

● Santiago Tejedor y Cristina Pulido  
Barcelona (España)

Recibido: 02-03-2012 / Revisado: 17-03-2012  
Aceptado: 28-03-2012 / Publicado: 01-10-2012

DOI: 10.3916/C39-2012-02-06

# Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos?

Challenges and Risks of Internet Use by Children. How to Empower Minors?

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar críticamente, a partir de una selección de últimos informes, investigaciones, publicaciones y otras fuentes, sobre las orientaciones de cómo «empoderar» a los y las menores frente a los riesgos on-line actuales. Entre los diferentes riesgos quisiéramos destacar los que más violencia emocional producen; las situaciones de «grooming» o ciberacoso, cada vez más visibles y urgentes de prevenir conjuntamente. El uso de Internet y la facilidad de visibilizar cualquier información o situación ha permitido romper el tabú social respecto a estos riesgos. Datos como el que el 44% de menores en España se había sentido acosado sexualmente en Internet en alguna ocasión en el 2002, o el que el 20% de niños en Estados Unidos sufría ciberacoso, según una encuesta realizada a 4.400 estudiantes en el 2010, nos indican la gravedad de la problemática. Por ello, tal y como se recoge en el Currículum MIL de la UNESCO para profesores (Media and Information Literacy), es necesario trabajar el uso responsable de Internet por parte de los y las menores, para empoderarlos evitando que puedan convertirse en futuras víctimas o acosadores. A partir de los riesgos reales que pueden padecer, así como las respuestas científicas y sociales que se han dado al respecto, elaboraremos una serie de recomendaciones a tener en cuenta en el diseño de actividades educativas enfocadas a la capacitación crítica de los y las menores en cuanto su uso de Internet.

## ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect critically, using the latest data taken from reports, research, publications and other sources, on how to empower children in their daily Internet browsing given current online risks. These risks faced by children are a real concern for teachers, families and researchers and this article will focus on analyzing those online risks which produce the most emotional distress for children, namely grooming and cyberbullying. The use of the Internet, and the ease with which information or situations can be seen on it, has broken the social taboos associated with the risks that children are exposed to. Data such as 44% of children in Spain having felt sexually harassed on the Internet at any time in 2002, or 20% of U.S. children suffering cyberbullying according to a survey of 4,400 students in 2010, indicates the severity of the problem. Therefore, as stated in UNESCO's MIL Curriculum for Teachers (Media and Information Literacy), it is necessary to work on the responsible use of the Internet by children and to empower them to reduce the possibility of them becoming future victims or bullies. At the end of the article we will develop a list of recommendations to be considered in the design of educational activities focused on the critical training of the minor's use of the Internet.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Menores, Internet, ciberacoso, grooming, alfabetización informacional, pensamiento crítico, alfabetización mediática, empoderamiento.

Children, Internet, cyberbullying, grooming, critical thinking, media literacy, information literacy, empowerment.

◆ Dr. Santiago Tejedor-Calvo es Profesor del Departamento de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) (santiago.tejedor@uab.cat).

◆ Dra. Cristina Pulido-Rodríguez es Investigadora Postdoctoral del Departamento de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) (cristina.pulido@uab.cat).

## 1. Introducción

El Currículum MIL de la UNESCO para profesores (Media and Information Literacy: alfabetización mediática e informacional) confiere una especial importancia a la reflexión sobre las oportunidades, los riesgos y los desafíos que Internet presenta y ofrece actualmente con relación a los menores. En este sentido, el documento hace especial hincapié en la importancia –tanto para los propios menores como para los docentes– de conocer y reflexionar en torno a los conceptos y características que definen la Red y, en especial, la Web 2.0 y el conjunto de aplicaciones que ésta conlleva. Del mismo modo, el currículum enfatiza la relevancia de los procesos educativos como elementos decisivos en la aprehensión y en la asimilación por parte de los menores de los riesgos y oportunidades que les ofrece el ciberespacio. Por ello, se hace especial hincapié en la necesidad –quizás, urgencia– de que los docentes adquieran un acervo de conocimientos amplio y variado sobre la terminología, las tendencias y hábitos de uso de los menores en la Red, e igualmente, sobre el contenido que, en materia de legislación, derechos, etc., introducen los principales acuerdos, declaraciones, libros blancos y otros documentos de cariz nacional e internacional sobre la materia. Según Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung (2011: 128), «los niños y los jóvenes suelen estar bien familiarizados con estas aplicaciones y pueden beneficiarse de su uso fácilmente, pero son también vulnerables. Riesgos y amenazas se entrecruzan en su desarrollo, a menudo en paralelo a las que ya existen en el mundo off-line. [...] La mejor manera de ayudarles a mantenerse fuera de peligro consiste en formarlos y educarlos sobre cómo evitar o controlar los riesgos de Internet».

Este conjunto de objetivos se recogen, de forma detallada, en dos unidades de trabajo (Unit 1: «Jóvenes en el mundo virtual» (Young people in the virtual world); Unit 2: «Cambios y riesgos en el mundo virtual» (Challenges and risks in the virtual world) que proponen un trabajo exhaustivo de reflexión conceptual sobre la Web 2.0, los principales hábitos de uso de los menores en la Red, los derechos del niño y otros documentos internacionales que tienen relación con cuestiones vinculadas con el ciberespacio, entre otros asuntos. Los objetivos del aprendizaje, según el currículum elaborado por UNESCO, se centran en garantizar que los docentes sean capaces de comprender los patrones de conducta generales, así como los intereses de los niños en su navegación on-line. Además, se confiere especial importancia a la capacidad del profesor para desarrollar de forma autónoma métodos edu-

cativos, utilizar herramientas y generar recursos básicos para fomentar en los niños el uso responsable de Internet, así como la sensibilización de éstos frente a las oportunidades, desafíos y riesgos del escenario on-line.

Con relación a los objetivos de estas dos unidades del currículum, y en relación a los planteamientos del presente artículo de investigación, cabe señalar que los datos dibujan un escenario que inaugura numerosos interrogantes, al tiempo que exige el diseño, la sistematización y la creación de mecanismos (métodos, materiales, espacios de debate, etc.) que contribuyan a mejorar el uso que los menores y jóvenes hacen de la Red, el papel del docente en los procesos de sensibilización y aprendizaje de las posibilidades del escenario on-line y el aprovechamiento general, de unos y otros, de las oportunidades que ofrece el ciberespacio.

En el escenario español, por ejemplo, según cifras del Instituto Nacional de Estadística, el 70% de los menores entre 0 y 14 años son usuarios de ordenador, tienen acceso a Internet desde casa y, de éstos, más del 52% invierte un mínimo de cinco horas semanales a la navegación por la Red<sup>1</sup>. Estudios más recientes, como los desarrollados por Bringué, Sádaba y Tolsa (2011), establecen que el 97% de los hogares con hijos de entre 10 y 18 años posee un ordenador y un 82% lo tiene conectado a Internet. A ello, se une que, antes de cumplir los 10 años, el 71% de los niños manifiesta haber tenido «experiencias» en el ciberespacio. El mismo informe establece que la mayoría de los menores dedica más de una hora al día a Internet; mientras que un 38% afirma que, durante el fin de semana, su uso de la Red supera las dos horas al día.

El lugar en el que se produce esta navegación resulta igualmente importante en la medida en que establece «dónde» y «con quién» los menores están consultando contenidos on-line. Con relación a ello, el mismo estudio apunta que el 89% de los adolescentes españoles navega desde casa. De ellos, uno de cada tres posee el ordenador en su propia habitación, aspecto de crucial importancia pues limita las posibilidades de mediación y seguimiento por parte de los adultos (padres, madres, tutores, etc.). Un 21% tiene el ordenador en el salón o cuarto de estar de la vivienda familiar. Según los datos del informe, solo un 15% de los hogares con hijos de entre 10 y 18 años disponen de un ordenador portátil.

El informe añade que un 29,4% consulta la Red en casa de un amigo; un 28,5% en el colegio; un 24,4% en casa de un familiar; y un 10,2% en un cibercafé. Finalmente, resulta de interés destacar que un 86,5% de los adolescentes españoles que utilizan Internet están

solos frente a la pantalla del ordenador. El uso compartido con los amigos es de un 42,9%; con los hermanos es de un 26,2%; con las madres de un 17,7%; y con los padres de un 15,8%. Los resultados del informe establecen que cerca de un 45% de los menores reconoce que sus padres les preguntan por el tipo de cosas que hacen durante el tiempo que pasan en la Red. Por su parte, se indica además que más de la mitad de los estudiantes, de entre 10 y 18 años, utiliza el ordenador e Internet como apoyo en las tareas escolares.

La presencia en las redes sociales resulta especialmente interesante por su alcance y rápido crecimiento. En el contexto español, según apuntan Bringué, Sádaba y Tolsa (2011), el 70% de los usuarios de entre 10 y 18 años está presente en alguna red social, siendo Tuenti (tres de cada cinco la consideran la preferida) y Facebook (el 20% está dado de alta) las que presentan un mayor éxito. El estudio introduce además datos relativos a la sensibilidad de los menores frente a los riesgos de la Red. Respecto a este asunto, resulta relevante que el 20% de usuarios de entre 10 y 18 años considere que puede publicar cualquier videofoto en Internet. A ellos, se añaden datos igualmente preocupantes que señalan que el 10% de los menores encuestados reconoce haber utilizado Internet para perjudicar a un compañero.

Según el estudio realizado por los autores Bringué y Sádaba (2008), en el marco del cual se encuestaron a 25.000 niños de entre 6 y 18 años de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela, el 46% de los menores afirmó que sus padres se limitan a preguntarles «qué hacen mientras navegan por Internet». Por otro lado, un 36% indicó que sus progenitores «no hacen nada» y un 27% señaló que «echan un vistazo» de forma puntual. El estudio establece que únicamente un 9% de los encuestados apuntó que «hacemos algo juntos»; mientras que un 5% indicó que «miran mi e-mail o comprueban los sitios que visité». Además, en el contexto iberoamericano, señala que un 45% de los menores de entre 6 y 9 años, prefiere Internet antes que la televisión y, entre los usos de la

Red más valorados, se encuentra el envío de mensajes vía e-mail, el «encuentro» y conversación virtual en tiempo real, y la posibilidad de «divertirse a solas o con otros» desde la distancia.

En el contexto norteamericano, un estudio sobre el uso de la Red por el público adolescente establece que el ocio (cine, series de televisión, música, etc.), la búsqueda de información y la recepción y el envío instantáneo de mensajes constituyen las actividades que desarrollan con mayor frecuencia en la Red. La siguiente tabla, derivada de la «Encuesta Pew sobre Internet y la vida americana de padres y adolescentes, 2006»<sup>2</sup>, permite comprobar este tipo de usos del ciberespacio:

La tabla anterior demuestra la tendencia creciente de los menores a destinar su tiempo de ocio a navegar

| Actividad                                                                                | Porcentaje |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Visitar sitios web sobre películas, series de televisión, música, etc.                   | 81%        |
| Obtener información sobre noticias y actualidad informativa.                             | 77%        |
| Enviar o recibir mensajería instantánea.                                                 | 68%        |
| Ver vídeos de plataformas abiertas y colaborativas (como el portal YouTube).             | 57%        |
| Utilizar redes sociales (especialmente, MySpace o Facebook).                             | 55%        |
| Acceder a información y datos de contacto sobre una universidad y/o estudios de interés. | 55%        |
| Juegos on-line.                                                                          | 49%        |
| Compra de productos en la Red (Vestimenta, música, libros, etc.).                        | 38%        |
| Acceso a información sobre salud, dietas, forma física, etc.                             | 28%        |
| Descarga de podcasts.                                                                    | 19%        |
| Visita a una sala de chat.                                                               | 18%        |

Tabla 1: Actividades de los adolescentes en Internet (2006).

por la Red. En este sentido, se establece un incremento del tiempo dedicado al ciberespacio, en detrimento de otras actividades lúdicas y de entretenimiento que anteriormente se venían desarrollando en escenarios de naturaleza analógica.

Por todo ello, y en virtud del conjunto de datos porcentuales expuestos anteriormente, es posible señalar diferentes ámbitos de trabajo en el contexto del uso de Internet por el público más joven. En todos ellos, la figura y el rol del docente y de la institución educativa se presentan como figuras de una crucial y especial trascendencia en aras de alcanzar, por parte de nuestros menores, un uso crítico, analítico y cualitativo de la red de redes. Este conjunto de metas enlazan con los objetivos principales que el Currículum UNESCO establece con relación a los menores y el uso de la Red. En definitiva, entre estos hitos o líneas de reflexión, podríamos apuntar los siguientes:

- Reflexión conceptual. Se plantea la necesidad de determinar y establecer el alcance de los principales conceptos que introduce la red de redes, así como de sus implicaciones, conexiones y características defini-

torias. Se trata, en definitiva, de un reto necesario para poder contar con docentes capaces de manejarse con solvencia y autonomía en el escenario que introduce la Web 2.0 y, en general, Internet. Del mismo modo, el profesor debe conocer el contenido de los principales acuerdos, tratados, declaraciones y otro tipo de documentos que, a nivel internacional o nacional, han contribuido a legislar y/o reglamentar las cuestiones relativas a la presencia y los posibles usos de los niños en el ciberespacio. El docente debe ser capaz de aprehender las posibilidades de la red de redes en su quehacer cotidiano, aplicándolas en las etapas de indagación, elaboración de materiales didácticos, creación de e-actividades, etc.

- Establecimiento de mecanismos de mediación en el proceso de consulta. Las características de la red de redes, unidas al tipo de usos que los menores realizan de la Red demandan la creación y aplicación de mecanismos que garanticen una acción mediadora en el uso que éstos realizan de Internet. Para ello, se plantea la necesidad de reflexionar sobre las vías más idóneas en aras de alcanzar una correcta y completa alfabetización digital mediática de estos usuarios.

- Diseño de vía para la autonomía en el aprendizaje. El cambiante escenario de la red de redes exige el diseño de estrategias y espacios (especialmente, virtuales) que potencie la formación autónoma de los docentes en los aspectos vinculados con la Red y la infancia.

- Aplicación de planteamientos transversales y continuados. La concepción y diseño del currículum debe contemplar un enfoque transversal que potencie la presencia de elementos dirigidos, en todo momento, a estimular la reflexión crítica en torno a la relación de Internet con el público más joven. Esta continuidad evitará que el tratamiento de los contenidos centrados en los menores no quede relegado a un espacio estanco de este documento curricular.

## 2. Método y materiales

Con relación a lo expuesto anteriormente, y partiendo de las anteriores propuestas, el presente trabajo se ha elaborado a partir del estudio sistemático y el análisis de la documentación más relevante sobre Internet y niños. En este sentido, se ha procedido a compilar y ofrecer una selección de los planteamientos y propuestas que investigadores, expertos y teóricos, especialmente en el ámbito español e internacional, han presentando en torno a esta temática, para contrastar sus «miradas» con el enfoque y las propuestas que se recogen en el currículum de la UNESCO.

Los resultados que se presentan a continuación

son fruto del análisis bibliográfico realizado sobre publicaciones de impacto científico internacional e informes tanto de investigaciones relacionadas con la materia como de organizaciones sociales expertas. La selección de la documentación se ha basado principalmente en las contribuciones relacionadas con los riesgos de «grooming» y «ciberacoso» y las recomendaciones sobre cómo empoderar a los menores frente a estos riesgos. Dichos resultados se han contrastado con las orientaciones ofrecidas en el Currículum MIL para extraer las conclusiones pertinentes y las futuras líneas de trabajo en esta materia.

## 3. Resultados

Entre los ocho riesgos identificados en el Currículum MIL de la UNESCO, se han seleccionado dos de los riesgos con mayor preocupación social presentes a día de hoy: el «grooming» y el ciberacoso. Ambos generan un impacto negativo en el desarrollo emocional de los menores.

Dos de los tres temas importantes a trabajar en la Unidad de «Retos y riesgos del mundo virtual» son; el trabajo de la comprensión de los desafíos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores y su empoderamiento a través del uso responsable de Internet. Y por ello, es necesario formar a los formadores en cómo empoderar a los niños y niñas delante de estos desafíos y riesgos.

La finalidad del análisis bibliográfico es ofrecer las recomendaciones adecuadas al profesorado para facilitar su tarea educativa en esta materia. Como resultados se exponen; la definición de ciberacoso y «grooming», datos sobre su prevalencia en España, Europa, y Estados Unidos, y como último una selección de recomendaciones científicas y sociales respecto al empoderamiento de los menores en cuanto a los desafíos y los riesgos derivados del contacto on-line diario.

### 3.1. Comprender los riesgos y desafíos actuales: Prevalencia del «grooming» y «ciberbullying»

El «bullying» se define como el acoso entre iguales, cuando se media por las interacciones on-line, se conoce como ciberacoso. Según una de las últimas publicaciones (Law, Shapka, Hymel, Olson & Waterhouse, 2012), tanto el acoso offline como on-line son similares, aunque existen también diferencias tanto en el proceso como en las consecuencias. Según los autores, en las situaciones de acoso off-line los roles son más diferenciados, uno es el que ejerce la violencia, y el otro el que la padece, algunos se suman a apoyar al acosador y otros a defender a la víctima. En cambio, según la investigación realizada por Danielle Law y

otros (2012), estos roles no están tan delimitados en las interacciones on-line. La posibilidad de reaccionar delante de mensajes acosadores recibidos mediante Facebook u otras redes sociales, publicando comentarios similares en el perfil del acosador, permite que el ciberacoso se convierta según los autores en violencia interpersonal, convirtiéndose así en una ciberagresión recíproca.

En una de las últimas investigaciones en Estados Unidos, la muestra compuesta por 4.400 estudiantes de 11-18 años reconocieron en un 20% haber sido alguna vez víctima de ciberacoso. En la misma muestra un 10% reconoció haber sido tanto acosador como acosado (Hinduja & Patchin, 2010).

En España, según los datos seleccionados (Garmendia, Garitaonandia, Martínez & Casado, 2011), el 16% de los menores entre 9 y 16 años afirmaban haber sufrido «bullying» tanto off-line como on-line. Uno de los datos preocupantes es el desconocimiento de los padres, el 67 % de los tutores legales de los menores que habían recibido mensajes desagradables o hirientes afirmaban que sus hijos no habían recibido este tipo de mensajes, ignorando así la realidad sufrida por sus hijos e hijas. En Europa, el 19% de menores comprendidos entre las edades 9-16 años afirmaban que habían recibido este tipo de comentarios en los últimos 12 meses (Lobe, Livingstone, Ólafsson & Vodeb, 2011).

Este riesgo, el acoso entre iguales mediado por las interacciones on-line, genera un impacto muy negativo en su desarrollo emocional; depresiones, baja autoestima, y en el último extremo el suicidio, como fue el caso de Jokin en el 2003 o más recientemente el caso de Phoebe Prince en el 2010.

Lo más preocupante es detectar cómo en los últimos años, según los datos seleccionados, ha crecido el número de situaciones de ciberacoso, y ello nos lleva a plantearnos la urgencia de una formación crítica de los formadores en esta materia. Según Ryan (2011), el profesorado participante en su investigación reclama la inclusión del ciberacoso como materia en la formación superior. Así mismo, se constata que la mayoría del profesorado participante identifica estas situaciones, e intentan en algunos casos buscar soluciones, pero reconocen que no saben como gestionarlo adecuadamente.

El segundo de los riesgos seleccionados es el «grooming». Este concepto se refiere a las interacciones realizadas previamente al abuso sexual por parte del acosador para ganarse la confianza del menor y así acceder a establecer una cita o encuentro sexual, que generalmente acaba en abuso (Kierkegaard, 2008; Mc-

Alinden, 2006). El «grooming» está presente tanto off-line como on-line. Una de las supersticiones a superar es considerar que el «grooming» on-line únicamente está perpetrado por personas extrañas al menor, pero en la mayoría de los casos, son realizadas por personas conocidas por los y las menores (McAlinden, 2006) tal y como sucede en los abusos sexuales (Bolen, 2003).

El aumento de la presencia de estas interacciones en el ciberespacio ha facilitado que en los últimos años el Parlamento Europeo debatiera sobre la importancia de incluirlo como un delito contra los menores. Así es como en la reciente Directiva Europea (2011) se ha añadido como ofensa criminal el «on-line grooming» entre otras medidas punitivas para proteger a los y las menores frente a los abusos sexuales, así como la promoción de una mayor inversión en programas de prevención.

En Estados Unidos según los datos publicados en el 2006, el porcentaje de solicitudes sexuales on-line (entre ellas el «grooming») descendió del 19% resultante en el 2000 al 13% en el 2005. Pero en cambio, las solicitudes sexuales on-line más agresivas hacia las menores subieron de un 4% en el 2000 a un 7% en el 2005 (Finkelhor, Wolak & Mitchell, 2006).

En Europa el 15% de los menores de 11-16 años dicen haber visto o recibido mensajes sexuales en Internet en los últimos 12 meses (Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011). En España, tenemos dos informes que muestran una diferencia sustancial en el porcentaje de menores que se han sentido acosados sexualmente en la Red. Por un lado, según uno de los informes, el 9% de los menores españoles entre 11 y 16 años afirmaban haber recibido mensajes sexuales (Garmendia & al., 2011). Por otro lado, en otro de los informes seleccionados se constataba que un 44% de los menores españoles se habían sentido acosados sexualmente en Internet en alguna ocasión, dentro de ellos un 11% reconocía haber sido víctima en diversas ocasiones (ACPI/PROTEGELES, 2002). Esta disparidad de porcentajes indica la necesidad de diseñar investigaciones específicas sobre este tipo de riesgo para profundizar mejor en el conocimiento de su prevalencia en España.

La exposición de los datos de ciberacoso y on-line «grooming» nos indica cómo ambos riesgos están presentes en las vidas de los menores. Lo que une a todos los investigadores es la necesidad de conocer profundamente esta realidad para saber cuál es la mejor manera de abordarla. Según los autores, hay que evitar los discursos alarmistas y promover un uso positivo de Internet entre los menores. Coinciden en valorar el uso de los medios por los beneficios que se extraen en

el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas. Pero señalan la importancia de promover una formación crítica y prevención no solo limitada a los y las menores, sino ampliada a toda la comunidad, especialmente a las personas formadoras y las familias (Anastasiades & Vitalaki, 2011; Livingstone & Helsper, 2010; Oliver, Soler, & Flecha, 2009; Pérez-Tornero & Varis, 2010; UNICEF Innocenti Research Centre, 2011; Wolak, Finkelhor, Mitchell, & Ybarra, 2008).

### 3.2. Recomendaciones para empoderar a los y las menores en su uso responsable de Internet

El empoderamiento de los menores frente a los riesgos citados debe ser incluido como una de las líneas básicas de cualquier currículum educativo. Esta inclusión puede ser tratada tanto como un contenido específico, tal y como se incluye en el Currículum MIL, pero además como una línea educativa transversal presente en el día a día de cualquier escuela. Debido al incremento del uso de las TIC por parte de los y las menores, la comunidad educativa no puede delimitar únicamente el empoderamiento de los menores a unas sesiones programadas. Al contrario, se deben diseñar estrategias educativas globales para afianzar las competencias relacionadas con la alfabetización mediática (Pérez-Tornero & Varis, 2010) e informacional.

Pero los formadores, tal y como se ha recogido anteriormente, reclaman orientaciones para abordar esta problemática. Por este mismo motivo, se sintetizan a continuación las recomendaciones que tanto autores como organizaciones sociales coinciden en definir como básicas:

- Focalizar los contenidos de prevención en las interacciones y no únicamente en la publicación de datos, mensajes o fotos. A menudo, los contenidos diseñados para prevenir situaciones de violencia, ya sea de ciberbaco o de «grooming», se centran en alertar del peligro que supone facilitar según qué datos, fotos, etc., en la Red, sin profundizar con ellos el por qué. Los equipos de investigación advierten que utilizar un lenguaje de prohibición, y más con menores y adolescentes, no lleva a ningún resultado. Por ello, lo más importante es focalizar los contenidos de prevención en las interacciones que tienen los y las menores (Valls, Puigvert & Duque, 2008; Wolak & al., 2008).
- Diseñar modelos comunitarios de prevención, incluyendo a toda la comunidad, especialmente a los familiares. Como se ha comprobado en los anteriores apartados, tanto el profesorado como las familias necesitan formarse en estos riesgos, pero también participar conjuntamente en el diseño de modelos comunitarios de prevención de la violencia (Oliver & al., 2009).

Sólo coordinándose conjuntamente se logrará una mayor efectividad. Los menores también expresan sus reflexiones y opiniones en este tema de los riesgos en congresos, como el organizado por la CEOP, «IYAC. International Youth Advisory Congress», celebrado el 17 de julio del 2008 en Londres. Así reclamaron la formación crítica de toda la comunidad educativa, profesorado y familiares, así como también de los medios de comunicación y las empresas, además de demandar su implicación en la promoción de una red libre de violencia. Las personas adultas al adquirir una mayor capacitación crítica respecto a las interacciones on-line que generan violencia, favorecen la inclusión de los menores en un entorno más empoderado delante de estos riesgos y por consiguiente impacta de forma positiva en su propio empoderamiento.

- Promover el protagonismo de los menores en la aplicación de los programas de prevención frente a los riesgos de las interacciones on-line. Otro de los factores de éxito identificados es la promoción del protagonismo de los menores en los programas, acciones, actividades educativas. La mayoría de la documentación analizada indica cómo la prevención debe focalizarse también en el grupo de iguales. Al empoderar a los menores como agentes de promoción de usos creativos de Internet y de superación de los riesgos on-line, formando a otros menores o incluso a su propia comunidad, se consigue una mayor efectividad en los programas (UNICEF Innocenti Research Centre, 2011; Wolak & al., 2008). Algunos de los ejemplos de ámbito internacional que ya incluyen su participación directa son: el programa ThinkUKnow<sup>3</sup> del Reino Unido y la organización internacional I-Safe<sup>4</sup>. Ambos son ejemplos que pueden ser útiles para el profesorado. Se puede consultar los contenidos diseñados tanto para las familias, educadores y menores de diferentes edades y establecerlos como modelos.

- Diseñar estrategias educativas que incluyan la alfabetización mediática e informacional desde una perspectiva humanista y crítica. La alfabetización mediática no tiene sentido si no está vinculada a una finalidad mayor que es la creación de una sociedad basada en la cultura de la paz, y en definitiva, como afirma Pérez-Tornero (2010: 122) contribuya a la construcción de un mundo que sea un buen lugar para vivir. También es necesario que los menores se empoderen para ser protagonistas activos de este cambio, de la construcción de una sociedad basada en la cultura de la paz, y en la promoción de su creatividad para conseguir esta finalidad. Por tanto, las estrategias educativas también deben incluir esta perspectiva para avanzar en una sociedad más humana y menos destructiva.

Y por ello, los y las menores deben ser autónomamente críticos con el uso de los medios y autocríticos con su impacto.

Una vez comentadas las principales líneas de actuación respecto a cómo promover el empoderamiento de los y las menores, la siguiente pregunta sería: ¿qué pasos debería dar una escuela para llevar a cabo este empoderamiento?

1) La formación crítica del profesorado. Dicha formación debe basarse necesariamente en las recomendaciones internacionales más significativas y con mayor repercusión en la comunidad científica, y también en el impacto social que se obtiene. Por ejemplo realizando tertulias dialógicas (Aubert & al., 2008) sobre los artículos o libros más punteros sobre la materia. El profesorado debe poder acceder a la literatura científica de mayor rigor y reconocimiento para ejercer su posición de profesores intelectuales críticos (Ciroux, 1989). Algunos temas en su formación serían: cómo trabajar las competencias mediáticas desde la reflexión del propio uso que realizan los y las menores, cuáles son los riesgos reales y cuáles no, cuáles son los mensajes clave para la prevención y cuáles son una pérdida de tiempo. A su vez, potenciar que el profesorado implemente esta formación a las familias. Es fundamental generar espacios de debate e interacción entre profesorado y familias, para que ambos colectivos estén mejor preparados de lo que están en la actualidad.

2) Diseñar estrategias transversales y específicas de implementación del aprendizaje de las competencias mediáticas, sobre todo entendidas como base para un mayor desarrollo del pensamiento crítico. Para ello, tal y como se recogen en las recomendaciones científicas comentadas, sería necesario implicar al propio alumnado en el diseño de las actividades educativas para fomentar una comprensión crítica de las interacciones abusivas, violentas (ya sea cyberbullying o el grooming), además de promover proyectos colectivos a partir de su creatividad, e inteligencia colectiva (Lévy, 1997) que contribuyan a superar dichas interacciones. El profesorado tiene la responsabilidad de que tanto el diseño, como la implementación de la actividad se lleve a cabo con éxito. La evaluación continua de las actividades e iniciativas es esencial para evaluar los

resultados y el impacto de las mismas, por ello es necesario establecer mecanismos de evaluación continua.

3) No se puede olvidar en ningún momento, que los riesgos comentados son los que afectan más al desarrollo emocional de los menores, por tanto no hay que obviar su dimensión emocional. Al fin y al cabo, tanto el cyberbullying como el grooming, son interacciones que afectan directamente a la autoestima de las víctimas, y a sus más profundos sentimientos, así como también fomentan el sentimiento de violencia en los que acosan y los que los apoyan. Por tanto, cuando hablamos de empoderar a los niños y niñas, no solo hablamos de su empoderamiento frente al mundo externo, sino también a las interacciones que entre ellos tienen, ¿están reproduciendo patrones sociales sin ser

**La adquisición de las competencias relacionadas con la alfabetización mediática e informacional es básica para su formación en un mundo constantemente cambiante. La inclusión de una unidad de contenido específica sobre los riesgos on-line en el Currículum MIL se considera positivo, ya que es una de las demandas de formación de los educadores.**

conscientes?; como profesorado, ¿les hemos facilitado las competencias mediáticas suficientes para recrear sus identidades independientemente de las influencias sociales? En definitiva, hasta qué punto hemos ofrecido a los menores oportunidades de formación para contrarrestar la violencia. Un reto fundamental para la alfabetización mediática es precisamente incluir en el centro de su aportación el vínculo entre la adquisición de las competencias mediáticas como base de recreación del propio yo, vinculado a valores de la ciudadanía activa, pero sobretodo de la no violencia y la solidaridad.

#### 4. Conclusiones

La implementación de Currículum MIL en las escuelas favorece al empoderamiento de los menores en el uso de los medios. La adquisición de las competencias relacionadas con la alfabetización mediática e informacional es básica para su formación en un mundo constantemente cambiante. La inclusión de una unidad de contenido específica sobre los riesgos on-line

en el Currículum MIL se considera positivo, ya que es una de las demandas de formación de los educadores.

En la unidad analizada se identifican cuáles son los riesgos más comunes, en este artículo hemos ampliado la descripción de dos de ellos, ciberacoso y «grooming». La prevalencia de ambos riesgos tanto en Europa, España como Estados Unidos, es similar. Los datos visibilizan la necesidad de trabajar la prevención de estos riesgos, incluyéndola en la estrategia educativa cotidiana además de tratarse en sesiones específicas.

Se considera esencial que la aplicación del currículum se acompañe con las recomendaciones definidas; la reflexión crítica de las interacciones on-line, la inclusión de toda la comunidad, el liderazgo de los menores en las acciones educativas, y como último la finalidad de la construcción de una sociedad basada en la cultura de la paz, siendo constructores de un mundo más justo y bueno para vivir.

## Notas

<sup>1</sup> Encuesta de tecnologías de la información en los hogares. Primer semestre de 2006. Instituto Nacional de Estadística. ([www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p450/a2006s1&file=pcaxis](http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p450/a2006s1&file=pcaxis)) (12-1-2012).

<sup>2</sup> Survey Parents and Teens (2006). Pew Internet & American Life Project. Investigación llevada a cabo por Pew Research Centre. ([www.pewinternet.org/Shared-Content/Data-Sets/2006-November-2006-Parents-and-Teens.aspx](http://www.pewinternet.org/Shared-Content/Data-Sets/2006-November-2006-Parents-and-Teens.aspx)) (12-1-2012).

<sup>3</sup> [www.thinkuknow.co.uk](http://www.thinkuknow.co.uk) (12-1-2012).

<sup>4</sup> [www.isafe.org/channels/?ch=ai](http://www.isafe.org/channels/?ch=ai) (12-1-2012).

## Referencias

- ACPI/PROTEGELES (Ed.) (2002). *Seguridad infantil y costumbres de los menores en Internet*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- ANASTASIADIS, P.S. & VITALAKI, E. (2011). Promoting Internet Safety in Greek Primary Schools: The Teacher's Role. *Educational Technology & Society*, 14(2), 71-80.
- BOLEN, R.M. (2003). Child Sexual Abuse: Prevention or Promotion? *Social Work*, 48(2), 174.
- BRINGUÉ, X., SÁDABA, C. & TOLSA, J. (2011). *La generación interactiva en Iberoamérica 2010. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.
- BRINGUÉ, X. & SÁDABA, C. (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica 2008. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Fundación Interactiva.
- FINKELHOR, D., WOLAK, J. & MITCHELL, K. (2006). *Online Victimization of Youth: Five Years Later*. Funding by Funded by the U.S. Congress through a Grant to the National Center for Missing & Exploited Children.
- GARMENDIA, M., GARITONANDIA, C., MARTÍNEZ, G. & CASADO, M.A. (2011). *Riesgos y seguridad en Internet. Los menores españoles*

*en el contexto europeo*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, EU Kids Online.

GIROUX, H.A. (1989). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

HINDUJA, S. & PATCHIN, J. (2010). *Cyberbullying. Identification, Prevention, and Response*. Cyberbullying Research Center. ([www.cyberbullying.us/Cyberbullying\\_Identification\\_Prevention\\_Response\\_Fact\\_Sheet.pdf](http://www.cyberbullying.us/Cyberbullying_Identification_Prevention_Response_Fact_Sheet.pdf)) (12-1-2012)

KIERKEGAARD, S. (2008). Cybering, Online Grooming and Ageplay. *Computer Law & Security Review*, 24(1), 41-55. (DOI: 10.1016/j.clsr.2007.11.004).

LAW, D.M., SHAPKA, J.D., HYMELE, S., OLSON, B.F. & WATERHOUSE, T. (2012). The Changing Face of Bullying: An Empirical Comparison between Traditional and Internet Bullying and Victimization. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 226-232. (DOI: 10.1016/j.chb.2011.09.004).

LÉVY, P. (1997). *Collective Intelligence: Making's Emerging World in Cyberspace*. Plenum Trade: New York, USA.

LIVINGSTONE, S., HADDON, L., GÖRZIG, A. & ÓLAFSSON, K. (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full findings*. LSE, London: EU Kids Online.

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. (DOI: 10.1177/1461444809342697).

LOBE, B., LIVINGSTONE, S., ÓLAFSSON, K. & VODEB, H. (2011). *Cross-national Comparison of Risks and Safety on the Internet. Initial Analysis from the EU Kids Online Survey of European Children*. London: EU Kids Online, LSE.

MCALINDEN, A. (2006). Setting 'em up: Personal, Familial and Institutional Grooming in the Sexual Abuse of Children. *Social & Legal Studies*, 15(3), 339-362. (DOI: 10.1177/0964663906066613).

OLIVER, E., SOLER, M. & FLECHA, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to Overcome Gender Violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218. (DOI: 10.1080/01425690802700313).

PÉREZ-TORNERO, J. & VARIS, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO. Institute for Information Technologies in Education.

RYAN, T., KARIUKI, M. & YILMAZ, H. (2011). A Comparative Analysis of Cyberbullying Perceptions of Preservice Educators: Canada and Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 1-12.

DIRECTIVE OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL (2004). Combating the Sexual Abuse and Sexual Exploitation of Children and Child Pornography, and Replacing Council Framework Decision 2004/68/JHA (2011).

UNICEF INNOCENTI RESEARCH CENTRE (Ed.) (2011). *Child Safety Online. Global Challenges and Strategies*. Florence: UNICEF.

VALLS, R., PUIGVERT, L. & DUQUE, E. (2008). Gender Violence among Teenagers - Socialization and Prevention. *Violence Against Women*, 14(7), 759-785. (DOI: 10.1177/1077801208320365).

WILSON, C., GRIZZLE, A., TUAZON, R., AKYEMPONG, K. & CHEUNG, C.K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.

WOLAK, J., FINKELHOR, D., MITCHELL, K.J. & YBARRA, M.L. (2008). Online 'Predators' and their Victims: Myths, Realities, and Implications for Prevention and Treatment. *American Psychologist*, 63(2), 111.