburg y Peter (*Online communication and adolescent well-being: Testing the Stimulation versus the Displacement Hypothesis*, 2007), según el cual la comunicación en línea guardaba una relación positiva con el tiempo que se pasaba con los amigos y mejoraba la calidad de las relaciones existentes, lo que pronosticaba un mayor bienestar.

Los estudios de los que se dispone indican que los niños usan la comunicación en línea como una modalidad adicional para mejorar la calidad de las amistades ya existentes y que esa estrategia resulta eficaz (consulte los Capítulos 4 y 5). Este es en parte el motivo de que varios autores hayan sugerido que quienes se comunican en línea con más frecuencia también tienden a sentirse más conectados con su entorno escolar (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007; Lee, 2009), ya que tienen amistades más cohesivas. Estos resultados avalan, en general, tanto la hipótesis de la estimulación como la de que los ricos se hacen más ricos, aunque algunos de ellos también indican que la hipótesis del desplazamiento podría tener cierta relevancia en relaciones a las que los adolescentes dan menos prioridad. El hecho de que durante la adolescencia se suele priorizar las relaciones con los compañeros frente a las familiares explicaría por qué el tiempo empleado en la comunicación en línea se asocia con una disminución del tiempo en familia, pero no del tiempo que se pasa con los compañeros (Lee, 2009).

También cuenta con cierto respaldo la hipótesis de la compensación social; Peter y sus colaboradores (*Developing a model of adolescent friendship formation on the Internet*, 2005) observaron que a los adolescentes introvertidos los motivaba más comunicarse en línea como forma de compensar la carencia de competencias sociales, lo que aumentaba sus posibilidades de entablar amistades virtuales. Esto podría ser especialmente positivo para los niños a los que les resulta más fácil compartir información personal en Internet que en persona, lo que al parecer es más habitual en los niños que en las niñas (Valkenburg & Peter, *Social consequences of the Internet for adolescents*, 2009).

También acredita la hipótesis de la compensación social un metaanálisis de ocho estudios sobre el uso de Facebook y la soledad, según el cual las personas que se sienten solas utilizan esta red social con más frecuencia (Song, *et al.*, 2014), en vez de que sea Facebook lo que motiva ese sentimiento de soledad en ellas. Sin embargo, en este caso la estimación del sentido de causalidad se basaba en un modelo de datos transversales, por lo que sigue sin quedar claro cuál es en realidad.

Si se consideran conjuntamente, los resultados de esta revisión respaldan la afirmación de que Internet y la tecnología digital no son en sí mismas las principales causas del efecto (McKenna & Bargh, *Plan 9 from Cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology*, 2000; Peter, Valkenburg, & Schouten, 2005), sino que son los factores contextuales e individuales los que influyen en la interacción y las relaciones sociales. En su revisión de una década de investigación sobre las repercusiones sociales de Internet entre los adolescentes, Valkenburg y Peter (*Social consequences of the Internet for adolescents*, 2009) concluyen que en este ámbito se ha dado un cambio evidente en los resultados de los estudios; mientras que los trabajos iniciales en la década de 1990 solían concluir que el uso de Internet era perjudicial para la interacción y relaciones sociales, en estudios más recientes es más habitual que se mencionen efectos positivos. Esta conclusión coincide con la alcanzada en la revisión realizada por George y Odgers (*Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age*, 2015) y con la del Capítulo 5.

Valkenburg y Peter (*Social consequences of the Internet for adolescents*, 2009) especulan con que esto pueda deberse a diferencias en la forma de usar Internet de los jóvenes en esa década con respecto a la de hoy: antes era complicado utilizar Internet para mantener las amistades existentes, ya que gran parte del entramado social de las personas no tenía actividad digital, pero eso ya no

ocurre ahora que la mayoría de los jóvenes tienen acceso. Esto posibilita que la tecnología digital tenga un efecto positivo en las amistades y entramados sociales, ya que gran parte del tiempo que se pasa conectado se dedica a fortalecer vínculos ya existentes entre amigos o a crear vínculos virtuales y amistades mixtas, en lugar de aislar a los individuos en la soledad del espacio digital. Los actuales usuarios de Internet distan mucho de ser solitarios, lo que parece explicar el efecto positivo que tiene en las relaciones sociales de los niños el tiempo que dedican a usar la tecnología digital (Valkenburg & Peter, *Social consequences of the Internet for adolescents*, 2009).

Efecto que tiene en la actividad física de la infancia el tiempo dedicado a utilizar tecnología digital

Otro aspecto de la vida de los niños que ha recibido una atención considerable de acuerdo con la hipótesis del desplazamiento es la relación que existe entre el tiempo dedicado a usar la tecnología digital y la actividad física. Se ha manifestado preocupación por que, a medida que aumenta el tiempo que se dedica a esa tecnología, se reduzca el tiempo destinado a la actividad física, ya que esto podría contribuir a la obesidad y los problemas de salud física en niños y adolescentes (Kautiainen, Koivusilta, Lintonen, Virtanen, & Rimpelä, 2005). Iannotti y sus colaboradores (*Patterns of adolescent physical activity, screen-based media use, and positive and negative health indicators in the U.S. and Canada*, 2009) recurrieron a una muestra transversal anterior, la del estudio Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) realizado en Canadá y Estados Unidos en 2000. En ella observaron que el aumento del tiempo de pantalla se asociaba con una pequeña disminución en varios indicadores de salud, como el estado de salud física, la calidad de vida y las relaciones familiares.

En otro estudio internacional basado en una muestra transversal con más de 5 000 niños entre 9 y 11 años (LeBlanc, *et al.*, 2015) se vio que a más tiempo de pantalla se daba una pequeña reducción de la actividad física y la dieta saludable. No obstante, el tamaño de los efectos en ambos estudios era reducido. Basándose en esto, Iannotti y sus colaboradores (*Patterns of adolescent physical activity, screen-based media use, and positive and negative health indicators in the U.S. and Canada*, 2009) concluyeron que era improbable que las intervenciones dirigidas únicamente al tiempo de pantalla incrementasen de forma significativa el tiempo dedicado a la actividad física. Tal como apuntan LeBlanc y sus colaboradores (*Correlates of total sedentary time and screen time in 9–11 year-old children around the world: The international study of childhood obesity, lifestyle and the environment*, 2015), pese a que el tiempo de pantalla es un aspecto importante de la conducta sedentaria, sería conveniente tener también en cuenta los efectos positivos y negativos de las conductas sedentarias no basadas en el uso de pantallas, con el fin de comprender mejor el impacto relativo de cada una de ellas.

En los dos estudios mencionados, se utilizaron estimaciones agregadas del tiempo de pantalla sin tener en cuenta las diferencias entre dispositivos digitales, actividades o contenidos. Este es un punto débil que varios autores han reconocido (p. ej., Kautiainen, *et al.* (*Use of information and communication technology and prevalence of overweight and obesity among adolescents*, 2005), Sisson, *et al.* (*Screen time, physical activity, and overweight in U.S. Youth: National survey of children's health 2003*, 2010) y Straker, *et al.* (*Screen-based media use clusters are related to other activity behaviours and health indicators in adolescents*, 2013)).

Straker y sus colaboradores (*Screen-based media use clusters are related to other activity behaviours and health indicators in adolescents*, 2013) demostraron empíricamente que las distintas actividades que conllevan tiempo de pantalla guardaban una relación distinta con los indicadores de salud y actividad física. Sus hallazgos se basaron en un estudio transversal previo con una muestra representativa de jóvenes fineses entre 14 y 18 años, en el que se observó que solo determinadas

modalidades de tecnología se asociaban con unas tasas de obesidad más altas; ver la televisión se relacionaba con un pequeño incremento de la probabilidad de tener sobrepeso únicamente en las niñas, mientras que los videojuegos no tenían ese mismo efecto (Kautiainen, Koivusilta, Lintonen, Virtanen, & Rimpelä, 2005). Kautiainen y sus colaboradores (*Use of information and communication technology and prevalence of overweight and obesity among adolescents*, 2005) señalaron que cuando se tenían en cuenta la maduración biológica y la actividad física semanal, las asociaciones estadísticas se debilitaban y dejaban de tener relevancia en algunos grupos de edad, lo que podría indicar que es la falta de actividad física y no el tiempo de pantalla lo que aumenta el riesgo de sobrepeso.

Varios estudios transversales incluidos en esta revisión corroboran que las tecnologías digitales tienen efectos distintos; ver la televisión se ha vinculado con una reducción de la actividad física (p. ej., Devís-Devís, *et al.* (*Brief report: Association between socio-demographic factors, screen media usage and physical activity by type of day in Spanish adolescents*, 2012) y Kimbro, Brooks-Gunn y McLanahan (*Young children in urban areas: Links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching*, 2011)), mientras que el tiempo de uso de teléfonos móviles se vinculaba en un estudio con esa misma reducción (Lepp, Barkley, Sanders, Rebold, & Gates, 2013), pero con un incremento en otro, aunque solo su uso entre semana (Devís-Devís, Peiró-Velert, Beltrán-Carrillo, & Tomás, 2012). Devís-Devís y sus colaboradores (*Brief report: Association between socio-demographic factors, screen media usage and physical activity by type of day in Spanish adolescents*, 2012) especulaban con la posibilidad de que este aumento de la actividad física se debiese quizá a que los niños podían utilizar los móviles mientras estaban en movimiento o participando en otras actividades. No obstante, el análisis contaba con pocas variables de control. Esta disparidad en los resultados se aprecia también en estudios en los que se utilizan medidas agregadas del tiempo de pantalla, pero que no tienen en cuenta las diferencias en cuanto a actividades o dispositivos. Algunos no han hallado ninguna asociación entre el tiempo de pantalla y la actividad física (Laurson, Lee, Gentile, Walsh, & Eisenmann, 2014), mientras que para otros esa relación existe pero es negativa (Sisson, Broyles, Baker, & Katzmarzyk, 2010).

En un gran estudio internacional basado en los datos de encuestas de más de 200 000 adolescentes entre 11 y 15 años, se observó que la relación entre el tiempo dedicado al uso de tecnología digital y la actividad física en los ratos de ocio también variaban en función de la edad, el sexo y la nacionalidad (Melkevik, Torsheim, Iannotti, & Wold, 2010). En líneas generales, según este estudio pasar dos horas o más al día ocupado en actividades a través de pantalla conllevaba un promedio de media hora menos a la semana que se destinaba a la actividad física recreativa.

Asimismo, la forma en la que los adolescentes interactuaban en actividades a través de pantalla repercutía en los resultados; el uso habitual del ordenador se asociaba con un aumento de la actividad física, mientras que los videojuegos y ver la televisión se relacionaban con un descenso. No obstante, estos modelos no coincidieron en todos los países; por ejemplo, en el este y el sur de Europa, utilizar videojuegos, ver la televisión y usar ordenador se asociaron en general con aumentos de la actividad física en el tiempo libre. Los autores concluyen que es poco probable que la inactividad física sea una consecuencia directa de que los adolescentes dediquen demasiado tiempo a actividades a través de pantalla y sugieren, en cambio, que aquellos que ya son inactivos disponen de más tiempo para pasarlo frente a una pantalla.

Esa misma conclusión la avalan también los resultados de un estudio longitudinal distinto en niños de 11 a 13 años, que mostraba que el aumento de la interacción con ordenadores o videojuegos no se asociaba directamente con la actividad física en los ratos de ocio, lo que indica que la actividad a través de pantallas y la actividad física son cuestiones que se deben abordar por separado en las actuaciones de promoción de la salud (Gebremariam, *et al.*, 2013). Los autores sugieren que

otros factores distintos del uso de ordenadores o videojuegos podrían determinar mejor si los niños dedican más o menos tiempo a la actividad física, y que la asociación entre tiempo de pantalla y obesidad observada en algunos estudios podría deberse a las conductas alimentarias en lugar de a la falta de actividad física. Esta afirmación se vio respaldada por una revisión sistemática de estudios sobre conducta sedentaria e ingesta alimentaria en niños, adolescentes y adultos (Pearson & Biddle, 2011).

En resumen, la evidencia sobre los efectos para la actividad física del tiempo dedicado al uso de tecnología digital es diversa e inconcluyente. A pesar de que distintos estudios longitudinales y transversales hayan encontrado una relación entre el tiempo dedicado a esta tecnología y una reducción de la actividad física, hay otros en los que no se aprecia esa asociación. Las explicaciones sobre la reducción de la actividad física parecen depender de numerosos factores que no se limitan únicamente al tiempo empleado en la tecnología digital y que, en algunos casos, todavía están por estudiar.

Sin embargo, parece que en líneas generales los investigadores sí coinciden en que es improbable que haya un vínculo directo entre el tiempo de pantalla y la actividad física; por ejemplo, Kimbro y sus colaboradores (*Young children in urban areas: Links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching*, 2011) sugieren que las percepciones de seguridad en el entorno vecinal y residencial (acceso a parques o zonas infantiles) podrían influir en el tiempo que se destina tanto a la tecnología digital como a la actividad física. Se ha sugerido que el juego dentro de casa supone una alternativa atractiva al juego al aire libre en los vecindarios menos acomodados y en familias en las que los padres disponen de menos tiempo para supervisar a sus hijos (Tandon, *et al.*, 2012). Esta afirmación la avalan los estudios que demuestran que las personas que viven en vecindarios más desfavorecidos suelen tener menos acceso a equipo de juego portátil e indican unos niveles de actividad física más bajos y unas tasas de obesidad más altas; sin embargo, la naturaleza causal de estas relaciones no queda clara (Kimbro, Brooks-Gunn, & McLanahan, 2011; Tandon, *et al.*, 2012).

El hecho de que las actividades a través de pantallas y la actividad física sean al parecer comportamientos autónomos tiene una relevancia especial para las políticas de promoción de la salud; los datos longitudinales apuntan a que no por reducir únicamente el tiempo empleado con los dispositivos digitales aumenta de forma automática el que se dedica a la actividad física (Gebremariam, *et al.*, 2013). Por su parte, hay autores que defienden que una estrategia más útil sería promocionar la actividad física de forma independiente. Este argumento viene respaldado por estudios longitudinales anteriores sobre el tiempo que se ve la televisión y la actividad física en la adolescencia (Taveras, *et al.*, 2007).

Debate

La investigación sobre el modo en que las tecnologías digitales afectan al bienestar de la infancia lleva casi dos décadas en proceso, si bien aquí se hace un repaso de la realizada entre 2005 y 2017. A pesar de que ahora se están publicando algunos estudios de gran calidad, la investigación en este ámbito adolece de una debilidad teórica y metodológica que hace que los datos recopilados hasta la fecha resulten poco fiables e inconcluyentes. Es necesario abordar cuatro cuestiones para obtener evidencias más concluyentes:

- Muchos estudios usan medidas agregadas del tiempo de pantalla, en las que para predecir los resultados del bienestar se usa el tiempo total diario o semanal empleado que declaran los encuestados. Se ha criticado la premisa de que todo tipo de tiempo de pantalla es equivalente y en próximos estudios sería beneficioso evaluar de forma independiente los efectos de cada caso específico, como el uso de teléfonos móviles, de videojuegos o de redes sociales (p. ej., Przybylski

y Weinstein (*A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis*, 2017)). Esto también permitiría examinar de qué modo influye en los resultados el contenido de las experiencias digitales de los niños, al proporcionar la granularidad necesaria a la investigación sobre este tema.

- Se necesitan más estudios longitudinales al respecto. Los estudios de carácter transversal han servido como punto de partida para la formulación de hipótesis y para comenzar a construir una teoría, pero para avanzar en ella y llegar a conclusiones firmes, se necesita evidencia longitudinal que analice el modo en que la tecnología digital afecta a los niños a lo largo del tiempo. Es posible que la tecnología digital no tenga unos efectos inmediatos en la infancia, ni positivos ni negativos; esto podría explicar que el tamaño de los efectos observados en algunos estudios sea pequeño, pero también podría haber unos resultados acumulativos que solo los estudios a largo plazo serían capaces de reflejar.
- Los investigadores pueden ayudar en la promoción de políticas específicas a cada edad y contexto recabando datos a lo largo de un periodo de tiempo entre niños y niñas de todos los grupos de edad y teniendo en cuenta en la medida de lo posible su contexto vital y características sociodemográficas (puede encontrar un marco de investigación útil en Byrne, *et al.* (*Global kids online research synthesis, 2015-2016*, 2016) o Livingstone (*A framework for researching Global Kids Online: Understanding children's well-being and rights in the digital age*, 2016)). En los estudios cuantitativos es necesario incluir más variables contextuales como elementos de control, para garantizar que no se excluyen variables que tienen efectos conocidos en los resultados de bienestar de la infancia. No se pueden estudiar las experiencias en línea de los niños aisladas de su vida en general. Los datos cualitativos de padres e hijos podrían resultar especialmente provechosos a la hora de comprender en qué circunstancias el uso de la tecnología digital por parte de los niños incide positiva o negativamente en sus vidas. Los datos cualitativos cuentan con la ventaja de que permiten que los participantes se expresen libremente, lo que genera conocimientos e ideas nuevos promovidos por las propias opiniones y experiencias de los niños.
- También es necesario que la comunidad investigadora refuerce la posibilidad de reproducir los estudios y la fiabilidad de los resultados. Es posible que a los investigadores les interese registrar sus hipótesis antes de recabar los datos y luego compartir los datos brutos y el código de análisis como adjuntos en cada publicación, de modo que cada resultado de la investigación relevante en el ámbito político se genere con transparencia, se pueda reproducir informáticamente y sea de acceso libre en Internet (por ejemplo, a través del marco Open Science). Eso permitiría que las partes interesadas examinasen las afirmaciones realizadas y posibilitaría un debate transparente dentro de la comunidad científica antes de utilizar los resultados para orientar las políticas públicas y prácticas.

El último punto se refiere a la función de los medios de comunicación: en cuestiones relativas al uso de la tecnología digital por parte de los niños, lo ideal sería que ofreciesen información equilibrada y basada en la evidencia. Tal y como indicaron George y Odgers (*Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age*, 2015) en su resumen de los miedos respecto a la tecnología digital, la cobertura mediática puede no solo reflejar los miedos de la sociedad, sino también influir en ellos, lo que refuerza la importancia de ofrecer una imagen con suficientes matices. Esta tarea no resulta fácil, dado que la evidencia en este ámbito es inconcluyente y contradictoria, lo que coloca a los periodistas en una situación complicada.

Aun así, son demasiado frecuentes los artículos en los que se difunden datos de estudios únicos o con una metodología deficiente, o en los que se exagera o tergiversa la evidencia proporcionada. Esto podría provocar que se desviase la atención de cuestiones más apremiantes para los niños o dar lugar a una situación en la que la investigación y las políticas públicas pretendan afrontar los problemas demasiado rápido mediante intervenciones que no se han evaluado adecuadamente.

No quiere decir esto que sea culpa de los medios de comunicación o de los periodistas necesariamente; indica que también puede haber dificultades en la comunicación científica por parte de las universidades y las instituciones de investigación.

Una forma de abordar esta cuestión sería redactar comunicados de prensa conjuntos con los investigadores, para garantizar que tanto los resultados como las limitaciones de los estudios se comunican adecuadamente. Para ello es necesario que los investigadores, a su vez, tomen una mayor conciencia de las limitaciones de sus estudios y utilicen descripciones precisas sobre la investigación realizada cuando informan a los periodistas; asimismo, es fundamental que se distinga entre estudios exploratorios para formular una hipótesis y estudios confirmatorios para validar una hipótesis. Con demasiada frecuencia se utilizan datos transversales para comprobar hipótesis que requerirían datos longitudinales o experimentales, sin que se hagan las advertencias pertinentes. Ese tipo de estudios diluyen la base empírica y generan confusión entre investigadores, medios, responsables políticos y público; la realización de más estudios solo es positiva cuando estos tienen suficiente calidad. En lo sucesivo, el papel de los periodistas, editores y divulgadores científicos será fundamental para asegurar que las iniciativas o intervenciones de las políticas públicas se basan en evidencia de gran calidad.

Conclusiones

A medida que progresa la investigación sobre el uso de la tecnología digital por parte de los niños, un desafío importante reside en comprender dónde fijar el límite entre lo que constituye un uso saludable y otro perjudicial; es probable que para ello se necesite un enfoque individualizado en el que se tenga en cuenta a cada niño y su contexto vital. Pese a que se han identificado algunos efectos negativos relacionados con el tiempo que los niños dedican al uso de la tecnología digital, es posible que para que los niños pequeños maximicen sus efectos positivos, necesiten unas medidas y apoyo distintos que los niños de más edad. Del mismo modo, las actividades o contenidos digitales que para un niño muy pequeño pueden resultar perjudiciales podrían no tener mayores consecuencias o ser incluso positivos para un niño mayor. En este sentido, es improbable que las recomendaciones y políticas generalizadas surtan efecto alguno.

Hay una pregunta que sigue sin tener respuesta acerca de las actividades que podrían verse desplazadas por que los niños utilicen más la tecnología digital. Los estudios sobre la tecnología digital y el bienestar de la infancia rara vez se plantean si otras actividades podrían haber influido positivamente en los niños si se hubieran dedicado a ellas de forma más regular. Esto guarda relación con la hipótesis del desplazamiento mencionada anteriormente. Aunque un gran número de estudios han explorado esa hipótesis, las consecuencias de que los niños utilicen más la tecnología digital rara vez se tienen en cuenta de forma conjunta con la reducción de otras actividades potencialmente beneficiosas.

Se necesitan más estudios longitudinales exhaustivos y a gran escala que analicen cómo utilizan el tiempo en general, para poder afirmar a ciencia cierta si el que dedican a la tecnología digital repercute negativa o positivamente en el bienestar infantil a la larga. En ellos se deben tener en cuenta las actividades que pueden verse desplazadas, ya que no es factible investigar los efectos de la tecnología digital aislándolos de la vida de los niños en su conjunto. Como paso previo a la identificación de soluciones intermedias, se hace preciso comparar el uso de la tecnología digital, como actividad multidimensional que es, con otras actividades que forman parte de la vida de los niños. Estas soluciones a su vez orientarán los trabajos para lograr el mejor equilibrio vital posible en cada niño en concreto.

Para adaptarse a un uso más intensivo de la tecnología digital en la sociedad será necesario, entre otras cuestiones, hacer modificaciones en los estilos de crianza, realizar investigaciones y desa-

rollar políticas públicas. La situación actual es inusual, ya que en muchos sentidos los niños son los impulsores y los expertos en esta área; a menudo son los primeros en probar aplicaciones y programas nuevos e incluso en ocasiones crean los suyos propios. Con toda probabilidad, para tener la capacidad de adaptarse a esta situación y entablar un diálogo constructivo acerca del uso saludable o perjudicial de la tecnología en el ámbito familiar, escolar o social en su conjunto, será necesario confiar más en las opiniones y experiencias de los niños.

Referencias

- AAP. (1999). Media education. *Pediatrics*, 104(2), 341-343. Obtenido de <https://pediatrics.aapublications.org/content/pediatrics/104/2/341.full.pdf>
- AAP. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. doi:10.1542/peds.2016-2591
- Aarseth, E., Bean, A., Boonen, H., Colder Carras, M., Coulson, M., Das, D. Van Rooij, A. (2016). Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 267-270. doi:10.1556/2006.5.2016.088
- Anderson, M. (2016). *Parents, Teens and Digital Monitoring*. Pew Research Center. Obtenido de <https://www.pewinternet.org/2016/01/07/parents-teens-and-digital-monitoring/>
- Banaji, S. (2016). *Global Research on Children's Online Experiences: Diversities and Inequalities*. Global Kids Online. Obtenido de <http://globalkidsonline.net/tools/guides/inequalities/>
- Baranowski, T., Buday, R., Thompson, D. I., & Baranowski, J. (2008). Playing for real: Video games and stories for health-related behavior change. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 74-82. doi:10.1016/j.amepre.2007.09.027
- Bell, V., Bishop, D., & Przybylski, A. (2015). The debate over digital technology and young people. *BMJ*, h3064. doi:10.1136/bmj.h3064
- Bezinović, P., Roviš, D., Rončević, N., & Bilajac, L. (2015). Patterns of internet use and mental health of high school students in Istria County Croatia: Cross-sectional study. *Croatian medical journal*, 56(3), 297-305. doi:10.3325/CMJ.2015.56.297
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated : The Social Lives of Networked Teens*. Obtenido de <https://yalebooks.yale.edu/book/9780300199000/its-complicated>
- Boyd, D., & Hargittai, E. (2013). Connected and concerned: Variation in parents' online safety concerns. *Policy & Internet*, 5(3), 245-269. doi:10.1002/1944-2866.POI332
- Burton, P., Leoschut, L., & Phyfer, J. (2016). *South African Kids Online: A Glimpse Into Children's Internet Use and Online Activities*. The Centre for Justice and Crime Prevention, Cape Town. Obtenido de www.cjcp.org.za
- Byrne, J., Kardelfelt-Winther, D., Livingstone, S., & Stoilova, M. (2016). Global kids online research synthesis, 2015-2016. *UNICEF and London School of Economics and Political Science*. Obtenido de <https://www.unicef-irc.org/publications/869-global-kids-online-research-synthesis-2015-2016.html>
- Chapple, S., & Richardson, D. (2010). *Doing Better for Children*. OECD Publishing. Obtenido de <http://search.oecd.org/social/family/44453235.pdf>
- Charlton, J., & Danforth, I. (2007). Distinguishing addiction and high engagement in the context of online game playing. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1531-1548. doi:10.1016/J.CHB.2005.07.002

Chou, H.-T., & Edge, N. (2012). 'They are happier and having better lives than I am': The impact of using Facebook on perceptions of others' lives. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 117-121. doi:10.1089/cyber.2011.0324

Cole, H., & Griffiths, M. (2007). Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 575-583. doi:10.1089/cpb.2007.9988

Cover, R. (2006). Gaming (ad)diction: Discourse, identity, time and play in the production of the gamer addiction myth. *The International Journal of Computer Game Research*, 6(1). Obtenido de <http://gamestudies.org/0601/articles/cover>

Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1527-1536. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.013

Davis, K. (2013). Young people's digital lives: The impact of interpersonal relationships and digital media use on adolescents' sense of identity. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2281-2293. doi:10.1016/j.chb.2013.05.022

Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., Beltrán-Carrillo, V., & Tomás, J. (2012). Brief report: Association between socio-demographic factors, screen media usage and physical activity by type of day in Spanish adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(1), 213-218. doi:10.1016/j.adolescence.2010.11.009

Dworak, M., Schierl, T., Bruns, T., & Struder, H. (2007). Impact of singular excessive computer game and television exposure on sleep patterns and memory performance of school-aged children. *Pediatrics*, 120(5), 978-985. doi:10.1542/peds.2007-0476

Ellison, N., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook «friends»: Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x

Enevold, J. (2012). Domesticating Play, Designing Everyday Life: The Practice and Performance of Family Gender, and Gaming. En K. Raine, M. Frans, & S. Jaakko (Edits.), *Proceedings of 2012 DiGRA Nordic*. University of Tampere.

Etchells, P., Fletcher-Watson, S., Blakemore, S.-J., Chambers, C., & Kardelfelt-Winther, D. (2017). Screen time guidelines need to be built on evidence not hype. *The Guardian*. Obtenido de <https://www.theguardian.com/science/head-quarters/2017/jan/06/screen-time-guidelines-need-to-be-built-on-evidence-not-hype>

Ferguson, C. (2017). Everything in moderation: Moderate use of screens unassociated with child behavior problems. *Psychiatric Quarterly*, 88(4), 797-805. doi:10.1007/s11126-016-9486-3

Gebremariam, M., Bergh, I., Andersen, L., Ommundsen, Y., Totland, T., Bjelland, M., Lien, N. (2013). Are screen-based sedentary behaviors longitudinally associated with dietary behaviors and leisure-time physical activity in the transition into adolescence? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 9. doi:10.1186/1479-5868-10-9

George, M., & Odgers, C. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 832-851. doi:10.1177/1745691615596788

Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78. doi:10.1037/a0034857

- Griffiths, L., Dowda, M., Dezateux, C., & Pate, R. (2010). Associations between sport and screen-entertainment with mental health problems in 5-year-old children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 30. doi:10.1186/1479-5868-7-30
- Griffiths, M. (2000). Does Internet and computer 'Addiction' exist? Some case study evidence. *CyberPsychology & Behavior*, 3(2), 211-218. doi:10.1089/109493100316067
- Griffiths, M., Kuss, D., Billieux, J., & Pontes, H. (2016). The evolution of Internet addiction: A global perspective. *Addictive Behaviors*, 53, 193-195. doi:10.1016/J.ADDBEH.2015.11.001
- Hussain, Z., & Griffiths, M. (2009). The attitudes, feelings, and experiences of online gamers: A qualitative analysis. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 747-753. doi:10.1089/cpb.2009.0059
- Iannotti, R., Kogan, M., Janssen, I., & Boyce, W. (2009). Patterns of adolescent physical activity, screen-based media use, and positive and negative health indicators in the U.S. and Canada. *Journal of Adolescent Health*, 44(5), 493-499. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.10.142
- Ikeda, K., & Nakamura, K. (2014). Association between mobile phone use and depressed mood in Japanese adolescents: A cross-sectional study. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 19(3), 187-193. doi:10.1007/s12199-013-0373-3
- Jacobsen, W., & Forste, R. (2011). The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 275-280. doi:10.1089/cyber.2010.0135
- Kardefelt-Winther, D. (2014). *Excessive Internet Use: Fascination or Compulsion?* London School of Economics and Political Science (LSE). Obtenido de <http://etheses.lse.ac.uk/1062/>
- Kardefelt-Winther, D., Heeren, A., Schimmenti, A., van Rooij, A., Maurage, P., Carras, M., Billieux, J. (2017). How can we conceptualize behavioural addiction without pathologizing common behaviours? *Addiction*, 112(10), 1709-1715. doi:10.1111/add.13763
- Kautiainen, S., Koivusilta, L., Lintonen, T., Virtanen, S., & Rimpelä, A. (2005). Use of information and communication technology and prevalence of overweight and obesity among adolescents. *International Journal of Obesity*, 29(8), 925-933. doi:10.1038/sj.ijo.0802994
- Khan, K., Kunz, R., Kleijnen, J., & Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 96(3), 118-121. doi:10.1177/014107680309600304
- Kim, J., Lau, C., Cheuk, K.-K., Kan, P., Hui, H., & Griffiths, S. (2010). Brief report: Predictors of heavy Internet use and associations with health-promoting and health risk behaviors among Hong Kong university students. *Journal of Adolescence*, 33(1), 215-220. doi:10.1016/j.adolescence.2009.03.012
- Kimbrow, R., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2011). Young children in urban areas: Links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching. *Social Science & Medicine*, 72(5), 668-676. doi:10.1016/j.socscimed.2010.12.015
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues*, 58(1), 49-74. doi:10.1111/1540-4560.00248
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox. A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *The American Psychologist*, 53(9), 1017-31. Obtenido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9841579>

- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D., Lin, N., Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. (C. Sueur, Ed.) *PLoS ONE*, 8(8), e69841. doi:10.1371/journal.pone.0069841
- Larkin, M., & Griffiths, M. (1998). Response to Shaffer (1996): The case for a 'complex systems' conceptualisation of addiction. *Journal of Gambling Studies*, 14(1), 73-82. doi:10.1023/A:1023050609939
- Laurson, K., Lee, J., Gentile, D., Walsh, D., & Eisenmann, J. (2014). Concurrent associations between physical activity, screen time, and sleep duration with childhood obesity. *ISRN Obesity*, 2014, 1-6. doi:10.1155/2014/204540
- LeBlanc, A., Katzmarzyk, P., Barreira, T., Broyles, S., Chaput, J.-P., Church, T., Group, I. (2015). Correlates of total sedentary time and screen time in 9–11 year-old children around the world: The international study of childhood obesity, lifestyle and the environment. *PLOS ONE*, 10(6), e0129622. doi:10.1371/journal.pone.0129622
- Lee, S. (2009). Online communication and adolescent social ties: Who benefits more from Internet use? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(3), 509-531. doi:10.1111/j.1083-6101.2009.01451.x
- Lepp, A., Barkley, J., Sanders, G., Rebold, M., & Gates, P. (2013). The relationship between cell phone use, physical and sedentary activity, and cardiorespiratory fitness in a sample of U.S. college students. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 79. doi:10.1186/1479-5868-10-79
- Livingstone, S. (2016). A framework for researching Global Kids Online: Understanding children's well-being and rights in the digital age. Obtenido de <http://eprints.lse.ac.uk/71254/>
- Livingstone, S., & Bober, M. (2006). Regulating the Internet at Home: Contrasting the Perspectives of Children and Parents. En D. Buckingham, & R. Willett (Edits.), *Digital generations* (págs. 93-113). Laurence Erlbaum Associates Inc.
- Livingstone, S., & Drotner, K. (2008). *International Handbook of Children, Media and Culture*. SAGE. Obtenido de <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/international-handbook-of-children-media-and-culture/book229723>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & 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. Obtenido de <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>
- Lowood, H. (2008). Found Technology: Players as Innovators in the Making of Machinima. En *Digital youth, innovation, and the unexpected* (págs. 165-196). The MIT Press.
- Madden, M., Cortesi, S., Gasser, U., Lenhart, A., & Duggan, M. (2012). *Parents, Teens, and Online Privacy*. Pew Research Center. Obtenido de <https://www.pewinternet.org/2012/11/20/parents-teens-and-online-privacy/>
- Marks, I. (1990). Behavioural (non-chemical) addictions. *Addiction*, 85(11), 1389-1394. doi:10.1111/j.1360-0443.1990.tb01618.x
- Marlatt, G., Baer, J., Donovan, D., & Kivlahan, D. (1988). Addictive behaviors: Etiology and treatment. *Annual Review of Psychology*, 39(1), 223-252. doi:10.1146/annurev.ps.39.020188.001255
- Mcdool, E., Powell, P., Roberts, J., & Taylor, K. (2016). Social Media Use and Children's Wellbeing. Obtenido de www.iza.org

- McKenna, K., & Bargh, J. (2000). Plan 9 from Cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 57-75. doi:10.1207/s15327957pspr0401_6
- McKenna, K., Green, A., & Gleason, M. (2002). Relationship formation on the Internet: What's the big attraction? *Journal of Social Issues*, 58(1), 9-31. doi:10.1111/1540-4560.00246
- Melkevik, O., Torsheim, T., Iannotti, R., & Wold, B. (2010). Is spending time in screen-based sedentary behaviors associated with less physical activity: A cross national investigation. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 46. doi:10.1186/1479-5868-7-46
- Munafò, M., Nosek, B., Bishop, D., Button, K., Chambers, C., Percie du Sert, N., Ioannidis, J. (2017). A manifesto for reproducible science. *Nature Human Behaviour*, 1(1), 0021. doi:10.1038/s41562-016-0021
- Neuman, S. (1988). The Displacement Effect: Assessing the relation between television viewing and reading performance. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 414. doi:10.2307/747641
- OECD. (2011). Society at a Glance 2011: OECD Social Indicators. doi:https://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2011-en
- Orben, A., & Przybylski, A. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3(2), 173-182. doi:10.1038/s41562-018-0506-1
- Parkes, A., Sweeting, H., Wight, D., & Henderson, M. (2013). Do television and electronic games predict children's psychosocial adjustment? Longitudinal research using the UK Millennium Cohort Study. *Archives of Disease in Childhood*, 98(5), 341-348. doi:10.1136/archdischild-2011-301508
- Pearson, N., & Biddle, S. (2011). Sedentary behavior and dietary intake in children, adolescents, and adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 41(2), 178-188. doi:10.1016/j.amepre.2011.05.002
- Peter, J., Valkenburg, P., & Schouten, A. (2005). Developing a model of adolescent friendship formation on the Internet. *CyberPsychology & Behavior*, 8(5), 423-430. doi:10.1089/cpb.2005.8.423
- Petry, N., Rehbein, F., Ko, C.-H., & O'Brien, C. (2014). Internet Gaming Disorder in the DSM-5. *Current Psychiatry Reports*, 17(9), 72. doi:10.1007/s11920-015-0610-0
- Plowman, L., & McPake, J. (2013). Seven Myths About Young Children and Technology. *Childhood Education*, 89(1), 27-33. doi:10.1080/00094056.2013.757490
- Przybylski, A. (2014). Electronic gaming and psychosocial adjustment. *Pediatrics*, 134(3), e716-e722. doi:10.1542/peds.2013-4021
- Przybylski, A., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis. *Psychological Science*, 28(2), 204-215. doi:10.1177/0956797616678438
- Putnam, R. (2000). Bowling alone. *Proceedings of the 2000 ACM conference on Computer supported cooperative work - CSCW '00*. doi:10.1145/358916.361990
- Selfhout, M., Branje, S., Delsing, M., ter Bogt, T., & Meeus, W. (2009). Different types of Internet use, depression, and social anxiety: The role of perceived friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32(4), 819-833. doi:10.1016/j.adolescence.2008.10.011
- Sisson, S., Broyles, S., Baker, B., & Katzmarzyk, P. (2010). Screen time, physical activity, and overweight in U.S. Youth: National survey of children's health 2003. *Journal of Adolescent Health*, 47(3), 309-311. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.02.016

- Song, H., Zmyslinski-Seelig, A., Kim, J., Drent, A., Victor, A., Omori, K., & Allen, M. (2014). Does Facebook make you lonely?: A meta analysis. *Computers in Human Behavior*, 36, 446-452. doi:10.1016/j.chb.2014.04.011
- Statens medieråd. (2015). *Föräldrar Och Medier 2015*. Obtenido de <https://www.statensmedierad.se/publikationer/ungarochmedier/foraldrarochmedier2015.281.html>
- Straker, L., Smith, A., Hands, B., Olds, T., & Abbott, R. (2013). Screen-based media use clusters are related to other activity behaviours and health indicators in adolescents. *BMC Public Health*, 13(1). doi:10.1186/1471-2458-13-1174
- Tandon, P., Zhou, C., Sallis, J., Cain, K., Frank, L., & Saelens, B. (2012). Home environment relationships with children's physical activity, sedentary time, and screen time by socioeconomic status. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 88. doi:10.1186/1479-5868-9-88
- Taveras, E., Field, A., Berkey, C., Rifas-Shiman, S., Frazier, A., Colditz, G., & Gillman, M. (2007). Longitudinal relationship between television viewing and leisure-time physical activity during adolescence. *Pediatrics*, 119(2), e314-e319. doi:10.1542/peds.2005-2974
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More From Technology and Less From Each Other*. Nueva York, Basics Books. Obtenido de <https://www.basicbooks.com/titles/sherry-turkle/alone-together/9780465093656/>
- Valkenburg, P., & Peter, J. (2007). Online communication and adolescent well-being: Testing the Stimulation versus the Displacement Hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1169-1182. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00368.x
- Valkenburg, P., & Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1-5. doi:10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x
- Van Rooij, A. J., & Prause, N. (2014). A critical review of «Internet addiction» criteria with suggestions for the future. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(4), 203-213. doi:10.1556/JBA.3.2014.4.1
- Verduyn, P., Lee, D., Park, J., Shablack, H., Orvell, A., Bayer, J., Kross, E. (2015). Passive Facebook usage undermines affective well-being: Experimental and longitudinal evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 480-488. doi:10.1037/xge0000057
- Young, K. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports*, 79(3), 899-902. doi:10.2466/pr0.1996.79.3.899

9

DESIGUALDADES DE LA JUVENTUD EN LAS INTERACCIONES Y EL BIENESTAR DIGITALES

Ellen Helsper y Svetlana Smirnova
Departamento de Medios y Comunicación, London School
of Economics and Political Science, Reino Unido

En este capítulo, la atención se centra en el estudio de la disparidad de resultados del entorno digital en el contexto de las desigualdades sociales. En particular, se examina la forma en que el acceso, las competencias en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su uso están relacionados con los diferentes resultados socioculturales y de bienestar. El concepto de bienestar se menciona de forma muy reiterada en la investigación y el discurso público, aunque su definición y componentes son objeto de debate. En este capítulo, esta idea se toma como referencia para describir los resultados positivos asociados a la participación ciudadana y social y a las actividades de ocio. La desigualdad que afecta a la población joven se estudia teniendo en cuenta todos los posibles entornos socioeconómicos de origen, si bien se destacan las experiencias de aquellos más desfavorecidos: los jóvenes que no tienen empleo, educación o formación (NEET, por la sigla inglesa de «Not in Education, Employment or Training»). Este capítulo resultará especialmente interesante para aquellas personas que tratan de entender mejor el modo en que la digitalización de la vida diaria puede llegar a agravar los patrones de desigualdad existentes, así como para quienes intentan encontrar formas de atenuarlos.

Desigualdad en el entorno digital

La literatura de referencia sobre la desigualdad en el entorno digital ha evolucionado durante la última década para convertirse en un ámbito multidimensional y repleto de matices. Los investigadores han ido diferenciando de forma gradual tres niveles interrelacionados de desigualdad o brecha digital (Tsatsou, 2011; Van Deursen & Helsper, *The third-level digital divide: Who benefits most from being online?*, 2015), dentro de lo que en su origen se consideró únicamente una cuestión de acceso individual. Todos ellos se han tenido en cuenta a la hora de elaborar este estudio. En el *primer nivel*, ciertas personas se encuentran en una situación de vulnerabilidad por su limitado acceso a los dispositivos e infraestructuras digitales. En el *segundo nivel*, la desigualdad en el entorno digital procede de la carencia de competencias y de uso en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En este punto, los investigadores diferencian las competencias en varias categorías: técnicas y operativas, de navegación y búsqueda de información crucial, sociocomunicativas y de creación de contenidos (Helsper & Van Deursen, *ICT Skills For Future*, Chapter 2, 2018; Van Deursen, Helsper, & Eynon, 2015).

En este capítulo vamos a dejar a un lado las competencias más «complejas», las técnicas y de navegación, para detenernos en las más «sencillas», aquellas que se asocian a la creación de contenidos y a la participación y la interacción social, que se han estudiado de forma más leve en la literatura de referencia de este ámbito y que, sin embargo, resultan cruciales para el bienestar personal y social. De este modo, la atención se centrará en las competencias que han demostrado ser de vital importancia para evitar resultados negativos en la vida diaria de los adultos y que es menos probable que los jóvenes aprendan en la enseñanza académica (Van Deursen A. J., Helsper, Eynon, & Van Dijk, 2017). Por ejemplo, el hecho de saber cómo y dónde se puede buscar información relacionada con la salud sin entender por qué un videobloguero, un amigo o un miembro de la familia comparte una determinada recomendación sanitaria podría llevarnos a confiar en información que debería analizarse con mayor profundidad. El uso de las TIC en este segundo nivel se agrupa *grosso modo* en las siguientes categorías: búsqueda de información, entretenimiento, fines económicos, comunicación, interacción política o ciudadana y actividades relacionadas con la propia identidad (Cho, Gil de Zúñiga, Rojas, & Shah, 2003; Eastin, Cicchirillo, & Mabry, *Extending the digital divide conversation: Examining the knowledge gap through media expectancies*, 2015; Opgenhaffen & d'Haenens, 2012). Los motivos que fomentan la interacción con las tecnologías o que condicionan la postura que se adopta frente a ellas se consideran, en ocasiones, parte de las desigualdades del primer nivel (Van Dijk, 2005) y, en otras (Van Deursen & Van Dijk, *Toward a multifaceted model of Internet access for understanding digital divides: An empirical investigation*, 2015), del segundo nivel.

El *tercer nivel de desigualdad en el entorno digital* tiene en cuenta los resultados del uso de las TIC (Nie, Sousa-Poza, & Nimrod, 2016; Wei, Teo, Chan, & Tan, 2011; Van Deursen & Helsper, *The third-level digital divide: Who benefits most from being online?*, 2015). Es decir, se basa en las diferencias entre los resultados positivos y negativos que obtienen las personas al desarrollar actividades en Internet. Por ejemplo, si bien es más probable que, en algunos casos, al establecer nuevos contactos en Internet se amplíen las redes y el acceso a recursos de mayor calidad (consulte el Capítulo 5), en otros se puede observar un agravamiento de los niveles de acoso e intimidación.

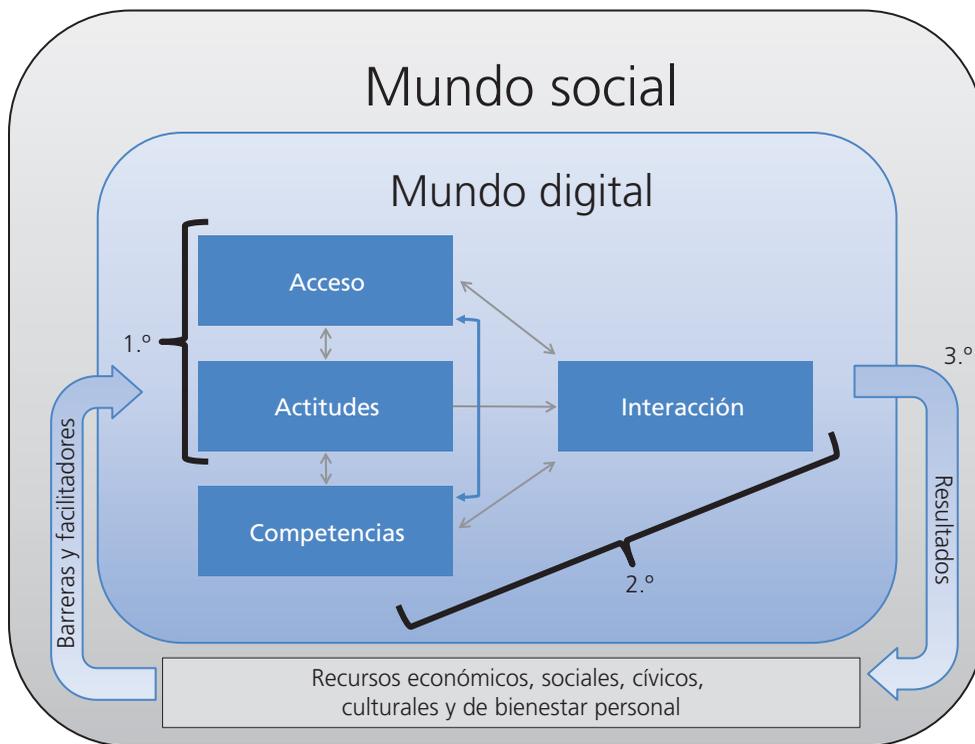
Estos tres niveles están interrelacionados; un caso que ilustra esta afirmación es la necesidad de contar con un abanico de competencias para que los resultados del uso sean positivos y se eviten los negativos. De este modo, como consecuencia del desequilibrio en las competencias aparece la desigualdad en los resultados. Como ejemplo, para que exista una interacción social positiva en Internet es necesario entender la configuración de las diferentes plataformas (competencias operativas), ser capaz de encontrar e interpretar el contenido que comparten otros usuarios sobre

ellos mismos y sobre los demás (competencias de navegación y búsqueda de la información), saber cómo interactuar, con quién y en qué plataformas (competencias sociocomunicativas) y crear perfiles atractivos e interesantes que lleguen a la audiencia o a los contactos adecuados (competencias de creación de contenidos).

El modelo conceptual que se utiliza en este capítulo se muestra en la Figura 9.1.

En resumen, la inclusión en el entorno digital se define como la capacidad de utilizar el acceso, las competencias y el uso de las TIC para alcanzar resultados positivos en la vida diaria. El término desigualdad sociodigital hace referencia a las diferencias sistemáticas en materia de inclusión en el entorno digital entre jóvenes que provienen de distintos orígenes socioeconómicos y socioculturales. En este capítulo, la atención se centra en la desigualdad que afecta a las oportunidades y las competencias necesarias para obtener resultados en el ámbito social, cultural y de bienestar personal, mientras que se dejan de lado los resultados económicos y educativos, objeto de amplio debate en la literatura de referencia ya existente [p. ej., Wei, *et al.* (*Conceptualizing and testing a social cognitive model of the digital divide*, 2011)].

Figura 9.1. Marco conceptual para la reflexión sobre los vínculos entre las desigualdades sociales y en el entorno digital



La importancia del término «nativo digital»

Las relaciones que existen entre los tres niveles de desigualdad en el entorno digital y los desequilibrios socioeconómicos y socioculturales se han estudiado en profundidad cuando se trata de personas adultas. Sin embargo, el hecho de que los responsables de políticas públicas y los investigadores hayan comenzado a preocuparse por la mecánica de estas en las generaciones

jóvenes es relativamente reciente. La causa de este retraso en el estudio se debe al legado que nos ha impuesto el concepto, ahora ya desacreditado, del nativo digital, un término acuñado y que desde sus orígenes ha sufrido diferentes adaptaciones (Prensky M., 2001; Prensky & Sapiens, 2009). Esta idea, o más bien la forma de interpretarla, consideraba a los jóvenes personas capaces de utilizar las TIC de forma innata y sin esfuerzo alguno, únicamente por haber crecido rodeados de las tecnologías digitales e inmersos en ellas. Los estudios han demostrado que la edad no es un factor, por sí mismo, que determine el nivel de competencia ni el espectro del uso de una persona. Son más bien las circunstancias socioeconómicas y socioculturales de cada persona y su experiencia individual con la tecnología, que no su exposición a ella, las que determinan la inclusión en el entorno digital o la ausencia de ella (Bennett, Maton, & Kervin, 2008; Helsper & Eynon, *Digital natives: Where is the evidence?*, 2010; Jones & Czerniewicz, 2010). Como resultado, es probable que la variación que existe en cuanto a la interacción con las TIC entre los jóvenes, y que se basa en las desigualdades sistemáticas, sea parecida a la que observamos entre las personas de más edad.

Por todo ello, en este capítulo se tratará de resolver la duda sobre si los jóvenes desfavorecidos son capaces o no de alcanzar los mismos resultados sociales y de bienestar que sus compañeros en situación más favorable, teniendo en cuenta los entornos sociodigitales en los que viven, sus competencias y la forma en que utilizan las TIC.¹

Uno de los grupos socioeconómicos de población joven más vulnerable es el de aquellos que carecen de empleo, educación y formación (NEET). En diciembre de 2017, existían en Reino Unido 788 000 personas jóvenes (de entre 16 y 26 años), un 11,3 % del total de la población joven, que se incluían en la categoría NEET, un índice más alto que la media de la OCDE (Office for National Statistics, 2019). Los individuos englobados en el grupo NEET tienen que hacer frente a diversas carencias, entre otras la de la exclusión de los servicios educativos, sociales y sanitarios. Estos jóvenes «se sienten marginados y se perciben a sí mismos como personas que las estructuras formales y tradicionales (ciudadanas y comunitarias) consideran negativas» (Buchanan & Tuckerman, 2016, p. 529). Encontramos la causa en la abrumadora cantidad de experiencias negativas que tienen que sufrir a diario, como la limitación de la accesibilidad (p. ej., no poder entrar en las tiendas o utilizar el transporte público cuando van en grupo), una vigilancia mucho más intensa de lo normal, el acoso escolar, el menosprecio en los entornos educativos o la segregación social (Miller, McAuliffe, Riaz, & Deuchar, 2015; Russell, Simmons, & Thompson, 2011; Simmons & Thompson, 2011; Thornham & Gómez Cruz, 2016).

Ecosistemas sociodigitales de los jóvenes desfavorecidos

A pesar de que se ha cuestionado la generalización que incluye a todas las personas jóvenes en la categoría de los nativos digitales (Prensky & Sapiens, 2009), no se ha rebatido aún la idea de que la experiencia de los jóvenes con las TIC, así como su exposición a ellas a una edad temprana a través del uso que hacen las personas de su entorno, conforma su percepción de las TIC y el uso que hacen de ellas (Helsper E., *A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people*, 2017; Livingstone, 2003; Robinson & Schulz, 2013). Por tanto, para comprender el motivo y la forma en que las tecnologías se utilizan o se dejan de utilizar, es importante conocer los entornos en los que transcurren las vidas de los jóvenes desfavorecidos. Estos ecosistemas sociodigitales se estudian en este documento a través del acceso que los jóvenes

¹ En este capítulo se incorporan datos que se han recogido como parte del proyecto internacional Digital Skills to Tangible Outcomes (DiSTO, Competencias digitales para obtener resultados tangibles) de London School of Economics and Political Science (LSE). Para obtener más información sobre el proyecto DiSTO, consulte www.lse.ac.uk/media@lse/research/DiSTO/Home.aspx.

tienen a los dispositivos digitales y a las personas de las que aprenden y en las que confían para obtener la asistencia necesaria en cuanto a las TIC.²

Acceso

La encuesta que se realizó en el Reino Unido³ con objeto de este estudio sugiere que el índice de conexión es elevado; casi todos los jóvenes (9 de cada 10), incluso aquellos más marginados, tenían acceso a teléfonos inteligentes (consulte la Figura 9.2).

Sin embargo, esto no significa que todos los jóvenes tengan el mismo acceso a Internet de igual forma en todos sus dispositivos. Evidentemente, es menos probable que los jóvenes NEET accedan a Internet en el trabajo o en las instituciones educativas, pero también hay menos posibilidades de que lo hagan en casa de sus amigos, en las zonas de conexión wifi, en los cibercafés y en las bibliotecas públicas. Este punto es especialmente preocupante, dado que los grupos de muestra consultados⁴ revelaron ciertas dificultades a las que deben enfrentarse los jóvenes NEET en cuanto a la continuidad y la calidad de su conexión en todas estas ubicaciones. La conexión digital no era continua, ya que los puntos de conexión wifi no siempre funcionaban en sus hogares y sus tarifas de datos solían ser limitadas y no se adaptaban a sus necesidades. Por tanto, los jóvenes NEET tendían a buscar mejores puntos de conexión de formas más creativas, como el tanteo de zonas de acceso en bibliotecas, los hogares de sus amigos, las zonas públicas de conexión y las instalaciones de Prince's Trust, una ONG que trabaja con jóvenes marginados en el Reino Unido.

Por ejemplo: «Soy *ese tipo* de chico que al entrar en casa te pregunta directamente ¿hay wifi?» «Me paso todo el rato conectado [a la wifi del amigo] y, cuando me voy, *me quedo sentado en la puerta* otros cinco minutos». ⁵ El factor de falta de autonomía y de humillación que subyacía de estos relatos, en expresiones como «*soy ese tipo* de chico» o «*me quedo sentado en la puerta*», era tan obvio como doloroso. También se aludió a la baja calidad de los dispositivos como otro gran problema; en muchas ocasiones, los jóvenes reconocían que sus dispositivos estaban estropeados, total o parcialmente (móviles con la pantalla destrozada, por ejemplo). Cuando los dispositivos dejaban de funcionar, dependían de sus amigos o de sus familiares para que les facilitasen o les dejaran uno nuevo. Un ejemplo: «me regalaron el teléfono cuando me fui de mi anterior casa de acogida. Me dijeron que sabían que llevaba mucho tiempo queriendo tener un móvil, así que me lo regalaron y fue como, ¡qué guay!».

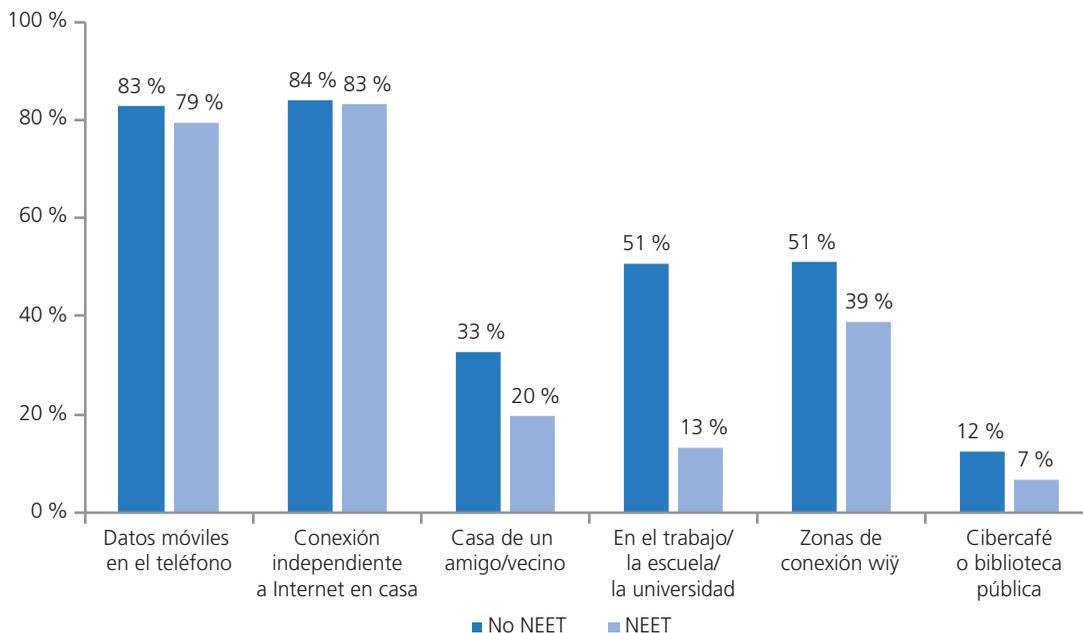
² En adelante, se ha tenido sumo cuidado para garantizar que las opiniones de los jóvenes quedaran representadas con la mayor fidelidad posible a lo expresado de forma original, salvo en cuanto a aclaraciones verbales de poca importancia.

³ En el estudio se combinaron los grupos de muestra con personas jóvenes dentro de la categoría NEET y una encuesta a nivel nacional, en la que se utilizó muestreo de refuerzo para aumentar la representación de los jóvenes NEET que, de otro modo, habrían estado infrarrepresentados. En total participaron en la encuesta 1 344 personas jóvenes, que englobaban una muestra representativa de 1026 jóvenes y una muestra de refuerzo de 318 jóvenes en la categoría NEET, en la que existía una mayor representación de mujeres (lo que refleja la composición de la población NEET en general).

⁴ En el caso de los grupos de discusión, se llevó a cabo una colaboración con Prince's Trust, una ONG que trabaja directamente con jóvenes marginados del Reino Unido. La mayoría de los jóvenes de los grupos de discusión a los que se consultó participaban en los programas Fairbridge de Prince's Trust, cuyo objetivo es potenciar la confianza de los jóvenes marginados y proporcionarles las competencias y la formación necesarias. Los grupos de discusión se llevaron a cabo en sesiones de 60 a 90 minutos en las instalaciones de nuestro colaborador en todo el Reino Unido donde se desarrollan estos programas para jóvenes. La edad de los participantes variaba entre los 16 y los 26 años. El tamaño del grupo (de 4 a 8 participantes en cada uno de ellos) y la composición en cuestión de sexo variaban en función de los grupos. Tanto en el caso de los grupos de discusión como en los encuestados, los participantes tenían la posibilidad de abandonar en cualquier momento con la garantía de que su contribución se convertiría en anónima.

⁵ La cursiva denota el énfasis en las afirmaciones.

**Figura 9.2. Ubicaciones de acceso por situación laboral:
Durante el último mes, ¿cómo te has conectado a Internet?**



Nota: Total de personas jóvenes (N = 1 026 jóvenes no considerados NEET y N = 318 jóvenes NEET). Los criterios de inclusión en la categoría NEET eran estar desempleado y no recibir ningún tipo de educación o formación. Todos estos jóvenes se comparaban después con los que tenían un trabajo o estaban asistiendo a un proceso de formación.

El uso de un dispositivo estropeado reduce claramente las prestaciones que tienen a su alcance los jóvenes y, dado su limitado poder de adquisición, el hecho de depender de otras personas para sustituirlo conlleva sufrir interrupciones de acceso a menudo y durante periodos de tiempo indefinidos. Otro de los problemas que surgían tenía que ver con la privacidad. En muchas ocasiones, se ven obligados a compartir dispositivos «personales» como los portátiles, las tabletas o los ordenadores con otros miembros de la familia, como hermanos y amigos, lo que da como resultado la supervisión de las actividades que realizan, los conflictos que emanan del uso de estos y un acceso limitado a ellos.

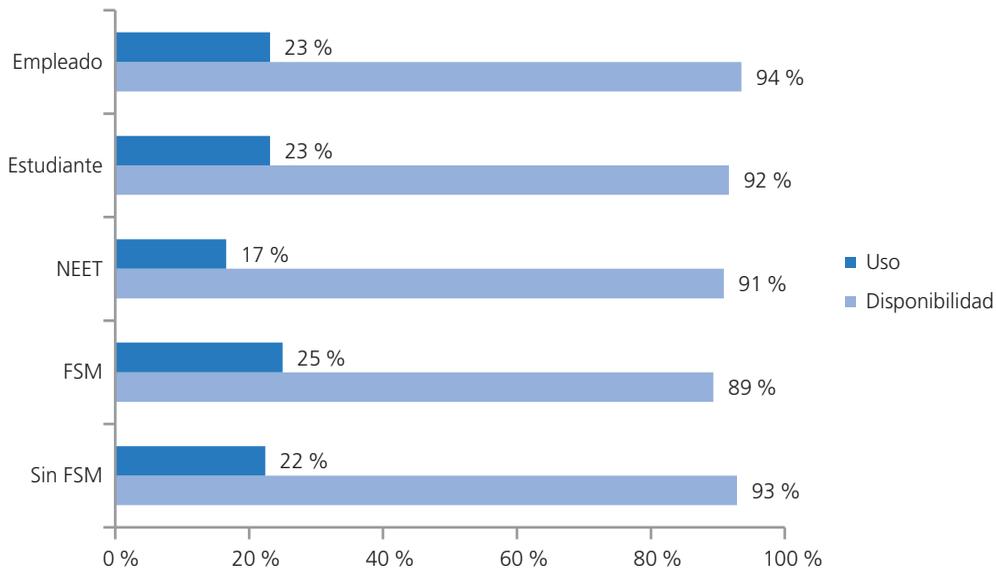
Redes de asistencia

Las redes de asistencia son cruciales dado que les permiten aprender elementos tanto técnicos, como la forma de hacer las cosas, como normativos, como el hecho de que ciertas actividades sean importantes y otras no.

En la Figura 9.3 se muestran las diferencias significativas que existen en cuanto a la asistencia que tienen los NEET a su disposición y la que se les ofrece en comparación con otros grupos sociodemográficos. Es menos probable que los jóvenes NEET dispongan de asistencia (el 9 % de ellos no contaba con ella en comparación con el 6 % de los jóvenes que no pertenecían a esta categoría) y también tienen menos posibilidades de pedir ayuda (el 17 % de los jóvenes NEET frente al 23 % de los jóvenes encuestados que no pertenecían a esta categoría). No obstante, es posible diferenciar entre dos tipos de asistencia, la oficial y la no oficial. La asistencia oficial proviene de especialistas en la materia, a menudo personas desconocidas, como centros de atención al cliente, biblioteca-

rios, ayuda en Internet o servicios de asistencia. La no oficial tiene un cariz menos profesional y engloba a los familiares y a los amigos, que están dispuestos a ayudar a los jóvenes desfavorecidos dentro de su entorno más cercano.

Figura 9.3. Disponibilidad y uso de la asistencia relativa a los problemas con las TIC



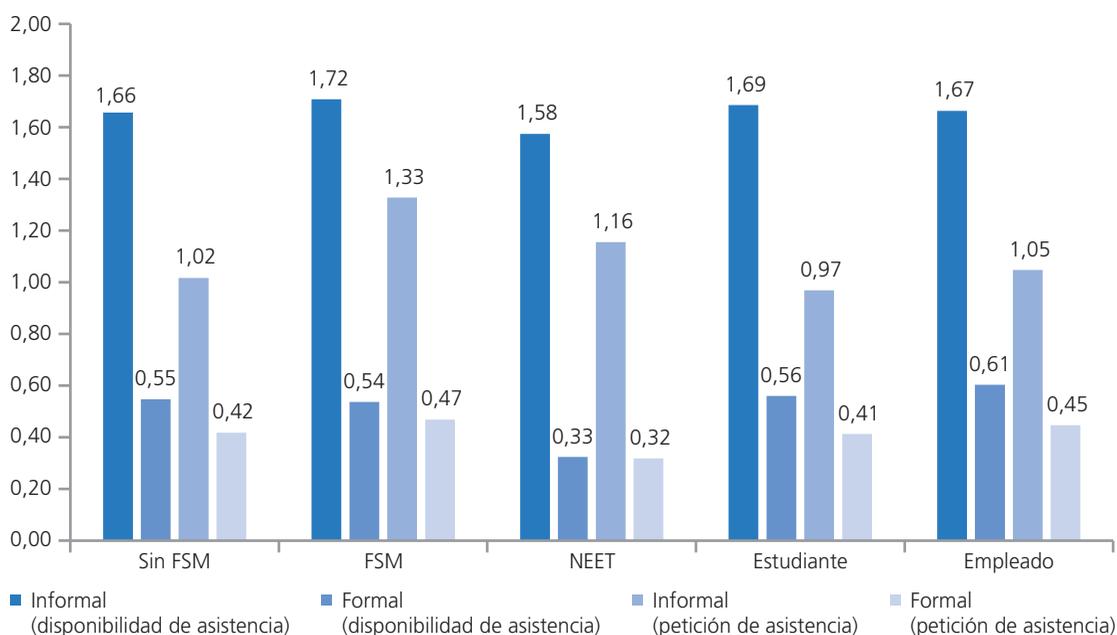
Nota: Total de personas jóvenes (N = 1 026 jóvenes no considerados NEET y N = 318 jóvenes NEET) FSM = siglas inglesas de comidas a cargo de las instituciones educativas (*free school meals*). El derecho a recibir comidas de forma gratuita por parte de las instituciones educativas forma parte de un programa de ayuda social para aquellas familias que reciben una prestación económica por parte del gobierno del Reino Unido; en este caso se utiliza como indicador de la existencia de un historial de pobreza.

Los jóvenes en general suelen acudir de forma más recurrente a las redes no oficiales de asistencia (consulte la Figura 9.4). Sin embargo, a pesar de que los jóvenes NEET suelen contar con redes más limitadas de asistencia, ya sean oficiales o no oficiales, suelen pedir ayuda a un abanico más amplio de las personas que integran esas redes. Esta afirmación se cumple también en el caso de los jóvenes con un historial de pobreza (es decir, aquellos que recibían las comidas a cargo de las instituciones educativas). Es importante destacar que todos estos recursos de asistencia a los que acuden tanto los NEET como los jóvenes que no entran en esta categoría son secundarios, el método principal que escoge la mayoría de ellos es resolver los problemas por sí mismos o buscar la solución en Internet.

Los grupos de discusión han demostrado esta afirmación y nos han facilitado información más exhaustiva al respecto, como, por ejemplo, el hecho de que los jóvenes NEET buscan ayuda para resolver, principalmente, problemas prácticos y técnicos (como la forma de llevar a cabo una tarea determinada o el modo de resolver un problema técnico). Este matiz es crucial dado que buscar ayuda para resolver dudas prácticas no implica ningún tipo de debate en cuanto a problemas más generales, como la seguridad en Internet o la creación de contenidos. Como ejemplo, los jóvenes NEET debatieron sobre el aprendizaje del uso de la función «Imprimir pantalla» o la de bloquear a un usuario determinado en una red social concreta, pero no consideraban las conclusiones extrapolables a otras plataformas ni les servían para generar interacciones positivas.

Lo mismo sucedía cuando se intercambiaban los papeles; si los jóvenes NEET ofrecían su ayuda a alguien, lo hacían centrándose en el factor técnico, como cuando sus padres se quedaban «atascados» utilizando el móvil. Incluso en aquellos momentos en los que los jóvenes NEET detectaban que sus allegados podían estar vulnerando las normas de la interacción digital, no identificaban la oportunidad educativa que la ocasión les brindaba. Para ilustrar esta afirmación pondremos como ejemplo el caso de una joven que afirmó quedarse «horrorizada» cuando su padre publicó en un perfil abierto de una red social un vídeo de su hermana de seis años cantando en ropa interior. Otros jóvenes contaron historias parecidas sobre padres que publicaban fotos de sus hijos más pequeños mientras se estaban bañando. A pesar de que los jóvenes NEET identificaban el comportamiento como poco apropiado, en ningún caso tomaron medidas ni informaron a sus padres o a sus compañeros al respecto.

Figura 9.4. Tipos de asistencia disponible (a) y tipos de asistencia que emplean (b) los jóvenes



Nota a): Total de personas jóvenes que contaban con asistencia a su disposición (N = 289 jóvenes NEET y N = 952 jóvenes no considerados NEET).

Nota b): Total de personas jóvenes que pidieron ayuda o utilizaron sus redes de asistencia (N = 50 jóvenes NEET y N = 246 jóvenes no considerados NEET).

Durante nuestras conversaciones con los jóvenes NEET nos dimos cuenta de que existía una carencia en la identificación de los recursos de asistencia a los que podían acudir. Por ejemplo, los jóvenes NEET no veían a los coordinadores que impartían cursos de formación, que no se centraban en las TIC pero que implicaban las competencias necesarias para usarlas (por ejemplo, la fabricación de robots, que entraña el aprendizaje de aptitudes para el manejo de las TIC), como posibles recursos a los que acudir por su experiencia técnica, sino más bien como proveedores de contenido. Probablemente por este mismo motivo no mencionaban a los profesores como posibles fuentes para recibir ayuda. Al mismo tiempo, un 25 % de los jóvenes NEET afirmaba buscar asistencia tanto en plataformas en Internet como en centros de atención al cliente, entre otros los de Google o YouTube; no tenían en cuenta, por tanto, la experiencia que tenían a su disposición

y que provenía de su entorno más inmediato. El análisis que se llevó a cabo sobre los debates que surgieron en los grupos de discusión de jóvenes NEET indicaba que tienen la firme creencia de que las competencias relacionadas con las TIC no son algo que se pueda aprender. Describen la adquisición de estas competencias como se muestra a continuación: «A ver, no es ingeniería aeronáutica, en algún momento averiguaré cómo hacerlo» y «es como si hubieras nacido sabiendo cómo se hace». De algún modo, sus afirmaciones hacen referencia al ya refutado concepto del nativo digital: la presunción de que todos los jóvenes adquieren de forma innata las competencias en las TIC por inmersión en la materia más que a través del aprendizaje.

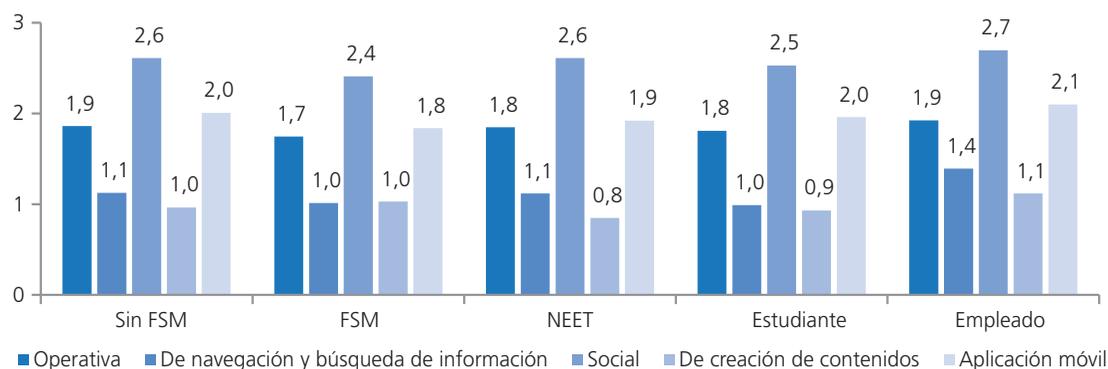
Alfabetización digital

El término «alfabetización digital» es muy amplio e implica la capacidad de encontrar, interpretar y crear contenido digital, así como generar interacciones en Internet. Es posible diferenciar entre las competencias, la confianza en uno mismo y los usos de las TIC.⁶

Competencias

Tal y como ya se debatía en la introducción, existen varias clasificaciones para las competencias relacionadas con las TIC. En este caso, las hemos dividido en técnicas y operativas, de navegación y búsqueda de información, sociocomunicativas, de creación de contenidos y móviles y de protección. Los parámetros de medida que se utilizaron en la encuesta se han probado de forma pormenorizada y se han validado dentro de diferentes contextos y de grupos sociodemográficos distintos (Van Deursen, Helsper, & Eynon, 2015). Existían 17 elementos que identificaban los diferentes tipos de competencias que habían desarrollado los jóvenes (consulte Helsper y Smirnova (*Methodological report of the study: Socio-digital skills and wellbeing of disadvantaged young people*, 2016)). Los cinco parámetros de medida son baremos mixtos que contabilizan la cantidad de veces que un joven afirma tener el más alto nivel en una competencia por cada uno de los elementos que conforman el baremo. Por cada respuesta «totalmente cierto en mi caso», que refleja el nivel máximo en la competencia, el participante recibe un punto. El nivel general en una determinada competencia es la suma de las puntuaciones de todos los elementos de la categoría correspondiente.

Figura 9.5. Niveles altos en una competencia



Nota: Total de personas jóvenes (N = 1 026 jóvenes no considerados NEET y N = 318 jóvenes NEET).

⁶ La encuesta se sirvió de los parámetros de medida del proyecto DiSTO en cuanto al acceso, la motivación, las competencias, los usos y los resultados. Todos ellos se describen en mayor profundidad en las secciones que se exponen a continuación.

⁷ Las respuestas variaban entre 0 = «no sé lo que significa» y una escala de 1 a 5 en la que 1 era «totalmente falso en mi caso» y 5, «totalmente cierto en mi caso».

Como todos los jóvenes en general, los jóvenes NEET recibían las puntuaciones más bajas cuando se trataba de competencias de creación de contenidos y mostraban los niveles más altos en las competencias relacionadas con la comunicación y la socialización. La diferencia en los niveles de competencia entre aquellos jóvenes desfavorecidos, tanto en la actualidad como de forma histórica, y de aquellos cuya situación es más favorable no era significativa, salvo por las competencias relacionadas con la navegación y la búsqueda de información, en las que los jóvenes que tenían trabajo mostraban niveles más altos que los demás (incluidos los estudiantes). Aunque es positivo observar que los jóvenes desfavorecidos no se sienten más intimidados por las TIC que sus compañeros, esta actitud podría llevarlos a pasar por alto ámbitos en los que todavía pueden mejorar o impedir que busquen oportunidades de aprender o que rechacen las que se les ofrezcan.

Competencias de navegación y búsqueda de información

Los grupos de discusión destacaron el riesgo de sobrevalorar las capacidades propias al que están expuestos, especialmente cuando se trata de las competencias de navegación y de búsqueda de información. Por ejemplo, uno de los jóvenes NEET explicó que cuando accedía a YouTube lo hacía sin contar con una estrategia de búsqueda elaborada y veía el contenido que le presentaba el algoritmo de la aplicación sin preguntarse los motivos por los que aparecía: «A veces me aparecen anuncios. Otras, juegos. Música, juegos, lo que quieras ver; incluso hay una barra fuera de la pantalla para los juegos». Todo ello implica visualizar un contenido que no se ha solicitado y, por ende, «perderse» en el espacio digital y no ser capaz de encontrar la información que se quiere ver.

Los jóvenes NEET están abiertos a las oportunidades que les brinda el universo digital, a menudo sin adoptar una postura crítica y pasando por alto los factores sociales que dan forma a los espacios digitales. Si bien este problema es habitual entre los jóvenes, es especialmente complicado, dado que los algoritmos y el diseño suelen contener una gran cantidad de prejuicios hacia las personas más vulnerables de la sociedad (Ransbotham, Fichman, Gopal, & Gupta, 2016; Williams, Brooks, & Shmargad, 2018).

Los jóvenes NEET estaban relativamente satisfechos con las tareas que pueden realizar y en los casos en los que algo sale mal no atribuyen la causa a su propia falta de competencias sino a fallos técnicos o a los usuarios que están en la plataforma. No obstante, los jóvenes NEET caen en la cuenta de algunas de sus limitaciones, especialmente cuando se trata de sus competencias de navegación y de búsqueda de información. Por ejemplo, en un grupo de discusión, el participante describe y evalúa la actividad digital de una de sus amigas y observa que «abre una [refiriéndose a una página del navegador] y pasa de esperar, así que abre otra. El caso es que cuando tienes una conexión a Internet lenta y alguien se dedica a hacer eso, te está haciendo flaco favor, en plan, imagínate que llega alguien y abre 50». Otros participantes compartieron historias sobre autodiagnósticos médicos que habían obtenido buscando enfermedades en Google y cuyo resultado había sido «el peor de los casos», como un cáncer de pulmón. En estas circunstancias, no adoptaron de forma acrítica las prácticas habituales, sino que sintieron frustración al ver que con sus estrategias no obtenían resultados concretos y que no sabían qué hacer o adónde acudir para ser más eficaces.

Obviamente, este problema no es característico únicamente de los jóvenes desfavorecidos. Sin embargo, su exclusión de los contextos de servicios educativos, profesionales y de empleo, como el sistema sanitario, los sitúa en una posición aún más vulnerable, dado que ven cómo se reduce la cantidad de recursos fiables y con experiencia que pueden ayudarles a adquirir el conocimiento necesario o a validar el que ya tienen, como compañeros, familiares, profesionales médicos o profesores experimentados.

Competencias sociocomunicativas

Como ya había ocurrido con los debates sobre las estrategias de búsqueda de información, los que se llevaron a cabo acerca de la netiqueta (las competencias sociales, es decir, lo que se debe y no se debe hacer en Internet, la forma de evitar experiencias desagradables o el modo de afrontar las consecuencias) revelaron cómo el contexto social en el mundo real da forma a los conocimientos y a las competencias de los jóvenes y demostraron que las competencias más «sencillas» son particularmente necesarias para generar una socialización positiva. Concretamente, los jóvenes consideraban que las competencias sociales y comunicativas se adquirían de forma innata más que a través del aprendizaje.

Los jóvenes NEET afirmaban que solo aceptaban las solicitudes de amistad de aquellas personas a las que conocían y rechazaban las de los desconocidos. Un consejo que a menudo aparece en los manuales sobre seguridad en Internet. Uno de los participantes describió una de estas experiencias: «[...] Me han llegado mensajes de usuarios de África que me dicen «oye, sé que no somos amigos, pero eres muy guapo y me apetece hablar contigo» y yo en plan, «vete por ahí. ¿Cómo lo has hecho para llegar hasta mi perfil?». Cuando en la situación aparecían personas más conocidas, los jóvenes NEET tuvieron que enfrentarse al problema de gestionar su presencia en Internet. Por ejemplo, al recibir mensajes de un primo lejano o de un compañero de trabajo (alguno «más mayor» o «un poco repulsivo»), los NEET afirmaban haber sentido frustración e incomodidad, pero no tomaron medidas ni mencionaron haber acudido a alguien para que les ayudase a lidiar con este tipo de situaciones.

Cuando se trata de abordar situaciones que se producen en un contexto virtual, los jóvenes NEET suelen utilizar estrategias a corto plazo y poco dinámicas. Habitualmente, no hacer nada es la opción preferida. Todo ello refleja la impotencia y la falta de autoridad que los jóvenes NEET han sufrido durante su vida al enfrentarse a las instituciones oficiales, como los colegios, a personas con más poder, como sus empleadores, o, en relaciones más informales, a personas que se encuentran en mejores circunstancias, como miembros de la familia sin un historial de pobreza. A menudo estas experiencias fomentan sentimientos de desavenencia e incomodidad, así como de resignación ante una situación que es como es y que deben asumir.

En el universo digital, este concepto de impotencia influye en la calidad de las interacciones sociales en las que se ven envueltos los jóvenes NEET. Entre las historias que nos transmitían los jóvenes encontramos casos de comentarios de gran agresividad hacia los miembros de su familia, incidentes a causa de cotilleos malintencionados, experiencias de hackeo de los perfiles en las redes sociales o de exposición a contenidos inapropiados. Nos comunicaron su respuesta emocional, los sentimientos de tristeza, frustración, enfado o confusión, pero la mayoría de los que tomaron medidas lo hicieron *a posteriori* en lugar de hacerlo de forma preventiva, pidiendo ayuda a sus padres y bloqueando o pasando por alto a aquellas personas cuyo comportamiento les resultaba molesto. En contadas ocasiones mencionaron haber utilizado estrategias o medidas proactivas que pudieran haber evitado que se vieran obligados a volver a pasar por este tipo de experiencias negativas en el futuro.

Competencias de creación de contenido

El mayor problema relacionado con las competencias de creación de contenidos al que han de enfrentarse los jóvenes, tanto los NEET como los que no se consideran parte de este grupo, tiene que ver con el hecho de que este conjunto de competencias no está integrado correctamente en su plan de estudios y de que no consideran útil para su día a día la formación oficial que se les ofrece (consulte el Capítulo 13). Los participantes en el estudio describieron en todo momento la formación que recibían en el colegio y de forma extraescolar (como los cursos de robótica o de

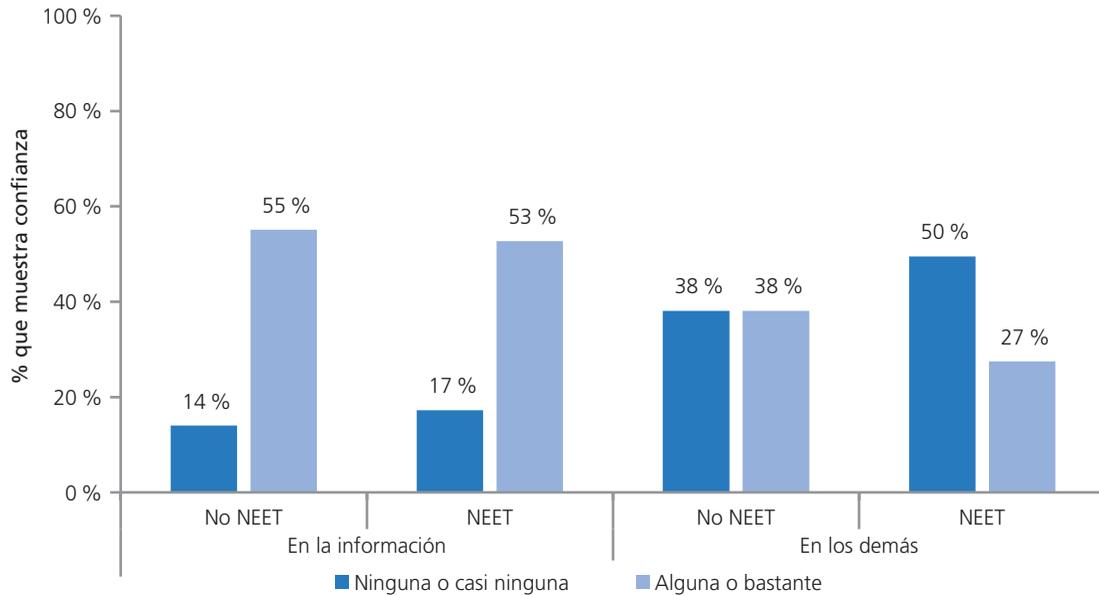
competencias relacionadas con las TIC) como intrascendente en su vida diaria y no podían encontrar ejemplos de conocidos que pudieran aplicar esta formación de forma práctica, es decir, no pensaban que con ella se pudiera encontrar trabajo o que pudiera ser de utilidad para ayudar a sus amigos o familiares. Uno de los jóvenes NEET, con amplia experiencia en videojuegos y que tenía conocimientos de programación ni siquiera veía la posibilidad de aplicar sus competencias en una carrera profesional. «No me importa ser el director de juego o crear mis propios juegos, pero... Por otro lado, para trabajar todo el tiempo prefiero dedicarme a los coches [...] Dejaría los juegos sin dudar si pudiera trabajar, no sé, con temas mecánicos o algo parecido».

En cuanto a problemas más complejos, como las licencias o la propiedad del contenido en Internet, los jóvenes NEET utilizaban el lenguaje formal que se puede oír en el discurso oficial, como la violación de los derechos de autor, el robo de identidad o la propiedad empresarial, asociando estos términos a grandes empresas o a la publicidad, pero en ningún caso parecían entender cómo afectaban estos conceptos al contenido o a los productos que pueden crear usuarios como ellos. Uno de los jóvenes NEET se dedicaba a crear objetos de cristal y de vez en cuando los vendía: «Sí, a algunos amigos. He vendido cuatro posavasos. Hice unos búhos, los vio un artista y le gustaron mucho. Los vendí por unos 50 euros». Sin embargo, en la conversación que se mantuvo a continuación, no entendía del todo cómo iba a poder obtener beneficios tangibles, como un reconocimiento más amplio de su trabajo y un aumento en las ventas, a través de un perfil o un sitio web que promocionara su trabajo en Internet y en diferentes plataformas.

Confianza en uno mismo y en los demás

Aparte de determinadas competencias, la encuesta buscaba medir la eficacia y la confianza de los jóvenes en sus propias competencias en el entorno digital, dado que este aspecto ha demostrado ser un impulsor crucial de las interacciones digitales, incluso en mayor medida que las competencias en sí (Eastin & LaRose, *Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide*, 2006; Eastin, *Teen Internet use: Relating social perceptions and cognitive models to behavior*, 2005; Huang, Cotten, & Rikard, 2017). Aunque se ha investigado en menor medida, asumimos que la confianza en los demás y en su comportamiento en los espacios virtuales también afecta de igual forma a los jóvenes cuando se trata de evitar o de fomentar la interacción digital. En ambos ámbitos se observaron diferencias significativas entre los jóvenes desfavorecidos y sus compañeros. Los jóvenes desfavorecidos tenían menos confianza en sus competencias a la hora de utilizar las TIC; especialmente baja era la confianza de aquellos que mostraban un historial de pobreza (el 55 % de los jóvenes que recibían la ayuda FSM afirmaron tener una gran confianza en ellas, mientras que en el caso de los jóvenes NEET el porcentaje era del 61 % y en el de los jóvenes empleados, un 63 %).

Tal y como se muestra en la Figura 9.6, es el elemento de la confianza en los demás en el entorno virtual el que presenta las mayores desigualdades entre los jóvenes NEET y aquellos que no entran en esta categoría. En cuanto a la confianza en la información que hay en Internet, la diferencia entre ambos grupos es insignificante. Todo ello, unido a la falta de confianza en sus propias competencias para tratar con usuarios desconocidos (y con mayor poder) en Internet, tal y como se ilustra en las secciones relativas a las competencias sociocomunicativas y de creación de contenido, indica que el factor alienante para los jóvenes desfavorecidos radica especialmente en los aspectos sociales y de interacción del universo digital. En los grupos de discusión este concepto se podía ver claramente cuando se debatía el tema de la búsqueda de empleo: «[Prefiero] que vengan y me estrechen la mano, que me miren a los ojos para poder decir: mira, estoy interesado en el trabajo» y «de esa forma [cara a cara], también se hacen más a la idea de cómo eres».

Figura 9.6. Confianza en los demás y en la información en el entorno virtual

Nota: Total de personas jóvenes (N = 1 026 jóvenes no considerados NEET y N = 318 jóvenes NEET).

Usos

Interacción social

La comunicación y la socialización con los demás es crucial para conseguir el sentimiento de bienestar y de pertenencia, en mayor medida que las cuestiones más prácticas, como encontrar un trabajo o promocionar las creaciones de uno mismo.

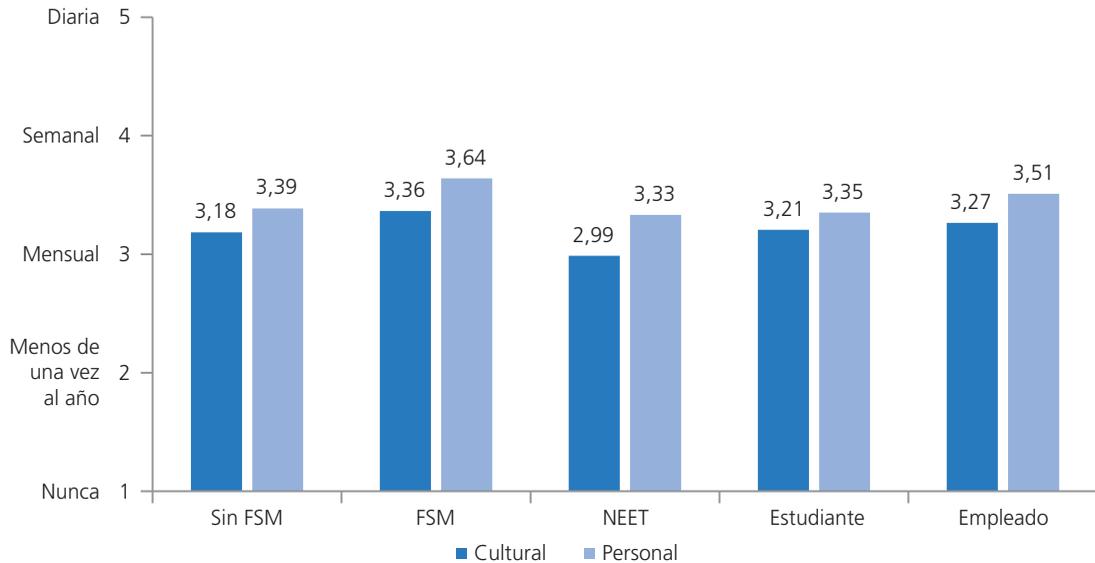
Los jóvenes NEET interactuaban en una medida muy inferior a la media en actividades sociales en Internet (un promedio de 3,4 actividades diferentes al mes). Al comparar este factor entre los jóvenes que reciben las comidas gratuitas en las instituciones educativas y aquellos que no han experimentado una situación socioeconómica desfavorable, nos encontramos con un resultado sorprendente: aquellos jóvenes con historial de pobreza son más activos socialmente (una media de 4 actividades diferentes) que los que no cuentan con este historial (un promedio de 3,7 actividades).

Como ocurre en el caso de la mayoría de los usuarios, los jóvenes NEET tienden a interactuar en mayor medida cuando se trata de tipos informales de comunicación. La mayoría de los usuarios con los que se comunicaban eran personas con las que interactuaban de forma más estrecha en su vida diaria, como familiares, cuidadores o amigos. A los jóvenes NEET no les gustaba la idea de incluir «personas que no eran necesarias» ni la de añadir a usuarios que no conocían en persona a sus redes sociales. «Añades a amigos, a personas que conoces». Algunos de los que eran muy aficionados a los videojuegos sociales consideraban amigos a otros jugadores, dado que llevaban mucho tiempo relacionándose en el universo virtual. Los criterios que los jóvenes NEET consideraban necesarios para definir a una persona como conocida eran bastante más limitados que los que se observaron en el caso de los jóvenes que no entran en esta categoría. Esto podría explicarse, en parte, por la desconfianza en los demás y el historial de suspicacia hacia las instituciones y hacia aquellas personas que no los conocen en persona.

Interacción cultural y personal

A la encuesta se incorporaron, además, preguntas sobre actividades relativas al bienestar personal y sociocultural de los jóvenes; sobre su sentido de identidad y pertenencia a los diferentes grupos socioculturales y sobre actividades de ocio y sanitarias.

Figura 9.7. Usos culturales y personales de Internet (frecuencia media de interacción)



Nota: Total de personas jóvenes (N = 1 026 jóvenes no considerados NEET y N = 318 jóvenes NEET).

La conclusión más interesante de las que se destacan en la Figura 9.7 es que los jóvenes con un historial de pobreza se implican más a menudo en actividades culturales y personales, pero la frecuencia de interacción de los jóvenes NEET en general es menor que la de sus compañeros en situación más favorable. Aunque la frecuencia de interacción en un amplio abanico de actividades es un indicador razonable de la inclusión digital, es más importante aún, de acuerdo con la definición que se propone en este estudio, los resultados que se obtienen con estas actividades. La interacción con otras personas que no son como uno mismo, el aprendizaje de normas y valores de personas en situaciones parecidas, el descubrimiento de información sanitaria o que contribuye a desarrollar los intereses propios y la participación en la comunidad figuran entre las ventajas. Ahora bien, a menos que estas personas te traten correctamente y que la información que vayas encontrando te haga sentir bien contigo mismo, no existirá una inclusión real en la sociedad digital.

Resultados

Con el objetivo de averiguar si los jóvenes eran capaces de conseguir resultados positivos y evitar los negativos, les preguntamos si habían conseguido alcanzar ciertos resultados y cuál era la calidad de estos. Por ejemplo, si la información que habían encontrado sobre personas parecidas a ellos les había hecho sentirse bien consigo mismos (resultado positivo), si habían sufrido acoso (resultado negativo) o si su situación física y su salud habían mejorado gracias a la información que habían descubierto en Internet o en las aplicaciones que habían usado. En este punto, se ha diferenciado entre los resultados relativos al capital social y los relacionados con el bienestar personal.

Capital social

La cantidad de resultados que se alcanzaron, parcialmente o en su totalidad, no son significativamente más bajos en el caso de los jóvenes que contaban con un historial de pobreza. En general, es menos probable que los jóvenes NEET alcancen resultados sociales positivos gracias a su implicación en las mismas actividades que sus compañeros en situación más favorable. La menor diferencia aparecía en los resultados sociales informales que tenían que ver con las interacciones frecuentes con los familiares y amigos, que lograban un 77 % de los jóvenes NEET y un 82 % los jóvenes con trabajo. En el caso de aquellas personas que conocían menos, las interacciones frecuentes eran de un 54 % y un 62 % en el caso de los jóvenes NEET y los que tenían empleo, respectivamente.

En cuanto a los resultados sociales formales, las diferencias eran más amplias. Entre los encuestados existía un 31 % de los jóvenes empleados que había alcanzado resultados relativos a la interacción cívica, como militar en un partido o convertirse en donantes, mientras que esto sucedía únicamente en el 18 % de los jóvenes NEET. La proporción de jóvenes que alcanzaban resultados positivos a raíz de la interacción política también era menor; tan solo el 19 % de los jóvenes NEET conseguían contactar con los miembros del parlamento locales o con políticos, frente a un 33 % de los jóvenes que tenían trabajo.

En los grupos de discusión, los jóvenes NEET que participaban reconocían el valor de la comunicación en Internet, en particular para aquellas relaciones informales en las que la interacción personal no era posible dado que las personas podían vivir en otros países o encontrarse separadas por el sistema de acogida. No obstante, los jóvenes NEET también afirmaban haber sufrido situaciones de aislamiento, alienación y desconexión con otras personas a causa del desarrollo del uso personal de las tecnologías. Las experiencias sociales en ambos universos, el digital y el real, se concebían como deprimentes, más que como un modo de enriquecer la vida social. Uno de los jóvenes NEET lo describe del siguiente modo: «Donde vivo ya estoy aislado, lo más que puedo hacer es meterme en las redes sociales. Hace dos meses estaba por ahí jugando con una pistola de bolas, escuchando música, con mis amigos, con otras personas; ahora estoy todo el día enganchado al móvil y si no lo tengo siento pánico».

Basándose en sus propias experiencias y en las de las personas que les rodeaban, los jóvenes NEET llegaban a la conclusión de que algunas de las actividades en Internet que llevaban a cabo en ese momento podían dar resultados negativos en el futuro. Una de estas jóvenes contó cómo había peligrado la carrera profesional de su madre en el ejército cuando se publicó una foto en la que su madre, con 16 años, estaba participando en una manifestación ciudadana. La comparó con una famosa que se encontraba en el otro extremo del espectro político: «Miss Inglaterra, o quien fuera, recibió muchas críticas por un comentario racista que había escrito hace cinco o seis años». Basándose en estas experiencias de terceros, llegó su propia conclusión: «Si con 14 años soy un poco boba y me da por poner algo ofensivo en Internet sin pensarlo demasiado, es posible que se me vuelva en contra en el futuro». Otra de las jóvenes NEET nos contó que no la cogieron para trabajar en un local de tatuajes porque una de las empleadas había echado un vistazo a su perfil de Facebook. A continuación lo explicó: «Fui a hacer trabajo voluntario y me hice un tatuaje; vieron mi perfil de Facebook y me dijeron que los tatuajes que llevaba no eran profesionales. [...] Es verdad que los tengo, pero no se ven». Es necesario tener en cuenta que las estrategias que propusieron los jóvenes NEET para afrontar los resultados negativos que obtuvieron conllevaban renunciar por completo al universo digital, en lugar de evitar este tipo de resultados en Internet, que es lo que tienden a hacer los jóvenes que no entran en esta categoría.

Bienestar cultural y personal

Entre los resultados en cuanto a bienestar personal se encontraban el entretenimiento, el desarrollo personal y aquellos que tienen que ver con el estilo de vida. El entretenimiento englobaba la

visualización de contenido y el juego en Internet, mientras que entre los resultados relacionados con el desarrollo personal y el estilo de vida encontramos la optimización de la vida diaria en ámbitos como las aficiones, el ejercicio físico, las dietas o la salud.

La cantidad de resultados personales alcanzados, total o parcialmente, variaba de forma muy significativa entre los que habían experimentado un historial de pobreza y los que no; los jóvenes que habían recibido las comidas gratuitas en los colegios alcanzaban de media menos resultados que aquellos que no las habían necesitado nunca. En menor medida, hay diferencias entre los resultados que han logrado los jóvenes NEET, los estudiantes y los jóvenes con trabajo. Por tanto, parece que el patrón de los usos sociales se repite; aunque el nivel de interacción en este tipo de actividades por parte de los jóvenes NEET es a menudo más elevado, el nivel de obtención de resultados positivos gracias a estas interacciones es más bajo. Por otro lado, la aparición de resultados negativos, como encontrarse con algo que les molesta o les entristece, es mayor; el sentimiento de malestar ante algo que se han encontrado en Internet se mostraba en el 36 % de los jóvenes que recibían comidas gratuitas en el colegio, en el 34 % de los jóvenes NEET y tan solo en el 28 % de los jóvenes trabajadores.

En los grupos de discusión surgió un panorama mucho más complejo que dominaba la frustración. Por ejemplo, los jóvenes NEET reconocían la importancia de la información sobre el transporte que aparece en Internet, pero solían tener problemas a la hora de aplicar esa información en un caso práctico. Una de las jóvenes NEET calculó mal el tiempo que tardaría en llegar a su próxima cita a pesar de haberlo mirado en Internet y de que los trabajadores sociales que la asistían la hubieran ayudado a tener en cuenta otro tipo de elementos (como la salida de los edificios) a la hora de planificarse.

Tampoco era tarea sencilla obtener resultados cuando se trataba de la salud y el estilo de vida. Por ejemplo, uno de los jóvenes NEET comentó que el alarmante resultado que había tenido al encontrar información poco fiable sobre la salud fue dejar de consultar información por completo; «ya no busco nada en Google, solo me dice que me estoy muriendo. Aunque solo tenga tos, me voy a morir». Además, los jóvenes NEET expresaron su preferencia por las actividades «del mundo real» aunque supusieran mayor esfuerzo y los resultados fueran probablemente los mismos. Sienten un mayor control y tienen la sensación de que pueden responsabilizar a los demás en mayor medida si hay una persona real frente a ellos.

De las desigualdades a los resultados

Las secciones anteriores eran principalmente descriptivas. En este apartado nos gustaría estudiar todos los factores socioculturales y socioeconómicos y los factores digitales en conjunto y conocer cómo explican la aparición de los diferentes resultados sociales (formales e informales), culturales (en cuanto al sentido identitario y de pertenencia a las comunidades en las que se vive), personales (relacionados con el entretenimiento, el desarrollo personal y el estilo de vida) y de bienestar. Las regresiones que se muestran en la Tabla 9.1 nos permiten sacar conclusiones en cuanto a los factores más importantes a la hora de explicar el tipo de resultados que van a alcanzar los jóvenes.

El análisis con múltiples variantes que aparece en la Tabla 9.1 muestra que las *características socioculturales* están relacionadas con la consecución de resultados sociales y culturales; las chicas jóvenes obtuvieron menos resultados sociales y culturales positivos que los chicos. La *situación socioeconómica*, el factor de disparidad más destacado en el estudio de las desigualdades en el entorno digital, no estaba asociada a resultados que no tuvieran que ver con la economía, aunque el hecho de contar con un historial de pobreza, como recibir comidas gratuitas en el colegio, sí estaba relacionado con los resultados personales y los culturales antes de que se evaluaran los factores digitales, como el acceso, las competencias y la confianza relacionados con las TIC. Lo mismo ocurre con la consecución de los niveles más altos de educación; la única diferencia significativa en

los resultados sociales se da entre los estudiantes universitarios y de posgrado, pero, sorprendentemente, no existe esta diferencia entre el resto de las categorías educativas.

Tabla 9.1. Regresión de la cantidad de resultados sociales, culturales y personales logrados (coeficientes)

		Sociales	Culturales	Personales	Negativos
(Constante)		45,90	22,93	6,68	-17,40
Recursos socioculturales	Edad	-0,02	-0,01	0,00	0,01
	Sexo (chicas)	-0,19*	-0,15*	0,03	0,02
Situación socioeconómica	Comidas gratuitas en el colegio ^{c,d}	0,00	-0,12	-0,29	0,01
	NEET	-0,12	-0,07	-0,04	0,02
Nivel más alto de educación	Primaria ^{a,d}	0,44	0,50	-0,80	0,11
	Secundaria ^a	0,13	0,14	-0,46	-0,01
	Examen de acceso a la universidad ^a	0,41	0,18	-0,05	0,02
	Estudios superiores/ Formación profesional ^a	0,43	0,23	-0,13	0,11
	Estudios Universitarios ^a	0,52*	0,14	0,30	-0,01
Recursos psicológicos	Resolución de problemas ^{b, c}	0,16	0,05	0,05	-0,03
	Problemas emocionales	0,22**	0,11*	0,28**	0,02
	Autoestima social ^b	-0,02	0,01	-0,04	-0,10**
	Confianza en los demás en Internet	0,18**	0,04	0,04	-0,05**
Acceso	Cantidad de dispositivos	0,08*	0,02	-0,04	-0,01
	Ubicuidad de acceso	0,05	0,03	0,03	0,01
Impulsor actitudinal	Motivación intrínseca	-0,09	0,09**	0,10	0,01
	Actitud frente a las TIC	0,01	0,07	0,08	0,00
	Motivación extrínseca	0,05	0,15**	0,10	0,00
Competencias digitales y confianza	Confianza en uno mismo en el entorno digital	-0,06	0,00	0,07	-0,01
	Operativas	0,14**	-0,06	-0,06	0,01
	Competencias de navegación y búsqueda de información	0,04	0,03	0,18**	-0,01
	Sociales	0,01	0,03	-0,04**	0,00
	De creación de contenidos	0,01	0,06*	0,02	0,01**
	Seguridad en el móvil	0,05**	0,10**	0,00	0,00
Uso de las TIC	Uso económico	-0,03**	-0,01	0,01	0,00
	Uso cultural	0,11**	0,02**	0,21**	0,01
	Uso social	0,30**	0,01	0,15	-0,04
	Uso personal	0,40**	0,00	0,55**	0,00

Nota: Todos los jóvenes que han logrado al menos un resultado dentro de la categoría.

^a Categoría de comparación de educación Estudios universitarios.

^b Todos los recursos psicológicos se asociaban de forma significativa a los resultados sociales antes de evaluar los factores digitales (es decir, el acceso, la motivación, las competencias y los usos).

^c Las comidas gratuitas en el colegio y la resolución de problemas se asociaban de forma significativa a los resultados culturales antes de evaluar los factores digitales (es decir, el acceso, la motivación, las competencias y los usos).

^d La educación primaria y la obtención de comidas gratuitas en el colegio se asociaban de forma significativa a los resultados personales antes de evaluar los factores digitales (es decir, el acceso, la motivación, las competencias y los usos).

Es curioso que los jóvenes con problemas emocionales lograran alcanzar más resultados sociales, culturales y personales positivos. El resto de las *características psicológicas* no estaban asociadas de forma significativa a la consecución de resultados, salvo en el caso de los resultados negativos. Por tanto, a los jóvenes con mayores niveles de autoestima social y que confiaban más en otras personas en Internet les afectaban menos los resultados negativos. La confianza también estaba relacionada con la consecución de resultados sociales positivos, reafirmando la opinión de la literatura que enfatiza la importancia de este factor a la hora de consolidar y favorecer el capital social. Los datos demuestran que confiar en otras personas en los espacios digitales está asociado a la consecución de resultados más positivos en las interacciones sociales en Internet⁸. La resolución de problemas estaba relacionada con los resultados, pero antes de que se evaluaran los factores digitales, probablemente porque las competencias generales de resolución de problemas se asociaban a las competencias digitales. Por último, en la esfera virtual, las competencias digitales son importantes a la hora de conseguir resultados positivos.

Los resultados que se han obtenido sobre la importancia del acceso para los jóvenes muestran claramente que el simple hecho de tener acceso, en distintos dispositivos y en diferentes ubicaciones, no basta para que los jóvenes logren alcanzar resultados positivos con el uso de las TIC. La única relación que aparecía se daba entre la cantidad de dispositivos de acceso y los resultados sociales, probablemente porque una mayor cantidad de dispositivos equivale a tener más dispositivos móviles y, por tanto, a contar con más aplicaciones orientadas principalmente a las interacciones personales. Las *motivaciones* positivas, intrínsecas y extrínsecas, más que la *actitud* general frente a las TIC, se asociaban únicamente a la consecución de una mayor cantidad de resultados culturales positivos.

Las diferentes *competencias* estaban asociadas a los distintos resultados. Las competencias técnicas de los niveles más altos estaban relacionadas con la consecución de una mayor cantidad de resultados sociales, las competencias de navegación y búsqueda de información, con más resultados culturales y, curiosamente, las competencias digitales sociales se asociaban a la obtención de una menor cantidad de resultados personales positivos. Es posible que la capacidad de explorar la información y de interactuar en Internet esté relacionada con el hecho de que los jóvenes encuentren información sobre quiénes son, mientras que las competencias sociales les permiten crear una red social más reducida y de mayor calidad, perdiendo información importante que, de otro modo, les permitiría mejorar su bienestar personal. Lo contrario a todo ello podría explicar por qué las competencias de creación de contenido están asociadas a la obtención tanto de mayor cantidad de resultados culturales como de resultados más negativos y molestos derivados del uso de las TIC. Los jóvenes que son capaces de crear contenido pueden utilizarlo para desarrollar su identidad y llegar a una audiencia mucho más amplia y sienten que su opinión se escucha, pero, como resultado, es posible que se encuentren más expuestos al acoso y a la intimidación.

Estas conclusiones son pura especulación y es sumamente necesario elaborar un estudio con mayor profundidad para poder explicar estos fenómenos. El primero de estos fenómenos se refiere a que aquellos jóvenes que tienen una mayor competencia de uso de las aplicaciones móviles y que protegen sus datos personales en las aplicaciones alcanzan una mayor cantidad de resultados culturales y sociales. También es interesante el hecho de que, tras evaluar los factores socioeconómicos, socioculturales y digitales, los *usos sociales* y *con fines económicos* se asociaban negativamente a la consecución de resultados sociales positivos. El segundo fenómeno que surgió

⁸ Es muy complicado esclarecer cuál es la causa y cuál el efecto: cuantos más resultados positivos obtenga una persona, más probable es que aumente la confianza. No obstante, la literatura en el ámbito de la confianza sugiere que las personas más confiadas tienden más a interactuar de forma positiva con otras personas, lo que lleva a profecías autocumplidas (Uslaner, 2004).

puede estar relacionado con la sobrecarga de interacción e información social. Aquellos jóvenes que tenían un mayor nivel de interacción social en Internet conseguían menos resultados positivos porque les abrumaba enfrentarse a una enorme cantidad de posibilidades o porque acudían a Internet para compensar un déficit en el mundo real y no eran capaces de encontrar lo que estaban buscando y, por ende, terminaban buscando cada vez más un contacto que nunca conseguían. Los *usos culturales*, las actividades que permiten ponerse en contacto con personas en circunstancias parecidas o con orígenes diferentes y llevan a conocer mejor a la propia comunidad o a otras, se asociaban a la consecución de todo tipo de resultados positivos, sociales, personales y culturales, y no estaban relacionados con resultados negativos. Sin embargo, las actividades relacionadas con el desarrollo personal, como la autoayuda y las actividades de ocio, estaban asociadas a la consecución de una mayor cantidad de resultados de interacción social y personal, pero no al logro de resultados culturales ni a la aparición de resultados negativos.

Antes de pasar a las conclusiones, es necesario mencionar el reducido espectro de factores que realmente puede explicar la aparición de resultados negativos. Los factores asociados a la tendencia de una persona a sentirse excluida o a desconfiar de los demás y aquellos relacionados con las competencias de creación de contenidos que le permiten presentarse a un universo mucho más amplio explicaban en parte la obtención de resultados negativos. Es, por tanto, la vulnerabilidad social, y no la económica o la psicológica, y las competencias más sencillas, no las técnicas tradicionales, las que están más estrechamente relacionadas con las consecuencias del lado más oscuro de Internet.

Conclusiones

El propósito de este capítulo era descubrir qué jóvenes, que forman parte de una generación que ha crecido en una sociedad en la que lo digital es omnipresente, son capaces de alcanzar resultados positivos gracias al uso de Internet y evitar los negativos. Nos preguntábamos si las desigualdades sociodigitales que se observaban entre los adultos existían también entre los jóvenes en cuanto a los tres niveles de desigualdad digital: el primero, acceso y motivación; el segundo, competencias y usos, y el tercero, resultados del uso. Para ello, analizamos los datos de una encuesta que se llevó a cabo en una muestra representativa de jóvenes ingleses y en una muestra de refuerzo en la que se encontraba el grupo de jóvenes en situación más desfavorable: los que no tienen empleo, educación o formación (NEET). El estudio también englobaba el análisis de grupos de discusión con estos jóvenes NEET.

Mientras que en el análisis de los datos de la encuesta el acceso estaba distribuido de una forma relativamente homogénea y no se asociaba a las desigualdades de uso de Internet, los datos cualitativos indicaron que los problemas de conexión (como la falta de privacidad, la facilidad y la movilidad restringida) y las limitadas redes personales de asistencia para ayudarles a utilizar las TIC (con menor nivel de experiencia) se traducían en la consecución de peores resultados digitales en comparación con los jóvenes de procedencia más privilegiada. No obstante, un análisis de la encuesta en mayor profundidad en cuanto a los problemas psicológicos indicaba que el acceso a las TIC y su uso pueden convertirse en una vía capaz de compensar este tipo de vulnerabilidades en el caso de aquellos que se vean afectados por problemas emocionales, ya que lograron alcanzar más resultados positivos. Otro estudio ha demostrado que el aumento de la alfabetización digital entre los jóvenes vulnerables psicológicamente podría conllevar un incremento de los resultados negativos.

El optimismo con respecto a la relación entre el acceso a las TIC y los resultados positivos debe moderarse en cierta medida, dada la creciente importancia que adquiere el universo digital en la vida diaria de los jóvenes en general y el aumento de los riesgos que entraña para los jóvenes

vulnerables en particular (Helsper & Smahel, *Excessive internet use by young Europeans: Psychological vulnerability and digital literacy?*, 2019). En el estudio que se expone en este documento existen indicios al respecto. La situación socioeconómica y sociocultural desfavorable no se traduce abiertamente en la consecución de una cantidad menor de resultados. Sin embargo, era más probable que en los jóvenes desfavorecidos aparecieran características como una menor autoestima social y una mayor desconfianza en los demás, así como un nivel de interacción más reducido en Internet en actividades relacionadas con el bienestar social y personal, que se asocian al logro de menos resultados positivos. Estas actitudes y preferencias se encuentran arraigadas en extensos historiales de privación de derechos dentro de la sociedad, que estos jóvenes han vivido a través de las interacciones y las observaciones que surgen en su día a día (Buchanan & Tuckerman, 2016; Miller, McAuliffe, Riaz, & Deuchar, 2015; Simmons & Thompson, 2011).

Los niveles de competencia de los NEET eran parecidos a los del resto de los jóvenes; fue durante la conversión del uso de las TIC en resultados cuando aparecieron las desigualdades con sus compañeros en circunstancias más favorables, a través de las diferencias en la vulnerabilidad social y la interacción diferencial con las TIC. Todo esto indica que la solución pasa por cambiar las normas y los contextos sociales tanto en el mundo real (como las redes de asistencia con las que cuentan estos jóvenes y el respeto que reciben) como en el entorno digital (como el posicionamiento de ciertas actividades como más atractivas, el contenido y el diseño que les genera sensación de pertenencia), más que por tratar de mejorar las competencias técnicas de los jóvenes desfavorecidos y proporcionarles un acceso más generalizado. Este estudio sugiere que la realización de las mismas actividades en Internet puede traducirse en diferentes experiencias para los jóvenes desfavorecidos en función de las vivencias negativas que hayan tenido a lo largo de su vida con desconocidos y con las instituciones y con entornos digitales y sociales que carecieran de estímulos positivos que los invitaran a interactuar con las TIC. Es muy probable que estas diferencias en los ecosistemas sociodigitales de los jóvenes desfavorecidos y los que están en situación más favorable conlleven un incremento en las desigualdades de las sociedades digitales (Helsper E., *A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people*, 2017)

Implicaciones políticas

- Los jóvenes desfavorecidos deberían contar con un acceso privado y protegido en los entornos en los que viven. Esto les permitirá emprender las actividades que requieren tiempo y que facilitan la exploración, y que es más probable que ocasionen resultados positivos, como los que desarrollan un sentido de identidad y de pertenencia en las sociedades en las que viven.
- La disparidad múltiple que sufren los jóvenes desfavorecidos, relacionada con la sensación de falta de respeto por parte de los demás, la desconfianza, las redes sociales menos diversas y los entornos digitales menos nutridos, está asociada a la obtención de una mayor cantidad de resultados negativos y menos resultados positivos. Todo ello significa que una perspectiva en la que haya una participación múltiple que aborde no solo las desigualdades digitales sino también las sociales es vital para ayudar a estos jóvenes a prosperar en las sociedades cada vez más digitalizadas.
- Las desigualdades que existen en la crucial alfabetización digital, las competencias sociocomunicativas y las de creación de contenido más básicas están más asociadas a las desigualdades que surgen a la hora de obtener resultados que las competencias técnicas. Es necesario conocer con mayor profundidad de qué forma el hecho de contar con alfabetización digital y no de otro tipo puede ser la causa de consecuencias negativas, especialmente en el caso de competencias sencillas, como las de creación de contenidos, que están asociadas a la obtención de mayor

número de resultados negativos, así como también al logro de una cantidad más elevada de resultados positivos.

- Los jóvenes desfavorecidos deberían tener acceso a redes más amplias de asistencia y conocerlas; en la actualidad, las carencias en ambos frentes son obvias. Todo esto significa que los trabajadores de apoyo de los diferentes entornos deberían contar con las competencias digitales necesarias y el tiempo suficiente para poder hablar con los jóvenes sobre las oportunidades y los riesgos que entraña Internet.
- Deberían diseñarse intervenciones y políticas en torno a los resultados que consiguen los jóvenes a través del uso de las TIC y rendir cuentas al respecto. Es importante establecer objetivos orientados a que los jóvenes puedan convertir las oportunidades que les ofrece el entorno digital en ventajas reales para su vida diaria, al tiempo que evitan los resultados más negativos que se asocian a la interacción digital.
- La dotación de acceso y de formación sobre competencias técnicas debería formar parte de las intervenciones, pero los cambios en los ecosistemas sociodigitales en los que crecen los jóvenes y la educación en cuanto a la alfabetización digital, aún más crucial, son fundamentales si queremos evitar que crezcan las desigualdades en las sociedades cada vez más digitalizadas.

Referencias

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. <http://dx.doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>

Buchanan, S., & Tuckerman, L. (2016). The information behaviours of disadvantaged and disengaged adolescents. *Journal of Documentation*, 72(3), 527-548. <http://dx.doi:10.1108/jd-05-2015-0060>

Cho, J., Gil de Zúñiga, H., Rojas, H., & Shah, D. (2003). Beyond access: The digital divide and Internet uses and gratifications. *IT & Society*, 1(4), 46-72. Obtenido de <http://www.ITandSociety.org>

Eastin, M. (2005). Teen Internet use: Relating social perceptions and cognitive models to behavior. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 62-75. <http://dx.doi:10.1089/cpb.2005.8.62>

Eastin, M., & LaRose, R. (2006). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1), 0-0. <http://dx.doi:10.1111/j.1083-6101.2000.tb00110.x>

Eastin, M., Cicchirillo, V., & Mabry, A. (2015). Extending the digital divide conversation: Examining the knowledge gap through media expectancies. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 59(3), 416-437. <http://dx.doi:10.1080/08838151.2015.1054994>

Helsper, E. (2017). A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people. *Journal of Children and Media*, 11(2), 256-260. <http://dx.doi:10.1080/17482798.2017.1306370>

Helsper, E., & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503-520. <http://dx.doi:10.1080/01411920902989227>

Helsper, E., & Smahel, D. (2019). Excessive internet use by young Europeans: Psychological vulnerability and digital literacy? *Information, Communication & Society*, 1-19. <http://dx.doi:10.1080/1369118x.2018.1563203>

Helsper, E., & Smirnova, S. (2016). Methodological report of the study: Socio-digital skills and well-being of disadvantaged young people. Obtenido de www.lse.ac.uk/media@lse/research/DiSTO/Pdf/Methodology-report-DiSTO-NEETs.pdf

Helsper, E., & Van Deursen, A. (2018). ICT Skills For Future, Chapter 2. En *Measuring the Information Society Report*. Obtenido de <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/misr2018.aspx>

Huang, K.-T., Cotten, S., & Rikard, R. (2017). Access is not enough: The impact of emotional costs and self-efficacy on the changes in African-American students' ICT use patterns. *Information, Communication & Society*, 20(4), 637-650. <http://dx.doi:10.1080/1369118x.2016.1203456>

Jones, C., & Czerniewicz, L. (2010). Describing or debunking? The net generation and digital natives. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 317-320. <http://dx.doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00379.x>

Livingstone, S. (2003). Children's use of the internet: Reflections on the emerging research agenda. *New Media & Society*, 5(2), 147-166. <http://dx.doi:10.1177/1461444803005002001>

Miller, J., McAuliffe, L., Riaz, N., & Deuchar, R. (2015). Exploring youths' perceptions of the hidden practice of youth work in increasing social capital with young people considered NEET in Scotland. *Journal of Youth Studies*, 18(4), 468-484. <http://dx.doi:10.1080/13676261.2014.992311>

Nie, P., Sousa-Poza, A., & Nimrod, G. (2016). Internet use and subjective well-being in China. *Social Indicators Research*, 132(1), 489-516. <http://dx.doi:10.1007/s11205-015-1227-8>

Office for National Statistics. (2019). *Young People Not in Education, Employment or Training (NEET): February 2019*. Obtenido de <https://www.ons.gov.uk/employmentandlabourmarket/peoplenotinwork/unemployment/bulletins/youngpeoplenotineducationemploymentortrainingneet/february2019>

Opgenhaffen, M., & d'Haenens, L. (2012). Heterogeneity within homogeneity: Impact of online skills on the use of online news media and interactive news features. *Communications*, 37(3). <http://dx.doi:10.1515/commun-2012-0016>

Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <http://dx.doi:10.1108/10748120110424816>

Prensky, M., & Sapiens, H. (2009). From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3). Obtenido de <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1/>

Ransbotham, S., Fichman, R., Gopal, R., & Gupta, A. (2016). Special section introduction—Ubiquitous IT and digital vulnerabilities. *Information Systems Research*, 27(4), 834-847. <http://dx.doi:10.1287/isre.2016.0683>

Robinson, L., & Schulz, J. (2013). Net Time Negotiations Within the Family. *Information, Communication & Society*, 16(4), 542-560. <http://dx.doi:10.1080/1369118x.2013.777761>

Russell, L., Simmons, R., & Thompson, R. (2011). Ordinary lives: an ethnographic study of young people attending Entry to Employment programmes. *Journal of Education and Work*, 24(5), 477-499. <http://dx.doi:10.1080/13639080.2011.573773>

Simmons, R., & Thompson, R. (2011). Education and training for young people at risk of becoming NEET: Findings from an ethnographic study of work-based learning programmes. *Educational Studies*, 37(4), 447-450. <http://dx.doi:10.1080/03055698.2010.539783>

- Thornham, H., & Gómez Cruz, E. (2016). [Im]mobility in the age of [im]mobile phones: Young NEETs and digital practices. *New Media & Society*, 19(11), 1794-1809. <http://dx.doi:10.1177/1461444816643430>
- Tsatsou, P. (2011). Digital divides revisited: What is new about divides and their research? *Media, Culture & Society*, 33(2), 317-331. <http://dx.doi:10.1177/0163443710393865>
- Uslaner, E. (2004). Trust, Civic Engagement, and the Internet. *Political Communication*, 21(2), 223-242. <http://dx.doi:10.1080/10584600490443895>
- Van Deursen, A. J., & Helsper, E. J. (2015). The third-level digital divide: Who benefits most from being online? En L. Robinson, S. R. Cotten, & J. Schulz (Eds.), *Communication and Information Technologies Annual, Studies in Media and Communications* (pp. 29-52). Emerald Group Publishing Limited. <http://dx.doi:10.1108/s2050-206020150000010002>
- Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2015). Toward a multifaceted model of Internet access for understanding digital divides: An empirical investigation. *The Information Society*, 31(5), 379-391. <http://dx.doi:10.1080/01972243.2015.1069770>
- Van Deursen, A. J., Helsper, E. J., & Eynon, R. (2015). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19(6), 804-823. <http://dx.doi:10.1080/1369118x.2015.1078834>
- Van Deursen, A. J., Helsper, E., Eynon, R., & Van Dijk, J. A. (2017). The compoundness and sequentiality of digital inequality. *International Journal of Communication*, 11, 452-473. Obtenido de <http://eprints.lse.ac.uk/68921/>
- Van Dijk, J. A. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. Thousand Oaks, California, United States: Sage.
- Wei, K.-K., Teo, H.-H., Chan, H., & Tan, B. (2011). Conceptualizing and testing a social cognitive model of the digital divide. *Information Systems Research*, 22(1), 170-187. <http://dx.doi:10.1287/isre.1090.0273>
- Williams, Brooks, & Shmargad. (2018). How algorithms discriminate based on data they lack: Challenges, solutions, and policy implications. *Journal of Information Policy*, 8, 78. <http://dx.doi:10.5325/jinfopoli.8.2018.0078>

10

LA PROTECCIÓN DE LOS NIÑOS EN LA ESFERA DIGITAL

Elettra Ronchi¹ y Lisa Robinson²

¹Dirección de Ciencia, Tecnología e Innovación de la OCDE

²Université de Cergy-Pontoise (Francia)

La infancia pasa más tiempo que nunca en Internet. A pesar de que el entorno digital ofrece una gran cantidad de oportunidades, también se incrementa la posibilidad de correr ciertos riesgos, como la exposición a contenido perjudicial, al ciberacoso, a publicidad impropia para una edad determinada y al uso indebido de datos. Estos riesgos también pueden afectar al bienestar de la infancia y vulnerar su derecho a la privacidad. Los riesgos y las oportunidades que entraña Internet no son incompatibles y es preciso conseguir un equilibrio adecuado entre el fomento del uso de Internet y la protección de la infancia frente a los riesgos correspondientes.

Los países de la OCDE han implementado varios marcos legales y políticas cuyo objetivo es la protección de los niños en la esfera digital y el fomento del concepto de que aquello que no es legal en el mundo real tampoco debería serlo en Internet. En el año 2012, el Consejo de la OCDE adoptó la Recomendación para la protección de los niños en la esfera digital. Este capítulo destaca la labor de renovación de la Recomendación y tiene en cuenta algunas de las propuestas de los diferentes países en materia política y de legislación a fin de proteger a la infancia en el entorno digital y fomentar un uso de Internet positivo.

Introducción

La infancia pasa más tiempo que nunca en Internet. El uso de los dispositivos móviles con conexión a Internet, como las tabletas y los teléfonos inteligentes, es cada vez más frecuente entre los jóvenes y los niños. El tiempo que pasan en Internet les ofrece una gran cantidad de oportunidades, como socializar con sus compañeros, expresarse a través de la creación de contenido en línea y buscar información sobre cualquier ámbito que podamos imaginar. Si bien todas estas oportunidades de suma importancia están ahí, el tiempo que pasan en Internet también puede aumentar su exposición a los riesgos del entorno digital. Algunos de ellos no dejan de ser la versión virtual de ciertos peligros instaurados desde hace tiempo en el mundo real, como el acoso, el racismo, las estafas o las agresiones sexuales (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011). Y, tal y como ocurre en la vida diaria, es imposible conseguir que el entorno digital no entrañe ningún riesgo, pero siempre es viable establecer ciertas condiciones para que sea un poco más seguro. Es necesario facilitar las herramientas y las competencias (digitales) necesarias para que los niños sean capaces de reconocer y gestionar todos estos riesgos sin restringir de forma innecesaria las oportunidades que Internet les ofrece. Al mismo tiempo, cobra gran importancia contar con marcos y directrices sólidos de forma que todas las partes implicadas puedan desempeñar su papel para proteger a la infancia frente a los riesgos que supone Internet y garantizar que puedan obtener las ventajas que de ella emanan.

Con el objetivo de ayudar a los gobiernos en esta labor, el Consejo de la OCDE adoptó en 2012 la Recomendación para la protección de los niños en la esfera digital (en lo sucesivo, la «Recomendación»), que busca la elaboración de políticas fundamentadas en datos contrastados y una mayor coordinación en los niveles nacionales e internacionales a fin de perfeccionar los marcos de las políticas nacionales. La OCDE ha estado trabajando desde 2017 para renovar la Recomendación de forma que se tuvieran en cuenta los avances legales y tecnológicos surgidos desde su adopción y para garantizar que su pertinencia es continua.

En este capítulo se van a estudiar algunos de los riesgos a los que deben enfrentarse los niños en Internet, utilizando como base para el análisis la tipología de los riesgos que identificó en 2011 la OCDE. También facilitará una perspectiva general sobre la forma en que han evolucionado estos riesgos desde entonces y tendrá en cuenta la continua relevancia de la tipología de riesgos. Por último, se ofrecerá una descripción de la Recomendación elaborada por la OCDE en 2012 y de las labores de renovación que se están llevando a cabo.

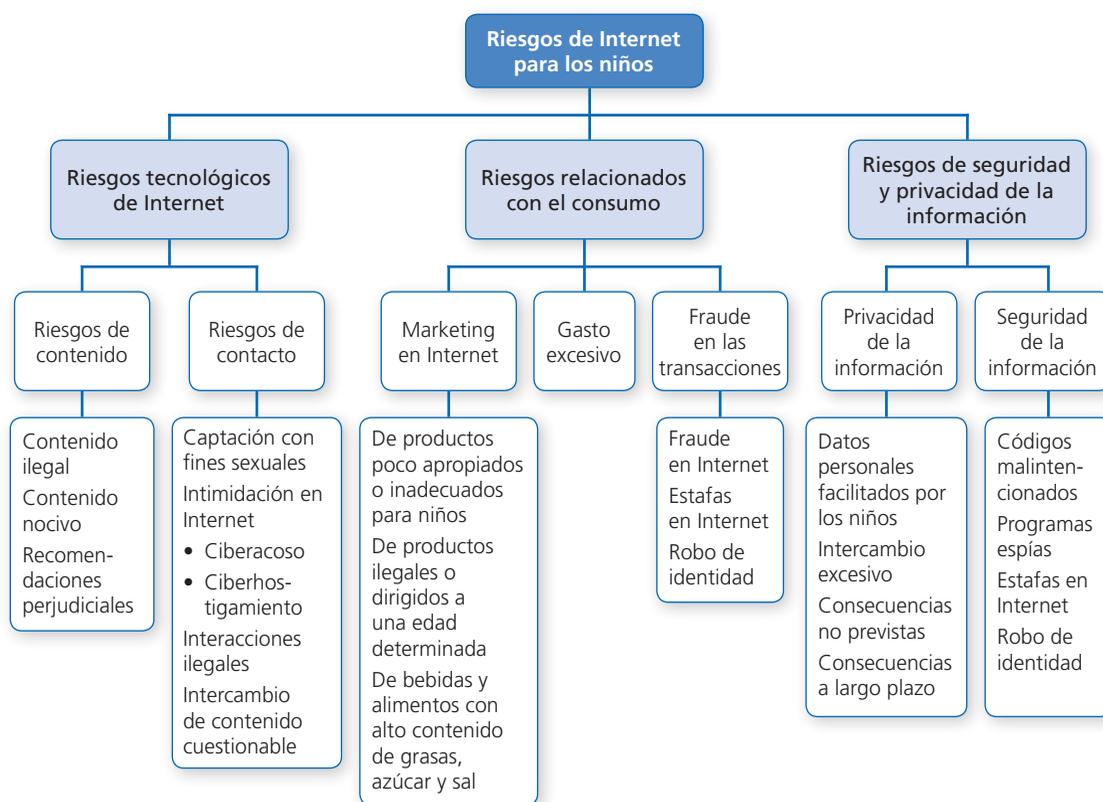
Tipología de riesgos

La Recomendación se desarrolló en torno a una tipología de riesgos (consulte la Figura 10.1) que englobaba las siguientes tres categorías de gran amplitud: i) los riesgos tecnológicos de Internet, en la que se incluían otras categorías relacionadas con los riesgos que provocan el contenido y el contacto, como la exposición a recomendaciones o contenido ilegal o perjudicial (pornografía, la captación con fines sexuales y el ciberacoso); ii) los riesgos relacionados con el consumo, por ejemplo, con el marketing en Internet y los fraudes en transacciones, y iii) los riesgos en el ámbito de la seguridad y la privacidad de la información.

En 2017, la OCDE se propuso estudiar si la Recomendación seguía siendo pertinente a través de un estudio que se llevó a cabo entre los países miembros de la OCDE (el «Estudio»), al que siguió una revisión pormenorizada del área de política pública y legislativa, así como un taller impartido por especialistas en la materia en octubre de 2018 en Zúrich. Las conclusiones clave que surgieron de este estudio indican que, de forma general, mientras que la tipología de los riesgos sigue siendo pertinente, el entorno de estos ha evolucionado de forma significativa desde 2012 y existen ciertos problemas que la tipología debería tener en cuenta y, por tanto, incluir en su espectro.

En primer lugar, no se había incorporado anteriormente el concepto de los riesgos conductuales. En 2011, uno de los informes de la OCDE trataba sobre el comportamiento de los niños que podía suponer un riesgo para sí mismos, excluyendo de forma específica, no obstante, las actividades en Internet en las que el comportamiento de estos niños suponía un riesgo para otros (OECD, 2011). En el momento en que se elaboró la Recomendación, Snapchat ni siquiera existía y WhatsApp, Instagram, Twitter, Tumblr y muchas otras plataformas no eran demasiado conocidas. Los adolescentes actuales son usuarios apasionados de estas redes sociales, chats y aplicaciones y son mucho más propensos a crear contenidos de usuario que anteriormente. El riesgo conductual se refiere a las situaciones en las que el niño desempeña el papel de actor en un intercambio con sus iguales, incluyendo aquellas en las que su propia conducta puede convertirlos en víctimas, como en el caso del sexteo. Este debe diferenciarse del riesgo de contacto, que se refiere a aquellas situaciones en las que el niño es víctima de una situación interactiva (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011).

Figura 10.1. Tipología de riesgos: Recomendación de la OCDE de 2012



En segundo lugar, no queda del todo claro que la tipología se haya mantenido actualizada con respecto a los cambios que han ido surgiendo en el ámbito de la privacidad. Las transformaciones en este ámbito han sido significativas desde que se adoptara la Recomendación de 2012. Actualmente, los niños son más propensos a convertirse en creadores de contenido y a ser titulares de datos. Por último, la tipología actual de riesgos no aborda los posibles peligros de dependencia excesiva ni los relativos a los problemas de salud mental, a pesar de que en este ámbito existe una gran carencia de pruebas sólidas (consulte el Capítulo 8).

La sección de este capítulo que se expone a continuación tiene en cuenta, de forma resumida, los ámbitos de riesgo principales que han quedado identificados anteriormente. A saber: los riesgos

relacionados con el contacto (que engloban los riesgos conductuales), los relativos al contenido, los asociados al consumo y los riesgos en cuanto a la privacidad. En esta sección también figura un análisis de las respuestas legales y políticas que hacen frente a los riesgos actuales.

Riesgos de contacto

A continuación, se van a abordar las tres áreas principales y sus respuestas legislativas correspondientes a la hora de tener en cuenta los riesgos relacionados con el contacto, que también engloban las situaciones en las que la conducta de los niños puede exponerlos a una situación de peligro. Estos ámbitos son los de ciberacoso e intimidación, sexteo y sextorsión.

Ciberacoso

El ciberacoso se define como un «comportamiento dañino reiterado en el tiempo que lleva a cabo una persona o un grupo de personas a través de la tecnología digital moderna para agredir a una víctima que no tiene la capacidad de defenderse» (Campbell & Bauman, 2018). Sin embargo, varios investigadores han empleado diferentes términos y calificativos para definir el ciberacoso y el modo de distinguirlo de otras formas de acoso e intimidación más «tradicionales». Algunos de ellos enfatizan la importancia de la presencia de una relación de desequilibrio de poder en favor del agresor, asemejando así la definición de ciberacoso a la del acoso más tradicional, pero añadiéndole el matiz de la «tecnología digital» como el mecanismo que se utiliza para infligir el daño. Otros sugieren que el anonimato y el carácter público son factores que definen el ciberacoso. Esta propuesta, sin embargo, se ha rebatido. A pesar de que es más sencillo encontrar estos dos elementos en el ciberacoso, no están presentes necesariamente en todos los casos, ya que el acosador puede ser una persona conocida y utilizar los canales privados (Campbell & Bauman, 2018).

La aparente incapacidad de los investigadores para alcanzar una definición común de lo que constituye ciberacoso, en combinación con respuestas legislativas discrepantes, como se verá más adelante, convierten el problema en un blanco móvil y hace que sea demasiado complejo evaluar las tendencias de forma fiable. Además, los aspectos únicos del entorno digital pueden incrementar el riesgo a sufrir ciberacoso. Entre ellos, las imponentes dimensiones de la audiencia potencial, el acceso continuo, la permanencia del contenido en Internet, la facilidad que existe a la hora de copiar y distribuir el material y la falta de supervisión de la conducta en Internet (Campbell & Bauman, 2018). Los estudios a gran escala han demostrado que el ciberacoso está asociado a altos niveles de estrés (Cross, *et al.*, 2009), a dificultades en el terreno social, a la depresión y a la ansiedad (Campbell, Slee, Spears, Butler, & Kift, 2013). Si los comparamos con los casos de acoso tradicional, los casos de ciberacoso presentan mayores dificultades en el terreno social y niveles más elevados de ansiedad y depresión (Perren, Dooley, Shaw, & Cross, 2010; Sticca & Perren, 2013). En algunos estudios parecía indicarse que el ciberacoso está más estrechamente asociado a la conducta suicida (pensamientos, planificación e intentos) que el acoso tradicional (Bonanno & Hymel, 2013; Klomek, Sourander, & Gould, 2011). Sin embargo, estas conclusiones varían y no establecen una dirección clara de asociación, es decir, si el ciberacoso es la causa de los problemas de salud mental o es al contrario (consulte los Capítulos 12 y 14).

Tal vez a causa de esta carencia de consenso entre los actores políticos y de investigación a la hora de definir lo que realmente constituye ciberacoso, los países abordan este problema de muy diversas maneras. Algunos siguen empleando las leyes que rigen los casos de intimidación tradicional en los delitos de ciberacoso. Por ejemplo, en la legislación de Reino Unido no existe una ley específica que contemple expresamente el ciberacoso como una conducta ilícita, pero puede considerarse un delito en otras áreas legislativas. Si bien este marco jurídico es objeto de estudio actualmente por parte de una comisión legal, se observa que la diseminación de la legislación crea

cierta complejidad, dado que requiere tanto la presencia de los elementos que caracterizan los delitos de intimidación tradicionales en la conducta en Internet como que se identifique el delito entre múltiples instrumentos legislativos.

Como en el caso del Reino Unido, Luxemburgo y Noruega, que cuentan con leyes que abordan la intimidación; sin embargo, no se refieren de forma específica a la conducta en Internet. Curiosamente, Luxemburgo señaló en su respuesta al Estudio que una persona que intimida a alguien mediante la difusión de una imagen puede ser objeto de sanciones si esa imagen incumple una ley de derechos de autor. Noruega también indicó que el uso indebido de una imagen, es decir, la reproducción de una foto de una persona sin su consentimiento, podría infringir las leyes de derechos de autor. Ambas respuestas son un ejemplo interesante de los intentos que han llevado a cabo los gobiernos de abordar los problemas, a medida que van surgiendo, con las leyes que ya existen y es indicativo de la necesidad de una respuesta más específica. A menos que la imagen infrinja la legislación sobre derechos de autor, cualquier persona que sufra una intimidación por esta vía y en la que no puedan aplicarse este tipo de leyes se queda sin opciones de recurso. Además, es probable que apenas exista conciencia de la disponibilidad de estos procedimientos judiciales y de desagravio.

Hasta agosto de 2018, cuarenta y nueve estados de Estados Unidos habían autorizado leyes sobre el acoso, que por lo general exigían que las escuelas creasen políticas para hacer frente al acoso y que contemplaran el ciberacoso y la intimidación en el entorno de Internet como un delito. Además, existen sanciones penales que se aplican al ciberacoso o a diversas formas de intimidación en el entorno digital. En Canadá, las respuestas jurídicas disponibles se contemplan tanto en el derecho civil como en el penal, es decir, la demanda por difamación sujeta a la suspensión o la expulsión y a las leyes tradicionales respecto a la negligencia. En este caso, la intimidación y la calumnia difamatoria se pueden procesar por vía penal.

Algunos gobiernos han tratado también recientemente de exponer a las empresas de redes sociales a la supervisión directa y a la asunción de responsabilidad. El 1 de enero de 2018, Alemania introdujo la Ley para Mejorar la Aplicación de la Ley en las Redes Sociales (Ley de Regulación de las Redes Sociales), también conocida como NetzDG (Bearbeitungsstand, 2017). Esta Ley protege a los usuarios frente a insultos, difamaciones y calumnias deliberadas, entre otros problemas, como el del discurso de odio, y obliga a las empresas responsables de las redes sociales a retirar el contenido ante la amenaza de imposición de multas importantes. Un Comité del Senado australiano recomendó recientemente que se enmendaran las leyes de responsabilidad civil para crear un deber de diligencia en las plataformas de redes sociales que garantizase la seguridad de los usuarios. Estas medidas reguladoras estaban respaldadas por importantes sanciones pecuniarias con el propósito de garantizar que estas plataformas tomaran medidas preventivas y de respuesta rápidas frente al ciberacoso (Australian Senate, 2018).

La mayor parte de las leyes que se han mencionado anteriormente funcionan, hasta cierto punto, de forma aislada. Algunos países han tratado, de este modo, de crear mecanismos para facilitar la presentación de denuncias y la adopción de medidas legales. En Australia, por ejemplo, un comisionado para la seguridad electrónica cuenta con los poderes necesarios en este ámbito, así como con otras competencias relacionadas con la protección de los menores en la esfera digital y el fomento de la comprensión digital. En cuanto al ciberacoso, este comisionado para la seguridad electrónica facilita un proceso sencillo en Internet para denunciar este delito.

Sexteo

El sexteo se refiere al intercambio de mensajes con contenido sexual y es un fenómeno creciente en Internet a medida que aumenta el acceso a los teléfonos móviles. El sexteo es un ejemplo de

un problema emergente al que no es posible dar una respuesta legal aislada, que puede resultar tan poco eficaz como, en ocasiones, dañina. Esta cuestión es un ejemplo excelente de los riesgos, nuevos y crecientes, que entraña Internet, en los que la limitación en la conceptualización de las leyes y los marcos puede resultar del todo ineficaz y, a menudo, contraproducente, cuando no directamente perjudicial (Byrne & Burton, 2017).

Si bien de forma intuitiva podría parecer que el sexteo puede considerarse un riesgo únicamente si se comparte una imagen sin el consentimiento de la persona implicada, cuando los menores se involucran en el sexteo pueden estar creando material de pornografía infantil que puede difundirse rápidamente por Internet y quedarse allí para siempre. Este hecho contribuye a complicar el entorno legal en cuanto a la responsabilidad penal y la victimización. En determinados países, el intercambio de imágenes con contenido sexual o desnudos entre adolescentes es una actividad ilegal que puede tener como consecuencia un procesamiento jurídico de los adolescentes y una sanción de conformidad con las leyes nacionales sobre la pornografía (UNICEF, 2012; Byrne & Burton, 2017). En varios países, las leyes sobre pornografía infantil pueden exigir que se incluya al delincuente de forma obligatoria en una lista de registro de pedófilos, lo que puede tener repercusiones y consecuencias negativas para toda la vida. Existen ejemplos de menores de distintos países que han acabado implicados en procesamientos jurídicos y se les ha impuesto una sanción por la creación, distribución y posesión de pornografía infantil cuando, en algunos casos, solo eran niños enviándose fotos personales o selfis desnudos entre ellos.

El sexteo tiene un gran potencial para dañar la privacidad y la salud mental de los niños. Las fotografías con contenido sexual explícito se difunden rápidamente en Internet y se quedan allí definitivamente. Sin embargo, incluso en este ámbito existe un desacuerdo en cuanto a si el simple hecho del sexteo, por sí mismo, es dañino o si el perjuicio solo se produce en caso de que el intercambio no sea bien acogido o pueda ser peligroso de alguna forma (Livingstone & Görzig, *When adolescents receive sexual messages on the internet: Explaining experiences of risk and harm*, 2014; Gillespie, 2013).

El sexo de los usuarios afecta a la conducta en cuanto al sexteo (consulte también el Capítulo 12). Existen algunos estudios en Canadá que indican que los jóvenes que asumen los estereotipos tradicionales de género tienen una mayor tendencia a compartir mensajes de contenido sexual explícito (Johnson, Mishna, Okumu, & Daciuk, 2018). Los chicos que aceptan los estereotipos tradicionales de género son más proclives a compartir este tipo de mensajes que las chicas que tienen las mismas creencias. Al mismo tiempo, es posible que se considere que las chicas que comparten mensajes con contenido sexual explícito están infringiendo las normas de género e incluso están renunciando a sus derechos sobre las imágenes. Como consecuencia, el sexismo y los estereotipos de género parecen desempeñar un importante papel en la «cultura del intercambio» (Johnson, Mishna, Okumu, & Daciuk, 2018).

La respuesta legal al sexteo está surgiendo en un ámbito en el que no existe total claridad en cuanto a la naturaleza exacta del riesgo. ¿Se corre un riesgo por el mero hecho de intercambiar mensajes con contenido sexual explícito o imágenes o este únicamente existe cuando hay coacción o se reenvían las imágenes y se producen, por tanto, las consecuencias correspondientes? Se ha planteado que existen ciertos grupos más proclives a sufrir los daños que provoca la recepción de mensajes con contenido sexual explícito, como las chicas, los niños más pequeños y aquellas personas que padecen problemas psicológicos; en consecuencia, las respuestas políticas deberían estar orientadas a paliar los daños que se infligen a estos grupos de personas (Livingstone & Görzig, *When adolescents receive sexual messages on the internet: Explaining experiences of risk and harm*, 2014). En cualquier caso, queda claro que la respuesta legislativa no es adecuada para abordar el riesgo de daños. Esta respuesta se ampara principalmente en la legislación penal, que

en muchos casos criminaliza a los jóvenes que son quienes corren los mayores riesgos, en lugar de facilitar asistencia o medidas preventivas eficaces. Los estudios más recientes sugieren que cuando los menores son conscientes de las consecuencias legales que puede tener el sexteo, son menos proclives a involucrarse en este tipo de actividad. Sin embargo, algunos jóvenes no son conscientes de las consecuencias jurídicas del sexteo; por tanto, las campañas informativas de fácil acceso pueden ser un método muy simple y de gran eficacia para reducir los índices (Strohmaier, Murphy, & DeMatteo, 2014).

Sextorsión

La sextorsión es un nuevo tipo de explotación sexual en línea de adolescentes que están empezando a identificar tanto los medios de comunicación como las fuerzas de seguridad y los responsables políticos. La sextorsión hace referencia a la amenaza de compartir o divulgar una imagen con contenido sexual explícito con el fin de obligar a la víctima a que haga algo, como compartir más fotografías, involucrarse en actividades sexuales, pagar dinero o cualquier otra cosa que se le solicite, aunque nunca se llegue a compartir la imagen (Wolak, Finkelhor, Walsh, & Treitman, 2018). No debe confundirse este término con el sexteo o el intercambio de imágenes con contenido sexual sin consentimiento, que a menudo tienen como objetivo el acoso o la pornovenganza y que se incluyen en una categoría independiente. El término «sextorsión» no está actualmente definido en los instrumentos jurídicos y los procesamientos por sextorsión pueden depender de la identificación de la responsabilidad penal en el marco de la legislación vigente que se aplica a los delitos relacionados, como el hackeo, la pornografía infantil, la intimidación, la extorsión, el acoso y la vulneración de la privacidad (Wolak, Finkelhor, Walsh, & Treitman, 2018).

Riesgos de contenido

En 2011, la OCDE identificó tres categorías de riesgos relacionados con los contenidos: i) contenido ilícito; ii) contenido dañino o poco apropiado para una determinada edad, y iii) recomendaciones perjudiciales (OECD, 2011). En general, estas tres categorías siguen existiendo en la actualidad, aunque la evolución de la tecnología ha modificado tanto el volumen potencial de este tipo de material como la forma en la que los niños llegan a estar expuestos a él. Entre los problemas que se han destacado como nuevos o que se han ampliado desde la Recomendación de 2012 figuran las expresiones de odio, el material ofensivo o perjudicial, la regulación de los medios audiovisuales tradicionales y las noticias falsas.

La cantidad de niños que se ven afectados por la exposición a expresiones de odio en Internet no para de aumentar. Según Ofcom, la entidad reguladora de las comunicaciones en el Reino Unido, en 2017 el 45 % de los niños de entre 12 y 15 años del Reino Unido denunciaron haber visto contenido relacionado con expresiones de odio en Internet durante el año anterior (2016) (Ofcom, *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*, 2017). Todo ello refleja un aumento desde el año anterior, en el que el 34 % de los niños que se encontraban en este grupo de edad habían denunciado lo mismo (Ofcom, *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*, 2016). Sin embargo, también es necesario tener en cuenta que, a pesar de ser una tendencia en alza, también existen indicios de que los niños y los jóvenes están cada vez más concienciados en cuanto a cómo deben responder a esta exposición a este contenido de expresiones de odio en Internet y cómo denunciarlo. Además, este tipo de conducta puede estar contemplada por la legislación penal de cualquier país, como aquella que establece los delitos motivados por el odio en los ámbitos del mundo real. No obstante, las respuestas jurídicas que encontramos disponibles actualmente han probado su ineficacia, lo que indica que es necesario tomar medidas específicas que se adapten al entorno digital. A nivel de la Unión Europea (UE), la Comisión Europea desarrolló en 2016 un código de conducta para la lucha contra la incitación ilegal al odio en Internet. Este

código se elaboró gracias a la información y el acuerdo de plataformas de gran importancia, como Facebook, Twitter, Microsoft y YouTube. Durante 2018, también Instagram, Google+, Snapchat y Dailymotion se adscribieron al código. Jeuxvideo.com lo hizo en enero de 2019. El código exige el estudio de todas las denuncias por expresiones de odio que hay en Internet en un plazo de 24 horas. La evaluación más reciente de 2018 demuestra que las empresas valoran actualmente un 89 % del contenido que se denuncia en un plazo de 24 horas y se elimina un 72 % del contenido que se considera relacionado con expresiones de odio ilegales (European Commission, *The EU Code of conduct on countering illegal hate speech online*, 2019).

En Nueva Zelanda, la Ley de Comunicaciones Digitales Nocivas (Parliament of New Zealand, 2017) aborda tanto el envío como la publicación de material ofensivo (entre otras cuestiones). Entre los principios fundamentales de la Ley figuran los siguientes: «Una comunicación digital no debería ser extremadamente ofensiva para cualquier persona razonable que se encuentre en la posición del individuo afectado» (Principio 3) y «una comunicación digital no debería ser en ningún caso impúdica ni obscena» (Principio 4). La Ley prevé la imposición de sanciones, medidas para obligar al cumplimiento y la retirada de disposiciones.

Varios países también han adoptado recientemente medidas normativas o programáticas para tratar de abordar específicamente la cuestión de las noticias falsas, que se percibe como una amenaza urgente y creciente. La comprensión digital y de medios de comunicación y el pensamiento crítico se consideran en general las competencias más esenciales al respecto. Además, entre las medidas gubernamentales tomadas en este ámbito figuran programas que abordan la formación de niños y jóvenes a fin de que sean capaces de diferenciar un hecho real de la ficción entre toda la información que se divulga en Internet. Esta competencia es especialmente crucial, dado que los niños y los jóvenes obtienen las noticias principalmente de fuentes de redes sociales, que pueden ser más o menos fiables y, como consecuencia, deben ser capaces de analizar de forma crítica el contenido que están consumiendo. En 2017, un medio de comunicación público del Reino Unido llevó a cabo una encuesta sobre la capacidad de los consumidores de identificar las «noticias falsas». Entre todos los encuestados, solo el 4 % eran capaces de diferenciar algo real de una noticia falsa. Ese mismo año, la entidad reguladora de las comunicaciones de Reino Unido descubrió que el 73 % de los niños de entre 12 y 15 años estaban al tanto de lo que significaba la expresión «noticia falsa», mientras que el 39 % afirmó no haber visto nunca en Internet una noticia que pudiera ser falsa (Ofcom, *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*, 2017).

Reino Unido decidió en ese momento asumir el compromiso de garantizar el perfeccionamiento de las competencias de los menores en cuanto a pensamiento crítico a través de la formación en comprensión digital, de forma que los jóvenes pudieran diferenciar mejor las fuentes fiables de información de las que no lo son y reconocer la información deliberadamente engañosa en Internet. El comisionado para la seguridad electrónica de Australia ha divulgado información de forma pública que ayuda a los menores a identificar lo que es real de lo que no lo es en el entorno digital.

Riesgos relacionados con el consumo

En 2011, la OCDE sugería que los niños pueden estar «afrontando riesgos relacionados con el consumo en Internet cuando i) reciben mensajes de marketing en línea que no son adecuados para niños, por ejemplo, de productos cuya venta está restringida a personas de una edad determinada, como el alcohol; ii) están expuestos a mensajes comerciales que no están propiamente identificados como tales, como los emplazamientos de productos, o están destinados únicamente a la población adulta, como los servicios de citas, o iii) se aprovecha su inocencia y su falta de experiencia, lo que puede crear un riesgo económico, como el fraude en Internet» (consulte (OECD, *The Protection of Children Online: Recommendation of the OECD Council - Report on risks faced by children online*

and policies to protect them, 2012)). Esta afirmación sigue siendo cierta en la actualidad, aunque existen algunas prácticas cada vez más habituales que suponen un riesgo potencial para la infancia. Entre ellas están el marketing en Internet, las compras en las aplicaciones, las estrategias de marketing con contenido digital y viral y la creciente expectativa de explotación del «Big Data». Es posible que todas estas prácticas deriven en situaciones de riesgo para los niños en el sentido de que pueden llegar a suponer una presión comercial o de los propios compañeros, pueden generar problemas a la hora de proteger la privacidad de los niños o pueden fomentar su exposición a productos o mensajes inoportunos. En respuesta al Estudio de la OCDE de 2017, tan solo algunos países afirmaron que su legislación ya abordaba de forma específica los riesgos relacionados con el consumo a los que pueden estar expuestos los niños y que ya se habían tomado medidas legales concretas para evitar que sean los receptores de publicidad o de trato inapropiados.

Riesgos de privacidad

Las respuestas jurídicas actuales tratan de seguir el ritmo de los avances tecnológicos y la forma en que influyen en la privacidad de la infancia y en el tratamiento de sus datos personales. Antes de tener en cuenta las respuestas jurídicas, puede resultar de gran utilidad analizar brevemente los tipos de datos más importantes que se pretende abordar y la forma en que los niños conciben estas tipologías en cuanto a su privacidad. Los datos se pueden distribuir en las siguientes categorías:

- «datos que se facilitan», que son aquellos que proporcionan las personas sobre ellos mismos o sobre los demás durante su interacción en Internet, normalmente de forma consciente, aunque no siempre deliberadamente;
- «datos que se rastrean», entre los que figura la información que se dejan los usuarios, en la mayoría de los casos sin saberlo, durante las interacciones en Internet y que se obtienen mediante tecnologías de seguimiento de datos como las *cookies*, las balizas web o la identificación de los dispositivos y de los navegadores, los datos de ubicación y otros tipos de metadatos;
- «datos inferidos», que son aquellos que derivan del análisis de los datos que se facilitan y de los datos que se rastrean, que a menudo se lleva a cabo mediante algoritmos y que se denomina también «elaboración de perfiles», y que se combinan, posiblemente, con otras fuentes de datos (Livingstone, Stoilova, & Nandagiri, *Conceptualising privacy online: What do, and what should, children understand?*, 2018).

Los estudios han demostrado que a pesar de que los niños saben que han podido facilitar datos sobre sí mismos o sobre los demás a través de las actividades que llevan a cabo en Internet, la medida en la que son conscientes de las consecuencias que todo ello puede tener en su privacidad depende de su propio conocimiento de las relaciones interpersonales, que a su vez varía en función de la edad, la madurez y las circunstancias. Principalmente, los niños son conscientes de los «datos que facilitan» en los contextos interpersonales, dado que los proporcionan ellos mismos o se dan cuenta de que lo hacen también sus familiares o amigos. Los niños son cada vez más conscientes de los usos comerciales que tienen los «datos que se rastrean», pero no entienden que los «datos inferidos» y el valor que estos pueden tener para las empresas dependen de su conocimiento de los modelos empresariales que rigen los marcos institucionales y comerciales, un tema que rara vez se les enseña. (Livingstone, Stoilova, & Nandagiri, *Conceptualising privacy online: What do, and what should, children understand?*, 2018).

Al mismo tiempo, estos usos comerciales de los datos de los niños se están convirtiendo en una fuente de preocupación cada vez más importante y más visible. Sigue aumentando continuamente el diseño de aplicaciones orientadas al consumo infantil y la creación de «juguetes inteligentes conectados» ofrece aún más posibilidades de obtener datos de niños y utilizarlos, a menudo de forma contraria a la establecida por los mecanismos de protección de la privacidad de los niños al

respecto, tal y como se ha demostrado en dos estudios recientes (Norwegian Consumer Council, 2017; Reyes, *et al.*, 2018).

Respuestas legislativas y políticas

A nivel nacional, casi todos los países respondieron al Estudio de la OCDE de 2017 afirmando que su legislación sobre privacidad protege a los niños de algún modo, aunque podían variar los problemas que surgían en cuanto al consentimiento, al tratamiento de datos y a las infracciones de esta legislación. Como ocurrió en 2012, cuando se adoptó la Recomendación de la OCDE, los riesgos relativos a la privacidad y la seguridad de la información ya están incorporados en gran medida a las normativas y la legislación penal general en materia de protección de la privacidad y de los datos. Desde el punto de vista operativo, los problemas derivados de la privacidad pueden ser competencia de un determinado órgano regulador o de un comisionado, que, en el desempeño de sus funciones, tome medidas que puedan asociarse, directa o indirectamente, a la protección de los niños en la esfera digital. Los países miembros de la UE que están sujetos al Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) (consulte el Capítulo 12) reconocen en conjunto actualmente que la infancia merece una protección especial en lo que respecta a sus datos personales, en particular en aquellos ámbitos relacionados con el marketing, la elaboración de perfiles y la recogida y el almacenamiento de datos, y proporcionan normativas específicas en cuanto a la obtención del consentimiento para el tratamiento de los datos de un niño.

Además del RGPD, a nivel europeo existe la Directiva de servicios de comunicación audiovisual, una protección especial orientada a la infancia en cuanto al tratamiento de sus datos. En su artículo 6a(2) se establece que los datos personales de menores que los servicios de comunicación hayan obtenido o generado de cualquier modo no se podrán tratar con fines comerciales, como los de marketing directo, elaboración de perfiles o publicidad orientada al comportamiento. Sin embargo, esta disposición es relativamente nueva y habrá que esperar un tiempo para saber si es eficaz en la práctica.

En otros países de la OCDE es necesario que exista un consentimiento por parte del individuo que facilita la información o en su nombre, en caso de que se trate de un niño que no alcance una edad determinada, por ejemplo, en el caso de Australia, los 15 años. En Estados Unidos, la Ley de Protección de Privacidad en Internet de la Infancia (COPPA, por las siglas inglesas de *Children's Online Privacy Protection Act*) de 1998 prohíbe la recogida, el uso y la difusión de información personal de niños menores de 13 años sin el consentimiento previo informado de los padres. En algunos países, la vulneración de la privacidad infantil está considerada un delito.

Recomendación de la OCDE de 2012 para la protección de los niños en la esfera digital

En esta última sección se van a tener en cuenta tanto la Recomendación como el proceso de revisión de esta que se ha llevado a cabo. De conformidad con la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989, la Recomendación incorpora criterios orientados a todas las partes interesadas para convertir Internet en un entorno más seguro para los niños. Se centra en los tres desafíos fundamentales a los que se enfrentan los gobiernos y que destacan el carácter incipiente de la protección de los niños en la esfera digital como un área de la política pública: *i)* la necesidad de contar con una elaboración de políticas que se base en las pruebas; *ii)* la necesidad de gestionar la complejidad de las políticas a través de una mayor coordinación, coherencia y congruencia, y *iii)* la necesidad de sacar el máximo partido de la cooperación internacional para aumentar la eficacia de los marcos políticos nacionales y fomentar el desarrollo de la capacidad.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la Recomendación se centra en la protección de los niños como usuarios de Internet y se fundamentó en la tipología de riesgos y en el informe de

2011. Cabe señalar que la Recomendación no aborda problemas como la pornografía infantil o las imágenes de abusos sexuales en Internet, una decisión que se tomó teniendo en cuenta la idea de que la explotación sexual y la pornografía infantil son dos cuestiones que exigen medidas absolutamente diferentes para proteger a los menores y que ya estaban contempladas en otros instrumentos internacionales, que en algunos casos requieren la cooperación de los organismos encargados de la aplicación de la ley, como Interpol.

La Recomendación está dividida en tres secciones. La primera se centra en la elaboración de políticas orientadas a todas las partes interesadas e incorpora fundamentos sobre:

- el fomento de la autonomía de los niños, el reconocimiento de la función principal de los padres a la hora de reducir al mínimo los riesgos a los que se exponen los niños en Internet (así como los que surgen en el mundo real);
- la adopción de medidas políticas proporcionales a los riesgos, que respeten los valores fundamentales y que traten de evitar el debilitamiento de las condiciones del marco que ha permitido que Internet logre su objetivo;
- la flexibilidad necesaria para abordar las diferentes edades y vulnerabilidades de los niños.

La segunda sección trata la elaboración nacional de políticas por parte de los gobiernos e indica que para formular las políticas adecuadas es necesario que existan liderazgo, coordinación, coherencia, toma de conciencia, datos contrastados y soluciones tecnológicas. La sección final aborda tanto la elaboración de políticas internacionales por parte de los gobiernos como la importancia de las redes internacionales, el intercambio de datos y de información, el desarrollo de la capacidad y la participación de organizaciones intergubernamentales.

La naturaleza dinámica de los riesgos en Internet y la renovación de la Recomendación

La Recomendación para la protección de los niños en la esfera digital encarga al Comité responsable de la Política de Economía Digital de la OCDE (CDEP) la revisión de esta Recomendación y su aplicación, así como la elaboración de informes para el Consejo cuando haya transcurrido un plazo de cinco años desde su adopción. A finales de 2016 comenzaron a darse los primeros pasos para llevar a cabo esta labor tal y como se describe en el recuadro que aparece a continuación.

Recuadro 10.1. Proceso de revisión de la Recomendación de la OCDE para la protección de los niños en la esfera digital

En su reunión número 40 del 15 y 16 de noviembre de 2016, el Grupo de trabajo en materia de seguridad y privacidad en la economía digital (SPDE) debatió el proceso de revisión y acordó divulgar un cuestionario entre las delegaciones sobre la aplicación y la continuidad de la pertinencia de la Recomendación. El cuestionario se difundió en 2017 con el objetivo de recabar información sobre los desarrollos más recientes llevados a cabo en la política de protección de los niños en la esfera digital, identificar aquellos ámbitos en los que puede ser necesario actualizar las Recomendaciones de la OCDE y evaluar el posible impacto que pueden generar los cambios en el contexto (como las tecnologías, los usos y las amenazas).

Treinta y cuatro países respondieron al cuestionario y se presentó un informe preliminar en mayo de 2017. Las conclusiones de este informe indican que, en comparación con 2012, el entorno que dio lugar a la Recomendación ha evolucionado de forma significativa. Gran parte de esta evolución se debe al aumento del uso de los dispositivos móviles y las redes sociales; en algunos países, el ciberacoso se ha convertido en un problema tan importante como creciente, seguido por el sexteo, la privacidad de los niños y el contenido de expresiones de odio.

Como resultado de la encuesta, los delegados acordaron la necesidad de recabar más pruebas para estudiar las posibles opciones de renovación de la Recomendación. La opinión general fue que la revisión de los desarrollos políticos y jurídicos más recientes, así como una reunión con especialistas en la materia, podrían ser métodos muy útiles a la hora de seguir avanzando. En consecuencia, se estudiaron las novedades recientes en los marcos jurídicos y las políticas de protección de los niños y se llevó a cabo una reunión de especialistas en Zúrich en octubre de 2018. Como resultado del trabajo de análisis que se realizó, en 2019 se creó un grupo de especialistas internacionales con varias partes interesadas cuyo objetivo era ofrecer orientación en cuanto a la renovación de la Recomendación.

Tres niveles dentro de la elaboración de políticas

La Recomendación de la OCDE contempla tres estratos diferentes dentro de las respuestas políticas:

- los marcos nacionales: este nivel engloba las respuestas legislativas y los instrumentos de las políticas, tanto directos como indirectos;
- la elaboración de políticas involucrando a varias partes interesadas: un estrato relacionado con las diferentes funciones y responsabilidades de las partes involucradas;
- la formulación de políticas a nivel internacional: engloba las iniciativas entre diferentes países y la cooperación entre ellos con el objetivo de intercambiar conocimientos.

Los responsables políticos se enfrentan a diversos problemas a medida que las tecnologías digitales empiezan a estar cada vez más integradas en la vida diaria de los niños. La complejidad de los espacios digitales, el ritmo de cambio, incluido el de los distintos dispositivos y plataformas que se encuentran a nuestra disposición, los contextos sociales y los diversos entornos de Internet provocan que las medidas jurídicas y políticas sencillas dejen de ser suficientes. Existe una gran necesidad de equilibrar las medidas para fomentar un mayor uso de las tecnologías digitales, como a través de su integración en el currículo a nivel nacional y el fomento de las competencias y la comprensión digitales, y las medidas que se han diseñado para proteger a los menores de los riesgos que se asocian a su uso. Las políticas deben ser integrales y es necesario que se tengan en cuenta los diferentes modos de utilizar Internet y su relación, entre otros, con el aprendizaje, la comunicación, el entretenimiento, la creatividad, la expresión de uno mismo y la participación ciudadana, así como averiguar si los niños utilizan la conexión en casa, en un centro educativo o en cualquier otro lugar. Demasiado a menudo, las políticas en materia de riesgos se desarrollan de forma independiente a aquellas sobre las oportunidades y al contrario. Por ejemplo, el fomento de la comprensión digital a través de una medida política sería más eficaz si se incorporase a un programa más integral que también esté orientado a formar sobre el uso responsable, la ciudadanía digital y la seguridad en el entorno

virtual. Las visiones estratégicas y las instituciones centralizadas pueden ser útiles para conseguir que los sistemas sean capaces de gestionar esta complejidad y evitar la fragmentación en el sistema.

En la siguiente sección se tiene en cuenta de manera breve el análisis de cada uno de los tres niveles de elaboración de políticas que se han mencionado anteriormente.

Marcos jurídicos y políticos nacionales

De los 34 países que respondieron al Estudio de la OCDE (consulte la Recuadro 10.1), todos ellos contaban con algún tipo de respuesta legislativa y política que abordase los riesgos a los que se exponen los niños en la esfera digital. Sin embargo, en general, estas respuestas estaban fragmentadas y los países parecían sufrir la gran carencia de un marco integral.

En cuanto a las respuestas jurídicas, la OCDE afirmó en 2011 que la mayoría de los países estarían de acuerdo en apoyar la idea de que todo aquello que es ilegal en el mundo real debería serlo también en Internet, lo que defiende una perspectiva normativa. El mayor reto que surgía en aquel momento sigue estando presente en la actualidad: la búsqueda de vías que permitan garantizar y fomentar la aplicación de los instrumentos que ya existen, en lugar de desarrollar y adoptar medidas adicionales. La legislación vigente contempla tres elementos principales: *i*) la delincuencia, es decir, abordar los riesgos de abusos sexuales e intimidación; *ii*) la regulación del contenido, y *iii*) la protección de la privacidad. Al mismo tiempo, existen dos tipos de medidas jurídicas: las que están relacionadas directamente con la infancia y aquellas que abarcan a toda la población en general y, por ende, contemplan a los menores.

En cuanto a la formulación de políticas, los resultados indican que los países tienden también a crear nuevas políticas (o leyes) o a adaptar las que ya existen para abordar la seguridad de los niños en la esfera digital y los nuevos y crecientes riesgos que esta entraña. A menudo, este tipo de políticas no contemplan a la infancia de forma específica y, en algunos casos, se encuentran integradas en otras políticas con un espectro de aplicación más amplio, como en el caso de las políticas orientadas a la innovación y a las competencias, por ejemplo. El desarrollo *ad hoc* de acuerdos políticos, de instrumentos de aplicación masiva y de objetivos estratégicos pone de relieve que estas políticas no siempre se implementan como parte de una única visión estratégica para la protección de los niños en el entorno digital.

Los países que cuentan con una estrategia digital nacional, que han concebido para orientar sobre la dirección que debe tomar la transformación digital general en un país, pueden adoptar más fácilmente una perspectiva más integral a nivel de gobierno en la elaboración de políticas. Dicho esto, aunque algunas estrategias digitales nacionales confían en este enfoque integral, la mayoría suele optar por una postura más proteccionista en cuanto a los niños en lugar de ofrecer una visión más global que tenga en cuenta tanto los riesgos como las oportunidades que ofrece este entorno. Del mismo modo, los organismos de control normativo pueden centrarse en las medidas más proteccionistas en lugar de fomentar el uso positivo de Internet y la comprensión digital.

Por último, los resultados del Estudio de la OCDE indican que las políticas y las legislaciones nacionales tienen un carácter ampliamente dinámico, lo que concuerda con las conclusiones que O'Neill y Dinh extrajeron de su análisis de 31 países de la Unión Europea, que identificaba una tendencia similar (*The Better Internet for Kids Policy Map: Implementing the European Strategy for a Better Internet for Children in European Member States*, 2018).

Marcos políticos que tienen en cuenta a varias partes interesadas

Existe un acuerdo tácito sobre la idea de que las políticas para la protección de los niños en la esfera digital deben fundamentarse en el compromiso de todas las partes interesadas y su responsabilidad

compartida. La elaboración de políticas que implican a varias partes interesadas se produce cuando hay una colaboración entre los gobiernos a fin de aplicar medidas políticas adicionales, por ejemplo, mediante el fomento de códigos de conducta sectoriales o medidas de autorregulación. Por ejemplo, las Directrices sobre Privacidad de la OCDE define un grupo de varias partes interesadas como aquel del que forman parte especialistas de los gobiernos, autoridades encargadas de hacer cumplir la ley sobre la protección de la privacidad y especialistas académicos, empresariales, de la sociedad civil y expertos técnicos internacionales (OECD, *The OECD Privacy Framework 2013*, 2013).

Determinados países han tratado de colaborar con la industria y la sociedad civil para abordar los riesgos a los que se exponen los niños en Internet. En algunos de ellos, se han creado entidades específicas para coordinar las actividades que organizan las partes implicadas públicas y privadas. Un ejemplo en particular es el del United Kingdom's Council for Internet Safety (UKCIS, por las siglas en inglés de Consejo del Reino Unido en materia de seguridad en Internet), anteriormente conocido como Consejo en materia de seguridad infantil en Internet (Council for *Child* Internet Safety), que ahora cuenta con una función mucho más amplia. Este consejo aúna la participación del gobierno, el sector, los cuerpos de seguridad, el entorno académico, las organizaciones benéficas y grupos de padres que colaboran para mantener la seguridad de los usuarios en Internet de forma no reglamentaria (Government of the United Kingdom).

Además de esta entidad, algunos países confían tanto en la consulta como en la interacción con la sociedad civil y el sector para desarrollar y aplicar estrategias y programas cuyo objetivo sea proteger a los niños en la esfera digital. En estos casos, el resultado puede adoptar la forma de aportaciones directas a las políticas, iniciativas conjuntas y representación en foros más amplios en los que existen varias partes interesadas. Otras consecuencias pueden ser la prestación de servicios, la organización de actividades de concienciación, el desarrollo de recursos o la investigación y la formación.

Desde el punto de vista de la industria, existen ciertas empresas que se han posicionado de forma dinámica para garantizar la protección de los niños en Internet. En especial, las redes sociales más importantes y otros sitios de Internet cuentan ya con políticas que abordan la protección de los niños, aunque su eficacia varía. Por ejemplo, Google ha tomado medidas para obligar a cumplir las disposiciones que establece la COPPA (consulte la sección Riesgos de privacidad que aparece previamente). Su programa «Diseñado para las familias» proporciona a los programadores de aplicaciones información sobre la COPPA y exige que certifiquen su cumplimiento. Sin embargo, su aplicación es limitada (Reyes, *et al.*, 2018).

Marcos de política internacionales

Casi todos los países están de acuerdo en afirmar que la cooperación internacional y entre regiones es crucial para abordar los desafíos que presenta la protección de los niños en un entorno digital consustancialmente global. Las organizaciones intergubernamentales en los niveles internacionales y regionales desempeñan un papel importante en este espacio dentro de sus respectivas competencias. Entre las labores que se llevan a cabo en esta área figuran las medidas constructivas que tienen el objetivo de armonizar las respuestas políticas para abordar, en particular, los posibles riesgos que emanan de la brecha digital, los problemas de inclusión y las medidas de monitorización. La colaboración internacional y regional se produce tanto a nivel operativo como político.

A nivel regional, tanto el Consejo de Europa (COE) como la Unión Europea han desarrollado marcos políticos a fin de proteger a los niños en la esfera digital. La labor del Consejo de Europa surge en gran medida en el ámbito de los derechos, mientras que las medidas de la UE se centran en la *Estrategia europea en favor de una Internet más adecuada para los niños* (la «Estrategia BIK») y sus actividades asociadas.

El COE y el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, un organismo del que forman parte 18 especialistas independientes que hacen un seguimiento de la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño por parte de los Estados Miembros, han tomado medidas que buscan garantizar que se protegen y se defienden debidamente los derechos de la infancia en cualquier respuesta legislativa o política. Aunque hasta la fecha las medidas políticas se centraban en gran parte en la necesidad de proteger a los niños, se ha observado que este énfasis contribuye a la disminución de la relevancia del papel de titulares de derechos individuales que desempeñan los niños. No tienen en cuenta el hecho de que ellos mismos son creadores de contenidos en Internet, tienen derecho a participar en los asuntos que les afectan, tienen derecho a que se les facilite información y tienen derecho a la libertad de expresión (Byrne & Burton, 2017).

El otro organismo regional que actualmente se encuentra activo en este ámbito es la Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC), que en su Reunión de Ministros de Telecomunicaciones e Información de 2012 reconoció, por ejemplo, que los grupos más vulnerables, los niños en particular, son especialmente susceptibles a los riesgos que entrañan los entornos digitales y ha apelado a sus miembros a aplicar estrategias y a fomentar la ciberseguridad (Asia-Pacific Economic Cooperation, 2012).

La Iniciativa de Protección de la Infancia en Línea (COP, por sus siglas en inglés) de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) conecta una red internacional de colaboración, de la que forman parte países, organizaciones internacionales, el sector privado y la sociedad civil, cuyo objetivo común es favorecer la protección de los niños en la esfera digital y que ha publicado el documento *Guidelines for Child Online Protection* (Directrices en materia de protección de la infancia en línea) que está orientado de forma independiente a los niños, los padres, los tutores y educadores, los responsables políticos y el sector. Estas directrices se encuentran en un proceso de revisión actualmente. UNICEF es también una organización muy activa en este ámbito. Por ejemplo, la Oficina de Investigación Innocenti de UNICEF ha elaborado varios informes sobre la seguridad de los niños en el entorno digital y ha puesto en marcha la Iniciativa de investigación mundial sobre los niños en línea en colaboración con la London School of Economics and Political Science y Kids Online de la UE. El proyecto tiene el objetivo de reducir la brecha que ya existe en cuanto a la investigación integral a nivel mundial. Por su parte, UNICEF se asoció con UIT para desarrollar las directrices del sector para la protección de la infancia en línea que se han mencionado anteriormente.

Por último, las redes Insafe e INHOPE son ejemplos de la labor internacional a nivel operativo que toma medidas para responder a las denuncias de riesgos a través de líneas directas y líneas de ayuda (European Commission, Better Internet for Kids - Insafe and INHOPE).

Resumen

En esta sección se han tenido en cuenta los riesgos nuevos y emergentes que han salido a la luz desde que la OCDE comenzara a evaluar la protección de los niños en la esfera digital a través de su informe de 2011 y la consecuente Recomendación. Todo ello se ha llevado a cabo mediante un estudio elaborado con sus países miembros, el análisis de la legislación y las políticas que existen en la actualidad, así como una consulta a especialistas internacionales en la materia. Este grupo de trabajo ha estudiado especialmente si la legislación y las políticas han conseguido mantener el ritmo de un entorno tan dinámico. Si bien se han observado algunas prácticas prometedoras, como la creación de organismos de control independientes (aunque escasos en cantidad) y un planteamiento común y continuo de la importancia de la cooperación internacional y regional, siguen existiendo varias cuestiones aún sin resolver.

Entre ellas se encuentran las siguientes:

- el carácter amplio de las respuestas legislativas (la combinación y segregación de las responsabilidades en Internet y en el mundo real; las responsabilidades aisladas);
- los inconvenientes de la separación de las responsabilidades legislativas (la duplicación de esfuerzos; las cuestiones que se pasan por alto; la creación de nuevos problemas sociales);
- las respuestas políticas fragmentadas y pocos órganos de supervisión independientes;
- la carencia de una estimación de medidas y elaboración de informes coherentes, incluidas la variada terminología y las diferentes definiciones, y, en consecuencia, la falta de formulación de políticas basadas en datos contrastados;
- el reconocimiento de la importancia de la participación de las empresas y la necesidad de sacar mayor partido a las medidas de las diferentes partes interesadas;
- el reconocimiento de la importancia de la comprensión digital y de los medios de comunicación y la difusión de las ventajas positivas del contenido y la participación en Internet, así como la necesidad de equilibrar mejor el fomento de los aspectos positivos con las medidas de protección;
- la naturaleza dinámica del ámbito de la privacidad y la necesidad de tener más en cuenta a los niños como titulares de datos y creadores de contenidos y, en consecuencia, buscar la mejor manera de protegerlos en este ámbito;
- la necesidad de analizar la posibilidad de incluir el concepto de riesgo conductual en la tipología de riesgos de la OCDE.

Referencias

Asia-Pacific Economic Cooperation. (2012). *2012 Leaders' Declaration*. Obtenido de https://www.apec.org/Meeting-Papers/Leaders-Declarations/2012/2012_aelm

Australian Senate, L. a. (2018). *Adequacy of existing offences in the Commonwealth Criminal Code and of state and territory criminal laws to capture cyberbullying*. Obtenido de https://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/Senate/Legal_and_Constitutional_Affairs/Cyberbullying/Report

Bearbeitungsstand. (2017). *Act to Improve Enforcement of the Law in Social Networks (Network Enforcement Act)*. Obtenido de https://www.bmjbv.de/SharedDocs/Gesetzgebungsverfahren/Dokumente/NetzDG_engl.pdf;jsessionid=829D39DBDAC5DE294A686E374126D04E.1_cid289?__blob=publicationFile&v=2

Bonanno, R., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 685-697. <http://dx.doi:10.1007/s10964-013-9937-1>

Byrne, J., & Burton, P. (2017). Children as Internet users: How can evidence better inform policy debate? *Journal of Cyber Policy*, 2(1), 39-52. <http://dx.doi:10.1080/23738871.2017.1291698>

Campbell, M., & Bauman, S. (2018). Cyberbullying: Definition, consequences, prevalence. In *Reducing Cyberbullying in Schools* (pp. 3-16). Elsevier. <http://dx.doi:10.1016/b978-0-12-811423-0.00001-8>

Campbell, M., Slee, P., Spears, B., Butler, D., & Kift, S. (2013). Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies' perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International*, 34(6), 613-629. <http://dx.doi:10.1177/0143034313479698>

Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS)*. Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University. Obtenido de https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_covert_bullying_prevalence_study_executive_summary.pdf

Comisión Europea. (2019). *Código de conducta para la lucha contra la incitación ilegal al odio en internet*. Obtenido de https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/countering-illegal-hate-speech-online_en

Comisión Europea. (n.d.). *Una Internet más adecuada para los niños; Insafe e INHOPE*. Obtenido de <https://www.betterinternetforkids.eu/web/portal/policy/insafe-inhope>

Gillespie, A. (2013). Adolescents, sexting and human rights. *Human Rights Law Review*, 13(4), 623-643. <http://dx.doi:10.1093/hrlr/ngt032>

Gobierno del Reino Unido. (n.d.). *UK Council for Child Internet Safety (UKCCIS)*. Obtenido de <https://www.gov.uk/government/organisations/uk-council-for-internet-safety>

Johnson, M., Mishna, F., Okumu, M., & Daciuk, J. (2018). *Non-Consensual Sharing of Sexts: Behaviours and Attitudes of Canadian Youth*. Obtenido de <http://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/sharing-of-sexs.pdf>

Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. S. (2011). Bullying and suicide: Detection and intervention. *Psychiatric Times*, 28(2). Obtenido de <https://www.psychiatrictimes.com/bullying-and-suicide>

Livingstone, S., & Görzig, A. (2014). When adolescents receive sexual messages on the internet: Explaining experiences of risk and harm. *Computers in Human Behavior*, 33, 8-15. <http://dx.doi:10.1016/j.chb.2013.12.021>

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *EU Kids Online: Final Report 2011*. EU Kids Online, Londres. Obtenido de <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/45490>

Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2018). Conceptualising privacy online: What do, and what should, children understand? Obtenido de <http://eprints.lse.ac.uk/90228/>

Consejo de Consumidores de Noruega. (2017). *Significant security flaws in smartwatches for children*. Forbrukerrådet. Obtenido de <https://www.forbrukerradet.no/side/significant-security-flaws-in-smartwatches-for-children/>

O'Neill, B., & Dinh, T. (2018). *The Better Internet for Kids Policy Map: Implementing the European Strategy for a Better Internet for Children in European Member States*. Obtenido de <https://www.betterinternetforkids.eu/bikmap>

OECD. (2011). The protection of children online: Risks faced by children online and policies to protect them. En *OECD Digital Economy Papers* (Vol. 2011). OECD Publishing, París. <http://dx.doi:https://dx.doi.org/10.1787/5kgcjf71pl28-en>

OECD. (2012). *The Protection of Children Online: Recommendation of the OECD Council - Report on risks faced by children online and policies to protect them*. Obtenido de https://www.oecd.org/sti/ieconomy/childrenonline_with_cover.pdf

OECD. (2013). *The OECD Privacy Framework 2013*. OECD Publishing, París. Obtenido de http://www.oecd.org/sti/ieconomy/oecd_privacy_framework.pdf

Ofcom. (2016). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. Obtenido de https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0034/93976/Children-Parents-Media-Use-Attitudes-Report-2016.pdf

Ofcom. (2017). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. Obtenido de https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/108182/children-parents-media-use-attitudes-2017.pdf

Parlamento de Nueva Zelanda. (2017). *Harmful Digital Communications Act 2015*. Obtenido de <http://www.legislation.govt.nz/act/public/2015/0063/latest/DLM5711810.html>

Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1). <http://dx.doi:10.1186/1753-2000-4-28>

Reyes, I., Wijesekera, P., Reardon, J., Elazari, A., On, B., Razaghpanah, A., Egelman, S. (2018). «Won't Somebody Think of the Children?»: Examining COPPA compliance at scale. *Proceedings on Privacy Enhancing Technologies*(3), 63-83. <http://dx.doi:10.1515/popets-2018-0021>

Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 739-750. <http://dx.doi:10.1007/s10964-012-9867-3>

Strohmaier, H., Murphy, M., & DeMatteo, D. (2014). Youth sexting: Prevalence rates, driving motivations, and the deterrent effect of legal consequences. *Sexuality Research and Social Policy*, 11(3), 245-255. <http://dx.doi:10.1007/s13178-014-0162-9>

UNICEF. (2012). *La seguridad de los niños en línea: retos y estrategias mundiales. Informe técnico*. Innocenti Publications. Obtenido de <https://www.unicef-irc.org/publications/652-child-safety-online-global-challenges-and-strategies-technical-report.html>

Wolak, J., Finkelhor, D., Walsh, W., & Treitman, L. (2018). Sextortion of minors: Characteristics and dynamics. *Journal of Adolescent Health*, 62(1), 72-79. <http://dx.doi:10.1016/j.jadohealth.2017.08.014>

Parte IV

Los niños como ciudadanos digitales: Políticas y alianzas para el fomento de la alfabetización y resiliencia digital

11

FORTALECIMIENTO DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y DEL BIENESTAR

La inclusión y las competencias digitales son necesarias para poder participar en varios aspectos de la vida diaria del siglo XXI. Los niños deberían tener acceso al entorno digital y contar con las competencias necesarias al tiempo que se debe garantizar su resiliencia tanto en Internet como en el mundo real. En este capítulo se estudia la forma en que los sistemas de educación fortalecen la alfabetización digital y el bienestar. Muestra cómo los países se sirven de diferentes estrategias para fomentar el acceso al universo digital y la inclusión, mientras se aseguran de que disponen de las competencias sociales y emocionales adecuadas para mantener el bienestar tanto en el entorno digital como fuera de él. Los países deben lidiar también con el desafío que supone el fomento del uso de las tecnologías digitales mientras se garantiza el bienestar y muchos de ellos desarrollan y divulgan directrices en las que se recomienda restringir la exposición de los niños a las pantallas. Para poder ofrecer a los niños las herramientas adecuadas necesarias para convertirse en ciudadanos digitales, es preciso que los sistemas de educación garanticen el desarrollo de las competencias digitales, sociales y emocionales adecuadas mientras compensan las posibles consecuencias que la interacción con las pantallas digitales puede tener sobre su salud.

Introducción

El fortalecimiento del bienestar emocional, de las competencias digitales y de la capacidad de adaptación en los niños es esencial para garantizar que su participación en la sociedad sea productiva y les genere seguridad y satisfacción. También es importante para que se puedan reducir las desigualdades en los resultados de bienestar. Los sistemas de educación de todo el mundo deberían, por tanto, adoptar un enfoque global e integrador en cuanto al bienestar, teniendo en cuenta los factores que pueden repercutir de forma negativa en la inclusión y en el bienestar en el entorno digital y fuera de él. Estos enfoques deberían fomentar tanto las competencias digitales como las emocionales y sociales, desarrollar la capacidad de adaptación y acentuar las competencias digitales «más sencillas», como las de creación de contenidos y colaboración.

La combinación de las competencias digitales más complejas y de las aptitudes sociales y emocionales es la base fundamental para el desarrollo de otras competencias importantes como la alfabetización digital, la colaboración y la comunicación en Internet y el pensamiento computacional. Esta combinación es crucial, dado que el fomento únicamente del acceso al entorno digital y de las competencias asociadas a él no bastan para garantizar la inclusión y una obtención de resultados homogéneos, en particular cuando se tiene en cuenta a los jóvenes desfavorecidos (consulte el Capítulo 9). Adoptar una perspectiva sólida e integral para abordar las vulnerabilidades y las competencias del entorno digital y del mundo real puede contribuir a reducir las desigualdades sociales y a fortalecer la capacidad de adaptación en los espacios digitales y fuera de ellos.

Tras el estudio de la repercusión de las tecnologías digitales en los niños, que se ha llevado a cabo en los capítulos anteriores de este documento y donde se tienen en cuenta los posibles riesgos y beneficios (sociales, relacionados con la información, etc.), este capítulo se centra en la forma en que los sistemas fomentan el acceso al entorno digital y las competencias y el bienestar asociados a él a través de políticas y directrices digitales. Garantizar la participación absoluta de los niños en la sociedad del siglo XXI requiere, tanto ahora como en el futuro, eliminar las barreras que impiden la participación y el acceso, así como evaluar de forma crítica su bienestar emocional desde diferentes perspectivas, teniendo en cuenta también aquellos elementos importantes que conforman la inclusión digital y la capacidad de adaptación.

Garantía de acceso digital y desarrollo de competencias digitales

Durante años, las brechas digitales han sido un notable foco de atención dentro de las instituciones académicas y en las políticas (Livingstone & Helsper, 2007). La participación en el entorno digital y las competencias relacionadas con él pueden facilitar la vida social y ciudadana de las personas gracias a plataformas que ofrecen espacios cuyo objetivo es favorecer la inclusión social (OCDE, *Children & young people's mental health in the digital age: Shaping the future*, 2018), pero que, por otro lado, exponen a los usuarios a determinados riesgos (OCDE, 2019). Las desigualdades digitales están condicionadas por diversos factores, como el acceso a los materiales, el uso que se hace de la esfera digital y las competencias relacionadas con ella. Ciertos investigadores hacen hincapié en la importancia de que las políticas que se orientan a las brechas digitales aborden al mismo tiempo este tipo de problemas (Van Deursen & Van Dijk, 2015; Van Deursen & Helsper, 2018). Casi todos los alumnos de los países de la OCDE que han participado en el estudio PISA de 2015 han afirmado tener acceso a Internet en casa; sin embargo, detrás de esta media se esconden las considerables diferencias que existen entre los países y las economías que han participado. Mientras que el acceso resulta casi universal para los niños en el caso de países como Dinamarca, Finlandia, Islandia y Eslovenia, el acceso en otros países de la OCDE como Chile,

México y Turquía varía entre el 54 % y algo más del 80 %, lo que demuestra las limitaciones de algunos niños para acceder a la información y a la participación en el ámbito de Internet (OCDE, 2017). Abordar el problema de las brechas digitales contribuirá a fomentar la inclusión y evitará que se agraven las desigualdades que ya existen debido a la transformación digital (OCDE, *Well-being in the digital age*, 2019).

Mejora del acceso a las tecnologías digitales

La primera brecha digital hace referencia a las desigualdades en el acceso a la tecnología. Es un problema grave que se debe abordar, especialmente en el caso de poblaciones que ya se encuentran en una situación vulnerable, como los niños desfavorecidos. Según los países que respondieron al Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI, algunos de los factores que contribuyen a agravar esta primera brecha digital son:

- la distancia geográfica;
- la limitación del ancho de banda;
- la desigualdad;
- la carencia de material escolar y las grandes diferencias en el acceso de los centros educativos;
- la falta de competencias en idiomas extranjeros;
- la falta de experiencia de los profesores.

Algunos de los países que combaten esta primera brecha digital tienen enormes barreras entre los territorios rurales y urbanos, como Australia, Canadá, México y Estados Unidos. En algunos sistemas, es alarmante que los profesores y los centros educativos no tengan acceso a los programas informáticos y los conocimientos digitales más avanzados y sigan existiendo grandes diferencias entre los colegios en cuanto al acceso a la banda ancha y al equipo físico. En el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) de 2018, el 25 % de los directivos de centros educativos afirmaba que las carencias o deficiencias en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la formación impide brindar una enseñanza de calidad, mientras que el 35 % de los profesores declararon que la inversión en TIC debería ser de suma importancia y prioritaria en los presupuestos (OCDE, 2019). La falta de recursos en Internet en los idiomas locales, junto con otros factores, como la carencia de contenido pertinente y los altos costes y la falta de asistencia técnica, pueden convertirse, además, en barreras imposibles de superar en el caso de las personas de comunidades desfavorecidas que utilizan las tecnologías digitales e Internet (Chen & Wellman, 2004).

Políticas y prácticas

La Tabla 11.1 muestra ejemplos de las iniciativas nacionales o regionales que se han llevado a cabo para reducir la primera brecha digital. En algunos sistemas, el suministro de programas informáticos y equipos se produce a nivel más local. Por ejemplo, en la República Checa, México y Escocia (Reino Unido) son las autoridades locales o los propios centros educativos los que toman medidas para proporcionar acceso a los dispositivos.

Tabla 11.1. Cómo abordar la primera brecha digital

Programa FATIH (Turquía)	El programa FATIH que ha desarrollado Turquía suministra programas informáticos y equipos a los centros educativos, a las clases, a los profesores y a los estudiantes. El objetivo de la iniciativa es que se instale la infraestructura necesaria en cada centro educativo, suministrar acceso a una impresora multifunción y a una conexión a Internet de alta velocidad, así como ofrecer acceso a los profesores y alumnos a recursos como cuentas de correo electrónico, programas informáticos en la nube o material didáctico. El programa comenzó en 2010 y lo ha llevado a cabo el Ministerio de Educación Nacional con el apoyo del Ministerio de Transporte. En 2019 se habían equipado 620 000 centros educativos con pizarras interactivas, se habían facilitado a los estudiantes 17 millones de tabletas y otro millón más había ido a parar a manos de los profesores y los administradores.
Estrategia digital para los centros educativos 2015-2020 (Irlanda)	El cuarto pilar fundamental de la Estrategia digital de Irlanda, que está orientada a todas las fases del programa educativo, desde las edades más tempranas a la educación secundaria y posterior, es la infraestructura asociada a las TIC. Se han puesto a disposición de los centros e instituciones educativas 210 millones de euros para que puedan adquirir recursos acordes con las prioridades nacionales establecidas. La recepción de una financiación adicional será posible en función de la consecución de ciertas condiciones, como la transparencia en cuanto al uso de los fondos, la claridad de los propósitos a los que se va a destinar la futura financiación y los datos contrastados de un Plan de aprendizaje digital.
Plan nacional de banda ancha (Irlanda, Australia)	En Irlanda, el objetivo del Plan nacional de banda ancha es proporcionar acceso a Internet de alta velocidad a todo el país, tanto a la población como a las empresas. Se han identificado las instalaciones que no cuentan con banda ancha de alta velocidad y se ha elegido a una empresa, mediante un procedimiento de diálogo competitivo, para que desarrolle, mantenga y opere la red durante un periodo de 25 años. En 2019, el gobierno del país autorizó la designación del «licitador escogido». ¹ En Australia, la Red nacional de banda ancha está comenzando su andadura y esperan que esté finalizada para 2020.
Estrategia de aprendizaje y enseñanza digital (Escocia)	Esta estrategia, que se puso en marcha en 2016, tiene el fin de mejorar el acceso de los estudiantes a las TIC. Entre otros objetivos, también figuran perfeccionar las competencias y la seguridad de los docentes a la hora de utilizar de forma apropiada y eficaz las tecnologías digitales en los procesos de aprendizaje y enseñanza, garantizar que las tecnologías digitales se tienen en cuenta de forma prioritaria en el currículo y las evaluaciones y capacitar a los líderes del cambio para que fomenten la innovación y la inversión en tecnologías digitales en el aprendizaje y la enseñanza. Esta iniciativa no está financiada a nivel nacional; las autoridades locales son las encargadas de conseguir los fondos para llevar a cabo las mejoras.
Cyberclasse y Cyber écoles (Comunidad Francesa de Bélgica)	Entre los años 2006 y 2013, la iniciativa Cyberclasse invirtió un presupuesto de 85 millones de euros en dotar a más de 800 000 estudiantes con equipos de TIC. Valonia suministró la infraestructura y los equipos, que se integraron en el contexto educativo gracias al apoyo de la comunidad. En la iniciativa Cyber écoles están involucrados varios colaboradores, como Valonia, la Comunidad francoparlante de Bélgica y la Comunidad germanoparlante de Bélgica. El objetivo de este proyecto es facilitar equipos informáticos a los centros educativos y se creó en 1998.
One2one (Luxemburgo)	One2one es una estrategia nacional que suministra iPad o dispositivos móviles parecidos en los centros educativos de enseñanza secundaria y de enseñanza secundaria técnica. El <i>Centre de gestion informatique de l'éducation</i> (CGIE) puso en marcha un programa que cada varios años adquiere dispositivos para los centros educativos de enseñanza secundaria. La estrategia nacional se basa en un modelo de alquiler anual.

Estrategia digital de Glasgow (Escocia, Reino Unido)	Como parte de su Estrategia digital, que se creó en 2018, el ayuntamiento de Glasgow está ampliando el acceso a la conexión wifi en las clases, aumentando la velocidad de Internet e implementando un proyecto 1:1 para todos los estudiantes y el personal docente. Este proyecto implica la distribución de 55 000 iPad y otros dispositivos de tecnología digital, así como el posicionamiento de líderes digitales como el eje fundamental de los Planes de mejora educativos. Esta iniciativa se ha llevado a cabo con la estrecha colaboración de entidades nacionales y proveedores.
--	--

Nota: Sería importante contar con información sobre la eficacia de estos enfoques, como la evaluación de los avances o de la repercusión.

¹ «Licitador escogido» es un término de contratación, que se refiere al licitador que se ha seleccionado tras el proceso de evaluación. Representa a la empresa a la que se pretende adjudicar el contrato tras la finalización de los documentos financieros y legales.

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI

Acceso a los dispositivos digitales en los centros educativos

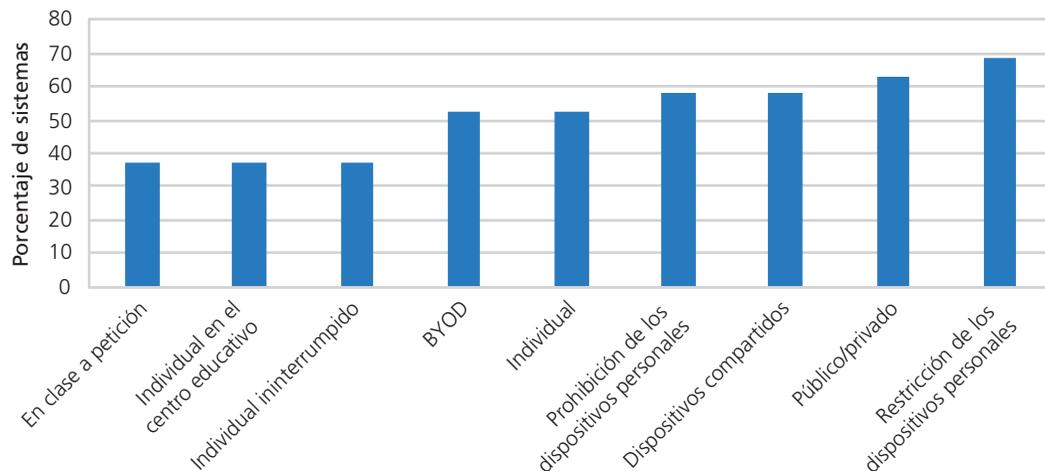
Las políticas que se orientan al acceso de los niños a los dispositivos digitales y a su uso en los centros educativos varían en función de los diferentes sistemas. Pueden contener medidas que van desde la restricción o la prohibición del uso de dispositivos en los centros educativos al suministro de estos para que los niños puedan utilizarlos en el centro y también llevárselos a casa. En general, los centros educativos se decantan por adoptar sistemas informáticos individuales en lugar de los tradicionales dispositivos «compartidos» que suministran las instituciones (Selwyn, Nemorin, Bulfin, & Johnson, 2017). Esto se refleja en las respuestas al Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI que se muestran en la Figura 11.1; varios sistemas afirman estar adoptando políticas individualistas, lo que refleja una proporción de uno a uno en cuanto a los dispositivos por estudiante, o métodos similares al denominado «usa tu propio dispositivo» (BYOD, por sus siglas en inglés).

Algunos sistemas no promulgan los métodos BYOD o de informática a nivel individual en los centros educativos, sino que más bien les suministran información que contribuye a que puedan elaborar políticas a nivel de cada centro. Por ejemplo, el Departamento de Educación de Australia Occidental cuenta con una página web en la que se describen las medidas que pueden tomar los centros educativos para aplicar las prácticas BYOD, así como información sobre el desarrollo de clases con multitud de recursos de TIC, desde la perspectiva de la igualdad, la viabilidad económica, la escalabilidad y la sostenibilidad (Departamento de Educación). Este tipo de directrices, como las que ha elaborado el Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur (Australia), recomiendan que se garantice la firma de un acuerdo BYOD con los estudiantes y los padres o tutores. Entre otras sugerencias, también figuran la realización de consultas a la comunidad sobre el desarrollo de políticas de centros educativos y que, antes de la aplicación de una política BYOD, se debería dar la información correspondiente a las partes interesadas, como los padres, los profesores, los tutores y los estudiantes (Departamento de Educación Nueva Gales del Sur, 2018).

En ciertos contextos se fomentan políticas a nivel del centro educativo para abordar el uso de los dispositivos digitales. Por ejemplo, la Circular 0038/2018 que se emitió en Irlanda en 2018 establece directrices para formular políticas sobre la incorporación de los dispositivos digitales al entorno educativo. Indica que las políticas pertinentes en los centros educativos pueden abordar el uso aceptable, el ciberacoso, la protección de datos, el enfoque BYOD y el concepto de bienestar para garantizar un uso ético y seguro de Internet. Según la literatura que existe al respecto, el enfoque a nivel de centro educativo en cuanto a la seguridad y los problemas de uso de Internet está resultando muy eficaz (Hooft Graafland, 2018).

Figura 11.1. Políticas en materia de uso de dispositivos en los centros educativos y en las aulas

Países que han respondido «Sí» a la pregunta: ¿Puedes acogerte a alguna de las siguientes políticas nacionales o regionales o has recibido algún tipo de recomendación en cuanto al uso de los dispositivos en los centros educativos y en las aulas?



Nota: Los encuestados podían elegir más de una opción. A esta pregunta respondieron 19 sistemas de educación.

El acceso individual indica una proporción de un dispositivo por estudiante.

En clase a petición: proporción de un dispositivo por cada estudiante en el aula; los alumnos no pueden quedarse con el dispositivo todo el día.

Individual en el centro educativo: los estudiantes se quedan con el dispositivo durante todo el día, pero no se lo llevan a casa. Individual ininterrumpido: se asigna un dispositivo a cada estudiante, que lo conserva a lo largo de todo el año y se lo lleva a casa para hacer los deberes.

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI

El acceso a los dispositivos suele estar regulado en cada centro educativo y los programas de acceso individual o a través del método BYOD pueden variar en función de los centros. Entre otros ejemplos figuran:

- utilizar un dispositivo propio que sea compatible con la red informática del centro educativo;
- «programa BYOD gestionado» en el que los estudiantes adquieren o alquilan uno de los cuatro modelos de ordenadores portátiles establecidos de antemano;
- programas en los que los estudiantes compran una tableta o se les presta (Selwyn, Nemorin, Bulfin, & Johnson, 2017).

Puede resultar esencial evaluar el tipo de dispositivo al que van a acceder los niños. Por ejemplo, la disponibilidad de un acceso a Internet en un dispositivo móvil, como un teléfono o una tableta, reduce la brecha en el acceso; no obstante, es posible que surjan nuevas desigualdades provocadas por las competencias o los patrones de uso (Mascheroni & Ólafsson, 2016). Independientemente de los métodos que utilicen los centros educativos para dotar a los estudiantes con tecnología digital y TIC, cualquier política debería tener como prioridad minimizar las desigualdades o brechas sociales. Para reducir la brecha digital y las desigualdades sociales es crucial garantizar que las políticas no son excluyentes y que fomentan el acceso equitativo a los dispositivos digitales.

Recuadro 11.1. Deja tu dispositivo en casa

Aunque los centros educativos tienden cada vez más a aplicar políticas que fomentan el uso de dispositivos propios, algunos sistemas de educación están adoptando enfoques diferentes: De los sistemas que respondieron al Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI, 11 afirmaron que prohibían la presencia de dispositivos personales en el centro educativo. Además, 13 restringían los momentos en los que los estudiantes podían usar los dispositivos personales durante la jornada escolar.

La prohibición de uso de los dispositivos personales, incluso, en ocasiones, de llevarlos al centro educativo, ha suscitado un gran debate en varios países en torno a los derechos humanos. En 2017, por ejemplo, la Comisión Nacional de Derechos Humanos de la República de Corea decretó que la prohibición y la confiscación de los teléfonos móviles en el centro educativo vulneraba la libertad de comunicación de los estudiantes, en particular el Artículo 18 de su Constitución, que establece que «no deberá vulnerarse en ningún caso la privacidad de correspondencia de ningún individuo», así como el derecho inalienable de los niños a la búsqueda de la felicidad (Lee C., 2016). Esta sentencia se dictó tras la aplicación de una prohibición del uso de los teléfonos móviles durante la jornada escolar en un centro educativo de enseñanza secundaria de la provincia de Gyeonggi. En consecuencia, los estudiantes plantearon una petición para que se revocase esta política. La Comisión Nacional de Derechos Humanos de la República de Corea recomendó a los centros educativos que aplicasen políticas más detalladas, como adoptar restricciones en el uso del teléfono móvil en clase en lugar de prohibir el uso de este dispositivo completamente.

En 2018, los legisladores franceses prohibieron los teléfonos móviles, así como cualquier otro dispositivo conectado a Internet, en los centros educativos. Esta prohibición se aplica a los alumnos con edades comprendidas entre los 3 y los 15 años, mientras que en el caso de los centros educativos de enseñanza secundaria cada uno de ellos puede decidir si aplicarla o no. Los teléfonos móviles inteligentes ya estaban prohibidos durante las actividades docentes desde 2010. La nueva ley permite excepciones para ciertos grupos de estudiantes, como aquellos con discapacidades, o cuando se utilizan los móviles con fines «pedagógicos» (Ministerio nacional de Educación, 2018). Grecia también cuenta con una prohibición de los dispositivos personales a nivel nacional. Las prohibiciones que se decretan a un nivel inferior al nacional suelen ser más habituales y se aplican en la Comunidad Francesa de Bélgica, en Ontario (Canadá), Letonia, México, Portugal, Escocia, España, Suiza, Turquía y Estados Unidos. El Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur (Australia) adoptó restricciones en cuanto a los dispositivos móviles en centros educativos de enseñanza primaria en diciembre de 2018 (Departamento de Educación Nueva Gales del Sur, 2018).

Únicamente el acceso a los dispositivos no basta para garantizar la igualdad de oportunidades digitales, lo que plantea la duda sobre los factores que realmente tienen una repercusión importante en el uso, como los culturales y los sociales (Livingstone & Helsper, 2007). La reducción de la primera brecha digital a través del aumento del acceso a disposición de los ciudadanos, mediante el suministro de banda ancha, por ejemplo, puede contribuir a mitigar las desigualdades. Si se facilita acceso a Internet a los hogares con ingresos bajos, se contribuye a reducir la brecha en el uso, lo que puede

atenuar las desigualdades (Livingstone & Helsper, 2007). Además, los patrones de desigualdad en el uso o en la propiedad de ciertos dispositivos pueden variar en función de diversos factores, como el país de residencia, la experiencia con Internet y la edad del niño. Por ejemplo, el uso de los móviles inteligentes o de las tabletas por parte de los padres puede llegar a ser un indicador más fiable del uso de este tipo de teléfonos que las condiciones socioeconómicas en sí (Mascheroni & Ólafsson, 2016).

Fomento de las competencias digitales y de la inclusión

El siglo XXI ha sido testigo del giro considerable que ha supuesto la aparición del concepto de la segunda brecha digital (Hargittai, 2002) y que afecta desde al acceso físico a las tecnologías digitales como a las competencias y al uso (Van Dijk, 2017). Los estudios indican que, a pesar de su fama de «nativos digitales», los niños del siglo XXI siguen enfrentándose a desigualdades en el acceso, las motivaciones, el uso y las competencias relacionadas con Internet (Mascheroni & Ólafsson, 2016) (consulte también el Capítulo 9). Tal y como ocurre con la primera brecha digital, los factores demográficos influyen en las motivaciones que llevan al uso de Internet. Algunos de los factores demográficos que inciden en las competencias digitales y en la exclusión digital son el sexo, la edad, los ingresos, el empleo y la discapacidad; sin embargo, algunas conclusiones indican que «lo que las personas hacen en Internet y las competencias que tienen son más importantes que su propia identidad cuando nos referimos a las desigualdades que aparecen en los resultados del uso de Internet» (Van Deursen & Helsper, 2018).

Recuadro 11.2. DigComp 2.0

Marco de Competencias Digitales 2.0 de la Comisión Europea

La Comisión Europea comenzó el proyecto del Marco de Competencias Digitales en el año 2010 con el objetivo de identificar los componentes clave de las competencias digitales en cuanto a conocimientos, aptitudes y actitudes necesarias para «estar capacitado en el entorno digital». En el caso de los responsables de políticas públicas, puede servirles para hacer un seguimiento de las competencias digitales de los ciudadanos y apoyar el desarrollo del currículo.

DigComp 2.0 destaca cinco componentes clave de las competencias digitales:

1. comprensión de información y datos;
2. comunicación y colaboración;
3. creación de contenidos digitales;
4. seguridad;
5. resolución de problemas.

Cada dimensión de las competencias incluye varias dimensiones secundarias. Por ejemplo, en la segunda dimensión, comunicación y colaboración, se incluyen como dimensiones secundarias relevantes las interacciones, el intercambio, la participación en la sociedad, la colaboración, todos ellos mediante tecnologías digitales, la netiqueta y la gestión de la identidad digital.

Los Estados Miembros de la Unión Europea han respaldado el marco y lo han utilizado con diferentes objetivos, como perfeccionar el desarrollo profesional de los profesores,

evaluar a los alumnos, con fines de inserción laboral y como apoyo de las políticas y la aplicación del marco. Por ejemplo, España tomó como referencia DigCom para el desarrollo del Marco Común de Competencia Digital Docente y el Centro Noruego de TIC en la Educación se ha basado en él para desarrollar su propio marco de competencias digitales.

Fuente: Comisión Europea (DigComp | EU Science Hub, 2019)

Políticas y prácticas

Los países adoptan diferentes perspectivas para abordar la segunda brecha digital. Algunos de ellos centran su atención en los diferentes factores asociados al fomento de las competencias digitales y la inclusión; en este caso hablamos de enfoques integrales y pueden formar parte de estrategias más amplias que se orienten hacia una formación continua o que comprendan tanto los ciclos educativos superiores como los obligatorios. Por ejemplo, en Irlanda (ICT Skills Action Plan o Plan de acción sobre las competencias en TIC) y Portugal (InCoDe.2030) se aplican políticas de espectro más amplio con diferentes fundamentos principales para combatir la segunda brecha digital. En Australia, en cambio, varias políticas más específicas abordan diferentes elementos del problema en cuestión, como la formación de los docentes y la elaboración de currículos. En general, el objetivo de las políticas y los planes de acción es conseguir el desarrollo de un currículo o que sirvan de apoyo para la aplicación del plan de estudios, de marcos de aprendizaje, de formación de docentes y de actividades extraescolares o que faciliten información a las partes interesadas en cuanto a las formas de abordar las competencias digitales y la inclusión de los niños. En la Tabla 11.2 aparecen resumidos algunos ejemplos.

Tratar de eliminar la segunda brecha digital es prioritario en una gran cantidad de sistemas, dado el creciente énfasis en los métodos digitales para dar clase, comprobar los conocimientos de los estudiantes y para el estudio de los alumnos. Por ejemplo, los exámenes a nivel nacional en Suecia están en proceso de digitalización y se aplicarán en todos los centros educativos y en todas las asignaturas que se incluyan en las pruebas a nivel nacional. En los sistemas de educación de países como Corea y Rusia también se están integrando los libros de texto digitales en las clases.

Tabla 11.2. Cómo abordar la segunda brecha digital

Ejemplos de políticas y prácticas que abordan la segunda brecha digital.

Objetivo	Ejemplos
Currículo y aplicación	<p>Digital Technologies in Focus (Australia): este programa ofrece asistencia a los centros educativos más desfavorecidos para que apliquen el Currículo australiano: Tecnologías digitales a través de tecnologías digitales especializadas y la dotación de Responsables de currículo de TIC.</p> <p>Digital Literacy School Grants (Australia): esta iniciativa ofrece financiación a los proyectos de centros educativos que fomenten las formas innovadoras de aplicar el currículo. Se da prioridad a los grupos de minorías y personas desfavorecidas.</p> <p>Digital Technologies Hub (Australia): se encarga de suministrar recursos educativos y de ofrecer actividades que contribuyan a apoyar la aplicación del currículo.</p>

Objetivo	Ejemplos
Currículo y aplicación	<p>2020 Curriculum (Noruega): el nuevo currículo que Noruega tiene planteado introducir en 2020 ya tiene en cuenta las competencias digitales.</p> <p>ICT Skills Action Plan (Irlanda): Irlanda ha aplicado ya tres reformas del Plan de Acción sobre las competencias. La más reciente se llevó a cabo en 2019. Hace relativamente poco que finalizó el Plan de acción 2014-2018, que incorporaba disposiciones para fomentar las oportunidades laborales de los estudiantes de los niveles de enseñanza primaria y secundaria, una reforma curricular y la prestación de oportunidades de desarrollo profesional en materia de TIC para los profesores.</p> <p>InCoDe.2030 (Portugal): La formación en relación a las TIC se ha ampliado en el currículo básico, cuyo proyecto piloto se aplicó en 233 centros educativos. A continuación, se integró en matrices curriculares de todos los cursos de educación básica de cada uno de los centros educativos.</p> <p>Currículo Practical and Applied Arts de Saskatchewan (Saskatchewan, Canadá): este currículo renovado para la enseñanza primaria y secundaria (k-12) engloba asignaturas como la robótica, la automoción y las ciencias informáticas.</p>
Marco formativo y estrategias a nivel de centro educativo	<p>Marco de aprendizaje digital para los centros educativos (Irlanda): es un programa que se puso en marcha en el curso escolar 2018/2019 y que forma parte de la Estrategia Digital para centros educativos 2015-2020. Se proporciona a los centros educativos y a los profesores una estructura que les permite identificar el punto en el que se encuentran en cuanto a la integración de las tecnologías digitales en la docencia y el aprendizaje y las formas de seguir avanzando en este ámbito.</p> <p>Marco Nacional de Referencia (Luxemburgo): el marco nacional de referencia comenzará a implantarse en 2019.</p> <p>«Pacto de Excelencia» (Bélgica francesa): cada centro educativo elaborará una estrategia para integrar el concepto de los colegios digitales en la formación y la dirección de cada centro con el objetivo de cerrar la brecha digital.</p> <p>Plan de acción digital para la educación y la enseñanza superior (Quebec, Canadá): este plan de acción presta apoyo para la integración de las nuevas tecnologías en los centros educativos y ofrece orientación al respecto. Su objetivo es alcanzar una integración y un uso de las tecnologías digitales óptimos y eficaces de forma que se fomente el desarrollo continuo y la conservación de las competencias.</p> <p>Estrategia de educación digital (República Checa): esta iniciativa, cuyo comienzo se propuso para el año 2020, tiene como objetivo garantizar un acceso a los recursos educativos digitales sin que exista ningún tipo de discriminación, asegurar que se cumplen las condiciones necesarias para el desarrollo de las competencias digitales tanto en estudiantes como en profesores y que se refuerza la infraestructura de los centros educativos, así como fomentar la integración y el conocimiento de las tecnologías digitales en ellos.</p> <p>Estrategia nacional para la digitalización del sistema de educación de Suecia 2017-2022: las competencias digitales son uno de los tres pilares fundamentales de esta estrategia nacional, junto con la igualdad de acceso y uso de las herramientas digitales y la investigación y la evaluación de las repercusiones de la digitalización en los centros educativos.</p>
Formación de los docentes	<p>Digital Technologies MOOCs (Australia): estos cursos gratuitos que ofrece la University of Adelaide fomentan el desarrollo profesional de los docentes en el Currículo australiano: Tecnologías digitales.</p> <p>ICT Skills Action Plan (Irlanda): brinda opciones de formación a fin de fomentar el desarrollo de las competencias digitales en los estudiantes.</p> <p>InCoDe.2030 (Portugal): uno de los componentes del InCoDe.2030 es el desarrollo profesional de los profesores. Incluye cursos en línea abiertos y de participación masiva (MOOC), laboratorios de aprendizaje y eventos, como talleres de formación.</p> <p>FATIH (Turquía): este programa incorpora el uso de las tecnologías, una formación sobre el terreno y la elaboración de contenidos para fomentar el desarrollo profesional de los docentes.</p>

Objetivo	Ejemplos
Oportunidades extraescolares	digIT (Australia): estos cursos de verano sobre las TIC están orientados a estudiantes de 9 y 10 años que pertenecen a grupos que habitualmente tienen menos representación en los ámbitos de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) y les ofrece la oportunidad de asistir a cursos de verano sobre tecnología digital en los que también pueden disponer de mentorías durante cinco meses más y, posteriormente, el seguimiento de la formación en un internado.
Recursos en Internet	InCoDe.2030 (Portugal): existen iniciativas de desarrollo de recursos educativos digitales en materias como la ciudadanía digital en curso. Australian Digital Technologies Challenge: la University of Sidney ofrece este programa que facilita el acceso a actividades de formación en Internet relacionadas con el currículo a los estudiantes de entre 5.º y 8.º curso. «Dive into Code» brinda a los estudiantes de entre 4.º y 12.º curso la oportunidad de participar en actividades sobre programación y resolver problemas en este ámbito.

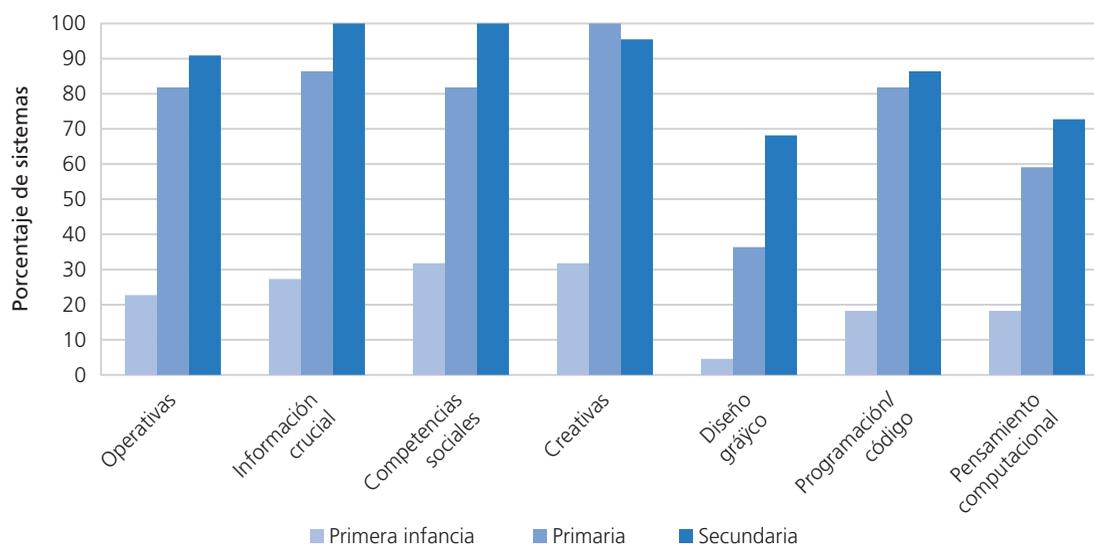
Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI

Competencias digitales en el currículo

La enseñanza de competencias digitales es crucial en la actualidad, en particular a medida que las interacciones sociales y económicas requieren cada vez un nivel más avanzado de conocimiento de algunas competencias digitales. Además, el fomento de la alfabetización digital en los centros educativos ayuda a los jóvenes a identificar los riesgos que entraña Internet (OCDE, *Children & young people's mental health in the digital age: Shaping the future*, 2018). En el Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI se preguntaba en qué nivel educativo se forma a los alumnos en diferentes competencias digitales tanto «sencillas» como «complejas» (consulte la Figura 11.2).

Figura 11.2. Aprendizaje de competencias digitales en los diferentes niveles educativos

Se preguntó a los sistemas si se enseñaban las siguientes competencias y, en caso de que así fuera, en qué nivel educativo



Nota: Un total de 22 sistemas respondieron a esta parte del cuestionario.

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI

La mayor parte de los sistemas enseñan de forma explícita las competencias operativas, de información crucial, sociales y creativas en los ciclos de enseñanza primaria y secundaria. En todos los niveles de la educación se presta menos atención al diseño gráfico, la programación y el pensamiento computacional y habitualmente se hace más hincapié en las competencias digitales en general en la enseñanza secundaria que en primaria o en ciclos previos. Las perspectivas que se adoptan a la hora de abordar las competencias digitales a menudo ponen demasiado énfasis en el papel que desempeñan las competencias operativas básicas, a pesar de que los indicadores muestran que la combinación de competencias, como las sociales y las creativas, y la capacidad de crear contenido digital pueden generar resultados positivos tangibles (Helsper, Van Deursen, & Eynon, 2015). Por tanto, es alentador ver la importancia que se da a la información crucial y a las competencias sociales y creativas en muchos sistemas junto a las competencias operativas básicas.

Recuadro 11.3. Brechas digitales para los profesores

Los sistemas adoptan diferentes perspectivas en cuanto al suministro de acceso a las tecnologías digitales. Sin embargo, el acceso a los programas informáticos o a los equipos no se traduce siempre en prácticas pedagógicas adecuadas y que todas estas herramientas estén disponibles no garantiza su integración en las actividades educativas (Earle, 2002). Para que se implementen de forma eficaz como un dispositivo didáctico en las aulas, los profesores necesitan contar con conocimientos tecnológicos y competencias digitales, así como con formación pedagógica y de contenido (Voogt, Fisser, Pareja Roblin, Tondeur, & van Braak, 2013). Cuando los docentes sean capaces de integrar las tecnologías de forma eficaz en sus prácticas, existirá un valor añadido a la formación tradicional (OCDE, 2016). Los profesores que dispongan de la seguridad y las competencias necesarias podrán poner en marcha prácticas como el aprendizaje combinado, que contribuirá a aumentar los diferentes tipos de formación que pueden emplear en función de las necesidades de los alumnos y para fomentar la interacción en clase (Paniagua & Istance, 2018).

Algunos profesores apenas han tenido experiencia de aprendizaje con las TIC en la formación previa a su empleo (Lei, 2009; Voogt, Fisser, Pareja Roblin, Tondeur, & van Braak, 2013) y, en algunos casos, existen deficiencias en la formación que reciben (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018). Según el TALIS de 2018, solo el 56 % de los profesores de los países de la OCDE han recibido formación sobre el uso de las TIC en la enseñanza como parte de su educación oficial y únicamente el 43 % siente estar lo bastante preparado para ponerla en práctica una vez finalizada su formación inicial para la docencia (OCDE, 2019). Como ya ocurrió en el TALIS de 2013, los profesores denuncian que lo que más siguen necesitando son oportunidades de desarrollo profesional en materia de competencias TIC para la enseñanza, únicamente por detrás de solucionar las carencias en la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales (OCDE, 2019; OCDE, 2014). Es crucial que los profesores puedan recibir formación de calidad en cuanto al uso de las herramientas digitales con el fin de integrar las TIC de forma eficaz en sus prácticas. Aquellos docentes que tienen seguridad en sus habilidades con las TIC y que reconocen el valor añadido que aportan estas tecnologías a la enseñanza y al aprendizaje son los que afirman utilizar en mayor medida las TIC durante sus clases (Comisión Europea, *Survey of Schools: ICT in Education; Benchmarking*

Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools, 2013), y el desarrollo profesional se ha visto estrechamente ligado a la confianza de los profesores en este ámbito (Valtonen, Sointu, Mäkitalo-Siegl, & Kukkonen, 2015).

Las respuestas al Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI indican que, en la mayor parte de los sistemas, los docentes reciben formación en competencias digitales, como en el desarrollo de habilidades para el uso de las tecnologías digitales, así como en el uso de la tecnología para la enseñanza. Sin embargo, los profesores no están formados necesariamente en una gran cantidad de otras competencias digitales importantes, como en la evaluación de los riesgos que entraña Internet para los estudiantes o en la enseñanza de alfabetización o ciudadanía digital. La formación de los docentes tanto a nivel preparatorio como de desarrollo profesional continuo tendrá que ampliarse para preparar mejor a los profesores y apoyarlos a la hora de enseñar todas estas competencias que son cruciales en el siglo XXI.

Es imperativo enseñar las competencias digitales y evaluarlas, ya que las personas cuyo nivel de competencia sea inferior tendrán menos posibilidades de acceder a la información y utilizar los diferentes recursos que ofrece Internet (Van Deursen & Helsper, 2018). Además, el nivel de estas competencias varía en función de los distintos grupos sociodemográficos (Van Deursen, Helsper, & Eynon, 2016; Van Deursen A. , Helsper, Eynon, & van Dijk, 2017). Por tanto, es importante evaluar las competencias de las que carecen varios grupos de personas desfavorecidas y personalizar la formación y las intervenciones necesarias para reducir las desigualdades (Van Deursen & Helsper, 2018).

Desarrollo de las competencias sociales y emocionales para fomentar el bienestar tanto en Internet como en el mundo real

Para prosperar en la economía digital no basta simplemente con disponer de competencias digitales. Los niños y los adultos necesitan por igual competencias como la comprensión lectoescritora y las habilidades numéricas, así como las competencias sociales y emocionales que fomentan el trabajo colaborativo y la flexibilidad (OCDE, *Policy Brief on the Future of Work: Skills for a Digital World*, 2016). Una gran cantidad de sistemas están incorporando las competencias sociales y emocionales a los currículos nacionales o en niveles inferiores. Es un factor importante a la hora de abordar y prevenir los problemas relacionados con el bienestar emocional, así como de fomentar un desarrollo positivo en el niño, y puede convertirse en la base de la ciudadanía digital y del conocimiento de la netiqueta (consulte el Capítulo 12). Además, algunos estudios respaldan la noción de que la implicación en agresiones cibernéticas está asociada a índices más bajos de competencias sociales y niveles más altos de soledad (Schoffstall & Cohen, 2011).

Tabla 11.3. Integración de las competencias sociales y emocionales en el currículo

	Nombre del programa	Tipo de programa	Competencias y contenido tratados
Francia	Réforme du bac (Reforma del bachillerato francés)	Normativo y curricular	Nuevo examen oral para el que los alumnos de bachillerato se preparan trabajando en sus habilidades para hablar en público para generar confianza en sí mismos y autoestima

	Nombre del programa	Tipo de programa	Competencias y contenido tratados
Irlanda	Aistear (Marco del plan de estudios para la primera infancia para niños recién nacidos y hasta los 6 años)	Curricular	Sirve para los primeros años y la enseñanza primaria Temas: bienestar, identidad y pertenencia Desarrollo de relaciones de apego seguras, fomento de la fortaleza emocional y desarrollo de la capacidad de adaptación para afrontar los problemas y las dificultades
Irlanda	Currículo Social Personal and Health Education (SPHE)	Curricular	Desarrollo de la conciencia de uno mismo para generar autoestima y concienciación sobre la diversidad a fin de conseguir vínculos más profundos tanto en el centro educativo como en la vida
Noruega	Reforma del currículo y legislación en materia del Servicio Sanitario en centros educativos (2017)	Normativo y curricular	Introducción a las competencias de preparación para la vida en materia de salud mental como tema común de varias disciplinas Establecimiento de directrices que aclaran los requisitos profesionales en cuanto a organización, cantidad de personal sanitario y estándares profesionales
Portugal	Perfil del estudiante al final de la enseñanza obligatoria (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, PA)	Curricular	Desarrollo de relaciones interpersonales y de ayuda a los estudiantes para identificar, expresar y gestionar las emociones, para generar relaciones y responder a las necesidades personales y sociales
Escocia	Ámbito de la salud y el bienestar (Curriculum for Excellence)	Curricular	Desarrollo de la conciencia de uno mismo, de la autoestima y del respeto a los demás Superación de desafíos, gestión de los cambios y establecimiento de relaciones Desarrollo de la capacidad de adaptación y la confianza (para afrontar el estrés y la ansiedad asociados al centro educativo) Desarrollo de las competencias sociales y de bienestar Aceptación de la diversidad y aprendizaje para saber cómo desafiarla
Corea	Ley de Bienestar de la Infancia, Ley de Salud Escolar y Ley de Fomento de la Educación de la Personalidad	Normativo y curricular	Fortalecimiento de la educación de la personalidad como una vía para abordar el estrés asociado al centro educativo

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI

El desarrollo de las competencias sociales y emocionales desempeña a menudo un papel crucial en los programas de prevención eficaces que se orientan a un amplio abanico de problemas relacionados con el bienestar emocional. Competencias como las de comunicación, resolución de problemas, adaptación y desarrollo de la intuición son imprescindibles a la hora de generar resiliencia en el ámbito virtual y fuera de él. En este sentido, existe un enorme potencial de incorporar e integrar este tipo de competencias en el currículo, como ya hacen muchos sistemas, tal y como se muestra en la Tabla 11.3.

El desarrollo de las competencias sociales y emocionales, así como las digitales, y el fomento de la capacidad de adaptación en los niños son factores cruciales para garantizar la inclusión en la esfera virtual. No obstante, otros problemas del sistema, como la pobreza y las desigualdades, así como la discriminación hacia los niños con trasfondos de minorías étnicas o culturales, provocan que los niños sean más vulnerables a sufrir experiencias negativas, como el ciberacoso y la captación con fines sexuales. Los niños con discapacidad tienen también más probabilidades de enfrentarse a los riesgos que entraña Internet (Livingstone & Palmer, 2012). Por tanto, las intervenciones en favor de los grupos vulnerables y las políticas que abordan las causas fundamentales de las desigualdades deberían complementar los enfoques basados en las competencias para garantizar el bienestar de los niños.

Directrices sobre los tiempos en pantalla y la importancia de los datos contrastados para favorecer el bienestar

A medida que aumenta el uso de las tecnologías digitales tanto dentro como fuera de las aulas, el tiempo de pantalla es una cuestión que centra gran parte de la atención, ya que se considera una «amenaza» para el bienestar emocional y físico de los niños. La literatura que existe en este ámbito no está demasiado bien desarrollada y tiende a ser incoherente, por lo que es complicado asentar las directrices en datos contrastados sólidos y firmes (Gottschalk, 2019). Aunque la duda de «cuánto se considera demasiado» es importante, a pesar de no poder responderse aún, los estudios elaborados sobre la hipótesis «Ricitos de Oro», por ejemplo, indican que los responsables de las políticas públicas deberían ampliar el espectro del debate preguntándose también «cuánto se considera demasiado poco». El uso de las tecnologías digitales supone, por un lado, un riesgo para los niños, pero, por otro, les ofrece oportunidades que favorecen el desarrollo de competencias importantes y refuerza el bienestar a través del fomento de factores de protección como el fortalecimiento de las relaciones.

Varios países de la OCDE han desarrollado directrices en cuanto al tiempo que deberían pasar los niños frente a una pantalla; sin embargo, no suelen desarrollarse ni aplicarse de forma coherente en todos los países y se presentan de diferentes formas. Algunos países establecen directrices orientadas únicamente a las pantallas, mientras que en otros las pautas del tiempo de pantalla se contemplan en normativas más amplias que también se centran, por ejemplo, en la actividad física, de forma que el tiempo en pantalla entraría en la categoría de conducta sedentaria o tiempo de actividades sedentarias. La difusión de estas directrices puede estar en manos de los ministerios nacionales, las organizaciones no gubernamentales o los operadores públicos bajo la supervisión de un ministerio nacional; no obstante, en algunos sistemas son los organismos nacionales relacionados con la salud los que emiten este tipo de recomendaciones. En Australia y Nueva Zelanda, por ejemplo, los Departamentos y Ministerios de Salud correspondientes son los que establecen las pautas, mientras que en Canadá y Estados Unidos las proponen organismos como la Canadian Paediatric Society, la American Psychological Association y la American Academy of Pediatrics (AAP). Las pautas que ofrece la AAP, así como las que establece la entidad Canadian Society for Exercise Physiology (CSEP) en Canadá, han tenido gran repercusión en otros países de la OCDE. Por ejemplo, las directrices de la CSEP se han empleado como referencia para el desarrollo de las directrices del Ministerio de Salud de Nueva Zelanda y las de la AAP se suelen respetar en lugar de establecer un conjunto de directrices nacionales independientes.

En general, las directrices y políticas sobre el tiempo de pantalla pueden agruparse de acuerdo con los siguientes criterios:

- limitaciones generales en función de la edad: no se especifica el tipo de pantalla que se está utilizando; las limitaciones se basan en la edad;

- limitaciones en función de la edad y de la actividad: se establecen condiciones por la edad y el tipo de actividad;
- recomendaciones generales: ofrecen recomendaciones para todos los niños, sin criterios asociados a la edad o al tipo de actividad.

En general, las directrices que se elaboran centrándose en las limitaciones sugieren un periodo inferior a las dos horas de tiempo sedentario en pantalla para los niños en edad escolar y los investigadores de los ámbitos clínico y de desarrollo ya las han cuestionado (Linebarger & Vaala, 2010; Ferguson & Donnellan, *Is the association between children's baby video viewing and poor language development robust? A reanalysis of Zimmerman, Christakis, and Meltzoff (2007)*, 2014). Podría decirse que dos horas es un límite arbitrario, dado que existen pocos estudios que respalden esta restricción tan estricta y el uso moderado de dispositivos digitales, incluso en exceso de dos horas, puede tener implicaciones positivas tanto para el desarrollo emocional como para el académico (Przybylski & Weinstein, *A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis*, 2017; OCDE, 2017). Las directrices que se centran en las limitaciones tienden a pasar por alto la confluencia entre el juego en Internet y en el mundo real y los ámbitos sociales que los niños y los adolescentes están estableciendo en el siglo XXI. Es posible que las prohibiciones o límites generalizados del tiempo de pantalla o del uso de la tecnología no tengan en cuenta todo lo que debieran los matices en cuanto a la forma en que los niños y adolescentes se relacionan con los dispositivos y que pongan demasiado énfasis en el potencial del «efecto de desplazamiento», que es objeto de controversia en la comunidad científica (consulte el Capítulo 8).

Las directrices que se basan en la edad pueden ser complicadas de aplicar en el caso de las familias con más de un hijo, especialmente las que sugieren que debe existir poco tiempo de pantalla o que este debe ser incluso nulo para los niños más pequeños. Si un niño pequeño comienza a disfrutar de su asignación diaria de tiempo de pantalla de 30 minutos o una hora, puede ser complicado evitar que un hermano menor, por ejemplo, un bebé o un niño pequeño, vea también la pantalla. Especialmente cuando las directrices sugieren que las pantallas solo deben utilizarse en áreas comunes, las pautas restrictivas de esta naturaleza podrían pasar por alto la realidad de la vida diaria en las familias con hijos de diferentes edades.

Para qué usan los niños las tecnologías digitales y por qué son, probablemente, factores más importantes que cuánto tiempo se pasan interactuando con ellas. Existen datos contrastados que sugieren que ver una programación de alta calidad y adecuada a la edad de los niños puede potenciar ciertos beneficios cognitivos, mientras que la «visualización conjunta», es decir, disfrutar del tiempo de pantalla con un padre o un tutor, puede mejorar la atención del niño y su propensión a aprender de los contenidos en pantalla (Gottschalk, 2019). Es lo que se denomina «andamiaje» y recomienda a los tutores que hagan preguntas y faciliten descripciones y etiquetas durante la visualización (Barr, Zack, Garcia, & Muentener, 2008).

A pesar de la proliferación de estudios sobre los resultados que obtienen los niños gracias al uso de la tecnología, los responsables de las políticas públicas necesitan obtener datos contrastados más fiables para poder establecer directrices claras y eficaces en cuanto al uso de la tecnología en el caso de los niños. Algunos de los desafíos más importantes a los que se enfrentan los estudios disponibles, como ya se ha indicado anteriormente, son la falta de investigación coherente y de calidad, los problemas con el diseño de los estudios, la dificultad para diferenciar la correlación de la causalidad y la gran importancia de los efectos negativos de la tecnología. No existe en este caso un equilibrio con las posibles repercusiones positivas.

Al formular las directrices, se pueden tener en cuenta algunas nociones que surgen de las conclusiones de la investigación de alta calidad. Por ejemplo, se ha sugerido que el uso moderado de las pantallas, incluso en exceso de muchas recomendaciones nacionales o de las de la AAP, no

se asocia con resultados problemáticos como la delincuencia, los comportamientos de riesgo, la reducción de las calificaciones escolares o los problemas de salud mental (Ferguson, *Everything in moderation: Moderate use of screens unassociated with child behavior problems*, 2017). El uso moderado podría ser incluso beneficioso para los niños, según la noción de la hipótesis «Ricitos de Oro». Los riesgos que supone el tiempo de pantalla para el bienestar mental de los adolescentes pueden ser menores, aunque los efectos varían en función de factores como el tipo de medio que se utiliza y el momento que se elige, es decir, durante la semana o el fin de semana (Przybylski & Weinstein, *A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis*, 2017). Los resultados negativos se han asociado con el consumo de medios de comunicación durante más de 6 horas al día (Ferguson, *Everything in moderation: Moderate use of screens unassociated with child behavior problems*, 2017); sin embargo, su relación con el bienestar mental es reducida (Przybylski & Weinstein, *A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis*, 2017).

Tabla 11.4. Directrices sobre el tiempo de pantalla

País/institución	Lactantes/bebés	Primera infancia	Edad escolar y adolescencia	Otras recomendaciones
Limitaciones generales en función de la edad				
Departamento de Salud del Gobierno de Australia	Ninguno (menores de 12 meses); <1 hora (de 12 a 24 meses)	<1 hora	<2 horas (entretenimiento)	
Canadá, Canadian Society for Exercise Physiology y Canadian Paediatric Society	Ninguno	<1 hora	<2 horas (solo la CSEP)	Restricción del sedentarismo durante periodos de larga duración (CSEP); Modelo de uso saludable de las pantallas por parte de los adultos (CPS)
Ministerio Federal de Sanidad de Alemania	Ninguno	30 minutos	1 hora (enseñanza primaria) y 2 horas (adolescentes)	Evitar en la medida de lo posible; evitar el tiempo de pantalla completamente en el caso de los niños menores de 2 años, incluso la televisión de fondo
Letonia, Center Dardedze	Ninguno en edades inferiores a los 2 años	Evitar el uso diario, únicamente en periodos de 15 a 20 minutos y nunca más de 30 minutos al día		Basado en las directrices de la AAP; énfasis en un contenido seguro y adecuado para la edad; supervisión por parte de los padres y evitar el uso de dispositivos como recompensa o castigo
Ministerio de Salud de Nueva Zelanda	Ninguno	<1 hora	<2 horas (actividades de ocio)	Adaptación de las directrices de la CESP
Estados Unidos, American Academy of Pediatrics	Ninguno, salvo las videollamadas (en menores de 18 meses); únicamente programación de alta calidad (de 18 a 24 meses)	1 hora de programación de alta calidad y visualización conjunta	Límites coherentes en cuanto al tiempo y al tipo	Apagar todas las pantallas cuando no se estén utilizando; asegurarse de que el tiempo de pantalla no está desplazando a otras conductas esenciales para la salud

País/institución	Lactantes/bebés	Primera infancia	Edad escolar y adolescencia	Otras recomendaciones
Limitaciones en función de la edad y la actividad				
Bélgica (Comunidad francoparlante), programa Yapaka	Menores de 3 años: no deben ver televisión y deben evitarse todo tipo de pantallas	Entre 3 y 6 años: evitar las televisiones en la habitación y el acceso a las videoconsolas	Entre 6 y 9 años: no deben utilizar Internet cuando estén solos, establecer reglas claras para el tiempo de pantalla y evitar la televisión en la habitación. Entre 9 y 12 años: no deben utilizar las redes sociales A partir de 12 años: El niño puede navegar solo por Internet y debe acordar una planificación del tiempo que pasará en Internet	En todas las edades es necesario establecer límites en cuanto al tipo de programación que se puede ver y al tiempo de pantalla; se debe fomentar la creatividad
Francia*, Le centre pour l'éducation aux médias et l'information	Menores de 3 años: no deben ver la televisión; las tabletas con funciones táctiles no son prioritarias, pero se pueden usar como complemento a los juegos tradicionales y siempre bajo la supervisión de uno de los padres	Entre 3 y 5 años: < 90 minutos al día. Menores de 6 años: se deben emplear los videojuegos de varios jugadores en lugar de los individuales y de vez en cuando dejar que jueguen; evitar que dispongan de videoconsolas personales y establecer normas claras sobre el tiempo de pantalla	Mayores de 6 años: < 2 horas al día Entre 6 y 9 años: normas claras sobre el tiempo de pantalla establecido A partir de 8 años: es necesario explicar los derechos, como el derecho a la privacidad Entre 9 y 12 años: seguir estableciendo normas claras sobre el tiempo de pantalla; explicar las particularidades de Internet A partir de los 12 años: Los niños pueden navegar solos en Internet	No se deben utilizar las pantallas por la mañana ni durante las comidas; no se deben utilizar las pantallas por la noche ni antes de acostarse; no debe haber pantallas de ningún tipo en la habitación de los niños; un período de una hora en la pantalla debería preceder a otro de una hora de actividades sin pantallas
Suiza, <i>Jeunes et Médias</i>	Menores de 3 años: no deben ver la televisión	Entre 3 y 5 años: 30 minutos de televisión bajo la supervisión de los padres; para los menores de 4 años son más adecuados los DVD que la programación televisiva. Menores de 6 años: no se debe permitir el uso de videojuegos personales	Entre 6 y 9 años: no se debe permitir el acceso a Internet Entre 9 y 12 años: no deben utilizar las redes sociales	Evitar el tiempo de pantalla antes de acostarse; los padres deberían probar las aplicaciones antes de que los niños las usen; se debe involucrar a los niños en las negociaciones sobre el tiempo de pantalla; no se deben usar videojuegos electrónicos como recompensas o castigos

País/institución	Lactantes/bebés	Primera infancia	Edad escolar y adolescencia	Otras recomendaciones
Directrices generales				
Finlandia	< 2 horas de tiempo de pantalla al día; no se deben pasar más de 2 horas seguidas en actividades sedentarias; se deben realizar al menos dos horas al día de ejercicio físico intenso			
Luxemburgo	Bee Balanced Online & Offline: por cada hora que se pase en Internet hay que pasar otra fuera de ella; se deben apagar los dispositivos y las pantallas por la noche; los niños y los padres deben negociar el tiempo de pantalla; no se debe incluir el uso de pantallas para actividades escolares o para los deberes; se recomienda la visualización conjunta con los niños más pequeños			
Corea del Sur	Desconexión de los sistemas de videojuegos en Internet desde la medianoche hasta las 6 de la mañana en el caso de los niños menores de 16 años			
Reino Unido, Royal College of Paediatrics and Child Health	Las familias deben negociar el tiempo de pantalla; para establecer si el tiempo de pantalla es problemático, es necesario hacerse cuatro preguntas: ¿ Está controlado el tiempo de pantalla? ¿ Interfiere en los planes que tiene la familia? ¿ Interfiere en el sueño? ¿ Está controlado el consumo de comida durante el tiempo de pantalla?			Si las respuestas no son problemáticas, es probable que el tiempo de pantalla no suponga un inconveniente para la familia; de lo contrario, las directrices proporcionan consejos para reducirlo.

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI y Gottschalk (*Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being*, 2019)

Recuadro 11.4. La «Ley de apagado» de Corea y el sueño pediátrico

Es posible que las pantallas no sean la causa de la «destrucción de toda una generación», pero ¿están afectando al sueño? Una revisión sistemática de la literatura en este ámbito indicó la existencia de una relación negativa entre los resultados del sueño y el tiempo de pantalla (Hale & Guan, 2015). Al mismo tiempo, un estudio reciente sugiere que cada hora que se dedica al tiempo de pantalla digital se asocia con una reducción de tan solo 3 a 8 minutos de sueño nocturno y una menor uniformidad del sueño (Przybylski, *Digital screen time and pediatric sleep: Evidence from a preregistered cohort study*, 2019). Las limitaciones metodológicas, es decir, el hecho de basarse en la autoevaluación tanto de las horas de sueño como de las horas de pantalla, que suele ser poco fiable y propensa a un exceso o defecto de información, especialmente en lo que respecta al tiempo de pantalla (Scharkow, 2016), impiden a los investigadores determinar la causa y las pruebas tienden a ser incoherentes. A pesar de estas limitaciones y de los resultados que indican que las pantallas influyen en una medida relativamente pequeña sobre el sueño, la relación entre el sueño y el uso de la tecnología digital ha atraído en gran medida la atención de los padres, los profesores y los responsables de las políticas públicas.

En noviembre de 2011, en un intento por frenar lo que se consideró un tiempo de juego excesivo y por mejorar los resultados del sueño, el gobierno coreano legalizó el bloqueo de los juegos en Internet para niños menores de 16 años entre la medianoche y las 6 de la mañana. Los resultados de este esfuerzo fueron variados: Un estudio que examinó los efectos de la prohibición indicaba un aumento en la duración del sueño de solo 1,5 minutos; sin embargo, el aumento únicamente era significativo en la duración del sueño de las mujeres: 2,7 minutos, y no fue importante en el caso de los varones de la muestra (Lee, Kim, & Hong, 2017). En otro estudio se observó una reducción inmediata de los minutos diarios de uso de Internet; sin embargo, no hubo mejoras a largo plazo, según las evaluaciones que se realizaron cuatro años después de la aplicación de la medida. Los investigadores no encontraron repercusiones en las horas de sueño (Choi, Cho, Lee, Kim, & Park, 2018). Estos resultados son coherentes con la idea de que el uso de Internet probablemente no desplaza a otras actividades (consulte más información sobre la «hipótesis de desplazamiento» en el Capítulo 8) y que los enfoques integrales de la gestión del tiempo de pantalla y el sueño pediátrico podrían ser más adecuados que la aplicación de prohibiciones.

Los investigadores y los responsables de las políticas públicas se enfrentan a algunos nuevos desafíos a medida que la tecnología evoluciona y los hábitos de los niños cambian. Por ejemplo, la noción de «acumulación de pantallas» o de multitarea en los medios de comunicación, es decir, el uso de más de un dispositivo tecnológico al mismo tiempo, es un fenómeno relativamente nuevo que no se ha estudiado lo suficiente y que puede tener repercusiones en la cognición, el comportamiento, la estructura neuronal y los resultados académicos de los niños (Uncapher, *et al.*, 2017). Entre las conclusiones de la investigación que se han considerado coherentes en cierta medida figuran:

- La luz azul de las pantallas puede afectar a la producción de melatonina y al sueño; junto con la introducción de buenos hábitos de sueño, la limitación de la exposición a la luz azul justo antes de acostarse puede ayudar a mitigar los problemas.

- El uso moderado de Internet puede contribuir a que los niños establezcan una relación de afinidad con sus compañeros y no parece desplazar a la actividad física ni a otros comportamientos saludables.
- No todos los medios de comunicación son iguales: la participación pasiva frente a la activa, la violencia frente al entretenimiento y frente al contenido educativo y la adecuación a la edad son factores que pueden repercutir en los resultados de los niños.
- La visualización conjunta ofrece opciones para fomentar el «andamiaje» y puede ayudar a los niños a entender el contenido; es posible que el tiempo de calidad con los padres o los tutores sea más importante que el tipo de actividad que realizan juntos, es decir, pantalla frente a la ausencia de esta.

Las directrices que ha publicado recientemente el Royal College of Paediatrics and Child Health de Reino Unido son un buen ejemplo del uso de los datos contrastados para establecer directrices. En el resumen del estudio se llega a la conclusión de que las pruebas que acreditan los perjuicios tienden a sobrevalorarse y se rebaten los efectos negativos que las pantallas pueden tener en los niños (RCPCH, 2019). Debido a la escasez de datos contrastados, las directrices sugieren que se negocie el tiempo de pantalla dentro de la familia en función de las necesidades de cada niño y que las familias deben responder a cuatro preguntas (que se muestran en la Tabla 11.4); si las familias están satisfechas con sus respuestas, es probable que no tengan problemas en cuanto al uso de la pantalla en la familia. La guía termina con recomendaciones sobre la forma en que las familias pueden reducir el tiempo de pantalla, si sienten la necesidad de hacerlo. Entre ellas figuran evitar que el uso de las pantallas desplace al sueño, la prioridad de la interacción personal y el conocimiento del uso de los medios de comunicación por parte de los padres, ya que los niños tienden a aprender con el ejemplo (RCPCH, 2019).

Resumen

Los gobiernos y los ministerios de educación pueden desempeñar, y de hecho lo hacen, un papel importante en el fomento de la alfabetización digital y el bienestar de los niños. Hay gran cantidad de ejemplos positivos de la incorporación de la alfabetización digital y el bienestar a los currículos nacionales, así como de iniciativas para mejorar las competencias de los profesores, difundir información a los padres y a las familias y ofrecer oportunidades a los niños dentro y fuera del aula para potenciar sus competencias digitales y las sociales y emocionales. El solapamiento de diferentes competencias digitales, sociales y emocionales implica que el bienestar integral y los marcos digitales pueden incorporar ambos tipos de competencias para garantizar que los niños estén seguros y satisfechos tanto en Internet como en el mundo real.

La formulación de políticas eficaces es mucho más compleja cuando no se dispone de datos de buena calidad, como ocurre con el tiempo de pantalla. Un enfoque descendente, como el que se adopta al fomentar las directrices nacionales en cuanto al tiempo de pantalla, puede ser una perspectiva eficaz si se basa en datos contrastados fiables. Sin embargo, debido a las incoherencias que existen en la literatura al respecto y a la información errónea que facilitan los medios de comunicación, los responsables de las políticas públicas pueden tener dificultades con esta cuestión. Por consiguiente, abordar el bienestar de los niños y el tiempo de pantalla en un sentido global, como se ve en el ejemplo de las directrices sobre el tiempo de pantalla del Reino Unido para 2019, puede ser una forma eficaz de que los gobiernos avancen sin necesidad de adoptar enfoques excesivamente restrictivos o poco eficaces.

Referencias

- Barr, R., Zack, E., Garcia, A., & Muentener, P. (2008). Infants' attention and responsiveness to television increases with prior exposure and parental interaction. *Infancy*, 13(1), 30-56. <http://dx.doi:10.1080/15250000701779378>
- Chen, W., & Wellman, B. (2004). The global digital divide—Within and between countries. *IT&Society*, 1(7), 39-45.
- Choi, J., Cho, H., Lee, S., Kim, J., & Park, E.-C. (2018). Effect of the online game shutdown policy on Internet use, Internet addiction, and sleeping hours in Korean adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 62(5), 548-555. <http://dx.doi:10.1016/j.jadohealth.2017.11.291>
- Comisión Europea. (2013). *Survey of Schools: ICT in Education; Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*.
- Comisión Europea. (2019). *DigComp | EU Science Hub*. Obtenido de <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>
- Departamento de Educación Nueva Gales del Sur. (2018). *Student Bring Your Own Device Policy (BYOD)*. Obtenido de <https://education.nsw.gov.au/policy-library/policies/student-bring-your-own-device-policy-byod>
- Departamento de Educación. (n.d.). *Personally Owned Device/Bring Your Own Device*. Obtenido de <http://det.wa.edu.au/intranet/podprogram/detcms/portal/>
- Earle, R. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *Educational Technology*, 42(1), 5-13. <http://dx.doi:10.2307/44428716>
- Ferguson, C. (2017). Everything in moderation: Moderate use of screens unassociated with child behavior problems. *Psychiatric Quarterly*, 88(4), 797-805. <http://dx.doi:10.1007/s1126-016-9486-3>
- Ferguson, C., & Donnellan, M. (2014). Is the association between children's baby video viewing and poor language development robust? A reanalysis of Zimmerman, Christakis, and Meltzoff (2007). *Developmental Psychology*, 50(1), 129-137. <http://dx.doi:10.1037/a0033628>
- Gottschalk, F. (2019). Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being. En *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/8296464e-en>
- Gudmundsdottir, G., & Hatlevik, O. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <http://dx.doi:10.1080/02619768.2017.1416085>
- Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50-58. <http://dx.doi:10.1016/J.SMRV.2014.07.007>
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). <http://dx.doi:10.5210/fm.v7i4.942>
- Helsper, E., Van Deursen, A., & Eynon, R. (2015). *Tangible Outcomes of Internet Use: From Digital Skills to Tangible Outcomes project report*. Obtenido de www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112
- Hoofst Graafland, J. (2018). New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes. En *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, París. <http://dx.doi:https://dx.doi.org/10.1787/e071a505-en>

- Lee, C. (2016). Human rights watchdog opposes ban on students' cellphone use in Korea. *The Korea Herald*. Obtenido de <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20160623000895>
- Lee, C., Kim, H., & Hong, A. (2017). Ex-post evaluation of illegalizing juvenile online game after midnight: A case of shutdown policy in South Korea. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1597-1606. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.006>
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3). Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835233.pdf>
- Linebarger, D., & Vaala, S. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental Review*, 30(2), 176-202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.006>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4). <http://dx.doi.org/10.1177/1461444807080335>
- Livingstone, S., & Palmer, T. (2012). *Identifying vulnerable children online and*. UK Safer Internet Centre, Londres (Reino Unido). Obtenido de <http://eprints.lse.ac.uk/44222/>
- Marsh, J. (2014). Online and offline play. En A. Burn, & C. Richards (Eds.), *Children's Games in the New Media Age*. Ashgate, Cambridge.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2016). The mobile Internet: Access, use, opportunities and divides among European children. *New Media & Society*, 18(8), 1657-1679. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444814567986>
- Ministerio nacional de Educación. (2018). *Interdiction de l'utilisation du téléphone portable à l'école et au collège*. Obtenido de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Vie_des_ecoles_et_des_ets/60/8/Vademecum_inderdiction-portable-ecole-college_03092018_992608.pdf
- OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. In TALIS. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2016). A brave new world. En *Trends Shaping Education 2016*. OECD Publishing, París. doi:https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-8-en
- OECD. (2016). *Policy Brief on the Future of Work: Skills for a Digital World*. Obtenido de <http://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf>
- OECD. (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. En PISA. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2018). *Children & young people's mental health in the digital age: Shaping the future*. Obtenido de <https://www.oecd.org/health/health-systems/Children-and-Young-People-Mental-Health-in-the-Digital-Age.pdf>
- OECD. (2019). *How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264311800-en>
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. En TALIS. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019). Well-being in the digital age. En *OECD Going Digital Policy Note*. OCDE, París.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. En *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>

- Przybylski, A. (2019). Digital screen time and pediatric sleep: Evidence from a preregistered cohort study. *The Journal of Pediatrics*, *205*, 218-223.e1. <http://dx.doi:10.1016/j.jpeds.2018.09.054>
- Przybylski, A., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis. *Psychological Science*, *28*(2), 204-215. <http://dx.doi:10.1177/0956797616678438>
- RCPCH. (2019). *The health impacts of screen time: A guide for clinicians and parents*. Obtenido de https://www.rcpch.ac.uk/sites/default/files/2018-12/rcpch_screen_time_guide_-_final.pdf
- Scharkow, M. (2016). The accuracy of self-reported Internet use—A validation study using client log data. *Communication Methods and Measures*, *10*(1), 13-27. <http://dx.doi:10.1080/19312458.2015.1118446>
- Schoffstall, C., & Cohen, R. (2011). Cyber aggression: The relation between online offenders and offline social competence. *Social Development*, *20*(3), 587-604. <http://dx.doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00609.x>
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., & Johnson, N. (2017). Left to their own devices: The everyday realities of one-to-one classrooms. *Oxford Review of Education*, *43*(3), 289-310. <http://dx.doi:10.1080/03054985.2017.1305047>
- Uncapher, M., Lin, L., Rosen, L., Kirkorian, H., Baron, N., Bailey, K., Wagner, A. (2017). Media multitasking and cognitive, psychological, neural, and learning differences. *Pediatrics*, *140*(Supplement 2), S62-S66. <http://dx.doi:10.1542/PEDS.2016-1758D>
- Valtonen, T., Sointu, E., Mäkitalo-Siegl, K., & Kukkonen, J. (2015). Developing a TPACK measurement instrument for 21st century pre-service teachers. *Seminar.net International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning*, *11*(2). Obtenido de <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2353>
- Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2015). Toward a multifaceted model of Internet access for understanding digital divides: An empirical investigation. *The Information Society*, *31*(5), 379-391. <http://dx.doi:10.1080/01972243.2015.1069770>
- Van Deursen, A. J., Helsper, E. J., & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, *19*(6), 804-823. <http://dx.doi:10.1080/1369118X.2015.1078834>
- Van Deursen, A., & Helsper, E. (2018). Collateral benefits of Internet use: Explaining the diverse outcomes of engaging with the Internet. *New Media & Society*, *20*(7), 2333-2351. <http://dx.doi:10.1177/1461444817715282>
- Van Deursen, A., Helsper, E., Eynon, R., & van Dijk, J. (2017). The compoundness and sequentiality of digital inequality. *International Journal of Communication*, *11*, 452-473. Obtenido de http://eprints.lse.ac.uk/68921/1/Helsper_Compoundness%20and%20sequentiality.pdf
- Van Dijk, J. (2017). Digital divide: Impact of access. En *The International Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1-11). John Wiley & Sons, Inc. <http://dx.doi:10.1002/9781118783764.wbieme0043>
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge - A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, *29*(2), 109-121. <http://dx.doi:10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x>

12

EMPODERAMIENTO DE UNA GENERACIÓN (DIGITAL) ACTIVA Y ÉTICA

El empoderamiento de una generación (digital) activa y ética es uno de los objetivos clave que los ministros de educación de todos los países de la OCDE consideran que deben contemplar las políticas. En este capítulo se va a estudiar la noción de ciudadanía digital en toda su complejidad, con atención a las competencias que permiten interactuar de forma activa, responsable y positiva en las comunidades en Internet y fuera de ella, entre otros factores. En Internet, incluso los ciudadanos digitales más expertos se ven en la obligación de afrontar determinados riesgos digitales, como el ciberacoso, el sexteo y la pornovenganza, así como ver amenazadas tanto su seguridad como su privacidad. Además de víctimas, los niños pueden convertirse en autores de este tipo de delitos. El anonimato y la invisibilidad que ofrece Internet puede dar lugar a que los niños se comporten de forma diferente en la esfera digital y fuera de ella. Todo ello pone de relieve la necesidad de fomentar un comportamiento ético en Internet por parte de los sistemas de educación. En este capítulo se estudian las formas en que los países están abordando los riesgos digitales mediante políticas cuyo objetivo es proteger y favorecer la resiliencia y se destaca cómo se puede fomentar el uso dinámico, ético y empoderado de las herramientas digitales.

Desarrollo de la ciudadanía digital

En los sistemas de educación de todo el mundo se está prestando especial atención a la ciudadanía digital. El interés que ha suscitado la cuestión en los ámbitos académico y político ha dado como resultado una gran variedad de definiciones, pero, en su sentido más amplio, el concepto de ciudadanía digital se podría interpretar como las normas de conducta que deben aplicarse al uso de las tecnologías digitales (Ribble, Bailey, & Ross, 2004). Esta noción debe incluir competencias tanto educativas como técnicas, así como el acceso a la tecnología (Mossberger, Tolbert, & McNeal, 2008).

Además, los ciudadanos digitales cuentan con competencias para interactuar de forma dinámica, responsable y positiva en las comunidades en Internet y fuera de ella (Consejo de Europa, 2019). Algunos estudiosos se sumergen en el debate sobre la inclusión de la interacción cívica en Internet en la definición de alfabetización digital (Jones & Mitchell, 2016), así como la del comportamiento respetuoso y tolerante hacia los demás (UNICEF, 2017).

En el Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI, 13 de los 24 sistemas de educación que respondieron a esta sección consideraban el desarrollo de la ciudadanía digital como uno de los retos que deben abordarse con mayor urgencia en su contexto (consulte el Capítulo 2). A menudo se mencionaba el hecho de que este problema en particular no solo tenía repercusión en la esfera virtual, sino también en el mundo real. Las respuestas destacaban que la ciudadanía digital podía contribuir de forma positiva al desarrollo personal y de la sociedad en su conjunto y que se podía perfeccionar junto con las competencias y los conocimientos más generales asociados a la educación moral y cívica.

Las cuestiones principales que surgieron de esta parte del cuestionario fueron las siguientes:

- la necesidad de ser responsables y respetuosos en Internet;
- la importancia de las repercusiones en el mundo real o cómo las conductas negativas o de inadaptación en la esfera virtual pueden afectar a los patrones de comportamiento en el mundo real;
- los problemas de seguridad: la identificación de comportamientos dañinos o peligrosos y la exposición a un uso poco ético de Internet;
- la alfabetización en cuanto a los medios de comunicación.

En este capítulo se observan las políticas y las prácticas que pueden contribuir a fortalecer y desarrollar la ciudadanía digital, así como algunos de los riesgos y los problemas de conducta que se derivan del uso de Internet. Entre otros, se prestará atención al ciberacoso, a la pornovenganza y al sexteo, así como a la seguridad y la protección de los datos. Al final del capítulo se exponen las diferentes formas de aumentar la capacidad de adaptación y el alcance ético del mundo digital.

Políticas y prácticas necesarias para desarrollar la ciudadanía digital

La ciudadanía digital engloba diferentes aspectos. En primer lugar, es necesario que exista una interacción positiva y competente con las tecnologías digitales, lo que permitirá a los niños crear contenidos, socializar y utilizar las herramientas digitales para jugar, comunicarse y aprender, trabajar y compartir. También se debe fomentar una participación dinámica y responsable, la continua defensa de la dignidad del ser humano y una formación permanente en contextos oficiales, no oficiales e informales (Consejo de Europa, 2019).

Para poder acceder a las plataformas y los recursos que existen en Internet es preciso contar con un conjunto de competencias digitales y conocer cómo poner en práctica el pensamiento crítico

en los espacios virtuales, así como ser capaz de interpretar, comprender y expresarse en los medios digitales. Los países tienden a aplicar reformas curriculares y a crear organismos independientes y programas de formación para docentes con el objetivo de aumentar el nivel de ciudadanía digital de los estudiantes. En la Tabla 12.1 que se muestra abajo se destacan algunos de los enfoques que han adoptado ciertos países para desarrollar la ciudadanía digital.

Tabla 12.1. Cómo abordar la ciudadanía digital

Enfoques	Detalles	Ejemplos
Curricular	Incorporación de la alfabetización digital y en medios de comunicación en el currículo, ya sea en forma de asignaturas o clases independientes, integradas en las clases existentes, como matemáticas, lenguaje, etc., o combinando ambos métodos.	Educación sobre información y medios de comunicación en Francia (2016); Enseñanza de TIC e informática en el currículo de Grecia ; Alfabetización en cuanto a los medios de comunicación y la seguridad en Internet integrada en otras áreas de contenido del currículo de Letonia (2020); Valores y principios establecidos en el currículo principal de Noruega , con un nuevo currículo con asignaturas específicas en 2020.
Formación de docentes	Se forma a los profesores sobre la alfabetización digital en una gran diversidad de contextos y sobre cómo fomentar la alfabetización y la ciudadanía digitales entre sus alumnos. La formación la suelen ofrecer diferentes grupos a través de colaboradores de varios colectivos.	Formación para profesores y educadores por parte de expertos en medios de comunicación en la Comunidad Flamenca de Bélgica, que comprende nueve sesiones de formación, un curso en Internet y un «proyecto de prácticas» en el que los participantes llevan a cabo un proyecto en su entorno laboral.
Órganos independientes, plataformas en Internet y campañas informativas	Algunos sistemas han creado grupos de trabajo y órganos que se encargan del uso seguro y responsable de los medios digitales por parte de los niños. Las campañas tienden a orientarse a padres y profesores y facilitan información o recursos virtuales que permiten perfeccionar las competencias digitales, el conocimiento de Internet y la ciudadanía digital. Pueden conllevar ciertas colaboraciones.	El programa <i>Media Council for Children and Young People</i> de Dinamarca informa y establece recomendaciones sobre el uso de los medios digitales por parte de los niños, a través de la provisión de calificaciones para ciertas películas o de artículos informativos para los padres y profesores; la plataforma <i>Jeunes et Médias</i> creada en Suiza contiene información sobre varios temas, como las «noticias falsas», el fenómeno «happy slapping», que consiste en difundir vídeos de agresiones, y la seguridad y la protección de los datos; «Superheroes on the Internet» en Letonia .
Colaborativo	Algunas colaboraciones se establecen para divulgar o desarrollar herramientas o recursos informativos, mientras que otras se producen entre sectores interesados o sistemas de educación y tienen como objetivo compartir información y prácticas recomendadas, así como contribuir a la aplicación de programas de ciudadanía digital.	La colaboración «Superheroes on the Internet» entre la policía estatal y Net-Safe Latvia en Letonia es una campaña social orientada a la seguridad de los niños en Internet y a la alfabetización en cuanto a los medios de comunicación; la Formación para profesores y educadores por parte de expertos en medios de comunicación en la Comunidad Flamenca de Bélgica se ha aplicado gracias a <i>Mediawijis</i> en colaboración con otros organismos, como los Ministerios para los Medios de Comunicación, la Educación y la Formación y la Comisión Europea, que han financiado el proyecto.

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI

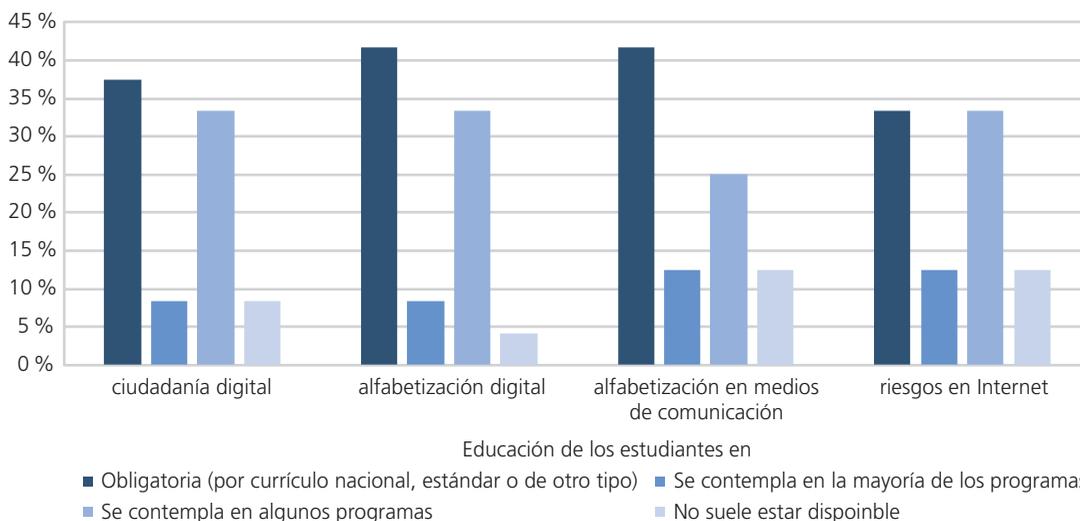
Algunos sistemas de educación han conseguido integrar la enseñanza de competencias digitales (consulte el Capítulo 11) y los programas sobre información y alfabetización en medios de comunicación en sus estrategias para abordar la ciudadanía digital. Estos enfoques pueden conllevar el desarrollo de un currículo nuevo o la integración de los medios digitales y la enseñanza de competencias en el currículo que ya tienen, ya sea mediante asignaturas independientes, a través de cursos que ya se imparten o con una combinación de ambos métodos. Algunos sistemas afrontan la educación de la ciudadanía digital de forma más explícita, como en el caso de Saskatchewan, en Canadá, y su programa *Digital Citizenship Education in Saskatchewan Schools*, que se orienta a estudiantes de primera infancia hasta el 12.º curso, que es el último curso de la enseñanza secundaria.

La enseñanza como centro de atención

Los enfoques que abordan la ciudadanía digital son mucho más eficaces cuando comprenden algún elemento orientado al desarrollo de las competencias digitales de los propios profesores (Choi, Cristol, & Gimbert, 2018). Sin embargo, la formación específica en algunos de estos ámbitos no siempre está a plena disposición de los docentes, tal y como muestra la Figura 12.1.

Aunque más de la mitad de los 24 sistemas de educación que respondieron a esta pregunta en el Cuestionario sobre Políticas afirman que se exigía la enseñanza de ciudadanía y de alfabetización digitales o al menos estaba disponible, casi la misma cantidad de sistemas comentan que estas materias solo forman parte de ciertos programas o no se encuentran tan disponibles. Más sorprendente aún es el hecho de que, a pesar de la atención que prestan las políticas a los riesgos cibernéticos, la enseñanza a los estudiantes de los peligros que entraña Internet era uno de los temas que menos se exigía aprender en las formaciones iniciales y de desarrollo profesional continuas de los profesores. Estas conclusiones coinciden plenamente con los resultados del estudio TALIS, en el que los profesores han comunicado continuamente tener una necesidad imperante de desarrollarse profesionalmente en el uso de las TIC para la docencia durante los últimos 10 años (OCDE, 2019).

Figura 12.1. Las competencias digitales en la formación de los profesores (inicial y continua)



Nota: Las respuestas indican la proporción de los sistemas que confirmaron que los temas en cuestión se trataban en la formación de los docentes que ya existía. Un total de 24 países y sistemas respondieron a esta pregunta.

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI

La importancia del compromiso de las partes interesadas en el desarrollo de la ciudadanía digital

Las estrategias más eficaces para fomentar la ciudadanía digital son aquellas que involucran a diversas partes interesadas y adoptan un enfoque multisectorial, en el que también es importante el compromiso de los padres y los niños (Byrne, Kardefelt-Winther, Livingstone, & Stoilova, 2016) (consulte el Capítulo 13).

No obstante, el empoderamiento de los padres para orientar a sus hijos cuando navegan por Internet les exige contar con las competencias digitales necesarias para que puedan hacerlo de forma eficaz. Esto supone un desafío en dos ámbitos. En primer lugar, los estudios demuestran que, de media, los padres tienden a contar con competencias de alfabetización más perfeccionadas que las de sus hijos hasta que estos alcanzan la edad de 12 años. Tras un breve periodo en el que ambos tienen el mismo nivel de competencias, en término medio, los niños superan el nivel que tienen sus padres con 15 años. El resultado es, de forma sistemática, que los padres no son capaces necesariamente de orientar de la forma más adecuada a sus hijos mayores durante sus experiencias en la esfera virtual (Byrne, Kardefelt-Winther, Livingstone, & Stoilova, 2016).

En segundo lugar, no todos los niños pueden acudir a sus padres. Es más probable que los padres de los niños de familias más desfavorecidas tengan un nivel menor en cuanto a las competencias digitales, por lo que tendrán menos posibilidades de implicarse en su educación. Las dificultades que generan las jornadas laborales, las necesidades del cuidado de los niños, los problemas de transporte, la falta de conocimiento de la institución y el hecho de no hablar el mismo idioma que el profesor son solo algunos de los obstáculos a los que se enfrentan los padres en el ámbito de la participación (OCDE, 2017). Todo ello hace que el compromiso de los centros educativos y del resto de la comunidad sea aún más importante a la hora de desarrollar la ciudadanía digital y las competencias correspondientes.

Un ejemplo interesante en cuanto a las iniciativas que implican tanto al resto de la comunidad como a especialistas tecnológicos proviene de Google. «Creators for Change» es un programa a nivel mundial que acoge a cincuenta embajadores que tienen la responsabilidad de llegar a los adolescentes de entre 13 y 15 años y formarles sobre la ciudadanía digital. El objetivo de Google es también llegar a los niños de entornos con condiciones más desfavorables creando un currículo parecido al del programa «Creators for Change» y colaborando con otras empresas y organizaciones para perfeccionar las competencias digitales de los jóvenes desfavorecidos. El programa, que tiene en cuenta que la carencia de los padres en cuanto a competencias de alfabetización digital puede tener consecuencias negativas en la comprensión digital de los niños, también presta especial atención a la interacción de los padres.

El uso empoderado y activo también conlleva ciertos riesgos

Entre otros elementos clave de la ciudadanía digital encontramos la interacción dinámica, positiva y responsable en Internet. Sin embargo, el uso activo de Internet también conlleva ciertos riesgos cibernéticos (consulte los Capítulos 2 y 10) y algunos estudios afirman que un mayor nivel de competencias y alfabetización digitales, sumado a un elevado uso de Internet, puede aumentar las posibilidades de que los niños corran más riesgos en Internet (Livingstone & Helsper, *Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy*, 2010; Park, Na, & Kim, 2014). Estos riesgos pueden suponer un gran obstáculo para conseguir que la participación de muchos niños en el entorno virtual sea dinámica, eficaz y comprometida y son también una fuente importante de preocupación tanto entre los padres como entre los responsables de las políticas públicas. En las siguientes secciones se destacan algunos de los riesgos que existen y las respuestas políticas que han puesto en marcha los sistemas de educación para superar estos obstáculos.

Ciberacoso

El ciberacoso se ha definido como la agresión a una víctima a través de las tecnologías digitales por parte de sus iguales (Levy, *et al.*, 2012). Aunque es muy parecida a la definición del tradicional acoso en persona, el posible anonimato que ofrece el universo virtual, así como la capacidad de llegar a las víctimas a pesar de la falta de cercanía física, suponen considerables diferencias frente al acoso tradicional (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014; Livingstone, Stoilova, & Kelly, *Cyberbullying: Incidence, trends and consequences*, 2016). Los niveles de alfabetización digital pueden repercutir en ambos actores, los autores y las víctimas. Por ejemplo, un mayor nivel de alfabetización digital por parte del ciberacosador puede generar el desequilibrio de poder implícito en muchas formas de acoso (Görzig & Machackova, 2015).

Aunque es prioritario en los programas políticos, no está claro que estén aumentando los índices de ciberacoso, a pesar de la percepción de que existe un aumento del riesgo (Livingstone, Stoilova, & Kelly, *Cyberbullying: Incidence, trends and consequences*, 2016). El informe más reciente de la UNESCO sobre el acoso en el mundo, en el que se incluye el ciberacoso, sugiere que los niveles de acoso se están reduciendo (UNESCO, 2019). Si bien es cierto que los índices de ciberacoso son más bajos de lo que se cree en general (la media en todos los países en 2014 de niños que denunciaban haber sufrido ciberacoso era de aproximadamente el 12 % (Livingstone, Mascheroni, Olafsson, & Haddon, 2014)), no existen actualmente datos actualizados y comparables en este ámbito.

Es importante tener en cuenta que el acoso y el ciberacoso se interpretan y se definen de formas distintas en cada país. En algunos se presta especial atención a la intimidación, la exclusión social o la condición social, mientras que en otros se pueden incluir incidentes que se desarrollen en el contexto escolar (Livingstone, Stoilova, & Kelly, *Cyberbullying: Incidence, trends and consequences*, 2016). La [Estrategia de Protección Digital de la Infancia de Hungría](#), por ejemplo, adopta una definición mucho más amplia del ciberacoso e incorpora conductas como la denigración, la exclusión, el sexteo, el ciberhostigamiento, el «aireo», que se refieren a la divulgación no autorizada de secretos o información personal, o el «flameo», que son discusiones en el entorno virtual que contienen expresiones obscenas o agresivas o la publicación de contenido ofensivo, generalmente comentarios irrelevantes sobre una persona en un foro público.

En el Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI, 20 sistemas de educación reconocieron que el ciberacoso es un reto que deben afrontar en sus contextos, mientras que 15 de ellos afirmaron que era uno de los problemas más acuciantes (consulte el Capítulo 2). Los países y los sistemas han mostrado preocupación por la importancia que está cobrando el ciberacoso, lo interesante que resulta a los medios de comunicación y las repercusiones que tiene en factores como el género, el bienestar emocional y de salud mental y en el suicidio y la ciudadanía digital de forma más general, así como la influencia de todos estos factores en el ciberacoso.

El ciberacoso es un problema que resulta especialmente complejo de abordar por parte de los sistemas de educación, dado, en parte, a la ubicuidad de la tecnología digital y, por otro lado, a que habitualmente tiene lugar fuera de los centros educativos. El ciberacoso no suele ocurrir de forma aislada y suele estar asociado al acoso fuera de Internet (Waasdorp & Bradshaw, 2015; Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015).

Los sistemas pueden encontrarse con muchos problemas a la hora de buscar soluciones eficaces, los centros educativos quizá no están demasiado organizados cuando deben aplicar estas soluciones y la victimización virtual puede ser anónima y todo ello obstaculiza en gran medida que se pueda lidiar con el ciberacoso. Este problema supone un desafío que abarca otro tipo de cuestiones, como el sexteo o la pornovenganza.

Recuadro 12.1. Ciberacoso en Internet y sus consecuencias en el mundo real

El ciberacoso puede conllevar consecuencias mucho más profundas, como la depresión (Brunstein Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007; Bauman, Toomey, & Walker, 2013; Van Geel, Vedder, & Tanilon, 2014), el estrés (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014), la ansiedad y los trastornos del sueño (Swearer & Hymel, 2015). También es capaz de influir en el rendimiento académico: en los países de la OCDE, los estudiantes con menor rendimiento del estudio PISA tendían a denunciar una mayor exposición al acoso (OCDE, 2017). A pesar de que no se considera que el nivel de ciberacoso sea «epidémico», los niños que han sufrido el acoso, tanto dentro como fuera del mundo virtual, son más proclives a tener pensamientos suicidas o a intentar suicidarse que aquellos que no han pasado por este tipo de experiencias (Hinduja & Patchin, 2010).

Los casos de un perfil más alto han propiciado el desarrollo de políticas públicas en varios países. En Australia, por ejemplo, el suicidio de Amy «Dolly» Everett en 2018 fue el detonante para que el Consejo de Gobiernos Australianos formase un grupo de trabajo compuesto por funcionarios experimentados de diferentes niveles y sectores del gobierno, como Educación y Justicia, que se orientó a recomendar medidas para abordar el acoso, también el cibernético. En la Comunidad francoparlante de Bélgica, la víctima de un suicidio de 16 años, Louise, es el eje central de la [campaña de concienciación sobre el ciberacoso](#). En Canadá, el suicidio de Rehtaeh Parsons en Nueva Escocia, en 2013, provocó la apertura de investigaciones a nivel nacional y provincial. En otro informe de Saskatchewan, una abrumadora cantidad de jóvenes se referían al ciberacoso o al acoso en redes sociales o a través de mensajes de texto como un factor que influía en gran medida en los jóvenes a la hora de quitarse la vida (Saskatchewan *Advocate for Children and Youth*, 2017).

Sin embargo, el mejor camino para luchar contra el ciberacoso no siempre está claro. Sabella, Patchin e Hinduja (*Cyberbullying myths and realities*, 2013) exponen una lista de mitos que tienen que ver con el ciberacoso. Entre ellos se encuentran los siguientes:

- Todo el mundo sabe lo que es el ciberacoso;
- El ciberacoso es una «epidemia»;
- El ciberacoso provoca el suicidio;
- El ciberacoso es más habitual ahora que el acoso tradicional;
- Tal y como ocurría con el acoso tradicional, el ciberacoso es un rito de iniciación;
- Los ciberacosadores son niños marginados o simplemente malas personas;
- Para acabar con el ciberacoso únicamente hay que apagar el ordenador y el teléfono móvil.

La ubicuidad de las tecnologías y las oportunidades que estas ofrecen convierte la recomendación de apagar los dispositivos o prohibirlos en un enfoque muy poco realista y contraproducente en este ámbito. Por tanto, los métodos para atajarlo deberían centrarse en perfeccionar la ciudadanía digital, gestionar las agresiones, el acoso

tradicional y la violencia en los centros educativos y coordinar los programas de salud mental y de prevención frente al suicidio para que puedan ser útiles para todos los estudiantes, especialmente para aquellos más vulnerables.

Políticas y prácticas que abordan el ciberacoso

Los países y los sistemas que respondieron al Cuestionario sobre Políticas han puesto en marcha una serie de políticas e iniciativas que luchan contra el acoso. Algunas de estas iniciativas están orientadas de forma específica al ciberacoso, otras lo engloban como un elemento que forma parte de un marco más general contra el acoso y algunas más todavía se refieren al término acoso de forma más amplia considerándolo genérico.

Las campañas informativas y la formación de los profesores son pasos importantes para afrontar el problema del ciberacoso en el caso de los niños. Si los adultos son conscientes de la importancia de la seguridad en Internet y tienen las competencias adecuadas para utilizar las tecnologías digitales, tienden a orientar mejor a los niños en cuanto al uso del entorno digital. Por tanto, una de las medidas cruciales para garantizar la seguridad de los niños en Internet es divulgar información al respecto y enseñar tanto a padres como a profesores todo lo relativo a la seguridad en este entorno y darles los consejos oportunos para que puedan ayudar a los niños a afrontar los riesgos del universo digital (Livingstone, Davidson, & Bryce, *Children's Online Activities, Risks and Safety: A Literature Review by The UKCCIS Evidence Group*, 2017). Además, la adopción de enfoques a nivel de centro educativo a la hora de resolver problemas virtuales puede ayudar a los miembros de las comunidades educativas en general a proteger y apoyar a los alumnos en Internet, pero también es esencial contar con políticas coherentes que aborden el ciberacoso y el acoso tradicional (Hooft Graafland, 2018).

Uno de los mayores desafíos que existen en este ámbito es la medida de la eficacia de las campañas y las políticas dedicadas al ciberacoso. En principio, es muy complicado saber qué es lo que hay que medir y cómo hacerlo si no se acuerda una definición clara, ya que los métodos que se emplean en los estudios suelen ser diferentes (Volk, Veenstra, & Espelage, 2017). Todo ello impide que se puedan comparar las conclusiones en este ámbito. Además, algunos sistemas han restringido la cantidad de datos disponible a nivel nacional y regional (consulte el Capítulo 10). Aquellos que recogen datos sobre el ciberacoso, como la Oficina Nacional de Estadística de Países Bajos no estudian necesariamente la eficacia de medidas específicas. Algunos sistemas, como el de Irlanda, tienen procedimientos de evaluación más oficiales, en los que la inspección del Departamento de Educación y Competencias comprueba el cumplimiento del plan de acción, aunque algunos programas siguen careciendo de medidas de evaluación.

Sexteo y pornovenganza

El sexteo conlleva la «creación, el intercambio y el reenvío de imágenes que contienen desnudos o semidesnudos con matices sexuales» por parte de ciertos usuarios (Lenhart, 2009). La pornovenganza hace referencia a la publicación en Internet de imágenes de desnudos de personas que no han dado su consentimiento (Stroud, 2014).

De los países y sistemas que respondieron al Cuestionario sobre Políticas, 16 consideraban el sexteo una amenaza en su contexto y tres de ellos lo identificaban como un problema acuciante (Letonia, Países Bajos y Portugal). El intercambio de imágenes o vídeos con contenido sexual expli-

cito puede ser ilegal, en particular si la persona que aparece en ellas es un menor. También puede llevar al delito de sextorsión, es decir, amenazar a alguien con publicar las imágenes si no se paga un importe determinado (consulte el Capítulo 10).

El sexteo es habitual, a pesar de que los adolescentes afirman ser conscientes de que las fotos con contenido sexual explícito en las que aparecen pueden utilizarse posteriormente para coaccionarlos o chantajearlos (Van Ouytsel, Van Gool, Walrave, Ponnet, & Peeters, 2016). Sin embargo, es complicado calcular de forma precisa su prevalencia: las estimaciones de los estudios de Estados Unidos que utilizan muestras representativas de adolescentes a nivel nacional varían entre el 2,5 % y el 24 %. De hecho, en diferentes estudios, el sexteo se puede medir de varias maneras, lo que dificulta la comparativa entre estudios o entre países (Kosenko, Luurs, & Binder, 2017). Algunas investigaciones sugieren que las chicas tienen más probabilidades de sentirse presionadas a la hora de enviar mensajes de este tipo y tienden a denunciar experiencias de sexteo más negativas que los chicos (Burén & Lunde, 2018). Además, es más posible que se impliquen en este tipo de prácticas por miedo a perder a sus parejas (Van Ouytsel, Van Gool, Walrave, Ponnet, & Peeters, 2016). Por el contrario, otras conclusiones indican que las chicas son menos propensas a implicarse en el sexteo (Walrave, *et al.*, 2015).

Tabla 12.2. Cómo abordar el ciberacoso: Políticas y prácticas nacionales

Objetivo	Ejemplos
<p>Campanñas o recursos informativos</p>	<p>Australia: El Student Well-being Hub (Centro para el Bienestar de los Estudiantes) es un sitio web que contiene información para los estudiantes, padres y docentes sobre temas como el acoso.</p> <p>Bélgica (Comunidad francoparlante): las campañas de prevención e información se organizan en colaboración con la policía, las ONG y las asociaciones que se ocupan de la infancia. La información está orientada a los estudiantes, como en el caso del tríptico «<i>Harçèlement à l'école : à qui en parler ?</i>», y existen también folletos informativos para los padres sobre lo que deben hacer si sus hijos sufren el acoso en el centro educativo. Otra campaña, en este caso una iniciativa de la Policía Federal, está orientada al ciberacoso a través del ejemplo de Louise, una chica de 16 años que se suicidó tras haber sido víctima de un caso grave de ciberacoso.</p> <p>Francia: «<i>Non au Harçèlement</i>» es una iniciativa que engloba una campaña informativa y un sitio web que luchan contra cualquier forma de acoso, con especial atención en el ciberacoso. También existe en Francia un día nacional dedicado a la concienciación sobre este problema.</p> <p>Grecia: En Grecia se ha instaurado una semana temática dedicada a la concienciación sobre el acoso y el ciberacoso en la que se desarrollan actividades en los centros educativos para aumentar la concienciación al respecto. Esta iniciativa se ha incorporado también a su Plan de Seguridad en Internet.</p> <p>Irlanda: Webwise es el Centro irlandés de Concienciación sobre la seguridad en Internet y su fundación estuvo impulsada por el Departamento de Educación y Competencias y el Mecanismo «Conectar Europa» de la UE. Desarrolla y divulga recursos que ayudan a los profesores a integrar la seguridad en Internet en sus clases y ofrece información para los padres. El Grupo Asesor de Jóvenes de Webwise ayuda a desarrollar recursos de concienciación orientados a los jóvenes y campañas sobre problemas como el ciberacoso.</p>
<p>Centros de apoyo para niños fuera de los centros educativos; mecanismos de denuncia.</p>	<p>Australia: La oficina del Comisionado para la Seguridad Electrónica (una oficina independiente que se creó con la promulgación de la Ley para Mejorar la Seguridad en Línea de los Niños) cuenta con un programa de denuncias para gestionar los casos graves de ciberacoso, así como el contenido ilegal en Internet y los abusos a través de imágenes.</p> <p>Bélgica (Comunidad francoparlante): Existen números de teléfono gratuitos para aquellos padres y docentes cuyos estudiantes o hijos son víctimas del acoso o la violencia. La línea telefónica para los padres también ofrece asistencia sobre los procedimientos psicológicos, sociales, legales y administrativos.</p> <p>Francia: <i>Net Ecoute</i> es una línea de teléfono gratuita, anónima y confidencial en la que los niños pueden hablar sobre el ciberacoso y la intimidación. Recibe unas 5000 llamadas al año y puede dirigir las llamadas a otros números, como el de los servicios de emergencia.</p> <p>Letonia: Los niños pueden llamar a un teléfono para recibir asistencia sobre el ciberacoso, además de sobre otros temas como la soledad en el centro educativo y el maltrato doméstico.</p>

Objetivo	Ejemplos
<p>Enfoque de política nacional y regional</p>	<p>Australia: El Marco para el Bienestar en los Centros Educativos de Australia apoya a los centros educativos para que puedan desarrollar entornos inclusivos y positivos a través del fomento del liderazgo visible, la colaboración con las familias y las conductas positivas.</p> <p>Saskatchewan (Canadá): El Plan de Acción de Saskatchewan para Abordar el Acoso y el Ciberacoso se puso en marcha en noviembre de 2013. Tras su inauguración se creó el programa Digital Citizenship Education in Saskatchewan Schools, dado que el fomento del desarrollo de esta competencia, la de ciudadanía digital, se consideraba clave para enfrentarse al ciberacoso.</p> <p>Irlanda: El Plan de Acción contra el Ciberacoso 2013 hace referencia al ciberacoso como una forma explícita de acoso. Posteriormente se crearon los Procedimientos contra el Acoso para Centros Educativos de Primaria y Enseñanza Superior y son procedimientos obligatorios para los centros educativos que ofrecen orientación para prevenir y atajar los casos de acoso en los centros.</p> <p>Países Bajos: La legislación exige que los centros educativos cuenten con un plan de seguridad en el que aparezca al menos una persona de contacto a la que tanto los padres como los niños puedan acudir para denunciar casos de acoso y ciberacoso y que coordine las políticas en los centros educativos. Los consejos de educación pueden ayudar a los centros educativos a formular sus políticas.</p> <p>Escocia (Reino Unido): Respect for All es el enfoque nacional de Escocia para luchar contra el acoso a niños y jóvenes. Está previsto que las autoridades locales y las organizaciones sean quienes elaboren sus propias políticas para abordar el acoso basándose en el lema «Respeto para todos», que da nombre al programa. También facilita una herramienta de autoevaluación de la seguridad en Internet y ofrece soluciones de formación para contribuir al desarrollo y la aplicación de políticas locales. Se basa en la idea de que el acoso en persona y el ciberacoso deben tratarse de la misma manera.</p>
<p>Asistencia a profesores</p>	<p>Bélgica (Comunidad francoparlante): En 2015, el proyecto <i>Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement</i> (TICE) elaboró un archivo preliminar sobre la «Conquista de las Redes Sociales» que contenía herramientas para ayudar a los profesores a abordar ciertas conductas y actitudes en Internet, como el ciberacoso. Ofrece a los profesores ejemplos de prácticas recomendadas, así como recursos y herramientas para que las puedan utilizar en clase. El Consejo Superior de Educación en Medios de Comunicación también ha elaborado dossieres pedagógicos para los profesores que contienen información sobre cómo prevenir el ciberacoso a través del fomento de la alfabetización digital.</p> <p>Federación de Rusia: Una de las estrategias que abordan el ciberacoso se centra en preparar a los profesores y a los psicólogos para identificar los casos de ciberacoso.</p>

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI

Como ya se destacó en el Capítulo 10, parece que el sexismo y los estereotipos de género desempeñan un papel importante en la «cultura del intercambio». También parece existir una «laguna moral» en torno al sexteo en comparación con otras conductas. En un estudio elaborado por Canadá, una gran cantidad de jóvenes utilizaron mecanismos de disociación moral para justificar el intercambio no autorizado de imágenes íntimas. Entre ellos figuraban *i)* justificar una actuación concreta, como «compartir un mensaje con contenido sexual explícito de una chica aumenta la toma de conciencia por parte de otras chicas»; *ii)* desplazar la responsabilidad, como «uno no tiene el poder suficiente para detener el intercambio de mensajes de este tipo»; *iii)* culpar a la víctima, como en el caso de «que se comparta el mensaje con contenido sexual es culpa de la chica que lo envió en primer lugar», y *iv)* negar el perjuicio ocasionado, como «el intercambio de este tipo de mensajes es tan habitual que nadie los tiene en cuenta» (Johnson, Mishna, Okumu, & Daciuk, 2018, pp. 12-13).

Solo 12 países consideraban la pornovenganza una amenaza en su marco nacional y uno (Países Bajos) creía que era uno de los problemas más importantes. En los últimos años, varios países han tenido en cuenta la pornovenganza y han invertido grandes esfuerzos en elaborar leyes que lo contemplaran y que protegieran a las víctimas. Desde 2013 hasta 2016, la cantidad de países de la OCDE y BRICS que han promulgado leyes sobre la pornovenganza ha aumentado de 1 a 16 (OCDE, 2016) y algunos más se han unido a esta causa desde entonces.

Políticas y prácticas que abordan el sexteo y la pornovenganza

Tratar de mitigar el sexteo y la pornovenganza es un problema con diversas facetas, debido, en parte, a sus ramificaciones legales y, además, emocionales. La apertura de investigaciones o la puesta en marcha de intervenciones policiales pueden conllevar problemas adicionales en los centros educativos, especialmente si la infracción se ha cometido fuera de ellos. En la Tabla 12.3 se resumen algunos de los enfoques que han adoptado los distintos países. Si bien no existen demasiados estudios sobre las repercusiones de la pornovenganza en el bienestar emocional, las primeras investigaciones en este campo indican que los supervivientes a la pornovenganza tienden a enfrentarse a diversos problemas de salud mental como la ansiedad, la depresión y los pensamientos suicidas (Bates, 2016). Todo ello destaca la necesidad de tomar medidas políticas firmes para proteger a las personas, y en particular a los niños, de la pornovenganza.

Tabla 12.3. Iniciativas que abordan el sexteo y la pornovenganza

Tipo de iniciativa	Detalles
Vías legales	<p>Letonia: los jóvenes se enfrentan a responsabilidades penales si comparten imágenes con contenido sexual explícito de menores de conformidad con la legislación sobre pornografía infantil. Se contempla tanto el sexteo como la pornovenganza.</p> <p>Canadá, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda, España, Suecia, el Reino Unido y 24 estados de Estados Unidos: todos estos sistemas cuentan con legislación específica para abordar la pornovenganza. En Escocia, en el Reino Unido, no existen leyes al respecto, pero se ha puesto en marcha una consulta sobre el tema (OCDE, 2016).</p>
Formación de docentes	<p>Portugal: El Ministerio de Educación, en colaboración con los cuerpos de seguridad y el equipo especializado en sexualidad de la Estrategia Nacional para la Educación en la Ciudadanía, ofrece formación a los profesores como pilar esencial de un programa que fomenta la concienciación sobre el sexteo.</p>

Tipo de iniciativa	Detalles
Campañas y recursos informativos	<p>Portugal: la divulgación y la difusión de información sobre el sexteo mediante debates y a través de la creación de materiales didácticos es uno de los principios fundamentales de la iniciativa de Portugal para borrar el sexteo.</p> <p>Letonia: se organizan visitas a los centros educativos en las que se presentan recursos informativos y materiales de campañas para informar a los estudiantes, a los padres y a los profesores sobre el peligro que puede suponer el sexteo. Quedan a su disposición también las herramientas y los recursos en Internet, así como una línea telefónica y digital de asistencia.</p>

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI y OCDE (*Trends Shaping Education 2016, 2016*)

Seguridad y privacidad

Solo por el hecho de conectarse a Internet, los usuarios dejan huella de sus datos personales y los datos confidenciales pueden quedar almacenados en servidores de todo el mundo. Ante el aumento de las filtraciones de datos en los últimos quince años (OCDE, 2019), la ciberseguridad está actualmente en primer plano en lo que se refiere al debate sobre el entorno virtual. El *phising*, que busca conseguir información personal, la vigilancia, el tratamiento de datos a nivel industrial y la publicidad basada en el comportamiento y en la información personal en Internet son riesgos a los que deben enfrentarse los niños cuando navegan por el entorno digital.

Uno de los desafíos más graves a los que nos enfrentamos cuando se trata de proteger y garantizar la seguridad de los datos de los niños en Internet es saber si ellos mismos son conscientes o no de la repercusión que tiene su conducta en su privacidad. Como es lógico, su capacidad para entender todo esto depende de la edad y la madurez, así como de sus competencias en cuanto a alfabetización digital. En una de las investigaciones que han llevado a cabo recientemente Livingstone y Stoilova (*Children's data and privacy online: Exploring the evidence, 2018*) se ha descubierto que los niños de edades comprendidas entre los 5 y los 7 años ya son conscientes de las normas de privacidad, a pesar de que les cuesta comprender las consecuencias que tienen sus actos. A las edades de entre 8 y 11 años, la gestión de la privacidad se rige en mayor medida por las normas que por conductas asimiladas. Cuando alcanzan las edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, los niños y los jóvenes son conscientes de los riesgos que corren en cuanto a la privacidad y valoran tanto las oportunidades como los peligros que se pueden encontrar, pero, a la hora de tomar decisiones, tienden a centrarse en las ventajas que obtienen a corto plazo.

Varios sistemas se dan cuenta de lo apremiantes que son los problemas relacionados con la seguridad y la privacidad en sus contextos nacionales o regionales y los diferentes países se esfuerzan cada día más en abordar estas cuestiones desde un punto de vista legislativo (consulte el Capítulo 10). De los países y los sistemas que respondieron al Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI, 17 indicaban que la seguridad y la privacidad en Internet se ha convertido en un problema dentro de su contexto y cinco de ellos lo consideraban una de las cuestiones más acuciantes (Dinamarca, la Comunidad Flamenca de Bélgica, Francia, Noruega y Escocia).

En ciertos países, este problema se ha convertido en una prioridad por la reciente aplicación del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) de la UE (consulte el Recuadro 12.2)

Recuadro 12.2. RGPD

La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (UE) establece el derecho de los ciudadanos de la UE a la protección de sus datos personales (Unión Europea, 2012). Como consecuencia, en 2016 entró en vigor el [Reglamento General de Protección de Datos](#), que afecta a todos los estados miembros de la UE y cuyo objetivo es mitigar la fragmentación entre los diferentes países y aclarar los derechos y las obligaciones asociados a los datos personales en la era digital. Todos los países de la UE están sujetos al cumplimiento de la legislación relacionada con el RGPD. Sin embargo, varios países de la UE han adoptado leyes nacionales o han formulado políticas que van más allá del RGPD.

El RGPD afecta a todas las personas que forman parte de la UE y del Espacio Económico Europeo (EEE), así como a la exportación de sus datos personales fuera de estas zonas. Un solo conjunto de normas afecta a todos los estados miembros de la UE y a todos los países del EEE y exige el consentimiento para tratar los datos personales a menos que exista una base legal para hacerlo.

En el RGPD se incluyen disposiciones como el «derecho de supresión», que anteriormente se denominaba «derecho al olvido». Además, cada sujeto titular de datos tiene la obligación legal de notificar cualquier tipo de filtración de datos a la autoridad de control correspondiente, el derecho de acceso (los ciudadanos tienen derecho a acceder a sus datos personales y a cualquier información sobre el tratamiento de estos) y a la seudonimización (que no al anonimato) cuando se almacenan datos personales.

La aplicabilidad extraterritorial del reglamento implica que se podrá aplicar a todas las empresas que se dediquen al tratamiento de datos personales de personas que viven en la UE y el EEE, independientemente del lugar en el que tengan su sede física. La infracción del RGPD supone un coste económico alto: hasta el 4% del volumen total anual de facturación o un importe de 20 000 euros (la cantidad que resulte mayor de las dos) es el importe máximo de las multas que se pueden imponer a las infracciones más graves del reglamento.

Políticas y prácticas

En el ámbito educativo no siempre es sencillo aplicar las políticas sobre seguridad en un nivel operativo. Algunos sistemas adoptan un enfoque nacional en cuanto a la protección de datos, mientras que otros prefieren una perspectiva descentralizada y dejan la elaboración de políticas y su implantación en manos de las autoridades competentes a nivel regional o local, en ocasiones, incluso a nivel de centro educativo. En la Tabla 12.4 se puede observar un resumen general de las iniciativas de los diferentes países orientadas a proteger los datos y la privacidad de los estudiantes.

Tabla 12.4. Iniciativas que abordan la seguridad, la privacidad y la protección de datos de los niños

	Ejemplos
Inicios de sesión seguros y autenticación única	<p>Grecia: La Red de Centros Educativos Griega implementó un servicio central de autenticación del usuario con autenticación única en las aplicaciones integradas y los servicios autorizados de todos los centros educativos y de primaria y secundaria. Conecta a Internet a más de 15 000 centros educativos.</p> <p>Noruega: El programa Feide permite un acceso seguro a través de un sistema simplificado y un registro único que deben autenticar las organizaciones de origen. Los estudiantes se registran con un conjunto de credenciales único que utilizan en todos los servicios que ofrece Feide y se restringe el flujo de información personal.</p> <p>Suiza: El desarrollo del proyecto FIDES está en curso y con él se creará una «identidad digital única», parecida a la de Noruega.</p>
Información y directrices a nivel de centro educativo	<p>Bélgica (Comunidad Flamenca): Mediawijs cuenta con un portal especializado para los problemas relacionados con la protección de datos que contiene recursos, directrices, información y herramientas para los centros educativos. También ponen a la disposición de estos diferentes evaluaciones de seguridad.</p> <p>Irlanda: Los folletos facilitan orientación sobre la forma en que los centros educativos pueden formular políticas integrales en cuanto a protección de datos y existe un servicio de Protección de Datos para centros educativos que ofrece recomendaciones y resume las obligaciones de los responsables del tratamiento de datos.</p> <p>Letonia: La Inspección Nacional de Datos ha elaborado unas directrices sobre la concienciación en Internet que cuentan con una sección específica sobre la privacidad, en la que figuran disposiciones sobre protección de datos y las obligaciones del centro educativo, como evitar almacenar una cantidad excesiva de datos, que el tratamiento únicamente se lleve a cabo con fines específicos y nunca por motivos comerciales o políticos. El Centro para un entorno digital más seguro ofrece información sobre la seguridad y la privacidad y lleva a cabo encuestas sobre el uso de las TIC y la capacidad de evitar situaciones peligrosas en Internet en las que participan los padres y los niños.</p> <p>Luxemburgo: La iniciativa Bee Secure destaca los derechos que proporciona el RGPD y facilita un foro, así como instrucciones sobre cómo se pueden interponer demandas o emprender acciones legales.</p> <p>Escocia (Reino Unido): Los comités encargados de la protección infantil se emplean para estudiar cómo se puede coordinar la seguridad de los niños en Internet a través del aumento de la concienciación con información, asistencia y formación.</p>
Políticas y legislación nacionales y a niveles inferiores	<p>Francia: En junio de 2018 se promulgó una ley que se centraba en la protección de datos de los estudiantes. Entre las obligaciones del organismo <i>délégués à la protection des données</i> (DPD, delegados de protección de datos) figuran el cumplimiento de los marcos legales en torno a los datos personales y la distribución de información y recomendaciones entre los responsables de la gestión de datos, entre otros, los directores de los centros educativos, los directores académicos o los diferentes servicios educativos.</p> <p>Quebec (Canadá): La protección de la información personal de los estudiantes se rige por la política en materia de Protección de la Información Personal en los Centros Educativos, que establece las responsabilidades de los empleados del centro educativo y los principios básicos que han de tener en cuenta para aplicar medidas que cumplan la legislación local.</p> <p>Nueva Escocia (Canadá): Los datos de los estudiantes quedan protegidos por la Política en materia de Privacidad de la Información de los Estudiantes, que obliga a las instituciones a respetar los principios de privacidad, una custodia apropiada y la responsabilidad a la hora de recoger, utilizar y divulgar información. También se exige a las juntas de los centros educativos que cuenten con protocolos para enfrentarse a la infracción de las normas de privacidad.</p>

	Ejemplos
Políticas y legislación nacionales y a niveles inferiores	<p>Turquía: Los datos de los estudiantes se guardan y se protegen en servidores del Ministerio de Educación.</p> <p>Estados Unidos: La legislación federal protege la privacidad de los registros de los estudiantes en el ámbito de la educación (FERPA).</p>
Enfoques integrados	<p>Hungría: La Estrategia de Protección Digital de la Infancia se centra en tres principios fundamentales: aumento de la concienciación y educación en medios de comunicación, protección y seguridad y aplicación de sanciones y prestación de ayuda. Agentes como las ONG, las empresas, los medios de comunicación y otras organizaciones del gobierno son cruciales a la hora de garantizar el aumento de la concienciación.</p> <p>Escocia (Reino Unido): La implementación de los planes de acción para la seguridad en Internet se lleva a cabo por parte de diferentes partes interesadas, pero el gobierno la supervisa de forma más centralizada. Los agentes implicados son los padres y los cuidadores, así como organizaciones del tercer sector, como la Policía de Escocia, el Servicio Nacional de Salud y el organismo Educación de Escocia.</p>

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI; Estrategia de Protección Digital de la Infancia de Hungría

Para garantizar la protección eficaz de los datos de los estudiantes será necesario impartir formación en materia de seguridad y privacidad de los datos a las personas que administran los sistemas de información del entorno educativo. El motivo es que es mucho más probable que los usuarios individuales sean los eslabones más débiles de la cadena de protección de datos y no los propios sistemas técnicos (Jardine, 2015). Además, independientemente de la política que se aplique, es importante que se respete en todo momento la independencia y la autonomía de los niños (UNICEF, 2017; UNICEF, 2017) mientras se les protege en el entorno digital.

Desarrollo de la resiliencia digital

Es importante determinar qué niños son los más vulnerables a los riesgos digitales a fin de contribuir a aumentar su capacidad de adaptación. Entre los factores de riesgo figuran: (i) factores de personalidad como la búsqueda de sensaciones, la baja autoestima y las dificultades psicológicas; (ii) factores sociales como la falta de apoyo de los padres y las normas que imponen sus compañeros, y (iii) factores digitales como prácticas específicas en línea, páginas web y competencias (Livingstone, Mascheroni, Olafsson, & Haddon, 2014; Anderson, Steen, & Stavropoulos, 2017).

En casa hay muchos padres que imponen normas, límites de tiempo y prohibiciones de realizar actividades o visualizar contenidos concretos. Estas estrategias restrictivas están asociadas con la aparición de una menor cantidad de riesgos, pero también reducen las oportunidades digitales. Los padres que confían en sus propias competencias digitales o en las de sus hijos tienden a adoptar enfoques menos restrictivos. Al fomentar la actividad digital y compartirla con sus hijos, estos padres crean un entorno más seguro sin impedir el aprendizaje y la capacidad de acción de los niños, lo que contribuye a que puedan aprender a gestionar mejor los riesgos y saber si algo no va bien (Livingstone, Davidson, & Bryce, *Children's Online Activities, Risks and Safety: A Literature Review by The UKCCIS Evidence Group*, 2017). Todo ello indica que las intervenciones orientadas a las competencias de ambos, padres e hijos, pueden incrementar la resiliencia de los niños y ampliar el abanico de oportunidades que se les ofrece.

Los centros educativos pueden contribuir a desarrollar la capacidad de adaptación de los niños frente a los riesgos de muchas maneras (OCDE, 2018), entre ellas, formando a los profesores sobre los riesgos digitales y sus consecuencias, fomentando una cultura de tolerancia cero a comporta-

mientos como el ciberacoso e introduciendo en el currículo oportunidades de formación en cuanto a la ética en Internet y a la seguridad, así como ofreciendo espacios para tutorías con adultos y compañeros en los que los estudiantes puedan debatir las consecuencias prácticas de su interacción digital y mejorar sus niveles de empatía y autocontrol (Harrison-Evans & Krasodmski-Jones, 2017; Hutson, Kelly, & Militello, 2017; Döring, 2014). Además de las políticas a nivel de centro educativo, también hay una serie de iniciativas más amplias que están disponibles para ayudar a proteger a los niños y aumentar su resiliencia a los riesgos en Internet (consulte el Recuadro 12.3).

Recuadro 12.3. Iniciativas para la seguridad electrónica en Europa

eSafety Kit está disponible en Austria, las Comunidades Francesa y Flamenca de Bélgica, la República Checa, Irlanda, Grecia, Hungría, Países Bajos, Rumanía y España. Este portal interactivo ofrece consejos sobre la seguridad en Internet para niños, como hacer descansos y controlar la postura, mantener protegidas las cuentas de correo electrónico y la información personal, pensar antes de publicar e ignorar a los ciberacosadores. Comparte enlaces y números de teléfono de sitios web y líneas telefónicas nacionales e internacionales y páginas que publican información sobre los lugares en los que los niños pueden descargar contenidos de forma legal, como música. En el eSafety kit de cada país se puede encontrar una sección de recursos para profesores y padres. Por ejemplo, en el espacio para profesores existen cuestionarios descargables que se pueden difundir entre estudiantes de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años con temas como el ciberacoso y la «navegación inteligente», así como un cuestionario con acrónimos como «ilu» (I love U) que se utilizan en los chats. En la sección orientada a los padres hay una guía para mantener a los niños protegidos en Internet y un folleto que contiene actividades para divertirse en familia.

European Schoolnet desarrolló la plataforma de servicios **Better Internet for Kids (BIK)** y se encarga de su mantenimiento, todo ello en nombre de la Comisión Europea. Además de proporcionar información y materiales a los usuarios de forma pública, también facilita un espacio seguro y cerrado para que los jóvenes se junten con los coordinadores de juventud de los Centros nacionales de Internet Segura y aporten ideas o lleven a cabo discusiones y debates. La plataforma BIK facilita información sobre las líneas telefónicas de asistencia a las que se puede acudir para denunciar de forma anónima cualquier material ilegal o peligroso que encuentre en Internet, como contenido con abusos sexuales a menores, sobre el Día de Internet Segura, cuyo objetivo es concienciar sobre los problemas que están surgiendo del uso de Internet, y sobre los datos de contacto de las líneas telefónicas de asistencia nacionales.

El respeto a los demás y la netiqueta

Los niños participan en una gran cantidad de espacios digitales, desde redes sociales hasta foros y juegos de varios usuarios. Algunos crean perfiles en sitios web, como Instagram y Facebook, con sus nombres y fotografías reales, contenido que a veces exige la misma plataforma. Sin embargo, páginas como Reddit y YouTube, así como algunos videojuegos como Fortnite, permiten que los usuarios puedan interactuar con otros con avatares como imagen y con nombres de usuario, de forma que ofrece anonimato e invisibilidad.

El anonimato en Internet puede fomentar la desinhibición y alentar a los usuarios a decir y hacer cosas en Internet que no harían ni dirían en el mundo real. Esto puede ser tan negativo como positivo: Por ejemplo, los niños pueden divulgar más información sobre sí mismos de lo que lo harían en persona, lo que puede favorecer el acercamiento a los amigos (consulte el Capítulo 5). Sin embargo, también puede abrir la puerta a riesgos que amenazan su seguridad y privacidad en Internet. Por lo tanto, es importante que los niños conozcan las normas de Internet y aprendan a mantener el respeto, así como a tener una conducta ética, especialmente en los casos de aquellos jóvenes que creen que los ámbitos digitales les ofrecen espacios relativamente anónimos y seguros, ausentes de prejuicios, de consecuencias inmediatas y de críticas directas (Runions & Bak, 2015; Suler, 2004).

La conducta ética en Internet va más allá de las acciones y engloba también las reacciones hacia los demás. Por ejemplo, los jóvenes pueden percibir de forma diferente una agresión que tiene lugar en Internet, lo que afecta a su voluntad de intervenir en trifulcas entre acosadores y víctimas en la esfera digital, convirtiéndose en lo que se denomina «ciberespectadores». Debido a la carencia de señales físicas y verbales, como el lenguaje corporal o el tono, puede resultar complicado comprender las intenciones de alguien en Internet, lo que facilita que los niños terminen pasando por alto las posibles agresiones y eviten implicarse. Además, en comparación con el entorno escolar, en los espacios virtuales existe una falta de figuras de autoridad y normas claramente establecidas (Patterson, Allan, & Cross, 2016). Esto puede afectar a la perspectiva de los niños en cuanto a cómo pueden denunciar las infracciones en Internet y a quién. En la Tabla 12.5 se exponen algunos de los elementos que están implicados.

Tabla 12.5. Factores que contribuyen a la desinhibición en Internet

Factor	Descripción
Anonimato	El resto de los usuarios no pueden saber quién eres; permite la disociación entre los actos en Internet y los de la identidad personal, en sus conductas en Internet «no son para nada ellos mismos»
Invisibilidad	Las personas no pueden verse; no se pueden observar las sutiles señales y el lenguaje corporal que demuestran indiferencia o reprobación, lo que a veces impide expresar lo que uno piensa
Asincronía	Las interacciones no tienen que producirse necesariamente en tiempo real; los usuarios no necesitan enfrentarse a reacciones inmediatas, lo que hace que parezca más sencillo «airear lo que a uno le apetece»
Percepción de los demás (introyección solipsista)	La lectura de mensajes de otras personas se experimenta como una voz dentro de la cabeza de uno, son las propias expectativas las que le dan forma; «tu personalidad real está basada en cómo te veo yo»
Disociación	Disociación entre las identidades reales y en Internet; «mi personalidad en Internet no es la misma que en el mundo real», lo que permite a los usuarios esconderse de su identidad real
Irrelevancia de la autoridad	En ausencia de distinciones claras de autoridad y condición, las personas tienden a comportarse de forma inadecuada o a alzar la voz; sin embargo, también puede empoderar a los usuarios de Internet a expresarse más libremente y fomenta una mayor heterogeneidad en las redes sociales

Fuente: Adaptación de Suler (*The Online Disinhibition Effect*, 2004)

Aunque en la tabla que aparece anteriormente la información se centra principalmente en los efectos negativos, algunos de estos factores de inhibición pueden ofrecer autonomía a los niños, ya que les permite expresarse libremente estimulando al mismo tiempo su creatividad digital, y puede

fomentar el acercamiento entre los amigos, ya sea de forma virtual o en ambos entornos, el digital y el real. El anonimato en los espacios digitales puede ofrecer oportunidades a los jóvenes de grupos que históricamente han sido marginales, como LGBTQ+, a analizar su identidad, a participar en debates virtuales y salir del armario en entornos digitales (Craig & McInroy, 2014).

Netiqueta

La palabra netiqueta está formada por la combinación del «net» final de Internet y la palabra etiqueta y se refiere, generalmente, a los comportamientos aceptables dentro de Internet. Los ejemplos que se han expuesto a lo largo de este capítulo, como el ciberacoso y la participación en el sexteo o en la pornovenganza, muestran ejemplos de netiqueta poco apropiada y pueden ser perjudiciales para el bienestar de los niños y su interacción en Internet.

En la literatura que existe al respecto, la netiqueta puede medirse de diferentes maneras. Por ejemplo, Park y sus colaboradores (*The relationship between online activities, netiquette and cyber-bullying*, 2014) elaboraron seis afirmaciones para su encuesta, como «No es un delito intimidar a alguien en Internet porque no es en una interacción cara a cara», «No hay ningún problema en insultar a alguien criticándolo en Internet porque todo el mundo tiene derecho a la libertad de expresión» y «No está mal compartir material con contenido sexual o perjudicial en Internet, como el envío de ese tipo de mensajes a través de teléfonos móviles por diversión» para valorar la netiqueta en una muestra de adolescentes de Corea del Sur. Kumazaki y sus colaboradores (*The effects of Netiquette and ICT skills on school-bullying and cyber-bullying: The two-wave panel study of Japanese elementary, secondary, and high school students*, 2011) utilizaron una escala diferente en la que figuraban elementos que preguntaban a los encuestados si pensaban que ciertos comportamientos en línea eran erróneos, como crear y difundir rumores, hacerse pasar por otras personas en Internet, compartir información de inicio de sesión con amigos y opinar en Internet sobre compañeros de clase sabiendo que todo ello podía perjudicar a los demás. Tal y como ocurre con otros fenómenos digitales, las definiciones y las formas de medir la netiqueta no son homogéneas en toda la literatura que existe al respecto y generalmente se centran en conductas de inadaptación en la esfera virtual.

Un ejemplo de efecto positivo es el uso de las plataformas sociales para ampliar el círculo de relaciones sociales de los niños y contribuir a aumentar su participación social y política. Uno de estos ejemplos son las «cuentas flop», que se gestionan de forma colectiva y que los jóvenes utilizan como foros en los que se debaten temas de actualidad social o política. El carácter compartido de estas plataformas tiene la ventaja añadida de permitir a los usuarios de confianza que medien y defiendan a cualquier persona en caso de que esté sufriendo, por ejemplo, ciberacoso. Por supuesto, estas cuentas compartidas también se pueden emplear con fines negativos.

Otro tema que aparece con frecuencia en la literatura de la netiqueta es el «troleo», que puede referirse a la intención de alterar a los usuarios o provocar o exacerbar conflictos en Internet por pura diversión (Hardaker, 2010), aunque, como en el caso de la netiqueta, las definiciones y los comportamientos que entran en el ámbito general del troleo varían (Cook, Schaafsma, & Antheunis, 2017). Los especialistas sugieren que el uso de Internet permite que se incrementen las posibilidades de que suceda una agresión y que la voluntad o la capacidad de anular la inhibición pueden ser factores que expliquen por qué algunas personas son más propensas que otras a mostrar su agresividad en Internet (Anderson & Bushman, 2002). Sin embargo, este no suele ser el caso de muchos niños y adolescentes que interactúan en la esfera digital; algunos jóvenes simplemente son más susceptibles de sucumbir a los efectos de la desinhibición en Internet y de adoptar un comportamiento agresivo o inmoral, que es un fenómeno que se ha estudiado relativamente poco (Kurek, Jose, & Stuart, 2019).

Para hacer frente a los desafíos que plantea el uso ético de Internet, como el ciberacoso, no solo es necesario fomentar la netiqueta, sino también desarrollar las competencias sociales y emocionales. En toda la literatura que existe al respecto, el acoso se considera uno de los mayores indicadores del ciberacoso (Chen, Ho, & Lwin, 2017). En términos más generales, la propensión a tener una mala conducta en Internet, es decir, a adoptar un comportamiento anormal, como las descargas ilegales o el acceso a la pornografía, está estrechamente asociada con el mal comportamiento en el mundo real (Selwyn, 2008; Kim & Kim, 2015). Por lo tanto, abordar los desafíos que enfrentan los niños en las esferas digitales supone el control en Internet y una serie de medidas diferentes. Por ejemplo, adoptar un enfoque educativo integral en todo el centro que englobe los métodos tradicionales contra el acoso, el desarrollo de competencias sociales y emocionales como la tolerancia, la empatía, la colaboración y el control emocional, pueden ser medidas eficaces para combatir el ciberacoso. El fomento de la empatía mediante programas escolares también puede ser una medida eficaz para reducir las agresiones entre los adolescentes (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, & Balluerka, 2013), que suelen estar relacionadas con el ciberacoso (Park, Na, & Kim, 2014).

Los profesores deben animar a los estudiantes a participar de forma crítica pero respetuosa en debates informados, al tiempo que desarrollan su confianza, motivación y competencias digitales. Los centros educativos deben poner énfasis en la elaboración y el intercambio de contenidos digitales (Kahne, Hodgins, & Eidman-Aadahl, 2016), así como en los debates sobre el comportamiento digital y sus implicaciones éticas (Harrison-Evans & Krasodomski-Jones, 2017). Los padres también desempeñan un papel importante; la asistencia a las familias para que vigilen el comportamiento de los adolescentes y establezcan normas claras para que su conducta sea adecuada puede ser importante en la prevención del acoso (Hemphill & Heerde, 2014) (Wang & Xing, 2018).

Uno de los problemas más importantes tiene que ver con la privacidad. Los sitios de redes sociales se consideran «espacios privados» y el derecho a la intimidad debe equilibrarse con los debates sobre lo que es apropiado compartir y lo que no. El carácter permanente del contenido en el mundo virtual, y el hecho de que todo lo que se publica probablemente se conserve hasta mucho después de que hayan terminado su etapa escolar, modifica la definición de lo que se considera «contenido adecuado». Los perfiles en redes sociales que se crean específicamente para la actividad escolar podrían ser una forma de atajar ese tipo de problemas. También son útiles los debates, la orientación y los ejemplos sobre las repercusiones que han podido tener este tipo de problemas en casos como los de la búsqueda de trabajo, las campañas políticas y otras esferas públicas.

Resumen

A medida que aumenta el uso de la tecnología en casa y en las aulas, el desarrollo de la ciudadanía digital se ha convertido en una prioridad en países de todo el mundo. Garantizar que los niños se comporten de forma activa, participativa y respetuosa en Internet es esencial para fomentar el desarrollo de las competencias digitales y la inclusión de los niños más marginados.

La realidad del universo virtual indica que los niños, a pesar de su nivel de competencias digitales, estarán expuestos a los riesgos. Algunos de ellos son el ciberacoso, el sexteo, la pornovenganza y las infracciones de la seguridad y la privacidad. Si se anima a los niños a ser resilientes y a adoptar conductas éticas en Internet, estarán más capacitados para superar los desafíos que entraña Internet y podrán evitar convertirse en autores o en espectadores inactivos. En el caso de los gobiernos y los ministerios, esto supondrá que deberán aplicar políticas que faciliten a los niños, y a sus padres, las herramientas y los conocimientos necesarios para protegerse en Internet, elaborando y difundiendo información clara sobre las actividades ilegales en la esfera digital y fuera de ella y también exigirá la aplicación de firmes programas de formación social y emocional. Un desarrollo

marcado de esas competencias ayudará a los niños a reforzar su capacidad de adaptación en Internet y en el mundo real y es posible que contribuya a reducir las agresiones y los delitos en Internet.

Referencias

Anderson, C., & Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>

Anderson, E., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and Problematic Internet Use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 430-454. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.1227716>

Baldry, A., Farrington, D., & Sorrentino, A. (2015). 'Am I at risk of cyberbullying'? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 36-51. <http://dx.doi.org/10.1016/J.AVB.2015.05.014>

Bates, S. (2016). Revenge porn and mental health. *Feminist Criminology*, 12(1), 22-42. <http://dx.doi.org/10.1177/1557085116654565>

Bauman, S., Toomey, R., & Walker, J. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341-350. <http://dx.doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2012.12.001>

Brunstein Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I., & Gould, M. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49. <http://dx.doi.org/10.1097/01.CHI.0000242237.84925.18>

Burén, J., & Lunde, C. (2018). Sexting among adolescents: A nuanced and gendered online challenge for young people. *Computers in Human Behavior*, 85, 210-217. <http://dx.doi.org/10.1016/J.CHB.2018.02.003>

Byrne, J., Kardefelt-Winther, D., Livingstone, S., & Stoilova, M. (2016). *Global Kids Online Research Synthesis, 2015-2016*. Oficina de investigación de UNICEF e Innocenti y London School of Economics and Political Science.

Castillo, R., Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>

Chen, L., Ho, S., & Lwin, M. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, 19(8), 1194-1213. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444816634037>

Choi, M., Cristol, D., & Gimbert, B. (2018). Teachers as digital citizens: The influence of individual backgrounds, internet use and psychological characteristics on teachers' levels of digital citizenship. *Computers & Education*, 121, 143-161. <http://dx.doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2018.03.005>

Consejo de Europa. (2019). *Digital Citizenship Education Handbook*. Council of Europe Publishing, Estrasburgo.

Cook, C., Schaafsma, J., & Antheunis, M. (2017). Under the bridge: An in-depth examination of online trolling in the gaming context. *New Media & Society*, 20(9), 3323-3340. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444817748578>

Craig, S., & McInroy, L. (2014). You can form a part of yourself online: The influence of new media on identity development and coming out for LGBTQ youth. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 18(1), 95-109. <http://dx.doi.org/10.1080/19359705.2013.777007>

Döring, N. (2014). Consensual sexting among adolescents: Risk prevention through abstinence education or safer sexting? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(1). <http://dx.doi.org/10.5817/cp2014-1-9>

Görzig, A., & Machackova, H. (2015). Cyberbullying from a socio-ecological perspective: A contemporary synthesis of findings from EU Kids Online. MEDIA@LSE Working Paper Series. Retrieved from www.lse.ac.uk/collections/media@lse/mediaWorkingPapers/

Hardaker, C. (2010). Trolling in asynchronous computer-mediated communication: From user discussions to academic definitions. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 6(2), 215-242. <http://dx.doi.org/10.1515/jplr.2010.011>

Harrison-Evans, P., & Krasodomski-Jones, A. (2017). *The Moral Web: Youth Character, Ethics and Behaviour*. Demos, London. Obtenido de <https://demos.co.uk/project/the-moral-web/>

Hemphill, S., & Heerde, J. (2014). Adolescent predictors of young adult cyberbullying perpetration and victimization among Australian youth. *Journal of Adolescent Health*, 55(4), 580-587. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.04.014>

Hinduja, S., & Patchin, J. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221. <http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>

Hoofst Graafland, J. (2018). New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes. En *Documentos de trabajo de la OCDE sobre educación*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/e071a505-en>

Hutson, E., Kelly, S., & Militello, L. (2017). Systematic review of cyberbullying interventions for youth and parents with implications for evidence-based practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 15(1), 72-79. <http://dx.doi.org/10.1111/wvn.12257>

Jardine, E. (2015). *Global Cyberspace is Safer Than You Think: Real Trends in Cybercrime*. Global Commission on Internet Governance. Obtenido de www.cigionline.org/sites/default/files/no16_web_0.pdf

Johnson, M., Mishna, F., Okumu, M., & Daciuk, J. (2018). *Non-Consensual Sharing of Sexts: Behaviours and Attitudes of Canadian Youth*. Retrieved from <http://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/sharing-of-sex-ts.pdf>

Jones, L., & Mitchell, K. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063-2079. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444815577797>

Kahne, J., Hodgins, E., & Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning civic education for the digital age: Participatory politics and the pursuit of democratic engagement. *Theory & Research in Social Education*, 44(1), 1-35. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646>

Kim, J., & Kim, J. (2015). International note: Teen users' problematic online behavior: Using panel data from South Korea. *Journal of Adolescence*, 40, 48-53. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.01.001>

Kosenko, K., Luurs, G., & Binder, A. (2017). Sexting and sexual behavior, 2011-2015: A critical review and meta-analysis of a growing literature. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(3), 141-160. <http://dx.doi.org/10.1111/jcc4.12187>

- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035618>
- Kumazaki, A., Suzuki, K., Katsura, R., Sakamoto, A., & Kashibuchi, M. (2011). The effects of Netiquette and ICT skills on school-bullying and cyber-bullying: The two-wave panel study of Japanese elementary, secondary, and high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 735-741. <http://dx.doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2011.11.299>
- Kurek, A., Jose, P., & Stuart, J. (2019). 'I did it for the LULZ': How the dark personality predicts online disinhibition and aggressive online behavior in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 98, 31-40. <http://dx.doi.org/10.1016/J.CHB.2019.03.027>
- 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, D.C. Obtenido de http://www.ncsv.org/images/pewinternet_teensandsexting_12-2009.pdf
- Levy, N., Cortesi, S., Gasser, U., Crowley, E., Beaton, M., Casey, J., & Nolan, C. (2012). Bullying in a networked era: A literature review. *SSRN Electronic Journal*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2146877>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, 12(2), 309-329. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444809342697>
- Livingstone, S., & Stoilova, M. (2018). *Children's data and privacy online: Exploring the evidence*. Obtenido de <http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/projects/childrens-privacy-online/Children's-data-and-privacy-online-exploring-the-evidence.pdf>
- Livingstone, S., Davidson, J., & Bryce, J. (2017). *Children's Online Activities, Risks and Safety: A Literature Review by The UKCCIS Evidence Group*. UK Council for Children Internet Safety, Londres. Obtenido de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/650933/Literature_Review_Final_October_2017.pdf
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Olafsson, K., & Haddon, L. (2014). *Children's Online Risks and Opportunities: Comparative Findings From EU Kids Online and Net Children Go Mobile*. LSE, Londres. Obtenido de <http://eprints.lse.ac.uk/60513/>
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Kelly, A. (2016). Cyberbullying: Incidence, trends and consequences. En *Ending the Torment: Tackling Bullying from the Schoolyard to Cyberspace* (págs. 115-120). Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños de las Naciones Unidas, Nueva York, EE. UU. Obtenido de <http://eprints.lse.ac.uk/68079/>
- Mossberger, K., Tolbert, C., & McNeal, R. (2008). *Digital Citizenship*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- OECD. (2016). Trends Shaping Education 2016. https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en
- OECD. (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. In *PISA*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2018). A brave new world: Technology and education. En *Trends Shaping Education Spotlights*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/9b181d3c-en>
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. In *TALIS*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019). Trends Shaping Education 2019. https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en

- Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, 50(3), 1084-1091. <http://dx.doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2006.10.006>
- Park, S., Na, E.-Y., & Kim, E.-m. (2014). The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 42, 74-81. <http://dx.doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2014.04.002>
- Patterson, L., Allan, A., & Cross, D. (2016). Adolescent bystanders' perspectives of aggression in the online versus school environments. *Journal of Adolescence*, 49, 60-67. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.02.003>
- Ribble, M., Bailey, G., & Ross, T. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with technology*, 32(1), 6. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ695788>
- Runions, K., & Bak, M. (2015). Online moral disengagement, cyberbullying, and cyber-aggression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 400-405. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2014.0670>
- Sabella, R., Patchin, J., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2703-2711. <http://dx.doi.org/10.1016/J.CHB.2013.06.040>
- Saskatchewan Advocate for Children and Youth. (2017). *Shhh... Listen We Have Something to Say: Youth Voices from the North*. Obtenido de https://www.saskadvocate.ca/sites/default/files/u11/listen_we_have_something_to_say_nov_2017.pdf
- Selwyn, N. (2008). A safe haven for misbehaving? *Social Science Computer Review*, 26(4), 446-465. <http://dx.doi.org/10.1177/0894439307313515>
- Stroud, S. (2014). The dark side of the online self: A pragmatist critique of the growing plague of revenge porn. *Journal of Mass Media Ethics*, 29(3), 168-183. <http://dx.doi.org/10.1080/08900523.2014.917976>
- Suler, J. (2004). *The Online Disinhibition Effect*.
- Swearer, S., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344-353. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038929>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNICEF. (2017). *Estado Mundial de la Infancia: Niños en un Mundo Digital*. Obtenido de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_2017_SP.pdf
- Unión Europea. (2012). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Diario Oficial de la Unión Europea. Obtenido de https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: A meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 435-442. <http://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>
- Van Ouytsel, J., Van Gool, E., Walrave, M., Ponnet, K., & Peeters, E. (2016). Sexting: Adolescents' perceptions of the applications used for, motives for, and consequences of sexting. *Journal of Youth Studies*, 1-25. <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2016.1241865>

Volk, A., Veenstra, R., & Espelage, D. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior, 36*, 34-43. <http://dx.doi.org/10.1016/J.AVB.2017.07.003>

Waasdorp, T., & Bradshaw, C. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 56*(5), 483-488. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>

Walrave, M., Ponnet, K., Van Ouytsel, J., Van Gool, E., Heirman, W., & Verbeek, A. (2015). Whether or not to engage in sexting: Explaining adolescent sexting behaviour by applying the prototype willingness model. *Telematics and Informatics, 32*(4), 796-808. <http://dx.doi.org/10.1016/J.TELE.2015.03.008>

Wang, X., & Xing, W. (2018). *Exploring the Influence of Parental Involvement and Socioeconomic Status on Teen Digital Citizenship: A Path Modeling Approach*. Obtenido de www.j-ets.net/ets/journals/21_1/17.pdf

13

DESARROLLO DE CAPACIDADES: EDUCACIÓN DE LOS MAESTROS Y ALIANZAS

A medida que los sistemas de educación van respondiendo a las nuevas necesidades sociales, económicas y digitales, los centros educativos pasan a estar en primera línea del cambio. Para poder dar respuesta a todas estas transformaciones, los sistemas de los países de la OCDE están poniendo cada vez más atención en el desarrollo de las capacidades de sus centros educativos y sus profesores. No obstante, el hecho de tener que aunar esfuerzos con varios conjuntos de actores, como los del sector privado, teniendo en cuenta que los objetivos y metas de algunos de ellos son diferentes, puede resultar desafiante. En este capítulo nos centraremos en dos elementos concretos que se consideran cruciales para la formulación eficaz de políticas y prácticas: la educación de los maestros y las alianzas. En él figura un amplio conjunto de ejemplos de políticas de diversos países cuyo objetivo es el desarrollo de las competencias de los profesores, especialmente de las digitales y las relacionadas con el bienestar emocional de sus estudiantes. También se destacarán los casos más innovadores de alianzas entre el amplio espectro de actores, desde las familias a los especialistas en ciberseguridad. Por último, se identificarán los desafíos que afrontan los distintos países y que todavía es necesario superar.

Introducción

A medida que los sistemas de educación van respondiendo a las nuevas necesidades sociales, económicas y digitales, la aplicación de políticas cobra una importancia aún mayor. Uno de los elementos clave para conseguir una aplicación de reformas políticas eficaz es garantizar que las partes implicadas a nivel local tengan la suficiente capacidad para poder superar este desafío. Concretamente, es necesario que cuenten con un conocimiento profundo de los objetivos de las políticas educativas y sus consecuencias, la voluntad para iniciar el cambio y la responsabilidad al hacerlo, así como las herramientas que permiten aplicar las reformas tal y como se han planificado. Sin todos estos elementos, las reformas políticas más avanzadas corren el riesgo de fracasar en el nivel más importante: las aulas. Es en este nivel donde las políticas de educación se deben implementar y también es aquí donde pueden dar resultados o malograrse (OECD, 2016).

En este capítulo profundizaremos sobre los dos elementos concretos que se consideran cruciales para la formulación eficaz de políticas y prácticas: la educación de los maestros y las alianzas. Lo que queda claro es que, en la actualidad, para poder trabajar en la modernización de las aulas, los profesores deben liderar la primera línea del cambio. Los centros educativos y las comunidades dependen de los educadores para que ayuden a integrar a estudiantes que hablan diferentes idiomas o tienen orígenes distintos, para que sean conscientes de los problemas culturales, lingüísticos y de género, para que fomenten la tolerancia y la solidaridad y para responder de manera eficaz a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes. También se espera de los maestros que preparen a los alumnos para adentrarse en el universo digital, que les ayuden a aprender cómo deben usar las nuevas tecnologías y puedan seguir el ritmo de los avances, tan inmediatos como innovadores, de los campos del conocimiento. Se cuenta con ellos para que animen a los estudiantes a aprender de forma autónoma y también desempeñan un papel muy dinámico a la hora de crear sus propios entornos de aprendizaje y abrirse a la comunidad.

Estos cambios en las funciones y las obligaciones de los maestros llegan al mismo tiempo que nos enfrentamos al gran problema que parece afectar a varios países de la OCDE: atraer y mantener a los profesores más eficaces (OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, 2005; OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, 2010). También coinciden con un periodo de rápida evolución del universo digital. Todo ello exige que los educadores comiencen a aunar esfuerzos de forma gradual forjando alianzas con una amplia variedad de actores. Entre ellos figuran los padres y las familias, pero también los profesionales sanitarios, los psicólogos y las fuerzas de seguridad. Y, cada vez más, deberían formar parte de estas alianzas los profesionales de la ciberseguridad y los programadores. El desarrollo, el mantenimiento y el apoyo que supone un conjunto de actores tan diverso, como los del sector privado, que pueden contar con diferentes objetivos y metas, puede resultar desafiante. En este capítulo se observará cómo están abordando los diferentes países este tipo de problemas a través de la educación de los maestros y las alianzas a partir de las respuestas que se han obtenido mediante el Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI.

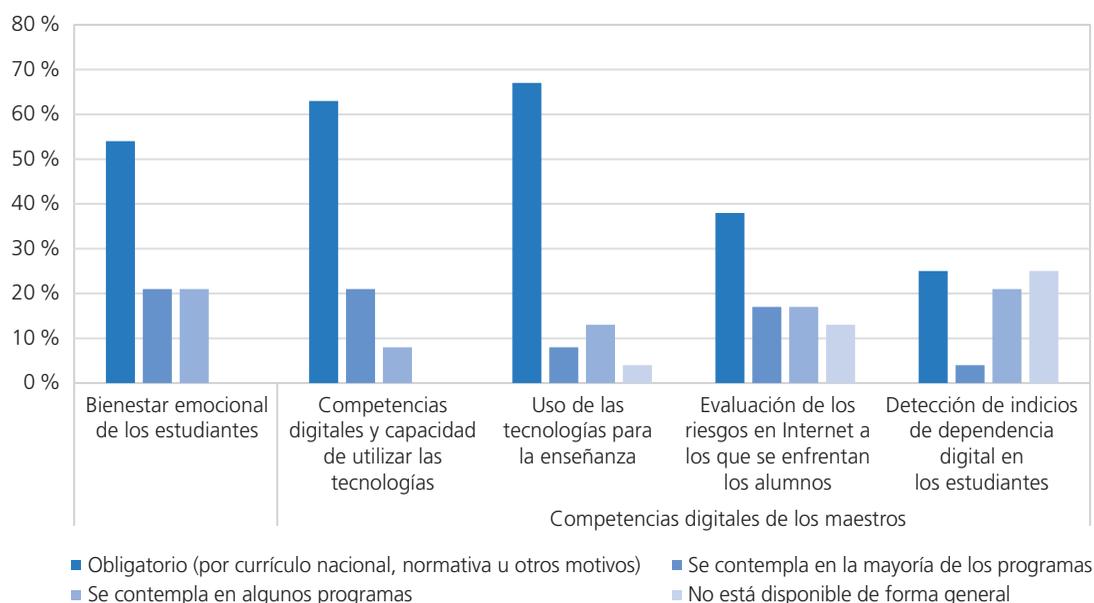
Apoyo a los profesores en las aulas modernas

La educación de los maestros para afrontar los obstáculos que suponen las aulas modernas es una labor extremadamente compleja y polifacética. Para romper con los patrones de conducta y aprender nuevos comportamientos es necesaria una formación y preparación continua, así como el apoyo y el desarrollo de capacidades (OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, 2010). Pero los sistemas de educación no siempre salen bien parados en este frente. El estudio TALIS de 2018 indica que, aunque muchos profesores participan de forma activa en el desarrollo profesional, suelen denunciar la enorme falta de oportunidades que existe en ciertos

ámbitos, concretamente a la hora de enseñar a los niños con necesidades especiales o poner en práctica las competencias sobre las TIC para la docencia. Los motivos que mencionan con mayor frecuencia para no disfrutar de la formación que está a su disposición son «que entraba en conflicto con el horario de trabajo» (54 %), y la «ausencia de incentivos por su participación en el desarrollo profesional» (48 %) (OECD, 2019). Por lo tanto, hay margen para mejorar tanto en lo que respecta a orientar mejor los tipos de desarrollo profesional que reflejan las necesidades de los maestros como en lo relativo a buscar formas de ofrecer un horario y una prestación más flexibles de las oportunidades de formación.

Los currículos, normativas y directrices nacionales para la enseñanza representan un primer paso fundamental respecto a la ayuda que se brinda a los maestros para que puedan enmarcar sus competencias profesionales en torno a la integración de los conocimientos y las competencias de forma que se proteja y fomente el bienestar emocional y la alfabetización digital de los estudiantes. En la Figura 13.1 se muestran las respuestas de los países que participaron en el Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI sobre los temas que englobaban los programas educativos para los maestros, tanto de desarrollo profesional inicial como continuo.

Figura 13.1. Temas que engloba la formación docente (desarrollo profesional inicial y continuo)



Nota: Las respuestas indican la proporción de sistemas que confirmaron que estos temas se contemplan en los programas de formación docente que existían en sus sistemas. En total, 24 países y sistemas respondieron a esta pregunta.

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI

Bienestar emocional

De los 24 países y sistemas que respondieron a esta pregunta, 18 afirmaron que la formación respecto al bienestar emocional se exige a nivel nacional y que se contempla en la mayor parte de los programas educativos para maestros y ninguno de ellos respondió que no estuviese disponible. Este hallazgo es especialmente interesante, ya que los participantes también solían destacar que era bastante complicado hacerse una idea general de cómo deben abordar los profesionales el bienestar emocional dada la autonomía regional, a nivel de centro educativo y de profesorado que existe.

Competencias digitales de los maestros

Los países suelen apoyar a los profesores para que adquieran conocimientos digitales y hagan uso de las tecnologías para la enseñanza. De los 24 países y sistemas que respondieron a esta pregunta, 15 indicaron que se les exige contar con competencias digitales y con la capacidad de utilizar las tecnologías, ya sea de acuerdo con el currículo nacional, por normativa u otros motivos, y otros cinco afirmaron que este tema se incluía en la mayoría de los programas. De la misma forma, de los 24 países y sistemas que respondieron a esta pregunta, 16 indicaron que se les exige contar con competencias para utilizar las tecnologías para la enseñanza, ya sea de acuerdo con el currículo nacional, por normativa u otros motivos, y otros dos afirmaron que este tema se incluía en la mayoría de los programas.

Sin embargo, y en cuanto a la cantidad de oportunidades de formación que tienen a su alcance, existía una carencia general en temas como la evaluación de los riesgos que entraña Internet o la identificación de indicios de dependencia digital en los estudiantes. En el Cuestionario sobre Políticas, el 30 % de los sistemas indicó que la formación sobre la evaluación de los riesgos que entraña Internet se contemplaba únicamente en algunos programas y no en todos ellos. En el caso de la identificación de indicios de dependencia digital, el 45 % de los sistemas afirmó que solo se incluía en algunos programas y no en todos ellos. Estas cifras no concuerdan con la absoluta prioridad que aparentan dar las políticas a los riesgos en Internet (consulte los Capítulos 2 y 12).

Los países parecen priorizar el fomento de las competencias digitales de los maestros en general, tal vez suponiendo o deduciendo que al hacerlo también están perfeccionando su capacidad para evaluar los riesgos que entraña Internet u otras amenazas para su bienestar. Sin embargo, es importante señalar que este tipo de competencias son muy particulares y que se debería prestar especial atención a fomentarlas en el entorno docente. Todo ello cobra especial importancia dada la rapidez con la que cambia el panorama de los riesgos en Internet (consulte también el Capítulo 10). Y tal y como se destaca en el Capítulo 12, también se puede mejorar la formación y la educación de los maestros para que enseñen estas competencias a sus estudiantes: casi la mitad de los sistemas afirmó que los programas educativos para docentes que existen en la actualidad no ofrecen una formación generalizada a los maestros para educar a los estudiantes en cuanto a los riesgos que entraña Internet.

Es esencial destacar la brecha que existe entre, por un lado, la importancia que cobra la preparación de los maestros para adquirir las competencias digitales y para que las utilicen en su método de enseñanza y, por otro, el apoyo que se les debe brindar a la hora de formarse para identificar los riesgos que entraña Internet. De la misma forma, la falta de vinculación entre la educación de los estudiantes para que desarrollen una conducta responsable en Internet y la gestión de los riesgos que entrañan las tecnologías digitales (consulte los Capítulos 11 y 12) pone de relieve algunos de los desafíos a los que debemos enfrentarnos cuando se trata de la integración de la tecnología en los centros educativos. Otro de los problemas más fundamentales es que la preparación de los estudiantes para afrontar su vida dentro de una sociedad digitalizada implica el aprendizaje de competencias asociadas a diversos ámbitos y la orientación de la conducta de los alumnos tanto dentro como fuera de los centros educativos. Todo ello conlleva una mayor complejidad a la hora de establecer normativas claras y coherentes para llevarlas a la práctica.

Políticas y prácticas destinadas al apoyo del profesorado

Tal y como se ha explicado anteriormente, las nuevas expectativas que se crean en torno a los maestros exigen desarrollar nuevas competencias y la capacidad del profesorado. A pesar de que, de algún modo, se puede aumentar el apoyo que se brinda a los maestros tanto en su formación

inicial como docentes como en su desarrollo profesional continuo, se han elaborado ciertas medidas interesantes al respecto. Todas ellas se pueden dividir, en general, en tres enfoques principales:

- las reformas de currículo y su extensión;
- la formación y educación oficial para los maestros;
- la creación de redes para la enseñanza y el aprendizaje.

Las reformas de currículo y su extensión

En el Cuestionario sobre Políticas, los responsables de las políticas públicas se han referido a menudo al nuevo currículo nacional como un recurso clave para perfeccionar el uso de las tecnologías en las aulas, lo que fomenta la enseñanza de competencias digitales y favorece el bienestar emocional de los estudiantes. En ciertos casos, los responsables de las políticas públicas afirmaron que el currículo actualmente reconoce la gran importancia del bienestar mental, emocional y social de los estudiantes, como en el caso del *Curriculum for Excellence* de Escocia (Reino Unido), o de las competencias necesarias para cumplir todos estos objetivos, como las que se exponen en el *National Core Curriculum for Basic Education* de Finlandia. En otros, se presta más atención a la forma en que el currículo facilita modelos para saber utilizar la tecnología en clase o para crear unas condiciones que se consideren ideales para que los estudiantes desarrollen las competencias más importantes en ese ámbito, como ocurre con el nuevo *Currículo de la Educación Básica* de México.

Los países también han elaborado medidas que contribuyen a que los profesores y los centros educativos desarrollen ciertas áreas del currículo centrándose principalmente en las tecnologías. En algunos casos, como el de Quebec (Canadá), México y Nueva Zelanda, los sistemas han elaborado planes orientados a la implementación de las tecnologías digitales, creando ámbitos específicos que quedan descritos en sus correspondientes currículos. En estos planes figura información más detallada sobre las medidas de aplicación del currículo, así como recursos que pueden ayudar a los centros educativos.

Además de las reformas del currículo, algunos países han tomado también medidas en el desarrollo curricular para contribuir a que se amplíe el plan de estudios que ya tienen. Entre algunos ejemplos de currículos que se han centrado en la importancia del entorno social y físico de los estudiantes figura el *Joint Consortium for School Health* (JCSH) de New Brunswick (Canadá).

Enfoques pedagógicos innovadores

La función indispensable de la pedagogía ya se expone en el marco «Happy Schools» de la UNESCO (UNESCO, 2016). Entre sus elementos clave figuran variables como una carga de trabajo equilibrada, el trabajo en equipo, enfoques pedagógicos divertidos y atractivos, la interacción y la libertad del alumno, el contenido relevante y la definición del aprendizaje como un trabajo de equipo entre estudiantes y maestros. Los enfoques pedagógicos afectan de forma crucial al bienestar de los estudiantes de dos formas distintas:

1. Por la forma en que se ofrece el contenido y por la manera de enmarcar las experiencias escolares más básicas de los niños. Como ejemplo, los maestros pueden desempeñar un papel importante a la hora de reducir la ansiedad que producen los deberes a los alumnos, de aceptar la opinión de los estudiantes sobre las tareas, de evitar que exista un exceso de control y de presión, de fomentar las relaciones de apoyo con el alumnado y de crear afinidad de forma explícita con su manera de ver el mundo, de forma que se perfeccione la experiencia general de los estudiantes (OECD, 2017).

2. Ciertos enfoques pedagógicos y determinadas prácticas docentes pueden abordar de forma explícita algunas conductas tóxicas y favorecer entornos más inclusivos y seguros.

Algunos ejemplos del apoyo que se brinda a los maestros en este ámbito se destacan en el Recuadro 13.1.

Recuadro 13.1. Fomento del bienestar a través de la pedagogía

Personalización del aprendizaje mediante las TIC: Project Leerling (Pupil) 2020

El proyecto Pupil 2020 de los Países Bajos brinda apoyo a los maestros de enseñanza secundaria y a sus centros educativos en cuanto al desarrollo de una perspectiva de aprendizaje personalizado y su aplicación en la práctica, centrándose especialmente en el uso de las TIC. En la sección MY College, en uno de los muchos ejemplos que se presentan en el proyecto, los maestros describen cómo han conseguido transformar de forma significativa los centros educativos a través del establecimiento de objetivos de aprendizaje y del trabajo con dispositivos iPad, de las tutorías con los alumnos y de la reducción del control para que cada estudiante pueda aprender a su ritmo y en función de su propio nivel.

Apoyo tutorial para fomentar la disciplina positiva

En Portugal, el Apoyo Tutorial Específico (Decreto Ley n.º 4-A/2016) está destinado a aquellos estudiantes de segundo y tercer ciclo de educación básica que han repetido curso dos o más veces durante su trayectoria escolar. Su objetivo es aumentar su implicación en las actividades educativas mediante la planificación y el seguimiento de sus procesos de aprendizaje. Las tutorías de calidad pueden ser uno de los factores más importantes para que los estudiantes puedan equilibrar el aprendizaje, al tiempo que puede convertirse también en una plataforma que refuerce la disciplina de forma eficaz si se centra en consolidar las conductas positivas en lugar de en castigar las negativas, algo que puede dar como resultado una absoluta desconexión por parte de los estudiantes más vulnerables.

Además de todas estas iniciativas, se debe prestar atención a la calidad de la formación que se ofrece. Si bien algunas competencias, como trabajar con distintos idiomas, culturas y religiones o favorecer y fomentar iniciativas relacionadas con la alfabetización digital y el bienestar de los estudiantes, quedan contempladas en los programas de formación de los maestros, no quiere decir que sean necesariamente eficaces. Existe la obligación de perfeccionar el diseño y el desarrollo de la formación que se ofrece en la actualidad en estos ámbitos para conseguir que se ajuste a las necesidades que se han comunicado.

Formación y educación oficial para los maestros

Tan solo algunos países mencionaron haber tomado medidas específicas en el ámbito de la formación docente inicial. Un ejemplo es el programa *Digital Laboratories* que se puso en marcha en Noruega para desarrollar las competencias digitales de los futuros maestros.

En general, la mayoría de las respuestas al Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI se centraban en los programas de desarrollo profesional para abordar los problemas tecnológicos en las aulas y el desarrollo emocional de los estudiantes. En algunas ocasiones, el apoyo se ha-

bía integrado en el centro educativo mediante la creación de equipos que tenían funciones muy específicas. Entre los ejemplos de este enfoque figura el programa *Digital Technologies in Focus*, elaborado por el Organismo de programas de estudio, evaluaciones e informes (ACARA) de Australia, que ofrece apoyo para 160 centros educativos desfavorecidos poniendo a su disposición responsables de currículo especializados en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En Francia, se ha creado recientemente el *national body of educational psychologists (PsyEN)* (órgano nacional de psicólogos educativos) que ha puesto en marcha la colaboración de maestros y familias para atender en mayor medida el espectro de necesidades sociales y cognitivas que demandan los estudiantes.

Este tipo de iniciativas *in situ* brindan la oportunidad a los profesores de implicarse de forma activa, en el mismo centro educativo, en el aprendizaje y la experimentación. Todo ello les permite participar de forma colaborativa e intercambiar reflexiones (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015). Además, aquellos recursos didácticos que se desarrollan en Internet de forma minuciosa pueden ofrecer opciones más dinámicas y flexibles al desarrollo profesional de los maestros. En particular, cuando los recursos se mantienen, son relevantes y están respaldados por un programa de formación específico a largo plazo, es más probable que repercutan en mayor medida en el desarrollo profesional de los maestros (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001).

Los cursos en línea abiertos y de participación masiva (MOOC) también ofrecen un desarrollo profesional continuo en el ámbito de las competencias digitales. Un ejemplo es *Webwise*, de Irlanda, que contribuye a integrar la seguridad en la esfera digital en el aprendizaje y en la enseñanza. También engloba enfoques innovadores en cuanto al aprendizaje en Internet. En Portugal se están introduciendo cursos de formación de aprendizaje mixtos para ayudar a los psicólogos a desarrollar actitudes y competencias que apoyen a los maestros a la hora de adoptar estrategias de intervención en clase a fin de prevenir y coartar conductas perjudiciales y de acoso.

El Gobierno de Australia ha desarrollado dos portales integrales, *Digital Technologies Hub* y *Student Well-being Hub*, que ofrecen recursos de aprendizaje y actividades de calidad demostrada que se centran en apoyar la aplicación del Currículo australiano. Ambas iniciativas están orientadas a estudiantes, padres y directivos de centros educativos, facilitan actividades y eventos y van incorporando nuevos contenidos a medida que se van desarrollando. En el caso de *Student Well-being Hub*, también contiene enlaces a la página *Bullying. No Way!*, que facilita información y recomendaciones muy útiles sobre el acoso y que fomenta la celebración del Día Nacional de la Lucha contra el Acoso y la Violencia, así como a la página del *Australian Student Well-being Framework*, un documento fundacional que presta su apoyo a las comunidades de los centros educativos para que desarrollen entornos de enseñanza positivos e inclusivos. Este marco se basa en datos contrastados que demuestran la estrecha relación que hay entre la seguridad, el bienestar y el aprendizaje.

Además de la formación oficial para los maestros, también existen varias iniciativas que se dedican a aunar esfuerzos con los docentes y otros actores, como los padres, los profesionales de la salud mental, etc. Todas ellas figuran en la Tabla 13.1.

Tabla 13.1. Formación para maestros, padres y otros actores

	Grupo al que se orienta	Objetivos y métodos
Irlanda	Maestros de enseñanza primaria y posterior	Formación en prácticas restaurativas como enfoque basado en datos contrastados para abordar el acoso

	Grupo al que se orienta	Objetivos y métodos
Portugal	Psicólogos en los centros educativos públicos	Desarrollo de actitudes y competencias que apoyen a los maestros a la hora de adoptar estrategias de intervención en clase a fin de prevenir y coartar conductas perjudiciales y de acoso Desarrollo de actitudes y competencias que les permitan establecer relaciones con los maestros de educación y cuidados en la primera infancia (ECEC) y de primer ciclo
Rusia	Maestros y psicólogos de los centros educativos	Formación para detectar indicios de depresión, tendencias suicidas y cualquier otro problema de salud mental
Escocia (Reino Unido)	Maestros y educadores	Formación, a través de Career-Long Professional Learning (CLPL), para forjar alianzas con las familias y desarrollar así la capacidad y las competencias de resiliencia en los jóvenes y en todos aquellos que intervienen de una forma u otra en sus vidas para evitar y abordar el acoso
Turquía	Padres	Resolución de los problemas de estrés y los que surgen en las relaciones con la familia o los compañeros, así como los asociados con la ansiedad derivada de la evolución del curso

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI

Creación de redes para la enseñanza y el aprendizaje

Las redes desempeñan un papel crucial en el desarrollo de los enfoques pedagógicos coherentes, en la creación de materiales de apoyo, en el intercambio y el aprendizaje profesional y en el liderazgo (Paniagua & Istance, 2018). Pueden crearse dentro de las comunidades del centro educativo, pero también pueden surgir con personas de un generoso abanico de organizaciones y ampliar el entramado profesional a ámbitos que están fuera del propio centro. Estas redes de compañeros pueden ofrecer nuevas perspectivas sobre las que reflexionar en cuanto a la cultura del propio centro educativo y a la forma en la que la comunidad aborda las necesidades de los estudiantes.

Cuando se ha pedido a los países que pusieran ejemplos sobre redes que puedan tener un futuro prometedor, algunos de ellos han destacado la importancia del papel que desempeñan las redes de centros educativos que ya existen para desarrollar y perfeccionar tanto las prácticas pedagógicas como el aprendizaje de los profesionales. En el caso de los Países Bajos, cuentan con *Person@lize*, en el que colaboran cuatro juntas directivas y 18 centros educativos de primaria y secundaria para aprender de los demás e inspirarse los unos en los otros. El objetivo general es conjugar todas las necesidades individuales de aprendizaje y conseguir mejores resultados mediante la personalización de las experiencias de aprendizaje.

Otras redes y colaboraciones están orientadas a prácticas específicas como, por ejemplo, favorecer el bienestar de los niños y los jóvenes mediante las competencias sociales y emocionales y el arte. La filosofía de la red *Student Success Network* de Nueva York (Estados Unidos) se basa en la idea de que los estudiantes necesitan algo más que las competencias académicas para sacar partido a todo su potencial y que el aprendizaje social y emocional es fundamental para que logren sus objetivos en la vida. La red se define a sí misma como un movimiento y entre sus miembros se encuentran desde organizaciones sociales empresariales, como I-Mentor and Citizen Schools, hasta órganos de amplia trayectoria basados en comunidades, como YMCA y Good

Shepard Services, pasando por otras que atienden a los estudiantes con necesidades especiales, como Ramapo for Children (Olson, 2018). Para poder ampliar el movimiento, ofrecen sesiones de formación con el fin de crear talleres a los que asistan sus miembros, organizan eventos y han desarrollado una plataforma en Internet para reforzar el intercambio de recursos y la colaboración. Los colaboradores clave de la alianza Research Alliance for New York City Schools, de la Universidad de Nueva York, contribuyen a aumentar la calidad de los datos que se recogen y de su uso.

Alianzas y colaboraciones entre diversos sectores

Dado que muchos de los problemas van más allá de las paredes de los entornos escolares, la implicación de los padres y de la comunidad en general desempeña un papel fundamental para abordar las cuestiones relacionadas con el bienestar digital y emocional. La colaboración entre centros educativos y comunidades para trabajar conjuntamente e involucrar a otros sectores y actores puede adoptar diferentes formas (OCDE (*Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions*, 2017), adaptación de Stevenson y Boxall (*Communities of Talent: Universities in Local Learning and Innovation Ecosystems*, 2015)):

- Las escuelas como instituciones de apoyo en sus comunidades. En este tipo de alianza, es probable que la colaboración sea básica y que la asociación con otros agentes se limite a las iniciativas individuales de los centros educativos o de un actor específico de la comunidad.
- Relaciones empresariales de los centros educativos con diferentes miembros de las comunidades, que colaboran en iniciativas conjuntas y que transmiten las experiencias derivadas de los conocimientos a los servicios públicos y a los responsables de políticas públicas. En este caso, las alianzas son más colaborativas y la implicación de otros actores adquiere mayor dinamismo.
- Participación de las escuelas en la vida de la comunidad en general mediante diversas actividades de responsabilidad social empresarial, que van desde programas de divulgación con grupos comunitarios hasta la apertura de instalaciones del campus a usuarios públicos y externos. A este nivel, las alianzas suelen ser más fuertes y la implicación de otros actores es el resultado de un esfuerzo conjunto de los centros educativos y de las comunidades.

Estas alianzas suelen ser colaboraciones estratégicas cuyo objetivo es ampliar la capacidad de las escuelas para perfeccionar la forma de desarrollar y reforzar las competencias digitales, por ejemplo, ayudando a los maestros a aplicar la tecnología en las aulas y a elaborar nuevos enfoques pedagógicos, así como favorecer el bienestar, abordando, por ejemplo, problemas como el acoso y fomentando hábitos saludables.

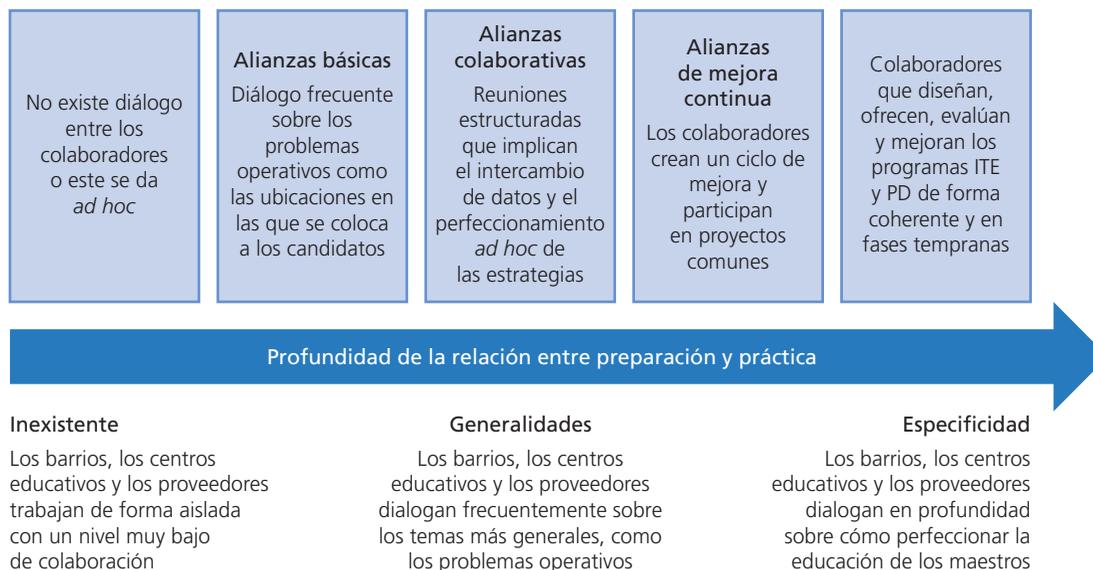
En la siguiente sección se examinarán los tipos y formas de alianza que han mencionado todos los países y sistemas de la OCDE, prestando especial atención a los que se ocupan de las competencias digitales y el bienestar emocional.

Tipos de alianza entre centros educativos y otros actores externos

Si bien los responsables de las políticas públicas han ido incorporando nuevas competencias para los maestros en los currículos y las normativas nacionales, también son conscientes de que deben evitar aumentar la carga de trabajo que pueden suponer para los maestros estas exigencias, a menudo complejas. También se esfuerzan por evitar que se diluya la función de los maestros o que se creen competencias que se solapan con profesionales de otros ámbitos. Los profesores, ante todo, no deben considerarse especialistas en cuestiones de salud o psicológicas, sino actores clave para establecer sinergias y colaborar con otros especialistas y servicios.

Los resultados de las alianzas van desde el debate *ad hoc* entre distintos actores hasta el diseño, la evaluación y el perfeccionamiento conjunto de programas, tal y como se muestra en la Figura 13.2. Entre estos dos extremos, es posible identificar diferentes niveles de profundidad al establecer las alianzas. Esos niveles de profundidad no reflejan necesariamente la calidad de la colaboración, ya que esta depende del objetivo y el carácter de los actores que participan en la alianza. Por ejemplo, la colaboración entre las familias y los maestros puede funcionar bien cuando se trata de lograr objetivos específicos con alianzas básicas o colaborativas.

Figura 13.2. Profundidad de las alianzas y la colaboración



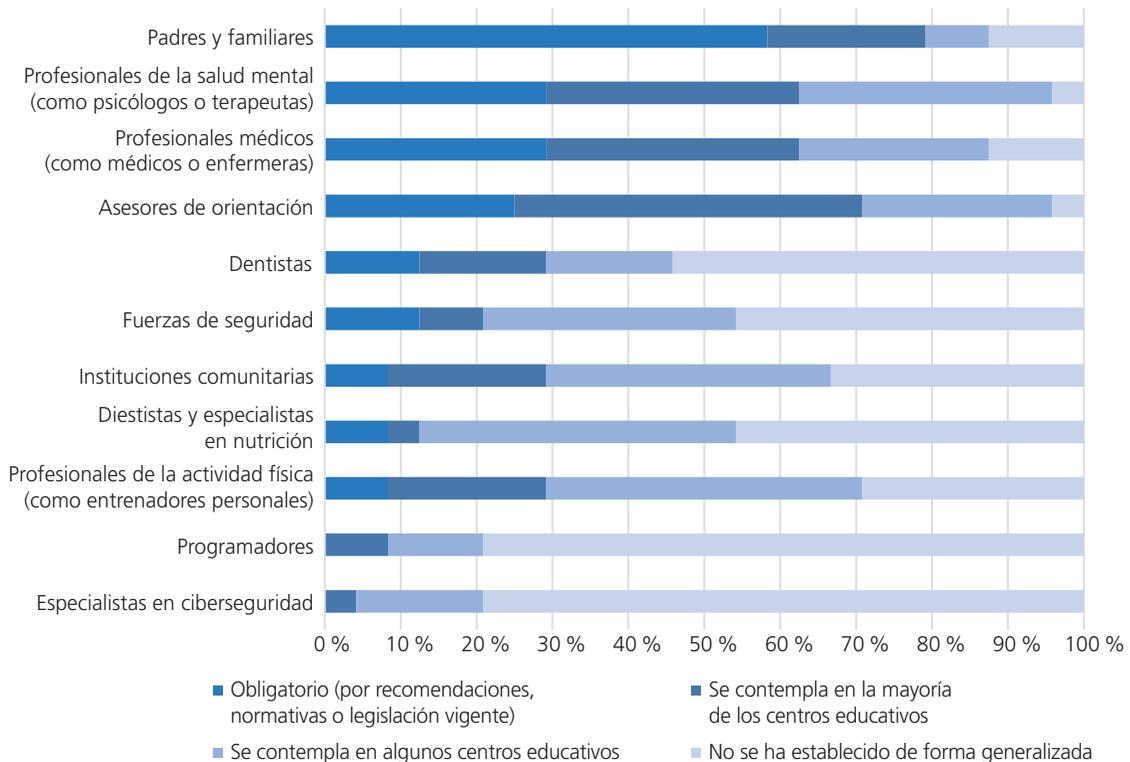
Nota: Esta progresión se propuso para la preparación inicial de los maestros, pero se puede aplicar de forma más general en todo el sistema.

Fuente: Toon y Jensen (*Teaching our Teachers: A Better Way - Developing Partnerships to Improve Teacher Preparation*, 2017)

El carácter de las alianzas depende en gran medida de la autoridad y la experiencia de los actores implicados y de los recursos que se movilizan para que puedan ponerse en marcha. Entre los mecanismos de apoyo a la alianza de los diferentes colaboradores e instituciones figuran:

- el establecimiento de circuitos formales de retroalimentación o medidas de asunción de responsabilidad;
- las prácticas de aprendizaje colaborativo;
- el tiempo dedicado y la financiación continua;
- el desarrollo de la responsabilidad profesional, la autonomía y la confianza.

Se pidió a los países que participaron en el Cuestionario sobre Políticas que describieran los diferentes tipos de alianzas entre sus centros educativos y otros actores externos (consulte la Figura 13.3).

Figura 13.3. Alianzas entre centros educativos y actores externos

Nota: En total, 23 países y sistemas respondieron a esta pregunta.

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI

Alianzas con los padres y las familias

El tipo de alianza que se mencionaba con mayor frecuencia en el Cuestionario sobre Políticas era la que implicaba a los padres y las familias. Casi dos tercios de los sistemas que respondieron a esta pregunta afirmaron que los centros educativos exigen las alianzas con las familias y únicamente dos contestaron que estos tipos de alianza no están establecidos de forma generalizada en sus sistemas.

Sin embargo, estas respuestas han de interpretarse con prudencia. Por un lado, los responsables de las políticas públicas a menudo prestan especial atención a la colaboración con las familias, asumiendo el papel fundamental de estas de proteger y favorecer el bienestar de los niños. Esto queda reflejado en una gran cantidad de planes e iniciativas nacionales que se orientan a las familias al considerarlas un actor crucial. Por otro lado, la literatura nacional que existe al respecto destaca los problemas que surgen de la creación de alianzas entre los centros educativos y los padres, especialmente cuando se trata de implicar a los padres menos accesibles en una colaboración profunda de gran envergadura (consulte el Recuadro 13.2).

Recuadro 13.2. Alianzas entre padres y centros educativos: Posibilidades y limitaciones

Desde la publicación del informe Coleman (Coleman, *et al.*, 1966) en Estados Unidos y del informe Plowden (Plowden, 1967) en el Reino Unido, una creciente oleada de datos contrastados ha demostrado que el nivel de educación de los padres, sus recursos económicos y actitudes y la influencia general del entorno familiar se encuentran entre los indicadores más precisos del rendimiento académico de los jóvenes (OECD, 2018). Como consecuencia, se fomenta la implicación y la colaboración con los padres para contribuir a sacar el máximo potencial de todos los alumnos, en particular de aquellos más vulnerables.

Sin embargo, aunque la participación en las actividades y la dirección de los centros educativos parece funcionar bien para las familias que saben «defenderse» en el sistema de educación, ha resultado más difícil fomentar la implicación de las familias de los grupos vulnerables que corren más riesgo de sufrir desigualdades en el entorno educativo (Corter & Pelletier, 2005; Furstenberg, 2011; Gordon & Cui, 2014). Esta afirmación resulta especialmente cierta en el espacio digital, ya que es menos probable que los padres de entornos desfavorecidos tengan las competencias y los conocimientos digitales necesarios para participar de una forma eficaz. Un ejemplo es que los padres tienden a no conocer los requisitos de edad mínima para crear perfiles en las redes sociales en el caso de los niños (por ejemplo, en Instagram y Facebook, la edad mínima es de 13 años) ni la mejor manera de detectar ni reaccionar ante los riesgos que entraña la esfera digital, como frente a problemas relacionados con la seguridad y la privacidad.

Nawrotzki (*Parent–school relations in England and the USA: Partnership, problematized*, 2012) señala que uno de los retos que surge de la participación de los padres en los centros educativos proviene de la forma en que las escuelas recompensan ciertas formas de participación de los padres frente a otras. Las dificultades que generan las jornadas laborales, las necesidades del cuidado de los niños, los problemas de transporte, la falta de conocimiento de la institución y el hecho de no hablar el mismo idioma que el profesor son solo algunos de los obstáculos a los que se enfrentan los padres en el ámbito de la participación (OECD, 2017).

Aunque la idea de la participación familiar como una forma de superar las desigualdades educativas sigue siendo objeto de debate (Paniagua A., 2018), parece que los resultados de los estudios que se basan en métodos de colaboración y abordan las necesidades de las familias y los estudiantes son más prometedores en cuanto a los grupos vulnerables (Lopez, Kreider, & Coffman, 2005; Perez Carreón, Drake, & Calabrese, 2005) que los de aquellos que exigen una «crianza perfecta». Una forma de avanzar podría consistir en centrarse en alianzas entre familias y centros educativos menos orientadas al centro educativo y más a la comunidad y en establecer relaciones de confianza con los padres, tal y como se expone a continuación.

Tabla 13.2. Avance hacia los modelos de implicación de los padres basados en la comunidad

Modelo tradicional basado en el centro educativo	Modelo basado en la comunidad
Basado en actividades	Basado en relaciones
Padres como personas	Padres como miembros de la comunidad y de colectivos
Padres que respetan el programa del centro educativo	Padres que lideran y colaboran en el establecimiento del programa
Talleres que facilitan información	Formación para el desarrollo del liderazgo y el crecimiento personal
Comunicación entre el centro educativo y los padres	Intercambio mutuo

Fuente: Warren et al. (Beyond the bake sale: A community-based relational approach to parent engagement in schools, 2009)

Alianzas con los profesionales médicos y de salud mental

En cuanto a menciones de alianzas en el entorno educativo, por detrás de las que surgen con los padres y las familias se encuentran las alianzas con los profesionales médicos y de salud mental. Casi un tercio de los países exige contar con este tipo de profesionales y en otro tercio suelen estar muy presentes. Los especialistas en salud mental hacen cada vez más hincapié en la sinergia tradicional entre la educación y la salud física a medida que crece la conciencia sobre la importancia del bienestar emocional. Además, la prevalencia de estas alianzas podría estar relacionada con la autoridad de estos actores y la viabilidad de desempeñar un papel de apoyo a la labor de los maestros, algo que queda mucho más claro en el caso de los psicólogos.

En varias respuestas al Cuestionario sobre Políticas se describía la forma en que las redes y los ministerios de educación y salud colaboran para promover una visión conjunta y reforzar la coherencia de las medidas, por ejemplo, en Nueva Brunswick (Canadá), Nueva Escocia (Canadá) y Francia. En algunos casos, esta visión compartida establece objetivos específicos, como orientar las medidas a los niños más vulnerables, que es el caso de la colaboración *0-24 collaboration* en Noruega (consulte el Recuadro 13.3), facilitar el acceso a la asistencia por parte de especialistas y a las formas de mejorar la salud mental de los jóvenes, como en el proyecto *Headspace* de Escocia (Reino Unido) u orientar las medidas a los bebés, los niños pequeños y sus familias, como en la iniciativa *First 5* de Irlanda.

El programa *Stronger for Tomorrow*, que surge de una colaboración entre los Ministerios de Salud y Educación de Nueva Zelanda, brinda apoyo a los centros educativos con trabajadores especializados que cuentan con una amplia variedad de conocimientos, entre ellos psicólogos, trabajadores sociales, especialistas en salud de grupos indígenas (*whānau ora kaimahi*), asesores y trabajadores sociales juveniles (consulte el Capítulo 3). De manera similar, en la Comunidad Francesa de Bélgica, los centros educativos participaron voluntariamente en el programa piloto *Cellules Bien Être*, en el

que un equipo especializado en el bienestar que provenía de seis servicios de diferentes sectores, como el sanitario o el de juventud, colaboró con el personal docente.

Entre otros ejemplos figuran el *Healthy Students Toolkit* de Estados Unidos, que reúne información sobre los recursos, los programas y los servicios que ofrecen organizaciones no gubernamentales en diferentes estados para destacar las oportunidades que pueden tener más repercusión. Entre ellas se encuentran la importancia de ayudar a los estudiantes que cumplen los requisitos necesarios para inscribirse en un seguro médico, de facilitar el acceso a Medicaid y a otros servicios en los centros educativos, el fomento de una nutrición adecuada y la actividad física y la creación de alianzas locales con los servicios de salud. En Finlandia, el proveedor de servicios educativos designa un grupo directivo para el bienestar de los estudiantes conformado por representantes de la atención sanitaria, psicólogos y trabajadores sociales. Los equipos que se encargan del bienestar de los estudiantes de Isla del Príncipe Eduardo, en Canadá, están formados por enfermeras escolares, médicos especializados en salud mental, animadores educativos, asesores y terapeutas ocupacionales.

Alianzas con especialistas en el ámbito digital: Creación de las condiciones necesarias para el uso de la tecnología en los centros educativos

El fomento de las competencias digitales y la incorporación de las TIC a las clases implica algo más que el simple cambio de libros de texto por tabletas. Plantea el reto de una inversión sin precedentes en tecnología de la educación y en desarrollo profesional para aumentar la capacidad de los maestros de conocer el uso, el contenido y las implicaciones pedagógicas de la tecnología. Además, también conlleva establecer vínculos más firmes con toda la comunidad, ya que la mayor parte de las oportunidades y los desafíos que representa el uso de la tecnología se encuentran tanto dentro como fuera de los centros educativos. Por lo tanto, es necesario que los esfuerzos sean integrales para unir a las familias y a las organizaciones comunitarias si se quiere garantizar que el aprendizaje digital no se convierta en otra fuente de desigualdades (Hooft Graafland, 2018).

A pesar del creciente énfasis que se pone en facilitar a los maestros las competencias digitales, algunos países afirmaron contar con un bajo índice de alianzas que involucrasen a programadores y especialistas en ciberseguridad. Todo ello se debe, posiblemente, a varios factores. En primer lugar, los ámbitos de la programación y la ciberseguridad no figuran entre las prioridades fundamentales de los responsables de las políticas públicas en cuanto a la tecnología y los centros educativos, a pesar de la atención que se presta a la protección de los niños frente a los riesgos que entraña Internet. Además, a menudo se espera que los maestros integren las competencias digitales en las asignaturas que ya existen, lo que se consideraría un gran avance siempre que se dominasen este tipo de competencias. Sin embargo, esto no queda del todo claro, como ya se ha puesto de manifiesto en la primera mitad de este capítulo, cuando se mencionaba la falta de acceso a la formación de los maestros en estos ámbitos.

Las escuelas que consiguen utilizar la tecnología establecen alianzas firmes de forma eficaz con los principales interesados de las universidades, las empresas de tecnología y otras organizaciones (Levin & Schrum, 2013). Algo que no siempre es sencillo, ya que se puede estar implicando a actores cuyos programas sean en parte conflictivos, lo que a su vez puede mermar la capacidad de establecer colaboraciones positivas (Abrams, Chen, & Downton, 2018). La formación de alianzas con empresas del sector privado, como especialistas en ciberseguridad o representantes de grandes plataformas o proveedores de servicios como Google o Microsoft, puede ser especialmente difícil, dadas las diferentes motivaciones y expectativas de los sectores. Sin embargo, teniendo en cuenta la velocidad de los cambios tecnológicos, es casi inevitable que haya que encontrar una fórmula para que estos actores colaboren. Esto tendrá que suceder especialmente dado el carácter descen-

tralizado de muchos sistemas de educación, que suelen asignar de forma eficaz la responsabilidad de proteger los datos de los estudiantes y la seguridad tanto del centro educativo como de la infraestructura tecnológica de las aulas a nivel de centro educativo (consulte también el Capítulo 14).

En las respuestas al Cuestionario sobre Políticas se facilitaron diversos ejemplos de alianzas con un alto nivel de eficacia. En Nueva Brunswick y Nueva Escocia (Canadá), por ejemplo, *Brilliant Labs*, una plataforma tecnológica y de aprendizaje experimental sin fines de lucro, colabora con los centros educativos para implementar *Makerspaces* o espacios para creadores. Estos laboratorios se basan en el enfoque pedagógico de la «cultura *maker*», que anima a los alumnos a utilizar, investigar y experimentar con diversos materiales y herramientas para elaborar motores, así como herramientas u objetos más complejos, facilitándoles de este modo una auténtica experiencia de aprendizaje que dinamiza los conocimientos que han adquirido previamente en asignaturas como Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas (STEAM, por sus siglas en inglés). Los *makerspaces* o espacios para creadores de Brilliant Lab están gestionados por su propio personal, que facilita asistencia a la hora de crear el diseño del espacio y el desarrollo profesional. Los centros educativos, a su vez, son los encargados de decidir el tipo concreto de equipo necesario y se prevé que aprovechen tanto sus fuentes de financiación como las prácticas tradicionales. El éxito de esta alianza queda patente por la forma en que el «movimiento *maker*» se está implementando en cientos de centros educativos del Canadá atlántico y por su carácter de «plataforma», cuyo objetivo es animar y preparar a los centros educativos para que ofrezcan oportunidades a los creadores en lugar de prestar un servicio no recurrente (MakerMedia, 2019).

A pesar de centrarse con mayor atención en suministrar la infraestructura, la ambiciosa iniciativa piloto que puso en marcha el Ministerio de Educación de Grecia es similar, en el sentido de que ha creado una red de 145 laboratorios de tecnología abierta en todo el país en colaboración con Building Infrastructure y el banco electrónico de los Bancos Nacionales. Los laboratorios consisten en una red de estaciones de trabajo con Raspberry Pi, un kit de robótica, impresoras y escáneres 3D, proyectores interactivos, periféricos multifunción y diversos sensores. El objetivo es que la red se desarrolle en una comunidad profesional más amplia en torno al uso efectivo de las TIC.

Otras medidas giran en torno al apoyo a las alianzas para el desarrollo profesional de los maestros. En Irlanda, el *Schools Excellence Fund – Digital* invita a grupos de 4 a 6 centros educativos a trabajar juntos en proyectos innovadores de enseñanza y aprendizaje que impliquen el uso de las tecnologías digitales. Estos grupos pueden recibir una financiación de hasta 30 000 euros para llevar a cabo un proyecto durante un periodo de tres años. Entre algunos ejemplos figura una agrupación de seis centros educativos de enseñanza posterior a primaria de Dublín, Cork y Westmeath, que trabajan juntos en un proyecto en el que se utilizarán drones para grabar imágenes de las zonas locales con el fin de mantener al día los elementos básicos de los currículos de geografía de los ciclos superior e inferior; mientras que otra agrupación de este tipo de centros de Midlands está empleando formación líder del sector en el denominado «MoJo» (periodismo móvil) para perfeccionar la enseñanza, el aprendizaje y la alfabetización digital entre los educadores y los estudiantes de los centros educativos de la agrupación (DES, 2018).

Alianzas con las instituciones comunitarias y las agencias de seguridad

La participación de la comunidad es uno de los factores clave para crear un diseño de intervención eficaz. Por ejemplo, una gran cantidad de programas de intervención en la infancia que parecen augurar buenos resultados en cuanto al perfeccionamiento de las competencias sociales y emocionales implican la formación y la participación de los padres, y una de las características comunes de los programas de prevención del acoso que han logrado cumplir sus objetivos es que adoptan

un enfoque integral en el que participa toda la comunidad (Choi, 2018). Cuando se hace partícipe a la comunidad del diseño y la forma de poner en práctica la intervención, a menudo existe la posibilidad de aprovechar la infraestructura que ya existe y sacar partido de los puntos fuertes de la comunidad (Hooft Graafland, 2018)

Las alianzas con instituciones comunitarias y agencias de seguridad reflejan el espectro más diverso de actores y servicios, que, en el primer caso, implican a personas que trabajan de manera voluntaria. Todo ello significa que las formas de interactuar de los centros educativos con las instituciones de la comunidad y las agencias de seguridad son mucho más diversas que las que se dan cuando los actores implicados son otros. Por ejemplo, más de dos tercios de los países y sistemas que respondieron al cuestionario afirmaron que es necesario establecer alianzas con organizaciones comunitarias, presentes en todos los centros educativos o en algunos de ellos. Sin embargo, puede surgir cierta confusión sobre esta cifra, dada la función solapada de las asociaciones de padres, que pueden clasificarse tanto como «organización comunitaria» como de «implicación de padres y familiares».

En Providence (Estados Unidos) encontramos un ejemplo de alianza comunitaria. Allí, la estrategia educativa *Afterzone* se desarrolló como respuesta a la falta de organización de actividades que tenían a su disposición los estudiantes de la enseñanza media. After School Alliance fue el organismo encargado de implementar esta iniciativa, que coordina organizaciones de base comunitaria para ofrecer programas extraescolares que se centren en el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la implicación en la educación. Todas las organizaciones que participan se someten a un único conjunto de normas de calidad y reciben formación y asistencia para ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias básicas (Olson, 2018). Una evaluación independiente llegó a la conclusión de que el programa redujo el absentismo escolar entre sus participantes en un 25 % transcurridos dos años de su aplicación y los más beneficiados fueron aquellos estudiantes que habían participado en el programa al menos treinta días. Además, los estudiantes que afirmaron contar con un alto nivel de implicación en el programa pensaban más en su futuro, tenían mejores competencias sociales y demostraban una conducta más positiva (Kauh, 2011).

Otro de los ejemplos proviene de Letonia, donde el Ministerio de Educación animó a las instituciones de formación cultural profesional a llevar a cabo el *RaPaPro Creative Partnership Programme*. Las escuelas tuvieron que abrir sus puertas al público y buscar colaboradores entre las empresas y en la esfera social, lo que conllevaba tener en cuenta a los centros educativos cercanos y a los habitantes locales. Todo ello exigía un gran nivel de cooperación para poder aprender de la experiencia de los demás, colaborar, innovar, resolver problemas y sacar el máximo partido al potencial de la creatividad. La plena comprensión del concepto de las alianzas creativas se demuestra con la igualdad entre todas las partes, en la que cada uno es tanto benefactor como beneficiario, ya sea estudiante, profesor, empresario, médico o alcalde de la ciudad. Entre 2014 y 2016, se llevaron a cabo 16 proyectos RaPaPro mediante diferentes formas de colaboración, entre ellas, alumnos de educación musical que colaboraban con representantes de la industria de los medios de comunicación, estudiantes de diseño que buscaban socios interesados entre los centros de formación empresarial y las empresas del sector de la cerámica o alumnos de danza que se asociaron con estudiantes de centros educativos dedicados al diseño y artesanos.

En el caso de las agencias de seguridad, y dado que la escolarización ya contempla un amplio abanico de medidas obligatorias por ley, es probable que la mayoría de los centros educativos, y en particular aquellos que trabajan con estudiantes con mayor probabilidad de sufrir las desigualdades educativas, estén en contacto constante con los cuerpos de seguridad. Este contacto continuo podría considerarse una forma de alianza por parte de algunos países, incluso si se trata de colaboraciones concretas para abordar objetivos específicos, mientras que otros podrían contemplarlo como un proceso o protocolo rutinario que no se ajusta al concepto de alianza. Los países que

respondieron al Cuestionario sobre Políticas no facilitaron ningún ejemplo concreto en cuanto a alianzas eficaces con las agencias de seguridad.

Fomento de un enfoque integral para el bienestar de todos los estudiantes

Los ejemplos anteriores ilustran que se pueden establecer alianzas firmes entre dos organismos o ministerios. También pueden aprovecharse para crear un enfoque interdisciplinar, de todo el gobierno, que contemple no solo profesionales de la educación y la salud, sino también del desarrollo social, de la seguridad pública, de la justicia y de otras autoridades regionales.

Un objetivo fundamental de muchas de esas alianzas es utilizar la capacidad de los centros educativos para detectar y llegar a los estudiantes más vulnerables. Por ejemplo, en el centro de Texas, en Estados Unidos, el programa nacional *Communities in Schools* establece alianzas con la autoridad local de vivienda para ofrecer gestión de casos, programas de desarrollo de liderazgo para chicos adolescentes y educación para adultos con el objetivo de ayudar a los padres a obtener certificados como el de Desarrollo de la Educación General o el de Inglés como Segundo Idioma mientras sus hijos reciben la atención necesaria. De manera análoga, en el programa *Schools Plus* de Nueva Escocia, en Canadá, los centros para la primera infancia, los de recursos familiares y los juveniles están situados dentro de los centros educativos para prestar servicios en los ámbitos de trabajo social, salud, justicia, ocio y salud mental a todos los estudiantes, especialmente a los más vulnerables. Otro ejemplo procede de Noruega (consulte el Recuadro 13.3)

Recuadro 13.3. Establecimiento de una visión compartida del bienestar de los niños y jóvenes vulnerables en Noruega: La «0-24 Collaboration»

Los niños y jóvenes más vulnerables suelen enfrentarse a problemas complejos, como escolares, de salud, provocados por la pobreza en la familia, que requieren el seguimiento de varios servicios. La colaboración «0-24 Collaboration» de Noruega es un esfuerzo interdisciplinar entre ministerios, direcciones y gobernadores comarcales para facilitar servicios dinámicos, integrales, eficaces y competentes para niños y jóvenes vulnerables menores de 24 años. Esta iniciativa ha inspirado otras similares en Dinamarca, Finlandia, Islandia, Suecia y las islas autónomas de Groenlandia y Aaland, que engloba el proyecto «Nordic 0-24 Project». El objetivo de todas estas iniciativas es garantizar que los ministerios y las direcciones diseñen y organicen los instrumentos estatales necesarios en función de las necesidades de los municipios y los usuarios, mediante una mayor cooperación y diálogo, para asegurar que existe un seguimiento a largo plazo, cercano y pertinente de los niños y jóvenes más vulnerables.

Un ejemplo de esta colaboración es una red de siete municipios que gestiona la Asociación Noruega de Autoridades Locales y Regionales. En esta red, los municipios trabajan con procesos de aprendizaje intersectoriales, cuyos objetivos son desarrollar un conjunto de indicadores de prácticas recomendadas en los servicios para niños y jóvenes más vulnerables. En la red participan principalmente líderes o gestores de diferentes sectores y unidades de los siete municipios. Entre estas unidades hay centros educativos, jardines de infancia, servicios educativos psicológicos, servicios de bienestar infantil, centros de salud pública, servicios de salud escolar, hogares de familias y las oficinas de la Administración de Trabajo y Bienestar de Noruega. A nivel municipal fomentan de forma explícita la colaboración entre diferentes sectores, mientras que

en el plano nacional las autoridades regionales son las encargadas de dialogar con la Dirección General de Educación y Capacitación de Noruega sobre su contribución al proyecto.

Fuente: Hansen et al. (Nordic 0 – 24 Collaboration on Improved Services to Vulnerable Children and Young People. First Interim Report, 2018)

Otro ejemplo de enfoque integral son los marcos de bienestar. Los marcos de bienestar tienden a abordar varios desafíos mediante un enfoque de política integral y suelen diseñarlos y coordinarlos los gobiernos centrales. Sin embargo, posteriormente se aplican a nivel local y prestan especial atención al centro educativo. Esta autonomía es un reflejo de la de muchas políticas digitales, que también suelen coordinarse a nivel de centro educativo.

Lo que caracteriza a los marcos de bienestar es que amplían la mentalidad tradicional de «prestación de servicios» o de «protección de la seguridad de los estudiantes», que a menudo se centraba principalmente en la dimensión física del bienestar. Si bien estos marcos suelen conllevar la integración de los servicios de salud como parte de una estrategia de prevención y de detección, se hace mayor hincapié en el refuerzo de los factores de protección y resiliencia de los niños a través del clima que rodea a la escuela y al aprendizaje en sí mismos. Por ejemplo, el *Australian Student Wellbeing Framework* brinda asistencia a las comunidades escolares para la creación de entornos de aprendizaje positivos e inclusivos. Su creación se basó en datos contrastados que indican que existe un fuerte vínculo entre la seguridad, el bienestar y el aprendizaje. En la Tabla 13.3 se destacan ejemplos de cómo los diferentes sistemas implementan los marcos de bienestar.

Tabla 13.3. Implementación a nivel de centro educativo de los enfoques sobre el bienestar

	Enfoque sobre el bienestar	Responsabilidades del centro educativo
Australia	Australian Student Well-Being Framework	Los centros educativos deben promulgar las disposiciones y las prácticas del marco, aunque se les otorga absoluta autonomía sobre cómo hacerlo.
Bélgica (Flandes)	Proyecto Gezonde School	Iniciativas a nivel de centro educativo para ofrecer asistencia en cuanto al bienestar de los estudiantes y que implica la participación de padres, del entorno, de la clase, etc. Diferentes organizaciones brindan paquetes educativos a los centros para que puedan preparar intervenciones y recursos.
Francia	National Health Strategy	Los centros educativos deben integrar un plan de bienestar y salud (incluida la salud mental).
Irlanda	Wellbeing Policy and Framework for Practice	Los centros educativos llevan a cabo un proceso de fomento del bienestar y, a través de la autoevaluación, detectan las necesidades y aplican las prácticas que llevan a desarrollar el bienestar de los estudiantes.

	Enfoque sobre el bienestar	Responsabilidades del centro educativo
Luxemburgo	Equipos SePAS y CePAS	Los centros educativos son el lugar donde se prestan los servicios. Los equipos se ponen en contacto con diferentes organizaciones y órganos externos que abordan la ayuda y la asistencia, los problemas juveniles y las movilizaciones, el estudio y la orientación profesional, así como las cuestiones relacionadas con la vivienda y la prevención.
Estados Unidos	Stopbullying.gov	Los centros educativos deben asegurarse de que existe apoyo y asesoramiento a disposición de los estudiantes. Los centros educativos deben desarrollar estrategias y programas en colaboración con sus socios comunitarios.

Fuente: Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI

Con el objetivo de garantizar una aplicación fluida y eficaz, los marcos de bienestar emocional también deberían dotar a los maestros, padres y estudiantes de las herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos que surgen de la gestión del bienestar emocional. Los estudios indican que los programas de intervención eficaces desarrollan las competencias sociales y emocionales y a menudo conllevan la participación de los padres en ámbitos como el de la formación, el entorno familiar y la interacción entre padres e hijos en casa y en el centro educativo (Choi, 2018).

Enfoque especial: Alianzas para hacer frente a las formas persistentes y emergentes de acoso

El acoso y el ciberacoso están significativamente relacionados con varios problemas psicosociales y de conducta (Choi, 2018). Dadas las complejidades y la persistencia del acoso, no existe un enfoque único y sencillo para prevenirlo, a pesar de que los estudios sugieren que los centros educativos siguen desempeñando un papel crucial en la evolución de los mecanismos de lucha contra el acoso a través del aumento de la comunicación con los padres, una mayor supervisión en el patio de recreo, la mejora de las medidas disciplinarias, el fomento de relaciones sanas con los compañeros y una mayor gestión de las aulas. Los maestros desempeñan un papel particularmente importante, ya que la percepción que tienen los estudiantes del trato injusto de los maestros es uno de los factores predictivos más fuertes del acoso escolar (OECD, 2017). Algunas de las características comunes de los programas que se dedican a combatir el acoso y que han logrado sus objetivos son la prestación de formación e información a los padres, la celebración de reuniones entre padres y maestros y la mejora y la sistematización de la supervisión y el seguimiento de los síntomas y actividades como el acoso entre niños y jóvenes (Choi, 2018).

La colaboración entre los maestros, los padres y otros miembros de la comunidad aparece en la mayoría de las iniciativas de los países para luchar contra el acoso y favorecer un entorno seguro para los estudiantes. En Australia, el [National Centre Against Bullying](#) (NCAB) trabaja con las comunidades educativas, los gobiernos y la industria para prestar asesoramiento sobre la creación de centros educativos seguros, centrándose en el desarrollo de la capacidad, los conocimientos y la base de competencias de una serie de sectores, de forma que se puedan abordar las cuestiones relativas al acoso y al bienestar y fomentar prácticas basadas en datos contrastados. Análogamente, la plataforma australiana [Bullying. No Way!](#) favorece estrategias a nivel de centro educativo, cuyo pilar principal es el fomento de la participación de las familias.

En un sentido similar, en Nueva Zelanda, el Grupo Asesor de Prevención del Acoso Escolar (BPAG, por sus siglas en inglés), un conjunto de 18 organismos comprometidos a reducir el acoso conformado por representantes de los ámbitos de la educación, la salud, la justicia y los sectores sociales,

como los grupos que se dedican a defender la seguridad en Internet y los derechos humanos, ha creado *Bullying-free NZ*, que recoge información y recursos para ayudar a las escuelas de Nueva Zelanda a acabar con el acoso. En esta plataforma se muestra una hoja de ruta para hacer frente al acoso en los centros educativos e instrumentos para evaluar los planes que ya existen y hacer partícipe a la comunidad.

Entre otras iniciativas de las que se mencionan en las respuestas al Cuestionario sobre Políticas figura la implicación de profesionales externos en los centros educativos. En la Comunidad Francesa de Bélgica se han puesto en marcha diferentes campañas con organizaciones del tercer sector, como Child Focus o *University of Peace*, para luchar específicamente contra el ciberacoso, con iniciativas piloto como una que intenta implicar a las universidades en la colaboración con los centros educativos para aplicar planes experimentales que ayuden a los maestros a prevenir la violencia escolar. En la Federación de Rusia, en el programa *Stop Bullying*, están implicados psicólogos, escritores y estrellas de cine y teatro rusos famosos cuyo objetivo es informar a los niños, padres y maestros sobre la importancia de la empatía, la aceptación, la paciencia, el respeto y la comprensión del carácter único de cada persona.

Resumen: Una visión compartida del bienestar

A medida que los sistemas de educación van respondiendo a las nuevas necesidades sociales, económicas y digitales, los centros educativos pasan a estar en primera línea del cambio. Las comunidades dependen de los educadores para que contribuyan a integrar a los estudiantes de diferentes idiomas y orígenes, fomenten la tolerancia y la cohesión y respondan de manera eficaz a las necesidades de todos los estudiantes, incluidas las que están relacionadas con su bienestar. También se espera de los maestros que preparen a los estudiantes para adentrarse en el universo digital, que les ayuden a aprender cómo deben usar las nuevas tecnologías y puedan seguir el ritmo de los avances, tan inmediatos como innovadores, de los campos del conocimiento (OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, 2010).

Con estas transformaciones, se espera cada vez más que los educadores trabajen en colaboración con otros actores. Entre ellos figuran los padres y las familias, pero también los profesionales sanitarios, los psicólogos y las fuerzas de seguridad. Y, cada vez más, deberían formar parte de estas alianzas los profesionales de la ciberseguridad y los programadores. A fin de elaborar un programa coherente y apoyar las medidas estratégicas, los actores que colaboran en las alianzas deben compartir una visión común explícita. El desarrollo, el mantenimiento y el apoyo que supone un conjunto de actores tan diverso, como los del sector privado, que pueden contar con diferentes objetivos y metas, puede resultar desafiante.

En respuesta a estos cambios, los sistemas de toda la OCDE se han centrado en dotar a sus maestros de nuevas competencias mediante su formación inicial y su desarrollo profesional continuo. Hay una gran cantidad de ejemplos de iniciativas de políticas que fomentan el bienestar de los estudiantes, así como la formación de los maestros para desarrollar las competencias digitales de sus alumnos. Resulta un tanto sorprendente que haya menos ejemplos de iniciativas de formación de docentes para educar a sus alumnos sobre los riesgos digitales, a pesar de la gran prioridad que se da a este tipo de cuestiones.

En lo que respecta a las alianzas, los países afirmaron que, en general, existen alianzas con las familias y los padres y cada vez más también con otros sectores, como los proveedores de servicios de salud y los profesionales de la salud mental. Menos habitual es encontrarse con iniciativas que involucren a programadores y especialistas en ciberseguridad. Aunque son más difíciles de gestionar, dados los diferentes objetivos de los actores públicos y privados, será necesario reforzar esas alianzas para que los centros educativos y los sistemas de educación puedan mantener el ritmo

vertiginoso de los cambios tecnológicos. Este tema y el debate que suscita se tratarán más a fondo en el próximo capítulo.

Referencias

Abrams, S., Chen, X., & Downton, M. (2018). *Managing Educational Technology: School Partnerships and Technology Integration*. Routledge, New York. Obtenido de <https://www.routledge.com/Managing-Educational-Technology-School-Partnerships-and-Technology-Integration/Abrams-Chen-Downton/p/book/9781138951020>

Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 73(3), 240-251.

Choi, A. (2018). Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors. En *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/41576fb2-en>

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

Corter, C., & Pelletier, J. (2005). Parent and community involvement in schools: Policy panacea or pandemic? En N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy. Springer International Handbooks of Education* (Vol. 13, pp. 295-327). Springer Netherlands, Dordrecht. http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3201-3_15

DES. (2018). *Schools Funded to Work Together on Experimental Projects, As Minister Bruton Rewards Excellence & Innovation*.

Furstenberg, F. (2011). The challenges of finding causal links between family educational practices and schooling outcomes. En G. Duncan, & R. Murnane (Eds.), *Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances* (p. 572). Russell Sage Foundation. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610447515>

Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312038004915>

Gordon, M., & Cui, M. (2014). School-related parental involvement and adolescent academic achievement: The role of community poverty. *Family Relations*, 63(5), 616-626. <http://dx.doi.org/10.1111/fare.12090>

Hansen, I., Jensen, R., Strand, A., Brodtkorb, E., & Sverdrup, S. (2018). *Nordic 0 – 24 Collaboration on Improved Services to Vulnerable Children and Young People. First Interim Report*. Fafo. Obtenido de <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2568821>

Hooft Graafland, J. (2018). New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes. En *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/e071a505-en>

Kauh, T. (2011). *AfterZone: Outcomes for Youth Participating in Providence's Citywide After-School System*. Puplic/Private Ventures and The Wallace Foundation. Obtenido de <http://www.wallacefoundation.org>.

Levin, B. B., & Schrum, L. (2013). Technology-rich schools up close. *Educational Leadership*, 70(6), 51-55. Obtenido de http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/mar13/vol70/num06/Technology-Rich_Schools_Up_Close.aspx

Lopez, M., Kreider, H., & Coffman, J. (2005). Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement. *Urban Education*, 40(1), 78-105. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085904270375>

MakerMedia. (2019). Brilliant Labs: Building Creativity, Innovation and Entrepreneurship in Atlantic Canada. *Maker Media*. Obtenido de <http://newsletter.makermedia.com/dm?id=D3EDCF73556229037244AE6816EC8451&fbclid=IwAR24ecZUsFY3rODLE2teO7D8TQ-8aVWTDf1ajcLv5WRh0ayWThKiaSNvzds>

Nawrotzki, K. (2012). Parent-school relations in England and the USA: Partnership, problematized. En A. Andresen, & M. Richter (Eds.), *The Politicization of Parenthood. Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing* (pp. 69-83). Springer Netherlands, Dordrecht. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2972-8_6

OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing, París. Obtenido de www.oecd.org/edu/teacherpolicy.

OECD. (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. OECD Publishing, París. <http://dx.doi.org/10.1787/20769679>

OECD. (2016). Governing Education in a Complex World. En T. Burns, & F. Köster (Eds.), *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>

OECD. (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. En *PISA*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

OECD. (2017). Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions. En *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264282766-en>

OECD. (2018). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>

OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. En *TALIS*. OECD Publishing, París. <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Olson, L. A. (2018). *School-community Partnerships: Joining Forces to Support the Learning and Development of All Students*. The Aspen Institute. Obtenido de https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2018/04/Community-School-Partnerships-Case-Study.pdf?_ga=2.161057341.1885640925.1554812794-1915899689.1554373626

Paniagua, A. (2018). Enhancing the participation of immigrant families in schools through Intermediary Organizations? The case of Parents' Associations in Catalonia. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(2). <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2017.1349959>

Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. En *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, París. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>

Perez Carreón, G., Drake, C., & Calabrese, A. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312042003465>

Plowden, B. (1967). *Children and Their Primary Schools: A Report of the Control Advisory Council for Education (England)*. Vol. 1: Report. HMSO, Londres.

Stevenson, M., & Boxall, M. (2015). *Communities of Talent: Universities in Local Learning and Innovation Ecosystems*. PA Consulting. Londres: PA Consulting. Obtenido de www.paconsulting.com/insights/how-can-local-learning-partnerships-overcome-our-national-skills-deficit/

Toon, D., & Jensen, B. (2017). *Teaching our Teachers: A Better Way - Developing Partnerships to Improve Teacher Preparation*. Learning First, Melbourne. Obtenido de <http://learningfirst.com/wp-content/uploads/2018/03/2columnsITCoPPaper2PartnershipsFINAL17Nov17.pdf>

UNESCO. (2016). *Happy Schools! A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific*. UNESCO. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244140>

Warren, M., Hong, S., Rubin, C., & Uy, P. (2009). Beyond the bake sale: A community-based relational approach to parent engagement in schools. *Teachers College Record*, 111(9), 2209-2254. Obtenido 17/06/2016

Parte V

La agenda pendiente

14

ASEGURAR EL BIENESTAR DE LOS NIÑOS EN EL MUNDO DIGITAL: LA AGENDA PENDIENTE

El empoderamiento de una generación (digital) activa y ética es uno de los objetivos clave que los ministros de educación de todos los países de la OCDE consideran que deben contemplar las políticas. Como conclusión final de este volumen, en este capítulo se destacan una gran cantidad de cuestiones transversales que han ido surgiendo a medida que avanzaba el trabajo que se ha llevado a cabo con los diferentes países. Es necesario poner solución a las lagunas de conocimiento y los ámbitos en los que se puede mejorar que se van detectando para poder contribuir a la educación de la infancia del siglo XXI en los diferentes países y para ayudarles a afrontar las oportunidades y los desafíos que supone el mundo moderno.

El concepto de bienestar en la era digital evoluciona continuamente y los informes que se elaboran al respecto, como este, pueden quedar obsoletos rápidamente. La labor de los sistemas de educación de todo el mundo es tratar de anticiparse o, al menos, estar al día de la curva de evolución. Se motiva a los responsables de políticas públicas, a los educadores y a los investigadores a que aúnen sus esfuerzos y recursos para seguir ofreciendo datos contrastados sólidos que puedan fundamentar la toma de decisiones en el futuro sobre el bienestar emocional de los estudiantes en el mundo digital.

Introducción

El objetivo de esta publicación es arrojar algo de luz en cuanto a la naturaleza de la infancia moderna, poniendo especial atención en el bienestar emocional de los niños en la era digital. Las diferentes tendencias que parece seguir la infancia, los desafíos que afrontan los sistemas al respecto y las opciones que se han propuesto para la elaboración de políticas se han debatido a fondo junto con los ejemplos de las prácticas que han puesto en marcha determinados países.

Las primeras décadas del siglo XXI se han convertido en el cruce de caminos de un cambio de milenio y una etapa de rápida evolución tecnológica. Uno de los desafíos que afronta la infancia moderna es el hecho de que estas cuestiones tienden a prestarse a la exageración y al sensacionalismo por parte de los medios de comunicación, como es el caso de la introducción de las nuevas tecnologías digitales y el miedo a que se «reseteen» las mentes de los niños. Si bien existe la necesidad de comprender qué es exactamente lo que ha cambiado en las vidas de los niños, tampoco hay que perder de vista la importancia de entender lo que no ha cambiado. Todo ello destaca la pertinencia de volver a la investigación y a las pruebas como punto de partida para poder comprender la realidad en la que se desarrollan las vidas de los niños.

Otro de los desafíos que se presentan es que este tipo de problemas son de suma importancia para la educación a nivel mundial, pero muchos de los elementos y la especialidad concretos que los conforman quedan fuera de este sector. Un ejemplo especialmente ilustrativo es el caso de las tecnologías digitales, en las que la velocidad de transformación conlleva una gran dificultad a la hora de recabar una base de datos contrastados sólida cuando se trata de estudiar un campo que es, básicamente, un blanco móvil; uno de los ejemplos de esta situación es el hecho de que muchos estudios recientes han centrado su atención en Facebook cuando, actualmente, es mucho más probable que los niños tengan un perfil en Snapchat o TikTok. Todo ello conlleva dos consecuencias principales: 1) en ocasiones, la base de datos contrastados disponible no es lo suficientemente sólida y en ella abundan la investigación teórica y descriptiva y la falta de conclusiones empíricas, como la repercusión que tiene el uso del tiempo de pantalla y 2) el sector de la educación no siempre está al tanto de los estudios más recientes que se han llevado a cabo en otros ámbitos. Como resultado, esta publicación ha detectado que, además de la necesidad de impulsar estudios empíricos en esta cuestión en general, existen otros ámbitos concretos en los que es esencial llevar a cabo una mayor labor de investigación.

El desarrollo de la base de datos contrastados es crucial y debería, a su vez, utilizarse para vincular los estudios a la práctica y fundamentar en mayor medida la formulación de políticas. A pesar de que la necesidad de vincular las políticas a los estudios y estos a la práctica no es exclusiva de este ámbito, hay que reconocer que el carácter confidencial, y en ocasiones político, de todos estos problemas y debates hace que llevarlo a cabo sea especialmente complejo. La dificultad a la hora de asociar los estudios a las políticas y a la práctica también se ve especialmente acentuada por la carencia de sinergias entre las diferentes disciplinas de la investigación que trabajan en esta compleja intersección de ámbitos, como la medicina, la neurociencia, la economía, la sociología, la psicología y las ciencias de la educación, por poner solo algunos ejemplos.

En este capítulo se estudian en primer lugar varias cuestiones transversales que han surgido durante la labor que se ha llevado a cabo con los países y los debates que aparecen en esta publicación. A continuación se identifican las lagunas que parece haber en nuestro conocimiento y en las áreas que es necesario mejorar para después pasar al posicionamiento en cuanto a las políticas, la investigación y la práctica a la hora de evaluar y mejorar la situación vigente. Estas recomendaciones orientativas son, necesariamente, de carácter generalizado, ya que las soluciones que proponen las políticas a los desafíos específicos suelen estar condicionadas, en gran medida, por el contexto. Por lo tanto, no es posible ni deseable concebir una respuesta de «talla única» a una cuestión

intrínsecamente polifacética. Las recomendaciones generales que se presentan en este capítulo se complementarán con un análisis temático y contextual más profundo en la siguiente fase del proyecto Niños del Siglo XXI.

Cuestiones transversales emergentes

A lo largo de los capítulos de este volumen han ido surgiendo una serie de cuestiones transversales, a saber:

- Términos clave como el **bienestar** y la **alfabetización digital** son conceptos demasiado amplios con varios significados. A pesar de que existe una gran cantidad de definiciones, marcos y herramientas de evaluación a nuestra disposición, es necesario desarrollar definiciones más detalladas y marcos de medidas integrales para las competencias y los riesgos, de forma que se puedan elaborar y apoyar adecuadamente una política y una práctica en materia de educación que se basen en datos contrastados. Esta afirmación cobra más certeza dada la necesidad que existe de contar con datos contrastados comparables a nivel internacional para un mundo digital que, de forma inherente, carece de fronteras.
- Hay una gran **disociación entre los estudios disponibles y el discurso político** cuando se debate sobre algunos de los riesgos cibernéticos. No existen apenas datos contrastados que sugieran que una cantidad significativa de niños o adolescentes dependen de sus dispositivos hasta el extremo de correr riesgos por ello que conlleven importantes resultados negativos en el ámbito de la salud ni hay tampoco un crecimiento vertiginoso de los índices de acoso, por poner únicamente dos ejemplos bastante generalizados. Todas estas afirmaciones suelen estar apoyadas por los medios de comunicación y refrendadas por los padres, de forma que se politice el problema y se ejerza mayor presión para que la respuesta sea más rápida. Todo ello representa un problema tanto para la práctica como para las políticas y enfatiza la importancia de llevar a cabo investigaciones en estas disciplinas clave de forma continua.
- La **transformación de la actitud y de la conducta** no es ni sencilla ni inmediata. Las soluciones eficaces a los desafíos más habituales en el ámbito de la educación requieren de maestros que las apoyen y de centros educativos que puedan desarrollar tanto la capacidad como el conocimiento y la concienciación necesarios. Va a ser imprescindible en todo momento que la educación de los maestros, tanto en lo que se refiere al desarrollo profesional inicial como el continuo, aborde de forma sistemática y sin descanso estos problemas, adaptándose y actualizándose al mismo ritmo que avanzan los entornos y las herramientas digitales.
- Dado el carácter multidimensional del bienestar y la velocidad a la que transcurre la transformación tecnológica, es fundamental que se forjen alianzas sólidas y eficaces entre diferentes actores. Entre ellos, actores que conocen en profundidad el sistema de educación, como los padres, así como otros que, tradicionalmente, no han estado tan implicados, como las empresas privadas de tecnología. Será necesario apoyar especialmente el desarrollo de alianzas con estos nuevos actores que ofrecen ventajas a ambas partes si queremos que se produzca una transformación a largo plazo y sostenible, así como perfeccionar de forma continua las competencias y los conocimientos al respecto en todos los niveles del sistema, desde los ministerios del gobierno hasta los centros educativos.
- Si bien este volumen se centra principalmente en los ejemplos regionales y nacionales de las prácticas recomendadas, la **cooperación internacional y regional** es crucial para abordar los desafíos que nos presenta un mundo globalizado de forma inherente. Los organismos internacionales y regionales deberán seguir tratando de fomentar la comunicación, la coordinación y la cooperación más allá de sus fronteras.

Lagunas de conocimiento y recomendaciones orientativas para formular las políticas

Problemas de dirección y a nivel de sistema

Es importante comprender con mayor profundidad el carácter de la infancia moderna para que pueda tenerse en cuenta en los sistemas de educación. Sin recomendaciones claras sobre lo que ha cambiado, y sobre lo que no lo ha hecho, sobre lo que se está midiendo y sobre la variedad de factores que interactúan es complicado orientar los esfuerzos que deben ocuparse de las desigualdades en los resultados de rendimiento académico y de bienestar de aquellos que más lo necesitan.

Para conseguirlo, se deben recoger datos relevantes y estudiarlos en profundidad. La comparación entre los distintos sistemas no solo es deseable, sino esencial en un mundo digital globalizado. El desarrollo de nuestro conocimiento de la alfabetización digital y el bienestar de todos los grupos será positivo para la investigación, las políticas y la práctica. De forma más específica, todo ello implica lo siguiente:

Es necesario afinar nuestros términos y medidas para poder mejorar el análisis y las políticas, por ejemplo, cuando se habla de «alfabetización digital» y de «resiliencia»

Definir y medir las competencias digitales es un requisito previo fundamental para formular una política relevante. Actualmente nos encontramos con un sinfín de actores que trabajan en este tipo de problemas y algunos de ellos cuentan con sus propias definiciones y medidas de los conceptos más importantes, algunos tan básicos como «alfabetización digital», «bienestar emocional», «ciudadanía digital» y «resiliencia». Si no hay manera de consensuar una definición compartida integral y que incluya los matices necesarios, no seremos capaces de obtener el tipo de datos esenciales tanto para elaborar medidas relacionadas con estas competencias como para desarrollar la capacidad de los maestros y los padres para que ayuden a sus hijos con el perfeccionamiento de las suyas.

Además, las definiciones demasiado amplias o demasiado restringidas de los términos clave pueden dar lugar a hipótesis poco precisas y a la identificación de tendencias que no existen necesariamente y que no son comparables en cuanto al tiempo y a los contextos. Por ejemplo, en general se acepta que expresiones como «adicción a Internet» son erróneas por varios motivos. No solo crean una posible estigmatización social que no es útil a la hora de apoyar a los niños y jóvenes cuyo «uso de los medios interactivos es problemático», sino que esta expresión oculta los crecientes indicios de que las personas que ya sufren de ansiedad o de depresión son más propensas a hacer un uso problemático de la tecnología. Así pues, es difícil distinguir la causalidad, y las intervenciones serán más eficaces cuando se aborden los problemas más preocupantes tanto en Internet como fuera de ella. Las definiciones incorrectas o erróneas no solo pueden llegar a esconder las tendencias reales, sino que también podrían dar lugar a que las respuestas que provienen tanto de políticas como de la práctica sean menos eficaces.

Es necesario abordar la fragmentación de las políticas

A pesar de que los ministerios de educación están tratando de desarrollar respuestas para afrontar los desafíos que se presentan, sigue existiendo un entorno de políticas muy fragmentado en la mayor parte de los sistemas en materia de bienestar y de alfabetización digital. Uno de los problemas es el carácter intersectorial de todos ellos, que hace que sea complicado establecer la propiedad y la responsabilidad, especialmente en los contextos más descentralizados de educación que existen en algunos países. También el papel que desempeña la educación en el fortalecimiento de la salud y del bienestar de la infancia es objeto de un debate complicado y prolongado, así como las responsabilidades que corresponden a la familia, la educación y los centros educativos, y otros

profesionales y ministerios. Cada vez es más habitual encontrarse con estrategias nacionales que elaboran respuestas políticas coordinadas entre ministerios y diferentes niveles del gobierno, pero no siempre existen. En algunos casos, aunque se haya logrado desarrollarlas, la coordinación de los actores y de sus funciones requieren de una especial atención para que su implementación pueda resultar eficaz: como ya se pone de manifiesto en el Capítulo 10, en la mayoría de los países están implicados entre cuatro y seis ministerios en las políticas relacionadas únicamente con la protección de los niños en la esfera digital.

Además, en un mundo digitalizado y, por tanto, a menudo globalizado, el desarrollo de una respuesta política a nivel local o incluso nacional es esencial pero no suficiente. Cuando se trata de los riesgos que entraña el entorno cibernético, por ejemplo, las partes responsables pueden estar regidas por legislaciones diferentes y sus opciones de hacer cumplir la ley pueden ser muy limitadas o incluso inexistentes. Si bien existen muchas iniciativas regionales que tienen el objetivo de reforzar la capacidad de las respuestas políticas y legales en diferentes países, es un ámbito en el que todavía falta mucho trabajo por hacer. Los ministerios de educación también desempeñan un papel crucial en este proceso, pero en la actualidad no encontramos muchas alianzas entre la educación, las fuerzas de seguridad y los especialistas en ciberseguridad que se hayan generalizado en los países de la OCDE.

Es necesario reconocer la importancia de la cultura, la tradición y las prioridades

El aumento de la migración, la globalización, la urbanización y la digitalización son solo algunas de las grandes tendencias que forman parte del ámbito de la educación. Esta disciplina debe evolucionar para seguir cumpliendo su misión de apoyar a los individuos para desarrollarse como personas, ciudadanos y profesionales. Debe conservar su relevancia para continuar dando forma a la identidad de nuestros niños y a su integración en la sociedad. Pero hay resistencia al cambio y la política educativa se enfrenta a fuertes creencias *a priori*, asociadas tanto a la identidad como a la experiencia personal, que pueden anclar los sistemas en el pasado.

Por lo tanto, para impartir una educación de calidad en el siglo XXI es necesario contar con capacidad de adaptación y flexibilidad sin dejar de abordar temas delicados relacionados con la identidad y los valores nacionales. Se trata de una conversación difícil y delicada en la que no hay una forma correcta de proceder. Sin embargo, sin un debate abierto y activo, es poco probable que se analicen adecuadamente las repercusiones que tienen las transformaciones sociales, políticas, tecnológicas y demográficas modernas en los centros educativos y en las aulas, y la presión que se ejerce sobre los docentes para que aborden este tipo de cuestiones de la forma más adecuada.

Con el objetivo de diseñar, desarrollar y aplicar un enfoque cohesivo a nivel de sistema de forma que se pueda preparar a los profesores para los centros educativos del siglo XXI, es imprescindible llevar a cabo un debate abierto entre los actores pertinentes sobre los cambios de funciones y las necesidades de desarrollo consecuentes. Para ello, será necesario también asumir la diversidad de los puntos de vista, como, por ejemplo, la reticencia de algunos padres a permitir que sus hijos participen en los programas de educación sexual o en los planes de vacunación de los centros educativos. Es crucial encontrar el equilibrio entre los objetivos de los sistemas de educación, la salud de la sociedad en general y los derechos y responsabilidades de los padres como principales responsables de la toma de decisiones en la vida de los niños, y este adquiere especial relevancia en sociedades con gran diversidad.

Es necesario apoyar debidamente a los maestros

Lo que queda claro es que, en la actualidad, para poder trabajar en la modernización de las aulas, los profesores deben liderar la vanguardia del cambio. Los centros educativos y las comunidades

dependen de los educadores para que ayuden a integrar a estudiantes que hablan diferentes idiomas o tienen orígenes distintos, para que sean conscientes de los problemas culturales, lingüísticos y de género, para que fomenten la tolerancia y la solidaridad, y para responder de manera eficaz a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes. También se espera de los maestros que preparen a los alumnos para adentrarse en el universo digital, que les ayuden a aprender cómo deben usar las nuevas tecnologías y puedan seguir el ritmo de los avances, tan inmediatos como innovadores, de los campos del conocimiento y de los conjuntos de competencias. Se cuenta con ellos para que animen a los estudiantes a aprender de forma autónoma y también desempeñan un papel muy dinámico a la hora de crear sus propios entornos de aprendizaje y abrirse a la comunidad.

Para abordar todos estos problemas es necesario que los maestros cuenten con conocimientos, competencias y aptitudes específicos. Sin embargo, existe una gran brecha entre las expectativas que se asocian a los maestros para desempeñar todos estos papeles y lo que ellos sienten que pueden hacer realmente con el tiempo y los recursos de los que disponen. El desarrollo profesional destinado a facilitarles todas estas competencias no siempre se ajusta al objetivo. Demasiado a menudo tampoco se abordan todos los problemas necesarios y, en caso de hacerlo, es a través de un solo módulo que habitualmente es una asignatura de libre elección y opcional. A medida que los sistemas asumen cada vez en mayor medida la necesidad de preparar a los maestros para que desempeñen una serie de diversas funciones, es esencial que exista un esfuerzo sistemático para integrar estas cuestiones y estas estrategias en el currículo de formación inicial de los docentes. También es importante continuar la educación durante la carrera profesional de los maestros, de forma que puedan encontrarse expuestos a conocimientos y perspectivas transversales que podrían repercutir de forma muy significativa en su aplicación práctica. También es esencial vincular de forma más estrecha las fases de formación de los maestros para adaptar la asistencia que tienen a su disposición y planificar los plazos de intervención de forma que estén disponibles cuando más los necesitan.

Es necesario que se escuche la opinión de la infancia

La opinión de los niños debe estar siempre presente y debe tenerse en cuenta a la hora de dar forma a las políticas a todos los niveles del sistema, tal y como recomienda la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. En el universo digital también debe escucharse la opinión de los niños y los jóvenes. Aunque se han puesto en marcha mecanismos relacionados con las iniciativas de bienestar orientadas a otorgar autonomía a los niños y a los jóvenes para que puedan opinar y participar, se puede hacer todavía más a la hora de llegar a los niños y jóvenes más desfavorecidos.

Todo ello es de suma importancia no solo desde la perspectiva de los derechos de la infancia. Hay, al menos, dos motivos más por los que todo ello es crucial:

- Tener en cuenta las perspectivas y las opiniones de los niños y los jóvenes contribuye a centrar la atención en los elementos positivos de las tecnologías digitales y las oportunidades que brindan. Actualmente parece que únicamente se hace hincapié en la protección y en los riesgos, algo que, aunque es sumamente importante, tiende a enmascarar los posibles elementos positivos que aporta y la importancia del empoderamiento de niños y jóvenes para que se conviertan en actores activos de su propio desarrollo y educación.
- Los niños y los jóvenes tienden a ser los primeros en adoptar las nuevas tecnologías digitales y también son el grupo al que más se orienta el trabajo de los programadores de software y las plataformas digitales. Dada la velocidad a la que se producen las transformaciones digitales, los padres, los maestros y, en particular, los responsables de las políticas públicas se encuentran en una complicada situación al tratar de seguir el ritmo de todas estas evoluciones. Por lo tanto,

es indispensable que se mantenga abierto el diálogo con los jóvenes de forma que podamos entender qué es lo que están utilizando y por qué.

Además, escuchar la opinión de niños y jóvenes contribuye a entender con mayor profundidad los matices de sus conductas y sus expectativas. Por ejemplo, en el ámbito de la privacidad se está trabajando en la capacidad de los niños para dar su consentimiento a los datos compartidos y su conocimiento de la propia privacidad y de la forma en que sus conductas pueden afectar a la privacidad de sus compañeros, como cuando comparten fotos o publican información sobre otros niños. Aunque a menudo se supone que los niños y los jóvenes no son conscientes o no se preocupan por su privacidad, el estudio más reciente sugiere que saben perfectamente lo que es la privacidad, valoran determinados elementos más que otros y eligen el momento y el lugar en el que van a compartir datos sobre ellos mismos. Es posible que algunas veces den más prioridad a la popularidad, que se mide por la cantidad de «Me gustas» o las veces que se ha compartido el contenido en ciertas aplicaciones, que a su privacidad.

En general, los niños y los jóvenes son cada vez más críticos y sagaces con respecto a lo que observan en Internet. Es necesario contemplar esta conciencia y todas estas decisiones cuando se están diseñando las políticas, así como durante la enseñanza y el desarrollo de las competencias digitales en las aulas.

Es necesario asumir que la educación no puede hacerlo todo sola

Centrarse en el bienestar de los estudiantes en el mundo digital significa que se espera cada vez más que los educadores trabajen en colaboración con otros actores. Entre ellos figuran los padres y las familias, pero también los profesionales sanitarios, los psicólogos y las fuerzas de seguridad. Y, cada vez más, deberían formar parte de estas alianzas los profesionales de la ciberseguridad y los programadores. El desarrollo, el mantenimiento y el apoyo que supone un conjunto de actores tan diverso, como los del sector privado, que pueden contar con diferentes objetivos y metas, puede resultar desafiante. Aunque las alianzas entre instituciones públicas y privadas se han producido en limitadas ocasiones a lo largo de la historia en muchos de los sistemas, la velocidad de la transformación que provoca la tecnología digital convierte en indispensable tener en cuenta a los especialistas del sector, en su mayoría concentrados en las empresas de tecnología privadas.

Todo ello tiene una serie de repercusiones, entre ellas reflexionar sobre lo que esto significa en el ámbito de la protección de la educación como bien público y sobre cómo se puede desarrollar la capacidad necesaria en todo el sistema, desde el ministerio del gobierno hasta las aulas, para que se aprendan y desarrollen de forma continua competencias digitales al mismo ritmo que evoluciona la transformación tecnológica. Además, dado que gran parte de los datos sobre el uso digital que se miden directamente, es decir, a partir del comportamiento de los usuarios, son propiedad de empresas privadas, como las plataformas de redes sociales y otros proveedores, también es necesario llegar a un acuerdo sobre el intercambio de datos y de las medidas que se han tomado con fines de política e investigación.

Aunque son más difíciles de gestionar, dados los diferentes objetivos de los actores públicos y privados, será necesario reforzar esas alianzas para que los centros educativos y los sistemas de educación en general puedan mantener el ritmo vertiginoso de los cambios tecnológicos, lo que obliga a ver ambos factores, las oportunidades y los riesgos, como blancos móviles.

Es necesario pasar del enfoque reaccionario de la planificación y la estrategia al enfoque proactivo

La educación debe evolucionar y crecer con nuestras sociedades, anticipando el cambio en lugar de simplemente reaccionando a los problemas. La velocidad de transformación del mundo digital

convierte esta afirmación en compleja al tiempo que en indispensable. Todo ello destaca la pertinencia de volver a la investigación y a los datos contrastados como punto de partida para poder comprender la realidad en la que se desarrollan las vidas de los niños e idear soluciones políticas responsables que afronten los desafíos que se han detectado.

Es algo esencial dada la inclusión de un conjunto todavía más diverso, si cabe, de actores en las políticas y la práctica de la educación. Los medios de comunicación, por ejemplo, han estado involucrados de forma muy activa a la hora de señalar los diferentes peligros y riesgos del entorno cibernético. Los padres y las comunidades, que sienten gran preocupación por estos temas, utilizan las redes sociales para compartir informes que pueden reflejar tendencias poco precisas o erróneas, como los recientes informes de Momo, que resultaron ser falsos. De esta forma, se somete a los responsables de las políticas públicas a una tremenda presión para conseguir que reaccionen con rapidez y, en consecuencia, la elaboración de políticas puede responder en mayor medida a los reportajes sensacionalistas de los medios de comunicación y a los incidentes de alto perfil que a una base de datos fiables y representativos. La planificación proactiva, el desarrollo de estrategias para generar datos que se puedan utilizar y ponerlos a disposición de las políticas cuando son necesarios son factores cruciales para que podamos adaptarnos y evolucionar de forma proactiva junto con nuestras comunidades y niños.

La planificación estratégica y la dirección requieren de la alineación entre la evaluación, la valoración y la planificación y el diseño de políticas

Si se quieren diseñar y desarrollar políticas eficaces es necesario saber qué es lo que está funcionando, en qué condiciones y a quién. Sin embargo, el seguimiento y la evaluación son habitualmente el eslabón más débil del ciclo de las políticas: su calidad puede ser baja, es posible que no resulten adecuadas para un fin determinado o se pueden ignorar por completo. Pueden basarse exclusivamente en los informes propios o estudiar el panorama de forma demasiado amplia con el fin de evaluar repercusiones concretas de políticas ambiciosas. Bien sea por motivos políticos o logísticos, como el calendario de las elecciones o los ciclos presupuestarios, las decisiones sobre la financiación o la falta de ella en determinados proyectos se toman a menudo antes de que se complete la evaluación. Y aunque habitualmente no se han concebido para facilitar una perspectiva causal de las relaciones, se pueden interpretar de forma errónea para que así sea.

Muchos de los ejemplos de países que se obtuvieron en las respuestas al Cuestionario sobre Políticas para los Niños del Siglo XXI no indicaban claramente si se había demostrado su eficacia o no. Tampoco quedaban claros ni el tipo de evaluación que se había llevado a cabo ni los resultados. Dado que una de las principales metas del seguimiento y la evaluación es mejorar la base objetiva con el fin de tomar decisiones, tanto desde el punto de vista de las políticas como desde el político, es fundamental que estas características de la ejecución y el funcionamiento de los programas se fortalezcan y se refuercen continuamente en la educación.

Es necesario reforzar el uso de políticas y prácticas basadas en datos contrastados en el ámbito de la educación

Entre los obstáculos que existen en el proceso de utilizar los estudios para dotar de información al ámbito práctico figura la resistencia a nivel individual, como en los casos en los que los responsables de las políticas públicas o los maestros no creen que el cambio que se ha propuesto sea adecuado. Tal vez es más importante que no siempre queda claro qué significan los resultados de los estudios y cómo se pueden aplicar en la práctica. Incluso cuando las partes interesadas están claramente convencidas de la utilidad de los cambios que se sugieren, pueden existir obstáculos prácticos en cuanto a la aplicación en lo que respecta al tiempo y los recursos necesarios.

A nivel más sistemático, puede incluso existir una oposición entre los responsables de las políticas públicas a varios niveles, no tanto por la desconfianza que pueda generar el estudio, sino por la reticencia a modificar una política de docencia que ya existe en un ámbito que en muchos casos puede considerarse que queda fuera de sus competencias. Dado que la oposición al cambio a nivel individual y del sistema puede reducirse con intervenciones estratégicas, deben realizarse todos los esfuerzos posibles para fomentar el uso de los estudios en la política y la práctica, especialmente por parte de los actores locales que pueden estudiar los resultados de la investigación y determinar la importancia que tienen en su propio contexto específico. Una gran parte de esas iniciativas requiere intervenciones específicas y con objetivos precisos, por ejemplo, mediante la formación de los profesionales en materia de investigación y la ayuda para interpretar y difundir los resultados de los estudios a un público que se encuentra fuera del ámbito académico.

Fortalecimiento de la base de conocimientos

Es necesario perfeccionar los datos y ajustar nuestros términos para poder mejorar el análisis y apoyar de forma más eficaz las medidas de las políticas

Existe un desfase significativo entre el discurso público y los datos contrastados disponibles. Preocupa de forma general la repercusión que puede tener el aumento del uso de los teléfonos inteligentes y de las redes sociales en la salud mental. Sin embargo, los datos subyacentes en muchos estudios existentes no están lo suficientemente desarrollados y algunas nuevas formas de tecnología han sido objeto de poca o ninguna investigación. Para aumentar la base de datos contrastados y facilitar información más fiable a la hora de fundamentar las políticas, es necesario perfeccionar el seguimiento del uso y de una serie de conductas y competencias digitales.

En este sentido existen varios desafíos que es necesario afrontar. Como ya se ha indicado en la sección anterior, faltan enfoques coherentes en las definiciones, las metodologías y los indicadores. Las encuestas parecen ser un mecanismo común de seguimiento y de medición pero, como medidas que provienen de un informe propio, son propensas a la parcialidad. También hay conceptos erróneos sobre la alfabetización digital que es necesario abordar. Por ejemplo, en muchos marcos las competencias digitales y tecnológicas se han contemplado como «competencias complejas», parte del conjunto de asignaturas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Todo ello a pesar del conjunto de estudios que demuestran la importancia de las competencias digitales «simples» y el hecho de que son estas competencias las que marcan la diferencia en cuanto a la obtención de resultados positivos cuando se trata del uso de la tecnología.

Sin definiciones coherentes y comunes, sin un acuerdo sobre la mejor manera de medir ni de lo que hay que medir, como la multiplicidad de métodos, y sin el conocimiento de cómo utilizar los datos y los resultados que se han obtenido será difícil contar con un conjunto de conocimientos útiles sobre las competencias y las conductas digitales.

Además, nos enfrentamos al desafío que supone el acceso a los datos disponibles y su uso. Dado que gran parte de los datos sobre el uso digital que se miden directamente, es decir, a partir del comportamiento de los usuarios, son propiedad de empresas privadas, como las plataformas de redes sociales y otros proveedores, también es necesario llegar a un acuerdo sobre el intercambio de datos y de las medidas que se han tomado con fines de política e investigación. La necesidad de un enfoque sistémico en la formulación de políticas basadas en datos contrastados sigue siendo esencial para establecer las prioridades políticas y aumentar al máximo la protección que pueden ofrecer las políticas nacionales.

Es necesario orientar y financiar de forma selectiva los estudios rigurosos y de alta calidad sobre el bienestar emocional de los niños y el uso de las tecnologías digitales

A fin de elaborar directrices integrales y bien informadas sobre el uso de la tecnología digital por parte de los niños, es necesario realizar más investigaciones de alta calidad en este campo. Los programas de políticas regionales, nacionales e internacionales pueden ayudar a llenar algunas de estas lagunas financiando de forma selectiva la investigación en estos ámbitos. Algunos ejemplos de las prioridades de investigación son:

- Trabajar con niños más pequeños, de entre 0 y 8 años.
- Hacer mayor hincapié en cómo y por qué los niños usan la tecnología, así como en cómo algunos fenómenos, como la «acumulación de pantallas», podrían repercutir en procesos como la atención o la memoria de trabajo.
- Entender el cambiante panorama del uso de la tecnología digital y cómo puede influir en las competencias. Por ejemplo, la ubicuidad de los móviles ha concentrado en muchos casos el uso de los teléfonos inteligentes y sus aplicaciones, a expensas de los ordenadores o las tabletas. El uso de aplicaciones no es una competencia digital genérica ni tampoco se engloba en las competencias activas de creación de contenidos. ¿Qué relación tiene todo esto (si la hay) con la promesa de la expresión personal creativa y el empoderamiento que conlleva la tecnología digital? ¿Y con el desarrollo de las competencias en general?
- Establecer relaciones causales entre el uso de la tecnología y los resultados en los niños y conocer los mecanismos subyacentes.
- Entender cómo se produce la recuperación tras haber estado expuesto a un riesgo cibernético, identificar los lugares y las vías a través de los que los niños buscan ayuda, qué funciona en cada contexto y contribuir a difundir mensajes que faciliten información sobre lo que deben hacer si les vuelve a pasar.
- Estudiar con mayor profundidad las ventajas que se asocian al uso de la tecnología, como la formación de capital social, la mejora en las capacidades cognitivas, como el procesamiento espacial o la memoria de trabajo, la actividad física y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al bienestar emocional, si bien muchos estudios han analizado las tendencias y las causas y consecuencias del bienestar y el malestar emocional de los niños y adolescentes, aún existen muchas áreas en las que se carece de certezas. Además, los datos contrastados que se encuentran disponibles no suelen interpretarse para mostrarlos a un público educativo y los resultados de las investigaciones se quedan anclados con demasiada frecuencia en su campo original sin contar con más difusión, lo que dificulta la creación de sinergias entre los resultados de las investigaciones multidisciplinares.

Entre las prioridades de la investigación para el bienestar emocional figuran:

- la inclusión de estudios que se basen en el paciente, no únicamente en poblaciones sanas, cuando se analicen cuestiones o problemas relacionados con la salud mental;
- el estudio de varios resultados e indicadores, como las repercusiones combinadas del estrés, la ansiedad y la depresión, en lugar de cada una de ellas de manera independiente, para saber de forma más precisa lo que funciona, cuándo y en qué contextos;
- el conocimiento de la forma de hacer participar a los diferentes actores en la prevención, la detección y la intervención para aumentar la eficacia de la aplicación y ejecución de los programas.

Tanto para la tecnología digital como para el bienestar emocional, es necesario que se lleven a cabo:

- Estudios longitudinales.
- Experimentos controlados con muestras representativas.
- Indicadores internacionales que se puedan comparar, entre otros, datos de tendencias a largo plazo desglosados por edad o etapa de la infancia y la adolescencia.
- Datos sobre redes y compañeros.
- Uso más útil de los datos de *big data* o de los datos de las aplicaciones, junto con los que provienen de otras fuentes de información disponibles, como administrativas, de informes de elaboración propia, etc.
- Análisis de las repercusiones de los resultados de estas disciplinas en el mundo real, ya que las dimensiones de las repercusiones que se publican en los estudios suelen ser reducidas aunque sean significativas estadísticamente. ¿Qué significan estos resultados para la vida diaria de los niños y sus compañeros? ¿Una dimensión de repercusión «significativa» se traduce siempre en diferencias funcionales en la cognición diaria, su conducta, sus relaciones sociales y los resultados educativos de un niño?
- Un esquema claro de la viabilidad de aplicación en cuanto a costes, carga adicional de trabajo de los maestros y la asistencia necesaria para que los docentes lleven a cabo la formación y los programas que les ayudarán a fortalecer el bienestar emocional y las competencias digitales.

Es necesario crear y apoyar las redes de investigación y organismos de intermediación para contribuir a fomentar el diálogo y la divulgación, así como para aumentar el carácter interdisciplinar de la base de conocimiento.

La divulgación de los resultados de los estudios se debería llevar a cabo a través de un proceso planificado y sistemático, de forma que la base de conocimientos interdisciplinarios pueda facilitar la información necesaria para fundamentar las políticas y las prácticas. Todo ello se puede fomentar mediante la creación de redes que favorezcan el diálogo y la creación de comunidades entre los mismos investigadores. También se podría incorporar la creación y el apoyo a organismos de intermediación concebidos para generar los vínculos necesarios entre la investigación y la práctica, así como la creación de capacidades importantes tanto en el sistema como entre las partes interesadas.

Y por último,

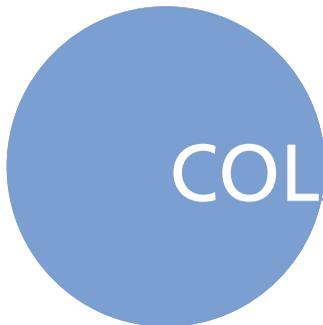
Gran parte de los debates que aparecen en este volumen han utilizado promedios, por necesidad, para poder llegar a conclusiones generales en los distintos países y sistemas. Sin embargo, estos promedios esconden diferencias importantes entre los distintos países y sistemas y dentro de cada uno de ellos que no deberían pasarse por alto. La desigualdad de oportunidades aparece al nacer y a menudo va aumentando a medida que las personas se hacen mayores. Los desequilibrios en la capacidad de las familias para apoyar a sus hijos, entre otros, su matriculación en centros educativos de alta calidad, siguen traduciéndose en diferencias en los logros que son capaces de alcanzar los niños, tanto en el centro educativo como fuera de él. Es así en lo que respecta a los logros educativos y al rendimiento en las pruebas como PISA; al nivel educativo, ya que los niños de familias más acomodadas tienen menos probabilidades de abandonar la escuela sin un título y más posibilidades de completar la educación superior; a la integración en el mercado laboral y a la consecución de objetivos en las fases posteriores de su vida.

El debate sobre la movilidad social y las ventajas intergeneracionales de la educación es ya histórico tanto en el mundo de la investigación como en el de la política. Detrás de la ciencia se ocultan serias y complejas cuestiones sociales sobre las responsabilidades correspondientes de los centros educativos y las familias. La educación no es una solución mágica para aquellos que se encuentran en situación desfavorecida y no puede sustituir el papel formativo de los padres en el desarrollo del niño. Las alianzas y las colaboraciones firmes con las familias y las comunidades pueden contribuir a mejorar los entornos de aprendizaje, pero no pueden encargarse de todo.

En este volumen se hace un análisis exhaustivo del bienestar emocional y las tecnologías digitales en la infancia moderna y las intersecciones entre ambas. Se han identificado las transformaciones más importantes que a menudo quedan fuera del discurso educativo convencional y los desafíos que podrían plantear para la educación. Se han sugerido posibles soluciones a todos estos desafíos con el objetivo de facilitar opciones de investigación y de elaboración de políticas que ayuden a los países a educar a los niños del siglo XXI y formarlos en las oportunidades y los desafíos a los que se enfrentan en el mundo moderno.

Muchas de estas tendencias son un blanco en continuo movimiento e informes como este pueden quedar obsoletos rápidamente. La labor de los sistemas de educación de los países de la OCDE es tratar de anticiparse o, al menos, estar al día de la curva de evolución. Para ello, la educación, como todos los sectores públicos, debe romper las barreras del aislamiento que sufre y trabajar a través de los departamentos gubernamentales y las disciplinas de investigación. Debe involucrar a una variedad cada vez más amplia de actores, entre ellos el sector privado. También debe evolucionar y crecer a medida que nuestras sociedades y ciudadanos se desarrollan, anticipando el cambio y encontrando soluciones preventivas en lugar de limitarse a reaccionar ante los problemas.

Mediante el análisis de las investigaciones y los datos disponibles que ofrece un amplio abanico de disciplinas y la vinculación de estas conclusiones con la política y la práctica educativas, en este volumen se estudia el potencial de los sistemas de educación para adaptarse y transformarse de forma proactiva junto con nuestras comunidades y la infancia. Debemos a nuestros niños y jóvenes separar la realidad de la ficción y ayudarles a comenzar su vida equipándolos con todo aquello que necesitan.



COLABORADORES

Meike Bartels

Meike Bartels ocupa el puesto de catedrática de Investigación Universitaria en Genética y Bienestar en el Departamento de Psicología Biológica de la Universidad Libre de Ámsterdam, departamento que también dirige. Su línea de investigación se centra en las causas de las diferencias individuales en materia de bienestar; para ello estudia la compleja interrelación de los factores genéticos y del entorno. Tiene un máster en Psicología Fisiológica, orientado en particular a la Genética del Comportamiento. En 2003 se doctoró (PhD) en el campo de la genética del comportamiento y el desarrollo de la infancia. Actualmente cuenta con una beca de consolidación del Consejo Europeo de Investigación (ERC) para el estudio del bienestar.

Liam Bekirsky

Liam Bekirsky trabaja como becario en el proyecto Niños del Siglo XXI del Centro para la Investigación e Innovación Educativas. Es graduado (B. A. Hons y B. Ed. Hons) por la Universidad de York, Glendon College, Canadá y cuenta con el reconocimiento como profesor titulado en Ontario. Actualmente está cursando un doble máster en Nuevas Tecnologías, Tecnologías Digitales y Políticas Públicas por el Instituto de Estudios Políticos de París y en Asuntos Internacionales por la Universidad de Toronto. Asimismo, ha colaborado como investigador en los siguientes proyectos de la Universidad de York: Globally Networked Learning y Bilingual Open Educational Resources.

Tracey Burns

Tracey Burns es analista sénior en el Centro para la Investigación e Innovación Educativas de la OCDE. Dirige una cartera de proyectos entre los que se incluyen Tendencias que transforman la educación, Niños del Siglo XXI y Docencia Innovadora para un Aprendizaje Efectivo. Su publicación más reciente para la OCDE es «Tendencias que transforman la educación 2019». Antes de incorporarse a la OCDE, dirigió una investigación que estudiaba la respuesta de los recién nacidos al lenguaje y también ha obtenido galardones como conferenciante

sobre desarrollo infantil. Es graduada (B. A.) por la Universidad McGill, Canadá, y tiene un máster (M. A.) y un doctorado (PhD) en Psicología Experimental por la Universidad del Nordeste, Estados Unidos.

Catrin Finkenauer

Catrin Finkenauer es catedrática de Estudios sobre la Juventud en la especialidad de Ciencias Sociales Interdisciplinarias de la Universidad de Utrecht, Países Bajos. Dirige el programa de investigación interdisciplinario Youth in Changing Cultural Contexts y es la directora científica del centro para la investigación interdisciplinar Dynamics of Youth de la Universidad de Utrecht. Su labor interdisciplinaria tiene como objetivo entender cómo podemos fortalecer en la adolescencia unas conexiones sociales y unas relaciones de apoyo duraderas, sobre todo en el caso de los jóvenes más vulnerables. Como directora científica, impulsa el desarrollo de trabajos de investigación interdisciplinarios con niños y adolescentes con el objetivo de mejorar su salud, reducir las desigualdades y fortalecer sus capacidades y su resiliencia para gestionar y satisfacer las exigencias y desafíos del futuro.

Francesca Gottschalk

Francesca Gottschalk trabaja como analista en el proyecto Niños del Siglo XXI del Centro para la Investigación e Innovación Educativas. Recientemente ha publicado un documento de trabajo en el que analiza los efectos que el uso de la tecnología tiene en la infancia. Antes de incorporarse al equipo de Niños del Siglo XXI, colaboró en el proyecto piloto de Docencia Innovadora para un Aprendizaje Efectivo. Es graduada (BSc Hons) en Biología Humana y en Budismo, Psicología y Salud Mental por la Universidad de Toronto; además tiene un máster (M. A.) en Política Pública y Asuntos Internacionales por la Universidad Americana de París.

Ellen Johanna Helsper

Ellen Johanna Helsper es catedrática de Medios de Comunicación en la Escuela de Economía y Ciencias Políticas de Londres (LSE). Entre sus intereses de investigación se incluyen los vínculos entre las desigualdades sociales y digitales, la mediación en la comunicación interpersonal y la innovación metodológica en la investigación sobre medios de comunicación. Participa en los proyectos Global Kids Online, From Digital Skills to Tangible Communities y Connected Communities and Inclusive Growth. Tiene un doctorado (PhD) en Medios de Comunicación por la LSE y un máster (MSc) en Psicología de los Medios por la Universidad de Utrecht. Colabora como consultora a nivel internacional con distintos gobiernos, el tercer sector y el sector comercial en relación con el tema de la (des)conexión en las sociedades digitales.

Daniel Kardefelt-Winther

Daniel Kardefelt-Winther dirige el programa de investigación de UNICEF sobre Infancia y las Tecnologías Digitales, de la Oficina de Investigación, y gestiona los programas Global Kids Online y Disrupting Harm. Su ámbito de trabajo es la confluencia entre los derechos de la infancia y la tecnología digital. Cuenta con varios años de experiencia en diseño, implantación y gestión de proyectos transnacionales para la recopilación de evidencia comparativa. Además colabora con oficinas de UNICEF de todo el mundo aportando su experiencia en investigación, formación, gestión de conocimientos e iniciativas de desarrollo de capacidades. Tiene un grado (BSc) en Informática y otro (BSc) en Psicología por la Universidad de Estocolmo, además de un máster (MSc) y un doctorado (PhD) en Medios de Comunicación por la

Escuela de Economía y Ciencias Políticas de Londres (LSE). Asimismo ocupa un puesto de investigación posdoctoral en el Departamento de Neurociencia Clínica del Instituto Karolinska.

Gustavo S. Mesch

Gustavo Mesch es catedrático del Departamento de Sociología (Universidad de Haifa); también ha ocupado el puesto de decano de la Facultad de Ciencias Sociales y en la actualidad es el rector de la Universidad de Haifa. Ha sido director de la Sección de Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Asociación Estadounidense de Sociología y editor de la publicación *Sociological Focus*. Es coautor del libro *Wired Youth: The Social World of Adolescence in the Information Age* y ha publicado una larga serie de trabajos en los ámbitos de la cultura, la tecnología y la sociedad juveniles, la comunicación en línea, la interfaz del entramado social virtual y presencial, y el capital social de los jóvenes. Es doctor (PhD) en Sociología por la Universidad Estatal de Ohio.

Quynh Nguyen

Quynh Nguyen ha completado recientemente el programa de máster en Derechos Humanos y Gobernanza Multinivel de la Universidad de Padua, Italia. También es graduada (B. A.) en Gobierno por el Smith College, Estados Unidos. Entre sus intereses de investigación en la actualidad se incluyen la gobernanza multinivel en materia de educación y la educación en derechos humanos, sobre todo en regiones en desarrollo. En 2018 se incorporó al equipo Niños del Siglo XXI como becaria y ha trabajado en las áreas de estilos de crianza y relaciones de amistad modernos.

Alejandro Paniagua

Alejandro Paniagua tiene un doctorado (PhD) en Antropología Social y un grado (B. A.) en Educación. Cuenta con experiencia como profesor de primaria y como formador de docentes y actualmente trabaja como consultor independiente para Brookings Institution y para la OCDE. Forma parte de la red Education, Public Policy and Equity de la Universidad de Glasgow y sus publicaciones más recientes tratan sobre pedagogías innovadoras, inicios profesionales del profesorado y preparación inicial de los profesores.

Lisa Robinson

Lisa Robinson es graduada (LL. B.) en Derecho y tiene un máster en Derecho Internacional y otro (LL. M.) en Derecho Francés y Europeo. Ha trabajado en Australia alrededor de 10 años en el ámbito de la protección de la infancia y el acceso a la justicia; en ese tiempo ha participado en proyectos de reforma legislativa y ha ejercido como abogada litigante en calidad de representante directa de menores, entre otros. Ha colaborado tanto con una ONG internacional dedicada a los derechos de la infancia como con la OCDE en diversas cuestiones políticas y de derechos relacionadas con los niños, por ejemplo, los derechos y necesidades de protección de la infancia en el espacio digital, los derechos de la infancia derivados de las tecnologías de reproducción asistida, la respuesta a las necesidades de los niños migrantes y refugiados, y la atención de la infancia en situaciones de emergencia.

Elettra Ronchi

Elettra Ronchi tiene un doctorado (PhD) y un máster (MPP) en Política Pública y trabaja como analista sénior de políticas en la OCDE. Desde 2015 ocupa el puesto de jefa de unidad de la División de Política Económica Digital y en la actualidad dirige la revisión de la aplicación de

la Recomendación de la OCDE de 2012 para la protección de los niños en la esfera digital y las Directrices de la OCDE de 2013 sobre protección de la privacidad y flujos transfronterizos de datos personales. Desde 2006 ha contribuido a la labor de la organización en materia de salud electrónica, por ejemplo, al desarrollo de la Recomendación del Consejo de la OCDE de 2016 sobre gobernanza de datos de salud. Su carrera en el ámbito político comenzó en 1993 en calidad de consultora para el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas y con anterioridad había ocupado puestos académicos y docentes en Estados Unidos y Francia.

Andra Siibak

Andra Siibak es doctora (PhD) en Medios de Comunicación y catedrática de Estudios Audiovisuales y dirige el programa de doctorado en Medios de Comunicación del Instituto de Estudios Sociales de la Universidad de Tartu, Estonia. Es autora de más de 70 artículos en publicaciones arbitradas relacionados con los riesgos y oportunidades que conlleva el uso de Internet y las redes sociales por parte de los jóvenes; las relaciones intergeneracionales en las redes sociales; el público de los nuevos medios de comunicación y la privacidad. Entre sus proyectos más recientes, ha estudiado la datificación de la infancia, el *sharenting*, el público juvenil de las microcelebridades, la interacción profesor-alumno en las redes sociales, la mediación de padres y hermanos, y el uso de dispositivos digitales por parte de niños pequeños.

Svetlana Smirnova

Svetlana Smirnova se encuentra realizando un doctorado (PhD) en el Departamento de Medios de Comunicación de la Escuela de Economía y Ciencias Políticas de Londres (LSE) y es profesora invitada de la Universidad de Cambridge. Entre sus intereses de investigación en la actualidad se cuentan el autorrastreo y el yo cuantificado, la identidad digital, el diseño y los métodos de investigación y las desigualdades digitales. Actualmente está inmersa en la finalización de su tesis doctoral y en la publicación de los resultados de su investigación, que trata sobre la contribución del yo cuantificado a nuestro sentido del yo. Cuenta con diversos títulos de posgrado: en Sociología (MPhil) por la Universidad de Cambridge y en Medios de Comunicación (MSc, LSE y M. A.) por la Universidad Simon Fraser.

Madita Weise

Madita Weise se encuentra realizando un doctorado (PhD) en Sociología por la Universidad de Cambridge. Su investigación se centra en el cambio social y en la protección de los grupos de población vulnerables, la resiliencia social y las relaciones comunitarias en el contexto de las crisis externas de Oriente Medio. En 2015 se graduó en el programa de Máster de Ciencias del Servicio Exterior (MSFS) de la Universidad de Georgetown, en el que se especializó en Asuntos Internacionales y Economía de Desarrollo. Con anterioridad ha trabajado en el Banco Mundial y en la Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional (GIZ) en los siguientes ámbitos: percepciones de la desigualdad, reposición de capital y abordaje de los desafíos mundiales mediante la facilitación de activos públicos regionales y mundiales relativos a la migración y al desplazamiento forzoso.

Yayouk Willems

Yayouk Willems ha recibido una beca al talento investigador del Consejo de Investigación Holandés (NWO) y trabaja como estudiante de doctorado en la Universidad Libre de Ámsterdam. Su tesis se centra especialmente en el autocontrol de los adolescentes. Ha publicado varios metaanálisis que destacan el modo en que las influencias genéticas y del entorno con-

figuran el autocontrol durante toda la vida. Además de esto, investiga la interacción entre genética y entorno utilizando información procedente de bases de datos de gran tamaño sobre mellizos (Netherlands Twin Register). Antes de su doctorado, participó activamente en el proyecto No Kids in the Middle, orientado a familias implicadas en procesos de divorcio muy conflictivos. Es graduada (B. A.) por el Amsterdam University College y tiene un máster (MSc) en Investigación por la Universidad Libre de Ámsterdam.

Investigación e innovación en el ámbito educativo

Educación e infancia en el siglo XXI

EL BIENESTAR EMOCIONAL EN LA ERA DIGITAL

¿Cuál es hoy la naturaleza de la infancia? En muchos aspectos, la vida de los niños de hoy ha mejorado claramente, gracias al progreso de la seguridad pública y a un mayor apoyo de su salud física y mental. Las nuevas tecnologías pueden contribuir al aprendizaje, la socialización y el esparcimiento de los niños, mientras que los padres y madres, mayores y mejor educados, desempeñan un papel cada vez más activo en la educación de sus hijos.

Al mismo tiempo, nunca habíamos estado tan conectados y son muchos los niños que tienen acceso a tabletas y teléfonos inteligentes antes de que hayan aprendido a hablar o caminar siquiera. Los niños en el siglo XXI tienen más probabilidades de ser hijos únicos y se ven cada vez más presionados para hacer más cosas por unos «padres helicóptero» que están constantemente pendientes de ellos para evitar que sufran ningún perjuicio. Aparte de un sinfín de oportunidades, la naturaleza omnipresente del mundo digital conlleva riesgos nuevos, como el ciberacoso, que siguen a los niños desde el patio de la escuela hasta sus hogares.

Este informe analiza la infancia actual, prestando especial atención al punto de intersección entre el bienestar emocional y las nuevas tecnologías. Analiza las transformaciones que han experimentado la crianza y las amistades en la era digital. Estudia a los niños como ciudadanos digitales y el mejor modo de apoyarlos para que aprovechen las oportunidades digitales al tiempo que se minimizan los riesgos. Concluye con una visión sobre cómo fomentar la alfabetización digital y la resiliencia, destacando la función de las colaboraciones, las políticas públicas y la protección.

Consulte esta publicación en línea en <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>.

Esta obra está publicada en la OECD iLibrary, que reúne todos los libros, publicaciones periódicas y bases de datos estadísticos de la OCDE.

Visite www.oecd-ilibrary.org para obtener más información.



1583735