

ALFABETIZACIÓN DIGITAL DESDE LAS PRIMERAS EDADES

Alicia Peñalva Vélez
UNED Tudela

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido un aumento espectacular del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). En el caso concreto de Internet, ha pasado de ser un instrumento limitado a grupos de científicos y académicos a ser un recurso de la población general y, especialmente, de los más jóvenes (Holtz y Appel, 2011; Labrador y Villadangos, 2009). Internet se ha convertido en una herramienta imprescindible en la vida de los adolescentes. Los estudios desarrollados hasta la fecha muestran que más del 90% de los adolescentes utilizan habitualmente Internet, principalmente con fines de comunicación online (Echeburúa y Requesens, 2012; Gross, Juvonen, y Gable, 2002; Holtz y Appel, 2011; Mayorgas, 2009).

Este avance vertiginoso de las nuevas tecnologías y de su uso a nivel familiar ha abierto brechas digitales entre adultos y adolescentes (Aftab, 2005; Echeburúa, Labrador, y Becoña, 2009). Los hijos se convierten en expertos mientras que muchos padres carecen de los mínimos conocimientos sobre las mismas (Mayorgas, 2009). Como consecuencia, algunas conductas facilitadas por las nuevas tecnologías en los jóvenes y adolescentes han generado una importante alarma entre padres y cuidadores (Labrador y Villadangos, 2009). Esta alarma de los adultos proviene fundamentalmente de la cantidad de tiempo dedicado a las TIC, de los contenidos a los que acceden a través de Internet y del cambio espectacular que se ha producido en el establecimiento de relaciones interpersonales a través de las redes sociales, con los peligros inherentes a las mismas. La alarma aumenta aún más al no existir criterios específicos de referencia sobre el tiempo adecuado de utilización de las TIC, o los contenidos a acceder por ejemplo.

Sin embargo, la preocupación no siempre está justificada y, en muchas ocasiones, proviene más del desconocimiento sobre las TIC que de una mala utilización de las mismas. En ciertos sectores sociales y a ciertas edades hay una pasión desmedida por la tecnología. Por ello, es fundamental tener criterios claros sobre el uso adecuado del ordenador, así

como de los indicadores del mal uso del mismo. Algunos estudios llevados a cabo en nuestro país, muestran datos preocupantes sobre el uso de Internet por parte de los menores (Bingué y Sádaba, 2011; Fernández-Montalvo, Peñalva, y Irazabal, 2015). Así, según estos estudios, puede ser habitual encontrar menores que han accedido en alguna ocasión a salas de Chat específicas sobre sexo, que han facilitado su número de teléfono en alguna ocasión, que han concertado una cita con desconocidos o que se han sentido acosado sexualmente.

Estos datos son preocupantes, ya que la edad de acceso a Internet ha experimentado un notable descenso en los últimos años. Cada vez los niños se conectan a la red a edades más tempranas. De hecho, es habitual encontrar en los hogares niños de poco más de 10 años conectados a Internet e, incluso, con cuentas propias en las redes sociales. Si poco se sabe del uso que hacen los adolescentes en general, menos aún se conocen las características de uso de la red a estas edades tan tempranas. En este sentido, es fundamental conocer bien el tipo de uso que se hace de la red ya desde la preadolescencia, detectar las conductas de riesgo con relación al uso de Internet en esta franja de edad, y establecer programas preventivos que enseñen cómo utilizar Internet de manera segura, responsable y saludable a edades tempranas, principalmente cuando comienza el uso de la red.

A pesar de ello, son prácticamente inexistentes los estudios controlados que evalúen de forma rigurosa la eficacia de los programas de prevención del uso abusivo y problemático de Internet. La mayor parte de los estudios se han llevado a cabo con población adolescente de Educación Secundaria (Carbonell et al., 2012; Gómez, Rial, Braña, Varela, y Barreiro, 2014; Van der Aa et al., 2009), y se han centrado más en la evaluación y detección de conductas de riesgo y del uso problemático (Fernández-Montalvo et al., 2015; Melamud et al., 2009; Milani et al., 2009; Staksrud y Livingstone, 2009), que en la evaluación de la eficacia de programas específicos de prevención.

Diferentes datos de otros tantos estudios (Echeburúa y Requesens, 2012; Inteco, 2009; Livingstone et al., 2010) indican que los usuarios adquieren gran destreza en el uso de la tecnología, del medio, pero no tanta en el uso seguro de la misma. Efectivamente, encontramos que niños y niñas, menores de edad, se exponen a diario a través de la red: gestionan su identidad digital personal, construyen su visibilidad, configuran su reputación, y definen su privacidad. En muchos casos no sólo lo hacen a nivel personal, también llegan a definir directa o indirectamente, alguno o todos estos elementos referidos a otras personas (Aftab, 2005). Estar en el ciberespacio significa tener una representación de uno mismo, una identidad digital que se va construyendo a partir

de la propia actividad en Internet y de la actividad de los demás (Gionés-Valls y Serrat-Brustenga, 2010).

Son seis los conceptos teóricos que sirven de marco de desarrollo tanto del proyecto investigador, como del programa de alfabetización: Web 2.0, alfabetización digital, ciberconvivencia, convivencia, conducta agresiva en la infancia e identidad digital personal.

1.1 EL CONCEPTO DE WEB 2.0

La Web 2.0 ha cambiado las reglas de juego establecidas en el ámbito de las relaciones comunicativas basadas en los medios de comunicación convencionales (Aparici, 2010; Area, Gutiérrez y Vidal, 2012; Area y Pessoa, 2012). A partir del desarrollo de la Web 2.0 la comunicación deja de basarse en un emisor que se dirige a muchos receptores aislados entre sí. Cada persona puede actuar como un medio de comunicación, creando sus propios blogs, participando en redes sociales, difundiendo y utilizando recursos.... (Aparici, 2010; Area y Pessoa, 2012; Bernal y Barbas, 2010; Osuna, 2010). Las nuevas aplicaciones y técnicas que ofrece son el punto de partida para un nuevo concepto de aprendizaje y de comunicación, un nuevo concepto de socialización. Implica unas habilidades técnicas mínimas, pero unas importantes habilidades de manejo de los contenidos, puesto que el usuario es el que crea sus propios contenidos (Cebrián, 2008).

Como indican Area y Pessoa (2012) la Web 2.0 implica distintos escenarios o ámbitos de aprendizaje: biblioteca, mercado de servicios, puzzle de contenidos, espacio público de comunicación, escenario de expresión multimedia, entorno de experiencias virtuales. De cada uno se pueden extraer otras seis dimensiones en las que los sujetos deben ser alfabetizados para un uso seguro de la Web 2.0 (Cuadro 1):

Las dimensiones o ámbitos alfabetizadores ante las nuevas formas culturales de la Web 2.0	
Aprender a usar la Web 2.0 como una biblioteca universal	Esta dimensión de la alfabetización surge como respuesta a la complejidad del acceso a las nuevas fuentes bibliográficas distribuidas en bases de datos digitales. Se pretende desarrollar las competencias y habilidades para saber buscar información en función de un propósito dado, localizarla, seleccionarla, analizarla, y reconstruirla. Es la alfabetización informacional.
Aprender a usar la Web 2.0 como un mercado de servicios	Esta dimensión de alfabetización tiene que ver con la formación crítica del consumidor y del ciudadano. La compra de productos o la realización de gestiones administrativas on-line requiere no solo tener las habilidades de adquisición y pago, sino también formarse como trabajador y consumidor consciente de sus derechos y responsabilidades en la Red.
Aprender a usar la Web 2.0 como un puzzle de microcontenidos interenlazados	Esta dimensión en su papel de alfabetización se dirige a la capacitación del sujeto como individuo que sabe navegar de forma consciente por la Red de un documento o unidad informativa a otra, que es capaz de reinterpretar y construir su propia narrativa de significados a partir de unidades básicas de contenidos que, aparentemente, están separados, pero que el sujeto les otorga un discurso. En definitiva, que domina las formas hipertextuales de organización de la información tanto como consumidor como productor de mensaje culturales.
Aprender a usar la Web 2.0 como espacio público de comunicación en redes sociales	Esta dimensión de la alfabetización se refiere a la capacidad de participar de forma plena en comunidades o grupos humanos interconectados a través de redes de telecomunicaciones y, en consecuencia, desarrollar comportamientos sociales basados en la colaboración e intercambio de información compartida.
Aprender a usar la Web 2.0 como un espacio de expresión multimedia y audiovisual	Esta dimensión de la alfabetización se desarrolla con la finalidad de formar al alumnado como sujeto con capacidad para analizar y producir textos en formato multimedia y lenguaje audiovisual. Persigue formar a los sujetos tanto para el consumo crítico de los productos audiovisuales, así como para su producción, publicación y difusión a través de los entornos digitales. Es la alfabetización multimedia y/o audiovisual
Aprender a usar la Web 2.0 como un territorio de experiencias virtuales interactivas	Esta dimensión de la alfabetización supone disponer de las habilidades para interaccionar en entornos virtuales tridimensionales de realidad inmersiva, simulada o aumentada. Requiere adquirir habilidades de interacción no solo con la máquina, sino también con la información y con otros humanos en tiempo real y/o diferido para tomar decisiones inteligentes.

Cuadro 1. Dimensiones o ámbitos alfabetizadores de la Web 2.0 (Area y Pessoa, 2012).

1.2 EL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL

La actual sociedad de la información y de la tecnología se puede definir por todas las actividades de recepción, generación, gestión y uso de datos que en ella se producen, a través de las TIC. Todas ellas ocupan un espacio importante en el proceso de socialización de las personas (Castellana, Sánchez-Carbonell, Graner y Beranuy, 2007; Levis, 2002) y requieren de una formación o alfabetización específica. La irrupción de la Web 2.0 ha supuesto la aparición de nuevas prácticas sociales que implican nuevas formas de producir, distribuir, intercambiar y recibir textos, todo ello a través de medios electrónicos (Lankshear y Knobel, 2009).

La alfabetización digital consiste en enseñar a cómo usar de manera segura Internet, a través de una adecuada configuración de la identidad

personal en el mundo digital (Gionés-Valls y Serrat-Brustenga, 2010). Ambos conceptos de alfabetización inciden en un aspecto básico de las TIC, el relativo a su uso como herramientas de comunicación y gestión de la información (Blasco y Durban, 2012; Gutiérrez, 2010). Es un concepto que entra dentro de la categoría conocida como “nuevas alfabetizaciones”. Esta expresión se refiere al uso eficaz de Internet no tanto para saber desenvolverse a nivel instrumental en el medio, como por saber gestionar de un modo seguro todos los datos que se transmiten y reciben a través de él (De Pablos, 2010).

Datos de diferentes estudios (Echeburúa y Requesens, 2012; Inteco, 2009; Livingstone et al., 2010) indican que los usuarios adquieren gran destreza en el uso de la tecnología, del medio, pero no tanta en el uso seguro de la misma. Niños y niñas menores de edad se exponen a diario a través de la red: gestionan su identidad digital personal, construyen su visibilidad, configuran su reputación, y definen su privacidad. En muchos casos no sólo lo hacen a nivel personal, también llegan a definir directa o indirectamente, alguno o todos estos elementos referidos a otras personas (Aftab, 2005). Estar en el ciberespacio significa tener una representación de uno mismo, una identidad digital que se va construyendo a partir de la propia actividad en Internet y de la actividad de los demás (Gionés-Valls y Serrat-Brustenga, 2010). Estas informaciones, mal gestionadas, suponen el desarrollo de conductas de riesgo por parte de los sujetos. Son conductas que pueden implicar o derivar en situaciones problemáticas de distinta naturaleza y alcance. Algunas de las más conocidas y difundidas son las denominadas como sexting, grooming y cyberbullying (Inteco, 2009; 2011).

1.3 EL CONCEPTO DE CIBERCONVIVENCIA

Los niños y niñas de entre 10 y 12 años, nativos digitales, están inmersos en los nuevos modelos de comunicación e interacción definidos a partir de la Web 2.0. Ubicados dentro de lo que se conoce como pre adolescencia o adolescencia inicial, desarrollan conductas de uso de Internet muy relevantes (Castellana, Sánchez-Carbonell, Beranuy y Graner, 2006; Fiel, 2001). Los modelos relacionales que establecen conllevan el desarrollo de cada vez más conductas mediadas por la Red. Son modelos que implican que los sujetos usen Internet de manera diaria para una variedad creciente de propósitos. En estos modelos de interacción y comunicación, se vuelven exhibicionistas y multitarea (Bringué y Sádaba, 2009; Gionés-Valls y Serrat-Brustenga, 2010). Se vuelven productores y consumidores de información en Internet para el ocio, para los estudios,

para las relaciones personales y a menudo para todo a la vez (Gionés-Valls y Serrat-Brustenga, 2010).

La Web 2.0 ha cambiado las reglas de juego establecidas en el ámbito de las relaciones comunicativas basadas en los medios de comunicación convencionales (Aparici, 2010; Area, Gutiérrez y Vidal, 2012; Area y Pessoa, 2012). A partir del desarrollo de la Web 2.0 la comunicación deja de basarse en un emisor que se dirige a muchos receptores aislados entre sí. Cada persona puede actuar como un medio de comunicación, creando sus propios blogs, participando en redes sociales, difundiendo y utilizando recurso (Aparici, 2010; Area y Pessoa, 2012; Bernal y Barbas, 2010; Osuna, 2010). Las nuevas aplicaciones y técnicas que ofrece son el punto de partida para un nuevo concepto de aprendizaje y de comunicación, un nuevo concepto de socialización. Implica unas habilidades técnicas mínimas, pero unas importantes habilidades de manejo de los contenidos, puesto que el usuario es el que crea sus propios contenidos (Cebrián, 2008).

Los educadores, entendiendo como tal a familias, docentes y profesionales de la comunicación (entre otros), necesitan de una renovada formación en competencias para gestionar la nueva convivencia del alumnado. Son ciberciudadanos, que están en las aulas, y que necesitan de una tarea preventivo-formativa, de la que no puede hacerse cargo la escuela por sí sola. Sí que debe ser la que inicie un cambio cultural donde se aprenda a «estar bien con los demás». Según Castro (2013, p.69) «Respetar, compartir, comprender y ponerme en disposición del otro, son aprendizaje prioritarios que se convierten en una urgencia para utilizar con seguridad las TIC y ejercer una ciudadanía digital responsable».

Ortega (2012) indica que existen elementos de la convivencia escolar que es necesario priorizar a la hora de aprender a gestionar la ciberconvivencia:

- A) *Las relaciones interpersonales de calidad.* O convivencia que todos los integrantes de cada comunidad (educativa y virtual) establecen entre sí. No sólo las relaciones entre los estudiantes durante los procesos formativos.
- B) *El proceso educativo.* Debe buscar el éxito del aprendizaje, de tipo constructivista, que integre la convivencia en la enseñanza.
- C) *La gestión democrática de la disciplina y la convivencia.* Con normas claras en las que los alumnos/as participen. Desde una concepción dinámica de la convivencia, como concepto multi-dimensional. No como referida a la palabra “problema”, si no desde una mirada positiva en la que se incluye la diversidad, el diálogo, los derechos, las responsabilidades, la participación y

la ciudadanía. La convivencia no como la ausencia de violencia sino como el marco en el que se establecen relaciones interpersonales y grupales satisfactorias (Ortega, 2007).

- D) *La prevención de la violencia, actuando directamente sobre la vida relacional.* Prevención de toda forma de violencia directa e indirecta, offline y online, y mediada por los nuevos dispositivos digitales.

En este sentido resulta esclarecedor acudir al Decálogo elaborado en formato de recurso didáctico por: Pantallasamigas en colaboración con Habbo, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), y el Instituto de la Juventud (Injuve). El objetivo del mismo es realizar una serie de recomendaciones que ayuden a prevenir la violencia y fomentar el uso responsable y seguro de las nuevas tecnologías en la infancia y adolescencia. La finalidad es que hagan un uso de las nuevas tecnologías y de las redes sociales de manera saludable, dando valor a la privacidad de las personas. El Decálogo es el siguiente:

- 1) Cuidado de los datos ajenos. Los datos personales de las demás personas no te pertenecen. Evita usarlos o publicar fotografías sin permiso.
- 2) Discreción. No reveles asuntos particulares de otras personas aunque pienses que no les va a importar.
- 3) Respeto y prudencia. Dirígete a las demás personas con mucho cuidado y respeto. Puede que no te entiendan bien o que tengan un mal día.
- 4) Visión global y creativa. Cuida mucho las bromas en público. Aunque la persona implicada sepa que no es en serio otras lo pueden interpretar mal.
- 5) Observación y empatía. Cuando entres en un lugar nuevo observa durante algunos días antes de actuar. Quizás no sea el sitio o la gente que pensabas.
- 6) Gestión positiva de emociones. Si alguien te enfada, desconecta un rato. Puede tratarse de un malentendido o algo no intencionado.
- 7) Compromiso y sensibilidad. Cuando veas que alguien comete una imprudencia, házselo saber de manera discreta.
- 8) Implicación activa y constructiva. Si perteneces a una comunidad o red, participa y contribuye de forma positiva.
- 9) Tolerancia y participación. Muestra respeto por las opiniones de las demás personas y manifiesta la tuya.

- 10) Solidaridad. Si ves que alguien sufre trato injusto y abuso intenta ayudar evitando presuposiciones y conflictos.

1.4 EL CONCEPTO DE CONVIVENCIA

La concepción positiva de la convivencia escolar la define como un proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a convivir con los demás (Carretero, 2008). El aprender a convivir requiere cultivar una actitud positiva de interés y respeto por los demás, adquirir habilidades para resolver las diferencias de manera constructiva, y afrontar las situaciones de conflicto primando la reconciliación y la reconstrucción de las relaciones sociales (Pérez, 1997). Tomando como referencia esta conceptualización positiva de la convivencia escolar a la que se viene haciendo referencia, Zabalza (2002) propone que la intervención en materia de convivencia escolar centre la atención en tres aspectos fundamentales:

- a) La convivencia como objetivo educativo. Como dimensión formativa amplia, enmarcada en la educación integral.
- b) La convivencia como elemento de calado en la estructura organizativa y curricular del centro.
- c) La convivencia como un clima social. Un clima en el que “vivir juntos” es el eje sobre el que pivota la acción educativa, apoyada en el respeto a las diferencias, la no violencia mutua, y la resolución pacífica de los conflictos.

En el estudio de la convivencia escolar el clima es la variable fundamental. El clima escolar es el elemento de calidad del centro que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa, y que, a su vez, influyen en el comportamiento de sus miembros (Blaya, 2002; Briss, 2000; Cornejo y Redondo, 2001; Del Rey, 2002). En este sentido, se considera que un buen clima escolar se caracteriza por la existencia de relaciones interpersonales positivas, por un sistema de normas y reglas claro y coherente en su aplicación, y por un nivel bajo de victimización, intimidación o maltrato (Ortega y Colbs, 1998, Tuvilla, 2004). Estos elementos están íntimamente ligados a la resolución pacífica de conflictos.

1.5 EL CONCEPTO DE CONDUCTA AGRESIVA EN LA INFANCIA

El Informe del Defensor del Pueblo (2000) realiza una clasificación sobre los tipos de agresión que se pueden identificar. Habla de cinco en total: (1) la agresión física indirecta, (2) la agresión física directa, (3) la agresión verbal, (4) la exclusión social, y (5) la mixta (física y verbal). La agresión física indirecta implica romper cosas, robar cosas, o esconderlas. La agresión física directa implica pegar. La agresión verbal implica insultar (violencia verbal directa), poner mote ofensivo (violencia verbal directa) o hablar mal de otro a sus espaldas (violencia verbal indirecta). La exclusión social que se traduce en ignorar a alguien o no dejarle participar. Y la forma mixta, que aúna lo físico y lo verbal e implica amenazar sólo para meter miedo, obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje), amenazar con armas, o acosar sexualmente con actos o comentarios (Albadalejo, 2011).

Según indican distintos estudios, los niveles de agresividad en niños y niñas de Educación Primaria son bajos (Albadalejo, 2011). Las agresiones en el ámbito escolar son situaciones conocidas y reconocidas por los alumnos y alumnas, quienes como espectadores la presencian casi a diario (Avilés y Monjas, 2005; Serrano e Iborra, 2005). Son conductas que reflejan conflictos, que forman parte de la vida escolar diaria en los centros educativos, y que pueden implicar a los escolares como agresores, víctimas o espectadores (Albadalejo, 2011; Díaz-Aguado, 2006). La agresión física y verbal directa es el tipo de violencia más habitual en los primeros ciclos de la Educación Primaria. Predominan las agresiones físicas directas e impulsivas que se realizan fuera del aula, y las que se realizan dentro del aula son mucho menores (Albadalejo, 2011). Monks (2003) indica que los niños pequeños utilizan en mayor medida las formas de violencia agresiva directa (verbal, física y social), frente a las formas indirectas de violencia (maltrato a través de otro, o expansión de falsos rumores). Según indican distintos autores, el fenómeno de la violencia escolar está más presente en los grupos de edad de 12 a 15 años.

En lo que respecta a la edad hay que tener en cuenta los cambios evolutivos que se dan en las distintas manifestaciones de la violencia escolar. Las formas más directas y físicas son más utilizadas en las edades de la Educación Infantil y primeros años de la Educación Primaria. El paso a la Secundaria está marcado por el mayor uso del maltrato relacional directo o indirecto, el acoso psicológico y las formas más indirectas de maltrato. Los conflictos derivados de conductas agresivas suceden en todos los lugares de los centros escolares, aunque las situaciones de ataque no suelen producirse en presencia de adultos que puedan censurar al agresor. A mayor presencia de vigilancia adulta menor incidencia de conductas agresivas.

1.6 EL CONCEPTO DE IDENTIDAD DIGITAL PERSONAL

Gionés-Valls y Serrat-Brustenga (2010) definen la identidad digital personal como la habilidad para gestionar con éxito la propia visibilidad, reputación y privacidad en la red. Así mismo especifican que la visibilidad es toda aquella actividad que genera un individuo en la red, positiva o negativa, autoconstruida o fruto de referencias o comentarios de terceros. La reputación recae en la opinión que otras personas tienen de un sujeto, aunque también puede construirla en parte el propio sujeto. La privacidad se entiende como una pieza clave para la gestión de la identidad digital, puesto que es necesario que el sujeto sea consciente de la necesidad de mantener la privacidad de los datos personales en Internet, así como que sea consciente del uso que se puede hacer de estos datos. Por lo tanto, los objetivos de este estudio son (1) establecer el perfil de uso de las TIC en estudiantes de 3º a 6º de Educación Primaria (EP) de la Comunidad Foral de Navarra. Conocer las conductas que los escolares de la muestra desarrollan en el uso de internet. Y (2) establecer los modelos relacionales y la gestión de la ciberconvivencia que muestran los estudiantes de 3º a 6º de EP de la Comunidad Foral de Navarra. Conocer las conductas que los escolares de la muestra desarrollan en el uso de las redes sociales.

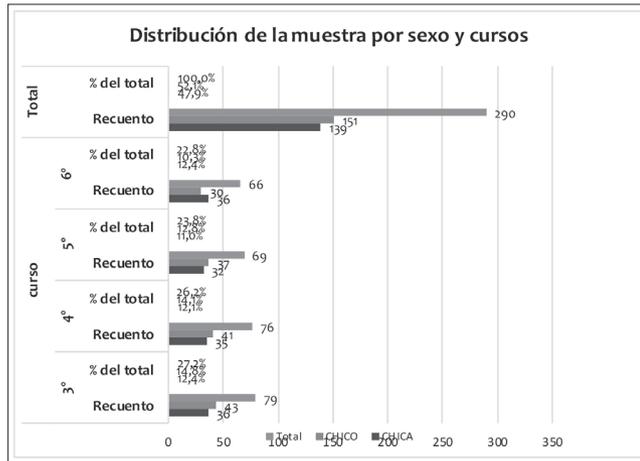
II. METODOLOGÍA

2.1 Método

La metodología empleada para este estudio es la correspondiente a un estudio de tipo empírico cualitativo. En esta categoría se incluyen todos aquellos estudios que presentan datos empíricos originales, de tipo interpretativo. Es un estudio empírico que parte de la perspectiva de los participantes. Se ubica concretamente como un estudio de caso múltiple (Anyon, 1981).

2.2 Participantes

La muestra final del estudio está formada por un total de 290 niños y niñas de 3.º a 6.º de educación primaria de distintos centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. En la gráfica 1 se puede ver que la muestra se distribuye entre un total de 151 niños y 139 niñas.



Gráfica 1. Distribución de la muestra por curso y sexo.

2.3 instrumentos de evaluación

La evaluación de la muestra se llevó a cabo mediante el empleo de una serie de cuestionarios, que ofrecen datos objetivos sobre los distintos aspectos medidos (Tabla 1). Los cuestionarios empleados son:

- a) Cuestionario de alfabetización digital (4.º-6.º E.P.) (elaboración propia). Mide los hábitos de uso de internet y redes sociales que presenta la muestra. Mide el nivel de alfabetización digital de la muestra en los niveles conceptual, procedimental y actitudinal (Anexos 1 y 2).
- b) Cuestionario de ciberconvivencia. Aúna un cuestionario validado (CEVEIP) (4.º-6.º E.P.) y un cuestionario de medida de la ciberconvivencia de elaboración propia (5.º y 6.º E.P.).
- c) Cuestionario CEVEIP (Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Casales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascual, 2013). Informa sobre: (1) la tipología de conflictos que se dan entre el alumnado en el entorno analógico, (2) los lugares en que se desarrollan los conflictos en el entorno analógico, (3) a quién recurren los niños y niñas a la hora de pedir ayuda ante un conflicto en el entorno analógico.
- d) Cuestionario de medida de la ciberconvivencia (elaboración propia). Informa sobre: (1) tipología de conflictos que se dan a nivel

digital, (2) prevalencia de conductas de riesgo a nivel de ciberconvivencia, (3) a quién recurren los niños y niñas a la hora de pedir ayuda ante un conflicto en un entorno digital.

III. RESULTADOS

A continuación se van a exponer los principales datos obtenidos. Se presentan los principales datos referidos a cinco dimensiones de análisis incluidas en los cuestionarios empleados. En la Tabla 2 se especifican estas dimensiones analizadas:

Dimensiones analizadas
Dimensión 1. Uso de internet
Dimensión 2. Consumo de Internet
Dimensión 3. Conductas de los adultos
Dimensión 4. Conductas relacionadas con la convivencia (observadas, vividas y realizadas)
Dimensión 5. Conductas relacionadas con la ciberconvivencia (observadas, vividas y realizadas)

Tabla 1. Dimensiones analizadas a través de los instrumentos de evaluación.

Dimensión 1		3º (N=79)	4º (N=76)	5º (N=69)	6º (N=66)	Total (N=290)	X ²	(p)	
Uso Internet	bastante	n	30	24	29	34	117	25,161	0,014
		%	38,00%	31,60%	42,00%	51,50%	40,30%		
	poco	n	28	35	25	12	100		
		%	35,40%	46,10%	36,20%	18,20%	34,50%		
Tengo mi propio teléfono móvil	no	n	51	44	20	10	125	50,331	0
		%	64,60%	57,90%	29,00%	15,20%	43,10%		
	sí	n	27	31	48	56	162		
		%	34,20%	40,80%	69,60%	84,80%	55,90%		
Dimensión 2									
Veo vídeos de youtubers	bastante	n	17	13	17	18	65	16,651	0,163
		%	21,50%	17,10%	24,60%	27,30%	22,40%		
	poco	n	15	21	9	8	53		
		%	19,00%	27,60%	13,00%	12,10%	18,30%		
Mando mensajes con whatsapp u otros	bastante	n	14	7	22	24	67	65,481	0
		%	17,70%	9,20%	31,90%	36,40%	23,10%		
	poco	n	19	18	14	17	68		
		%	24,10%	23,70%	20,30%	25,80%	23,40%		
Publico o cueigo música, películas, fotos, vídeos	bastante	n	4	3	3	4	14	44,684	0
		%	5,10%	3,90%	4,30%	6,10%	4,80%		
	poco	n	9	9	15	30	63		
		%	11,40%	11,80%	21,70%	45,50%	21,70%		
Dimensión 3									
Hablan contigo sobre lo que haces en Internet	bastante	n	6	15	18	13	52	27,652	0,006
		%	7,60%	19,70%	26,10%	19,70%	17,90%		
	poco	n	19	28	20	30	97		
		%	24,10%	36,80%	29,00%	45,50%	33,40%		
Se sientan contigo mientras usas Internet viendo lo que haces pero sin meterse	bastante	n	8	8	10	8	34	13,814	0,313
		%	10,10%	10,50%	14,50%	12,10%	11,70%		
	poco	n	16	23	17	28	84		
		%	20,30%	30,30%	24,60%	42,40%	29,00%		
Me ponen un horario de uso de internet	bastante	n	12	18	11	14	55	17,847	0,271
		%	15,20%	23,70%	15,90%	21,20%	19,00%		
	poco	n	14	11	10	18	53		
		%	17,70%	14,50%	14,50%	27,30%	18,30%		
Me controlan qué hago en internet	bastante	n	16	22	16	14	68	15,397	0,22
		%	20,30%	28,90%	23,20%	21,20%	23,40%		
	poco	n	16	13	14	23	66		
		%	20,30%	17,10%	20,30%	34,80%	22,80%		

Tabla 2. Dimensiones 1, 2 y 3.

Conductas observadas		3° (N=79)	4° (N=76)	5° (N=69)	6° (N=66)	Total (N=290)	X ²	(p)	
Insultarle en clase	muchas veces	n	19	10	12	22	63	24,942	0,015
		%	24,10%	13,20%	17,40%	33,30%	21,70%		
	siempre	n	3	1	1	4	9		
		%	3,80%	1,30%	1,40%	6,10%	3,10%		
Insultarle en el recreo	muchas veces	n	31	15	22	28	96	17,533	0,131
		%	39,20%	19,70%	31,90%	42,40%	33,10%		
	siempre	n	1	3	2	4	10		
		%	1,30%	3,90%	2,90%	6,10%	3,40%		
Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	muchas veces	n	20	11	12	12	55	21,935	0,038
		%	25,30%	14,50%	17,40%	18,20%	19,00%		
	siempre	n	3	0	0	4	7		
		%	3,80%	0,00%	0,00%	6,10%	2,40%		
Conductas vividas									
Me insultan en clase	muchas veces	n	6	4	4	1	15	17,003	0,149
		%	7,60%	5,30%	5,80%	1,50%	5,20%		
	siempre	n	2	0	0	0	2		
		%	2,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,70%		
Me insultan en el recreo	muchas veces	n	12	8	5	1	26	24,268	0,019
		%	15,20%	10,50%	7,20%	1,50%	9,00%		
	siempre	n	4	0	0	1	5		
		%	5,10%	0,00%	0,00%	1,50%	1,70%		
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	muchas veces	n	11	4	4	3	22	25,973	0,011
		%	13,90%	5,30%	5,80%	4,50%	7,60%		
	siempre	n	6	3	0	0	9		
		%	7,60%	3,90%	0,00%	0,00%	3,10%		
Conductas realizadas									
He insultado en clase	muchas veces	n	0	0	1	3	4	28,194	0,005
		%	0,00%	0,00%	1,40%	4,50%	1,40%		
	siempre	n	0	0	0	1	1		
		%	0,00%	0,00%	0,00%	1,50%	0,30%		
He insultado en el recreo	muchas veces	n	5	0	2	3	10	15,994	0,382
		%	6,40%	0,00%	2,90%	4,50%	3,40%		
	siempre	n	0	0	0	1	1		
		%	0,00%	0,00%	0,00%	1,50%	0,30%		
He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	muchas veces	n	4	1	1	0	6	21,316	0,046
		%	5,10%	1,30%	1,40%	0,00%	2,10%		
	siempre	n	1	0	0	1	2		
		%	1,30%	0,00%	0,00%	1,50%	0,70%		

Tabla 3. Dimensión 4.

Conductas observadas			5º (N=69)	6º (N=66)	Total (N=290)	X ²	(p)
Insultar a alguien a través de mensajes con el móvil o el ordenador	muchas veces	n	9	8	17	290,104	0
		%	13,00%	12,10%	5,90%		
	siempre	n	3	2	5		
		%	4,30%	3,00%	1,70%		
Enviar mensajes o llamadas a alguien para molestarle	muchas veces	n	8	12	20	288,386	0
		%	11,60%	18,20%	6,90%		
	siempre	n	1	3	4		
		%	1,40%	4,50%	1,40%		
Contar mentiras de alguien a través del móvil o el ordenador	muchas veces	n	5	11	16	291,180	0
		%	7,20%	16,70%	5,50%		
	siempre	n	1	1	2		
		%	1,40%	1,50%	0,70%		
Conductas vividas							
Insultarte a través de mensajes con el móvil o el ordenador	muchas veces	n	2	2	4	274,574	0
		%	2,90%	3,00%	1,40%		
	pocas veces	n	18	19	37		
		%	26,10%	28,80%	12,80%		
Enviarte mensajes o llamadas para molestarte	muchas veces	n	0	3	3	284,951	0
		%	0,00%	4,50%	1,00%		
	siempre	n	1	1	2		
		%	1,40%	1,50%	0,70%		
Contar mentiras de tí a través del móvil o el ordenador	muchas veces	n	1	1	2	266,929	0
		%	1,40%	1,50%	0,70%		
	pocas veces	n	15	14	29		
		%	21,70%	21,20%	10,00%		
Conductas realizadas							
Insultar a alguien a través de mensajes con el móvil o el ordenador	muchas veces	n	0	1	1	273,481	0
		%	0,00%	1,50%	0,30%		
	pocas veces	n	14	11	25		
		%	20,30%	16,70%	8,60%		
Enviar mensaje o llamadas a alguien para molestarle	muchas veces	n	2	0	2	274,791	0
		%	2,90%	0,00%	0,70%		
	siempre	n	1	0	1		
		%	1,40%	0,00%	0,30%		
Contar mentiras de alguien a través del móvil o el ordenador	muchas veces	n	0	3	3	275,553	0
		%	0,00%	4,50%	1,00%		
	pocas veces	n	5	7	12		
		%	7,20%	10,60%	4,10%		

Tabla 4. Dimensión 5.

Se puede observar que el uso de Internet es prácticamente generalizado entre los niños y niñas de 8 a 12 años. Sólo un 4,1 % de la muestra no usa Internet. El aumento del uso se da de manera progresiva a lo largo de los cursos. El uso de Internet disminuye los días de colegio, y aumenta los fines de semana y/o festivos. Se mantiene la tendencia de uso en aumento desde el curso de 3.º hasta el curso de 6.º. Respecto al teléfono móvil la práctica totalidad del alumnado de 6.º de primaria tiene teléfono móvil propio (85 %) y con conexión a internet (79 %). Nuevamente la posesión de teléfono móvil aumenta con la edad, aunque es destacable el hecho de que ya en 3.º de primaria un 34,2 % de la muestra (27 niños y niñas de un total de 79) tienen ya teléfono móvil propio. Además, de los 51 niños y niñas que no tienen teléfono móvil propio en 3.º de primaria, 43 afirman usar el teléfono de otra persona (padre, madre, hermano...).

Respecto a la dimensión relacionada con el consumo de Internet, se analiza si los sujetos de la muestra consumen contenido de Internet o producen contenido para Internet. Se puede observar que la tendencia de consumo de Internet varía conforme avanzan los cursos. En los primeros cursos el consumo de Internet se centra en el consumo pasivo de contenidos creados por otros (videos de distinto tipo, música, juegos o apps). En los cursos siguientes, a partir de 5.º de primaria, aumenta el uso de Internet no tanto como consumidores sino como productores de contenido creado por ellos mismos. El análisis de los datos obtenidos indica que si bien los adultos se preocupan de explicar a los niños y niñas aspectos básicos para su desenvolvimiento en la red, no suelen acompañarles en su uso, ni tienden a controlar y pautar el uso que los niños hacen. El control sobre los niños y niñas disminuye según aumentan la edad y el curso.

Respecto a las conductas relacionadas con la convivencia, se puede comprobar que no existe una violencia muy marcada entre los sujetos de la muestra, aunque sí que se dan conductas en ocasiones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de valorar las relaciones interpersonales que se plantean en los grupos. Se observa que la mayor ocurrencia de conductas violentas se observa en entornos no controlados por los adultos. Se da la misma circunstancia en el caso de las conductas vividas. Disminuyen las cifras en el caso de las conductas ejercidas. Aunque en algunos casos los sujetos reconocen ejercer las conductas señaladas, en la mayoría de los casos no reconocen ejercer violencia sobre sus compañeros o compañeras.

Por último, el análisis de la dimensión relacionada con las conductas vinculadas a la ciberconvivencia (observadas y vividas), se aplica únicamente al alumnado de 5.º y 6.º de primaria. En esta dimensión se observa al igual que en la dimensión anterior, que aún cuando no son conductas

habituales, sí se dan situaciones en las que se puede afirmar que existen conductas que suponen riesgo para un ejercicio positivo de la convivencia a través de Internet. Se puede observar que las formas de violencia ejercidas en el mundo digital son diferentes en cada curso, al igual que sucede con la violencia ejercida en el mundo analógico. Conforme aumentan los cursos y las edades, la violencia que se ejerce es menos explícita, y se centra más en una violencia de tipo psicológico.

IV. CONCLUSIONES

Los datos dejan de manifiesto la universalización del uso de Internet (a través de distintos dispositivos) entre las primeras edades. Esto coincide por lo indicado en diferentes estudios de alcance nacional e internacional. Algo destacable en estas primeras edades es la progresiva universalización del teléfono móvil, frente al ordenador o la Tablet, como dispositivo de acceso prioritario a Internet. Aunque en las primeras edades (cursos 3.º y 4.º) son pocos los niños y niñas que tienen teléfono móvil propio, un alto porcentaje de ellos tiene acceso libre al teléfono móvil de otras personas (principalmente familiares directos). Crece exponencialmente el número de niños y niñas que tienen teléfono móvil propio en 5.º, y alcanza porcentajes significativos en 6.º. Durante las primeras edades internet sirve para realizar actividades lúdicas, y de descubrimiento. Se observan usos diferenciados en función del sexo. Lo más destacable es que no hay producción de contenido, pero sí consumo de contenido. No se cuelgan fotos, comentarios, datos..... pero sí se accede a todo tipo de contenidos (apropiados para la edad y no apropiados), se accede mucho a juegos, y en muchas ocasiones a juegos on line.

Es decir, en estas primeras edades comienzan a introducirse en ese mundo digital que creen igual al analógico, pero que les plantea dificultades diferentes y desconocidas. Ocurre igual en las edades de la preadolescencia (5.º y 6.º), en las que se ha ganado ya confianza con el medio, a pesar de que sigue siendo un entorno (el digital), que plantea situaciones desconocidas. Situaciones que en estos cursos de 5.º y 6.º están vinculadas de forma principal al establecimiento de relaciones interpersonales a través de la red, y a la producción de contenido. El consumo de contenidos ya creados pasa a un segundo lugar, y comienzan a cobrar relevancia todos los contenidos que los propios niños y niñas pueden producir. Sobre sí mismos, y sobre otros, con o sin su permiso. Las relaciones interpersonales se establecen vía juego on line, vía uso de redes sociales, vía aplicaciones que permiten la publicación de datos personales sobre uno mismo.

En este contexto, el alumnado, durante las sesiones dedicadas a los grupos de discusión, planteaba su desconocimiento de muchos de los aspectos con los que se encuentran en el mundo digital. Reconocían necesitar más guía y orientación al respecto, y manifestaban no encontrarla en el mundo adulto. Se puede afirmar que su nivel de alfabetización digital es escaso, y que todas las actividades que desarrollan en el mundo digital son fruto de la experimentación. Esto implica que no reciben una formación específica que les facilite un uso más seguro de Internet. Una formación no sólo en el nivel teórico, que les haga conscientes de aspectos fundamentales sobre la definición de la propia identidad digital. También en un nivel procedimental, a través del que puedan identificar el tipo de actividad que resulta más o menos segura para sí mismos y para los demás. Y por supuesto en el nivel actitudinal, de manera que identifiquen el mundo digital como un entorno virtual, para el que es necesario alfabetizarse a la hora de planificar las relaciones interpersonales.

En este sentido, nos introducimos de lleno en el ámbito de la convivencia y la ciberconvivencia. Se observa que los problemas no resueltos, a nivel de convivencia, en el ámbito analógico, se trasladan de igual manera al ámbito digital. Esto resulta de especial relevancia en los cursos de 5.º y 6.º, debido a la ya mencionada universalización del uso de redes sociales y aplicaciones a través de las que se gestionan relaciones interpersonales (entre dos y más personas). Tal y como se ha constatado en el estudio no existen problemas graves de convivencia, más allá de los naturales conflictos que se dan en estas edades. Con todo, para mantener y mejorar este nivel de convivencia, resulta interesante poder plantear un trabajo de fomento de estrategias que mejoren el comportamiento social desde edades tempranas (Albadalejo, 2014). Con ello se lograría un trabajo específico en el fomento y desarrollo de relaciones positivas, que redundarán no sólo en el bienestar personal de los escolares, sino también en la disminución de posteriores conductas contrarias al desarrollo positivo de la ciberconvivencia (Ortega, 2012).

En el marco de la ciberconvivencia se estudia únicamente al alumnado de 5.º y 6.º de primaria. Se analizan los datos que ofrecen los alumnos respecto a conductas relacionadas con ella observadas y vividas en el entorno digital. Como ya se expuso en el apartado de resultados, es necesario destacar que no se observa un comportamiento inseguro generalizado. Con todo, resulta importante centrar la atención en esas cifras que indican que hay niños y niñas que sí han visto o padecido con más o menos frecuencia conductas del tipo: envío de mensajes molestos, de insultos, de rumores sobre sí mismo u otras personas. Son estas conductas las que según distintos estudios se transforman, en edades superiores (como las de secundaria), en situaciones de riesgo o situaciones de ciberacoso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aftab, P. (2005). *Internet con los menores riesgos*. Bilbao: Observatorio Vasco de la Juventud.
- Albadalejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Universidad de Alicante, Alicante.
- Albadalejo, N. y Caruana, A. (2014). *El acoso escolar, cyberbullying y bienestar en escolares de primaria*. Generalitat Valenciana. *Cultivando emociones-2. Educación emocional de 8 a 12 años* (247-265).
- Álvarez-García, D., Nuñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L., Dobarro, A. (2011). *Propiedades psicométricas del cuestionario de violencia escolar revisado CUVE-R*. *Revista de psicodidáctica*, 16 (1), 59-83.
- Alzate, R., Gorbeña, R., Aguirre, A., Merino, C. y Romera, C. (2002). *Transformación del conflicto. Currículo para la Educación Primaria*. San Sebastián. Universidad del País Vasco. Facultad de Psicología.
- Area, X & Poeso, X. (2012). *De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0*. *Comunicar*, 19, 13-20.
- Audiencia de Internet del Estudio General de Medios (EGM). Febrero-Marzo 2017 (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC). Recuperado de <http://www.aimc.es/-Audiencia-de-Internet-en-el-EGM-.html>).
- Becoña, E. (2006). *Adicción a nuevas tecnologías*. Vigo: Nova Galicia Edicions.
- Blaya, C. (2002): «Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra». *Organización y Gestión educativa*, 4,12-20.
- Boqué, C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: CEAC-Planeta.
- Bourouche, J.M. y Tennenhaus, M. (1972). *Some segmentation methods*. *Metra*, 7, 407-418.
- Bringué, X., & Sádaba, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Madrid: Colección Foro Generaciones Interactivas/Fundación Telefónica.
- Briss, M.M. (2000). *Clima de trabajo y organizaciones que aprenden*. *Educación*, 27, 103-117.
- Carbonell, X., Chamarro, A., Griffiths, M., Oberst, U. Cladellas, R., & Talarn, A. (2012). *Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students*. *Anales de Psicología*, 28, 789-796. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156061>
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primaria*. Vic: Eumo.
- Carretero, A. (coord.) (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en los centros de Educación Primaria*. Vic: Eumo.
- Castro, A. (2013). *Formar para la ciberconvivencia. Internet y prevención del cyberbullying*. *Integra Educativa*, VI (2), 49-70.
- Cornejo, R. y Redondo, J.M. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. *Última Década*, 9 (15), 11-52.

- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R. (2002). *Convivencia escolar un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia*. Trabajo de Investigación. Universidad de Sevilla.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 55-78.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia.
- Echeburúa, E., & Corral, P. (2009). Las adicciones con o sin droga: una patología de la libertad. En E. Echeburúa, F.J. Labrador & E. Becoña (eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* (pp. 101-128). Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E., & Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E., Labrador, F. J., & Becoña, E. (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. Madrid: Pirámide.
- Estévez, L., Bayón, C., De la Cruz, J., & Fernández-Liria, A. (2009). Uso y abuso de Internet en adolescentes. En E. Echeburúa, F. J. Labrador & E. Becoña (eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* (pp. 101-128). Madrid: Pirámide.
- Estudio General de Medios (EGM). Octubre 2016-mayo 2017 (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC). Recuperado de <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>).
- Fernández-García, I. (2006). Principales factores que influyen positiva y negativamente en el clima escolar. *Revista Ararteko*, 51-59.
- Fernández-García, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60, 137-150.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44, 113-120. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Gallagher, B. (2005). New technology: Helping or harming children. *Child Abuse Review*, 14, 367-373. <http://dx.doi.org/10.1002/car.923>
- García del Castillo, J. A., Terol, M. C., Nieto, M., Lledó, A., Sánchez, S., Martín-Aragón, M., & Sitges, E. (2008). Uso y abuso de Internet en jóvenes universitarios. *Adicciones*, 20, 131-142.
- García-Raga, L. y López-Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 531-555
- García-Raga, R. (2007). *La convivencia como recurso educativo hacia el diseño de un plan de convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana*. Tesis. Universidad de Valencia. Departamento de Historia Comparada e Historia de la Educación

- García-Rincón, M. y Vaca-López, E. (2006). CONVES: programa para mejorar la convivencia escolar: primaria. Madrid: TEA.
- Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27, 5-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.002>
- Gómez, P., Rial, A., Braña, T., Varela, J., & Barreiro, C. (2014). Evaluation and early detection of problematic Internet use in adolescents. *Psicothema*, 26, 21-26. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2013.109>
- Gross, E. F., Juvonen, J., & Gable, S. L. (2002). Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues*, 58, 75-90. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4560.00249>
- Holtz, P., & Appel, M. (2011). Internet use and video gaming predict problem behavior in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 34, 49-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.004>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). Encuesta sobre equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares. Año 2016
- Jackson, L. A. (2008). Adolescents and the Internet. En D. Romer & P. Jamieson (Eds.). *The changing portrayal of American youth in popular media* (pp. 377-410). New York: Oxford University Press.
- Jackson, L. A., Zhao, Y., Kolenic, A., Fitzgerald, H. E., Harold, R., & von Eye, A. (2008). Race, gender, and information technology use: The new digital divide. *Cyberpsychology & Behavior*, 11, 437-442.
- Labrador, F. J., & Villadangos, S. M. (2009). Adicciones a nuevas tecnologías en jóvenes y adolescentes. En E. Echeburúa, F. J. Labrador & E. Becoña (eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* (pp. 45-75). Madrid: Pirámide.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 106, 17158-17207.
- Martorell, C.; González, Rasal, P y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 69-78.
- Mayorgas, M. J. (2009). Programas de prevención de la adicción a las nuevas tecnologías en jóvenes y adolescentes. En E. Echeburúa, F. J. Labrador & E. Becoña (eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* (pp. 101-128). Madrid: Pirámide.
- Melamud, A, Nasanovsky, J., Otero, P., Canosa, D, Enríquez, D., Köhler, C., Goldfarb, G., Mamoros, R., Ringuelet, L., Stechina, D., & Svetliza, R. (2009). Usos de Internet en hogares con niños de entre 4 y 18 años. Control de los padres sobre este uso. Resultados de una encuesta nacional. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 107, 30-36.
- Milani, L., Osualdella, D., & Blasio, P. (2009). Quality of interpersonal relationship and problematic use in adolescence. *Cyberpsychology & Behavior*, 12, 681-684. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2009.0071>
- Mitchell, M. (2000). Internet addiction: genuine diagnosis or no? *Lancet*, 355, 632. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)72500-](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(05)72500-)

- Monjas, M. I. (Dir) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Muñoz, J.L.B., de Almeida, A.T. y Justicia, F.J. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23 (1), 27-40.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., et al. (2009a). Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (alumnado). En A. Oliva, L. Antolín, M. A. Pertegal, M. Ríos, A. Parra, A. Hernando y M. C. Reina (Eds.), *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven* (pp. 235-258). Sevilla: Departamentos de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., et al. (2009b). Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (profesorado). En A. Oliva, L. Antolín, M. A. Pertegal, M. Ríos, A. Parra, A. Hernando y M. C. Reina (Eds.), *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven* (pp. 259-275). Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de educación*, 313, 143-160.
- Ortega, R. (2007). La convivencia. Un regalo de la cultura a la escuela. *Revista Idea-La Mancha*. 51-54.
- Ortega, R. (2012). *Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. España: Ministerio de Educación-Universidad de Córdoba.
- Peñalva, A., López-Goñi, J., Vega, A. y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Fernández-Baena, R.J. y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39 (2), 81-90.
- Pérez-Pérez, C. (2007). Efectos de aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de la ESO. *Revista de Educación*, 343; 503-529
- Protégeles (2002). *Seguridad infantil y costumbres de los menores en Internet*. Recuperado el 14 de abril de 2015 de: http://www.protegeles.com/docs/estudio_internet.pdf
- Ramírez-Fernández, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales y otras conductas- problema para la convivencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (09), 265-290.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* nº 293, 43053-43102.
- Renom, A. (2007). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T. & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la Comunidad Gallega (España). *Anales de Psicología*, 30, 642-655.

- Rideout, V. J., Roberts, D. F., & Foehr, U. G. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year-olds*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Rodríguez-Muñoz, V.M. (2007). Concepciones del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475.
- Sánchez, A.M.; Rivas, M.T. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 4 (2), 353-370.
- Segura, M. y Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien*. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años. Madrid: Narcea.
- Staksrud, E., & Livingstone, S. (2009). Children and online risk: Powerless victims or resourceful participants? *Information, Communication & Society*, 12, 364-387.
- Thurlow, C., & McKay, S. (2003). Profiling "new" communication technologies in adolescence. *Journal of Language and Social Psychology*, 22, 94-103. <http://dx.doi.org/10.1177/0261927X02250060>
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Archidona: Aljibe.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar, *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43, 267-277. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.267>
- Van der Aa, N., Overbeek, G., Engels, R. C. M. E., Scholte, R. H. J., Meerkerk, G. J., & Van den Eijnden, R. J. J. M. (2009). Daily and compulsive Internet use and well-being in adolescence: A diathesis-stress model based on big five personality traits. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 765-776. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9298-3>
- Viñas, F. (2009). Uso autoinformado de Internet en adolescentes: perfil psicológico de un uso elevado de la red. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 109-122.
- Zabalza, M.A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, pp. 139-174.