



Revista Latina de Comunicación Social
E-ISSN: 1138-5820
jpablos@ull.es
Universidad de La Laguna
España

Jiménez Iglesias, E; Garmendia Larrañaga, M; Casado del Río, MÁ
Percepción de los y las menores de la mediación parental respecto a los riesgos en
internet

Revista Latina de Comunicación Social, núm. 70, 2015, pp. 49-68
Universidad de La Laguna
Canarias, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81948469004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada

E Jiménez Iglesias, M Garmendia Larrañaga, MÁ Casado del Río (2015): “Percepción de los y las menores de la mediación parental respecto a los riesgos en internet”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, pp. 49 a 68.

<http://www.revistalatinacs.org/070/paper/1034-UP/04es.html>

DOI: [10.4185/RLCS-2015-1034](https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1034)

Percepción de los y las menores de la mediación parental respecto a los riesgos en internet

Children's perception of the parental mediation of the risks of the Internet

E Jiménez Iglesias [[CV](#)] [[ORCID](#)] [[GS](#)] H=1

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad.

UPV/EHU, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Campus Leioa, 48940

estefania.jimenez@ehu.es

M Garmendia Larrañaga [[CV](#)] [[ORCID](#)] [[GS](#)] H=8

Departamento de Sociología.

UPV/EHU, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Campus Leioa, 48940

maialen.garmendia@ehu.es

MÁ Casado del Río [[CV](#)] [[ORCID](#)] [[GS](#)] H=4

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad.

UPV/EHU, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Campus Leioa, 48940

miguelangel.casado@ehu.es

Abstracts

[ES] Introducción: Este artículo aborda el papel de los diversos agentes mediadores -madres y padres, profesorado y grupos de pares como compañeros y amigos- de la actividad de los y las menores en internet. **Metodología.** Se desarrolla una aproximación cualitativa a través del análisis de los discursos de niños y niñas de entre 9 y 16 años mediante grupos de discusión y entrevistas.

Resultados. Se presentan las percepciones de los y las menores sobre su relación con sus compañeros y amigos, el profesorado y sus padres y madres en relación al uso de internet.

Conclusiones. Los y las menores muestran un alto grado de conocimiento sobre los riesgos, conceden un gran valor a sus amigos en caso de encontrarse ante un problema pero no confían en sus padres a pesar de reconocer que son quienes mejor les pueden ayudar.

[EN] Introduction: This article addresses the role of the various agents that mediate children's internet use: parents, teachers and peers such as classmates and friends. **Method.** The study is based on a qualitative approach that involved focus groups and interviews with children aged 9-16, and the analysis of children's discourses. **Results.** The results focus on children's perceptions of their relationship with their classmates, friends, teachers and parents in relation to internet use. **Conclusions.** Children show a high degree of awareness about the risks of the internet, and greatly value the support of their friends in solving the problems they find online. However, children do not trust their parents for the mediation of their online activities despite recognising that their parents are those who can help them out the most

Keywords

[ES] Adolescentes; infancia; internet; menores; redes sociales; riesgos.

[EN] Teenagers; childhood; children; internet; social networks; risks.

Contents

[ES] 1. Introducción. 2 Estado de la cuestión. 3. Metodología. 4. Análisis. 4.1. La percepción de la mediación parental y de la escuela. 4.2. El aprendizaje por pares. 4.3. Estrategias de gestión de situaciones de riesgo y valoración de su efectividad. 5. Conclusiones. 6. Notas. 7. Referencias.

[EN] 1. Introduction. 2. State of the art review. 3. Methods. 4. Analysis. 4.1. Children's perception of parental and school mediation. 4.2. Peer learning. 4.3. Risk management strategies and assessment of their effectiveness. 5. Conclusions. 6. Notes. 7. List of references.

Translation by **CA Martínez Arcos, Ph.D.** (Universidad Autónoma de Tamaulipas)

1. Introducción

El uso que los y las menores hacen de las nuevas tecnologías se ha convertido en un importante tema de interés tanto a nivel académico (Livingstone y Haddon, 2008; García Jiménez, 2012; Ruiz San Román, Ortiz Sobrino y Porto, 2013) como social, con numerosas intervenciones de diferentes agentes para sensibilizar a toda la población -especialmente a padres y madres y a menores- de la necesidad de hacer un uso seguro de internet. Los riesgos que más comúnmente se enumeran a la hora de hablar de internet y menores son el acceso a contenidos inapropiados -violentos o pornográficos-, el contacto con desconocidos o un mal uso de los datos personales (Hasebrink, Livingstone, Haddon y Olafsson, 2009).

La adolescencia es un período durante el cual se hacen grandes ajustes a los cambios que se producen tanto interna como externamente, que también están relacionados con las expectativas que la sociedad tiene sobre los propios adolescentes. Muchos chicos y chicas experimentan la transición a la edad adulta con relativa facilidad; sin embargo, es importante comprender la atracción "muy evidente para algunos adolescentes de los comportamientos que provocan emociones fuertes y que son potencialmente peligrosos" (Coleman y Hendry, 2003).

Del mismo modo, las personas jóvenes "utilizan" estos comportamientos para identificarse de un modo sesgado con los patrones adultos de comportamiento. Siguiendo a Coleman y Hendry, el mundo adulto se ha preocupado tradicionalmente por el uso en la adolescencia de drogas, alcohol y tabaco, la delincuencia y ciertas conductas sexuales, elementos inapropiados en personas en proceso de crecimiento que se ven comprometidos en ellos buscando generar una imagen de sí mismos de

madurez o como medio para conseguir atractivo y sociabilidad. “Como los adultos, los adolescentes adoptan a menudo comportamientos en la creencia de que serán de ayuda para alcanzar algún fin deseado, como dar placer o ganar la aceptación de los compañeros. Al hacerlo, es probable que ignoren o dejen de lado las pruebas de que esos comportamientos particulares pueden suponer una amenaza potencial para ellos” (Coleman y Hendry, 2003).

Entendiendo el riesgo como la “posibilidad de que acciones humanas u otras circunstancias impliquen consecuencias que afecten a diferentes aspectos que son valorados por las personas”, Klinke y Renn (2002) distinguen este concepto del de daño. La evidencia de riesgo no es, en sí misma, la evidencia de un daño real (Hasebrink et al., 2009) y las comparativas estadísticas muestran una incidencia del daño declarado en internet por los y las menores muy diferente en función de los distintos riesgos y niveles de uso a los que se enfrentan, así como reacciones diversificadas para responder a situaciones heterogéneas. Asimismo, en la investigación sobre los riesgos a los que se exponen los menores al usar internet, hay que prestar atención a sus capacidades para superar situaciones potencialmente peligrosas (Livingstone y Helsper, 2008).

En cualquier caso, hay un consenso creciente en relación con la necesidad de formar a los y las menores con el fin de que sean capaces de afrontar los riesgos de internet por sí mismos y, del mismo modo, en que estrategias excesivamente restrictivas orientadas a limitar los riesgos pueden repercutir negativamente en el disfrute de oportunidades (Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2012).

Frente a esta problemática, padres y madres y agentes educativos aparecen como los principales responsables de la formación de los menores en esta materia. Sin embargo, el relativo desconocimiento –aunque se vaya reduciendo– que todavía tienen muchos padres y madres sobre internet (Dowdell, 2012) y las limitaciones de los centros escolares, tanto en infraestructuras como en personal preparado al respecto, hacen que aún nos encontremos lejos de unos niveles deseables de alfabetización mediática suficientemente crítica (Buckingham, 2010) y ajustada a una situación de consumo en constante evolución.

Hay que tener en cuenta además que los adultos no son las únicas fuentes de información que tienes los menores sobre internet. La actividad online repercutе de manera significativa en la obtención y desarrollo de competencias desde el punto de vista social, cultural y educativo, esto es, según Sánchez-Navarro y Aranda, “en la manera que tienen de comunicarse, consumir, trabajar, estudiar, colaborar o resolver problemas” (2011). En este contexto, el conocimiento, de todo tipo –cultural, profesional, técnico– se comparte de manera informal entre las comunidades de chicos y chicas que van adquiriendo destrezas en muchas ocasiones de manera autodidacta y las difunden a su alrededor, convirtiéndolas en capital-red social, entendido como conocimiento asociado a la contribución propia y de los demás a la comunidad.

En este proceso los pares –compañeros y amigos– y otros familiares –primos o hermanos– constituyen un factor elemental para entender el uso que los y las menores hacen de internet al que apenas se le ha prestado atención (Livingstone y Haddon, 2008) y que, sin duda, está relacionado con la percepción de los riesgos desarrollada por los propios niños y niñas.

A partir de una investigación cualitativa, este artículo expone la percepción que tienen los y las propias menores de la mediación ejercida por padres y madres en cuestiones relacionadas con el uso y los riesgos en internet, y a su vez, compararla con la percepción del papel que ocupan los pares en ese ámbito. En primer lugar, a partir de la revisión bibliográfica sobre el tema se presenta el rol de

los principales agentes de mediación, posteriormente se explica la metodología seguida en la investigación y, por último, se presentan los principales resultados de la investigación y las conclusiones.

2. Estado de la cuestión

El consumo que los y las menores hacen de internet es mediado fundamentalmente por tres tipos de agentes: los padres y madres, los y las docentes y los y las compañeras de clase, amigos, hermanos y primos, que a partir de ahora consideraremos, de modo genérico, pares, cuyo papel e influencia puede variar en función de la relación que cada individuo mantiene con internet. De estos tres agentes de mediación, la mediación parental ha sido probablemente la más analizada (Byrne y Lee, 2011; Gentile, Nathanson, Rasmussen, Reimer y Walsh, 2012; Lee y Chae, 2012; Lwin, Stanaland, Miyazaki, 2008; Marciales y Cabra, 2011; Tabone y Messina, 2010; Valcke, Bonte, De Wever y Rots, 2010).

En este sentido, hay que tener en cuenta que tradicionalmente la mayor parte del consumo de medios de comunicación se ha dado en el hogar por lo que el papel de los padres y madres ha sido considerado siempre clave. De hecho, tal y como señalan Gabelas y Marta (2008) en su estudio realizado en Aragón (España), el 93,7% de los padres y madres considera que la labor de educar a sus hijos en el buen uso de las pantallas les corresponde a ellos. Dentro de este porcentaje, un 40,7% señala que es una competencia exclusiva suya; un 33,3% señala que debe ser compartida con la escuela; y, un 22,8% estima que debe ser una función tripartita.

Sin embargo, diferentes factores están haciendo cada vez más compleja la labor de mediación parental. Por un lado, los propios “cambios estructurales que se han sucedido en la familia pueden explicar que se hayan producido transformaciones en las dinámicas familiares hacia estilos más ‘democráticos’ de mediación parental” (Pasquier, Simoes y Kredens, 2012). De hecho, si consideramos los resultados de la encuesta de EU Kids Online se puede ver una prevalencia de los estilos de mediación parental activos, en los que se prima el diálogo y el co-uso, frente a las mediaciones de tipo restrictivo, tanto a nivel estatal como europeo (Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2012). Si bien es cierto que otras investigaciones en España (Frutos y Vázquez, 2012) presentan una menor incidencia de estas mediaciones activas, esto obedece en gran medida a las diferentes definiciones del concepto de mediación y a sus clasificaciones (Livingstone y Helsper, 2008).

El avance de las tecnologías de la comunicación lleva hacia un consumo individualizado que hace más compleja la mediación parental. La naturaleza de internet hace más difícil compartir actividades o realizar un visionado conjunto, tal y como se puede hacer en mayor medida con la televisión. El acceso a internet a través de dispositivos móviles está creciendo de forma notable. Diversos estudios señalan el aumento en la penetración entre los y las adolescentes y jóvenes de los teléfonos móviles (FAD, 2012; INE, 2014) siendo España, de hecho, uno de los países europeos con mayor penetración de *smartphones* [1] e internet móvil [2].

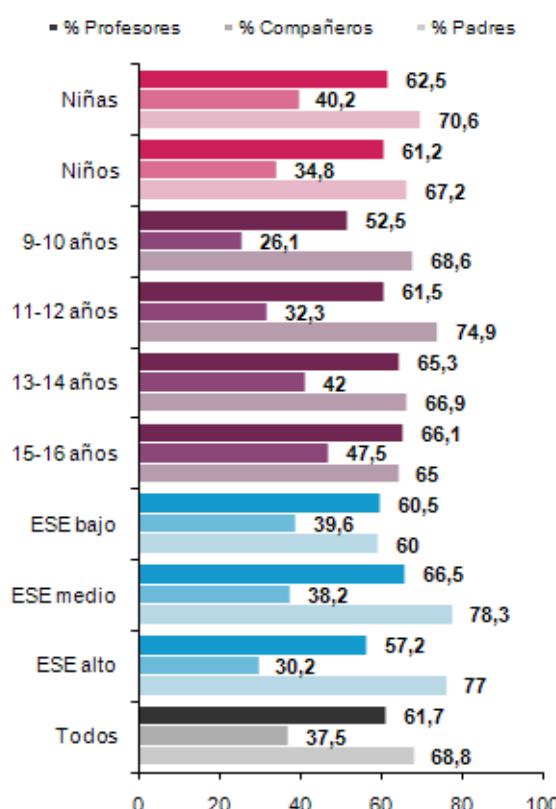
En otros países de Europa también se constata un desplazamiento del acceso a internet desde dispositivos fijos a teléfonos móviles y tabletas en franjas de edad cada vez más tempranas – Mascheroni y Olafsson (2013) apuntan el concepto “post-desktop media ecology” [3]–, que muestra la necesidad de más trabajo científico que incluya el estudio del comportamiento al respecto de niños y niñas en edad escolar.

Mientras la mediación de los padres se realiza dentro del hogar, la mediación del personal docente se enmarca dentro del entorno escolar, en un contexto formal y llevada a cabo por agentes –profesores y profesoras– con un rol institucional. La importancia de la labor de los centros escolares radica, en gran medida, en su capacidad de llegar a toda la población infantil.

Si bien las informaciones estadísticas en este ámbito corren el riesgo de desactualizarse con cierta rapidez, no podemos olvidar que la investigación cuantitativa sobre internet y menores se centra en la identificación de tendencias, y en este caso específico, en los modos en los que los y las niñas y adolescentes se enfrentan a los riesgos en internet, lo cual no varía a la misma velocidad a la que pueden modificarse las tasas de penetración de herramientas y dispositivos.

En este sentido, los datos de la mencionada encuesta EU Kids Online (Livingstone, Haddon y Görzig, 2011) muestran la relevancia de los y las profesoras como fuentes de información para evitar riesgos en internet. Aunque cerca del 40% de los menores encuestados afirmaron no haber recibido ningún consejo para un uso de internet seguro esta cuestión, en la gráfica 1 se puede observar cómo tras los padres y madres, a poca distancia, aparecen los profesores como una importante fuente de información a este respecto.

Gráfica 1. Profesoras, compañeros y padres que han aconsejado a los menores sobre un uso de internet seguro en España, según los menores (%).



Fuente: Livingstone, Haddon y Görzig, 2011.

Base: Menores que usan internet entre 9 y 16 años en España.

Sin embargo, los y las profesoras no aparecen como personas de confianza para contarles cualquier problema o situación grave con la que el menor se haya podido encontrar en internet. En la tabla 1 se muestra cómo todos aquellos menores que se han sentido afectados por alguno de los riesgos que se contemplan (imágenes sexuales, *bullying*, mensajes sexuales o encuentros con desconocidos contactados a través de internet) hablaron con un amigo antes que con sus padres, y lo hicieron con un profesor en una proporción muy escasa [4].

Tabla 1. ¿Con quién hablaron los menores que se sintieron afectados tras un riesgo?

Personas con las que ha hablado el menor	Imágenes sexuales	Bullying	Mensajes sexuales	Encuentros con desconocidos
Hablado con alguien	53	77	60	62
Con un amigo	33	52	38	35
Con mi padre o mi madre	25	42	30	28
Con mi hermano o hermana	9	14	9	11
Con otro adulto en el que confío	5	9	5	10
Con un profesor	3	7	3	6
Con alguien dedicado al cuidado de los menores	1	2	2	2

Fuente: Elaboración propia a partir de Livingstone *et al.*, 2011.

Base: menores usuarios de internet entre 9 y 16 años que afirmaron sentirse afectados al sufrir estas situaciones de riesgo en Europa.

Además, hay que tener en cuenta que esta situación se refiere a 2010 y que la difusión de los dispositivos móviles ha podido limitar más el papel de docentes y padres y madres y, al mismo tiempo, fortalecer el papel de los compañeros. De hecho, tal y como señala Pasquier (2008), algunos estudios sobre la cultura juvenil apuntan la erosión del papel de guía de los padres y el cada vez más importante papel que juegan los compañeros. Como afirman Espinosa y Ochaíta “los niños, niñas y adolescentes reconocen que sus interlocutores preferidos para hablar de esas cuestiones son los amigos y sus propios hermanos” (2002). El reciente estudio cualitativo de Martínez Pastor, García Jiménez, y Sendín Gutiérrez en España (2013) también apunta en esta línea al referirse al “control indirecto” que pueden ejercer los hermanos mayores sobre la navegación y los hábitos de sus hermanos y hermanas de menor edad.

Frente a padres y profesores, la mediación entre pares implica a menores con un entendimiento y una experiencia del uso de los medios compartida. Tal y como explicaba Marta Lazo, “el grupo de iguales adquiere una especial relevancia en estas edades en las que se desarrolla el respeto mutuo

entre sus compañeros y amigos, junto con la práctica de cooperación en las diferentes tareas” (2005). De hecho, en su caso refiriéndose al consumo televisivo, por ejemplo, Orozco señalaba cómo el menor “negocia con sus compañeros sus significados provisionales con respecto a lo visto en la televisión el día anterior y la televisión continúa siendo referente importante de sus juegos o simplemente objeto de intercambio de su conversación” (1996).

Mientras que durante la infancia la madre –más que el padre– aparece como la principal figura de apoyo para niños y niñas, a medida que avanzan en la adolescencia los compañeros o parejas llegan a cobrar tanta o más importancia que éstas como fuente de apoyo ante la presencia de cualquier problema (Brown, 2001). Tal y como señalan Nikken y de Graaf (2013), los pares proporcionan a los adolescentes la oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades que difícilmente se pueden derivar de una relación con sus padres o madres, especialmente en el terreno de la intimidad, la sexualidad y la gestión de las relaciones. Esto implica que en muchas ocasiones los padres estén al margen de la actividad que los menores desarrollan en internet y, como señalan estudios recientes (Byrne, Katz, Lee, Linz y McIlrath, 2014), apenas tengan conocimiento de las experiencias de riesgos vividas en internet por ellos.

Como ejemplo de este “papel de los pares”, el trabajo de Kalmus, Runnel y Siibak (2009) señala que éstos son la principal fuente de información sobre nuevas oportunidades en internet, siendo la influencia primordial a la hora de establecer un perfil en una determinada red social o en la participación en un blog. En este caso también se puede señalar una diferencia en lo que se refiere al género, dado que “el apoyo del profesorado y los pares es ligeramente más importante para las niñas que para los niños en relación a la mejora de sus habilidades digitales. Esto puede explicarse porque las niñas tienden a tener menos confianza en sus habilidades digitales y son más receptivas con la ayuda en este terreno” (Kalmus, Von Feilitzen y Siibak, 2012).

Bringué y Sádaba (2008) indican que “acceder fuera de casa supone hacerlo sin la posibilidad de una tutela (...) o sin la existencia de ayudas técnicas que limiten el acceso a determinados contenidos o posibiliten una supervisión a posteriori (...). Siendo esta una de las tendencias en el uso de Internet, vale la pena reflexionar sobre cómo promover la autonomía en niños y jóvenes así como el pensamiento crítico, frente a los nuevos medios de la sociedad actual. Teniendo en cuenta estos aspectos, y a partir de una metodología cualitativa, consideramos estas tres cuestiones:

RQ1: ¿Cómo perciben los y las menores el papel de sus padres, madres y docentes en los procesos de mediación de su relación con internet?

RQ2: ¿Cuál es el rol reconocido a los y las pares en el aprendizaje de rutinas para la navegación segura?

RQ3: ¿Qué estrategias perciben los y las menores como efectivas para gestionar las situaciones de riesgo en internet?

3. Metodología

Si bien en el trabajo de campo cuantitativo realizado por la red de investigación EU Kids Online (Livingstone *et alt.*, 2011) se trataba de conocer la prevalencia de la clasificación de riesgos en internet elaborada por Hasebrink (Hasebrink *et al.*, 2009); en el trabajo de campo que aquí se presenta -de carácter cualitativo- el objetivo consiste en profundizar en la percepción de esos riesgos que tienen los menores. Por consiguiente, se trata de estudiar las situaciones desde el punto de vista de los participantes con el fin de conocer cómo las perciben los diversos actores (Burgess, 1984). En

este sentido, desde un planteamiento cualitativo se prioriza la validez interna de los resultados. Su principal objetivo no consiste, por lo tanto, en generalizar los resultados obtenidos a otros grupos, como en explicar bien los fenómenos, sujetos y contextos estudiados (Hammersley y Atkinson, 1983).

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de marzo de 2013 y junio del 2014 con el objetivo de estudiar en profundidad las percepciones de niños y niñas matriculadas en los últimos cursos de Enseñanza Primaria y ESO en España. Se buscaba cubrir el espectro de los 9 a los 16 años de edad, divididos por géneros, niños y niñas, y en tres franjas por edad: 9 a 10 años, 11 a 13 y 14 a 16. En total se realizaron doce grupos de discusión y veinticuatro entrevistas en profundidad. Para cada franja de edad, se realizaron cuatro grupos –dos integrados únicamente por niñas y otros dos, únicamente por niños– y ocho entrevistas individuales adicionales –cuatro realizadas a niñas y cuatro más a niños–.

La labor de captación de los menores se realizó a través de ocho colegios seleccionados y el propio trabajo de campo se desarrolló en los mismos, respetando la diversidad geográfica y también la pluralidad del sistema educativo español. Una vez seleccionados los centros, se estableció contacto con sus direcciones, que fueron informadas de los objetivos de la investigación y a las que se solicitó la elaboración de un listado de menores a los que entrevistar, según las directrices propuestas, dirigidas a la elección no condicionada de participantes. Los grupos de discusión tuvieron una duración media de 76 minutos; las entrevistas, de alrededor de una hora, y fueron dirigidos y realizadas, en su caso a partir de una guía de discusión y entrevista compuesta por preguntas abiertas referidas al uso de internet y la percepción de riesgos. Para preservar el anonimato de las niñas y niños entrevistados, en las páginas siguientes solo se atribuyen dos datos a los informantes: género (niño o niña) y franja de edad.

Los grupos y las entrevistas fueron grabados y transcritos en su totalidad y posteriormente codificados sistemáticamente según un listado de áreas, para clasificar el contenido extraído del trabajo de campo y responder a diversos objetivos de investigación: experiencias directas e indirectas de riesgos online; impacto emocional o actitudinal de los riesgos online; percepción, conocimiento y opiniones sobre los riesgos en internet; medidas de prevención y gestión de los mismos; actividades online; mediación e intervenciones de otros en su actividad en internet; y oportunidades y habilidades, beneficios para el aprendizaje y la educación, y oportunidades identificadas del uso de internet y categorías establecidas.

A su vez, se desarrolló una segunda codificación atendiendo a situaciones potencialmente problemáticas –contacto con extraños, *bullying* y acoso, imágenes sexuales, contenido no deseado, contenidos de carácter comercial percibidos como molestos, problemas técnicos, y salud y adicción–; a plataformas de navegación –redes, correo electrónico, chats, websites, plataformas de carácter escolar, móviles, tabletas, videojuegos...–; actores implicados –amigos, pares, hermanos y familiares, padres y madres, personal docente, medios de comunicación...–. Ambas codificaciones fueron cruzadas y empleadas para el análisis del discurso por áreas y la posterior elaboración de conclusiones. Este artículo se centra en los contenidos referidos a la mediación de modo genérico en la cual están implicados tanto hermanos y familiares como pares –amigos, compañeros y compañeras de clase–, padres y madres y personal docente, si bien también se ha tenido en consideración otro tipo de información que resultara pertinente.

4. Análisis

4.1. La percepción de la mediación parental y de la escuela

Las menciones a los padres y madres en el discurso de los menores aparecen englobadas en torno a dos ideas diferentes: regulación y alarma. En primer lugar, y sobre todo en el caso de los más pequeños, padres y madres suelen aparecer como los controladores de la relación con internet, que se traduce en el control del tiempo de acceso y la prohibición, más o menos expresa, a acceder a contenidos considerados inadecuados.

Yo para jugar no utilizo mucho internet, porque no me dejan mucho, sólo los fines de semana, que a mi hermana también le gusta Friv, buscamos un juego y jugamos los dos juntos. Y videos no busco mucho. No me dejan mucho (chico, 9).

Me han dicho que cuidado con internet, que hay sitios donde no hay que entrar, y si vieran que entro en ellas me castigarían, por ejemplo, con un mes sin Nintendo (chico, 10).

Yo tengo ordenador en mi habitación, pero mi padre me lo vigila. Por ejemplo, cuando estás buscando algo, vigilan, para que no busque nada de eso... Están cerca de mí. Yo estoy en mi habitación, tengo la puerta abierta, y mis padres entran de vez en cuando (chico, 12).

Yo no me puedo descargar el Google Chrome porque mi madre no me deja, dice que voy a meter mierda en el ordenador y que va a ir más lento (chico, 14).

Y tiene una aplicación que es que puede ver lo que su hija, hace. O sea, que la tiene muy vigilada porque cada vez que hace algo tiene que estar muy atenta porque su madre le está viendo por la tableta. Y esa aplicación vale para muchas cosas, porque si están viendo videos guarros, es lo mejor para eso (chica, 10).

Padres y madres son percibidos, por tanto, como elementos que regulan el acceso en tiempo y en tipo de contenido, vigilantes a los que, en la medida de lo posible y según va aumentando la edad de los y las menores, conviene esquivar. Hacer lo posible por vetarlos en las redes sociales, cerrar las páginas en las que se está navegando cuando se acercan si se intuye que esto conllevará una reprimenda, e incluso emplear herramientas para borrar los historiales de navegación son algunas de las actividades que se mencionan cuando se considera el papel de los padres con relación a internet.

Yo creo que más o menos si hay como unas normas o la gente piensa que no hay que hacer cosas, la primera es esa: no agregar a tus padres a tu Facebook, para que no sepan lo que haces (chico, 15).

En segundo lugar, y con menor frecuencia, los y las menores mencionan que sus padres les han aportado información sobre navegación segura y gestión de riesgos en internet. Algunos de ellos afirman tener instalados filtros específicos y, por supuesto, hay familias en las que sí se han compartido advertencias y normas básicas y supuestamente efectivas para el uso de un internet seguro para menores. En algunos casos, resulta bastante llamativo comprobar cómo muchos niños y niñas han hecho suyo un discurso alarmista paterno que pasa por agrupar los supuestos riesgos relacionados con internet bajo el paraguas de un peligro mucho más genérico y no estrictamente vinculado a las TIC.

Los padres y madres, deliberadamente o no, transmiten la idea de que en internet no deben establecerse relaciones con extraños ni aportar información personal para evitar raptos y secuestros. Los riesgos de ser víctima de *grooming*, *bullying*, de suplantación de identidad o los relacionados con la gestión de los datos personales o los encuentros con desconocidos son encubiertos bajo el paraguas del miedo al “secuestro” que, si bien no tiene relación directa con la inmensa mayoría de riesgos derivados de una navegación no segura, resulta una imagen directa, fácil de comprender y efectiva.

Sí (me permiten utilizar redes sociales), pero mientras que no suba fotos, y eso, porque luego se ponen a chatear conmigo los secuestradores... Me lo han dicho mis padres, y también que no chatee con gente que no conozca. No quieren que hable con desconocidos por si son secuestradores, y quieren quedar conmigo (chico, 12).

Porque igual me pueden decir ‘vete al barrio no sé qué’, y te rapten o lo que sea (chico, 9).

Sí, y a veces ya es peligroso porque la gente sabe que éste no está en casa y puede irle a robar. Y cuando tú cuelgas alguna foto, ya no la puedes controlar. En cuanto la pones, ya no la puedes controlar (chico, 9).

Esta visión poco *realista* de los riesgos potenciales relacionados con internet, asumida por los y las menores, se alimenta además por el hecho de que en los centros escolares la mayor parte de las actividades relacionadas con la seguridad en red que se mencionan tienen que ver con charlas, conferencias y encuentros con cuerpos policiales. Barnard-Wills (2012) analiza el caso de la educación sobre seguridad en internet por parte de la policía en el Reino Unido, señalando las limitaciones de un discurso exclusivamente policial que se centra en situaciones concretas particularmente extremas. Además, según indican Martínez, Sendín y García, a los ojos de los y las menores estas perspectivas “no aportan demasiados conocimientos nuevos” (2013) y en ocasiones también se menciona el uso de contenidos de excesivamente infantiles en las presentaciones sobre seguridad en internet para menores entre 13 y 16 años.

En algún tipo de charlas nos ponen dibujos para niños pequeños, si todavía te pones un poco más serio (chica, 13).

La última vez que nos pusieron algo sobre tecnología fue un video en dibujos animados que una chica enseñaba las tetas, se sacaba una foto y se la mandaba a su amigo y éste la expandía a todo el mundo. Era eso, nada más. Siempre nos lo enseñan así, con dibujos (chico, 15).

Respecto a la escuela, los y las menores son conscientes de las diferentes políticas de actuación en relación al acceso y la difusión de contenidos, que varían de unos centros a otros. A los profesores se les atribuye la capacidad para regular. Su papel es equiparable al de padres y madres: vigilan y pueden mediar en caso de conflictos producidos en el seno del centro educativo, esencialmente casos de *ciberbullying*. Pero cuanto mayores son los y las menores, menos se confía en su habilidad para manejarse en internet de manera solvente. En poco tiempo los adultos pasan de ser percibidos como los administradores del acceso a internet, quienes instalan filtros y “*siempre te pillan*” (niño, 9-10 años) y deciden si los contenidos son adecuados o no, a resultar desautorizados.

- Es que hay profes que son un poco torpes.
- Los profes saben lo básico, lo que les han dicho que... cómo se hace, y eso.

- Los niños saben más, porque saben más programas.
- Aunque ellos sean mayores yo creo que nosotros tenemos más experiencia con los ordenadores, los usamos más. Sabemos más de tecnología (chicos, 11-12-13).
- Yo creo que si se hacen charlas, deberíamos ser nosotros los que las diéramos (chica, 14).

Esta percepción, unida a la constatación de que no son pocos los padres y madres que piden ayuda a sus hijos e hijas para buscar contenidos en internet y descargar películas y todavía se sienten incómodos en el entorno de las redes sociales, alimenta la imagen de los menores como empoderados frente a un mundo adulto poco hábil cuyo control, a medida que aumenta la edad de los chavales, cada vez es más sencillo eludir.

Respecto a los medios de comunicación, su discurso, en muchas ocasiones alarmista, es asumido por las familias e, igualmente, los propios menores acaban por interiorizarlo. El caso de Amanda Todd, adolescente canadiense cuyo suicidio en 2012 se atribuyó al ciberacoso del que fue víctima a través de Facebook y fue ampliamente difundido por prensa escrita y televisión, aparece con frecuencia entre los y las niñas entrevistadas –sobre todo ellas–, como ejemplo de peligros asociados a internet.

4.2. El aprendizaje por pares

En un contexto en el que ni la escuela ni los padres y madres parecen responder a las expectativas respecto a internet, a medida que los y las niñas pasan a la adolescencia la red compuesta por amigos y compañeros de clase es percibida como principal fuente de información. Tanto en el aula como a partir de redes de amigos y conocidos se difunden contenidos y se contribuye a la popularidad de herramientas o plataformas. El tipo de contenido compartido y el modo de asimilarlo es acorde a los usos mayoritarios para cada franja de edad. Así, los más jóvenes, para los cuales los vídeos de Youtube constituyen los contenidos más atractivos de internet, suelen ver en compañía, recomendarse y comentar aquellos clips más llamativos o sorprendentes. A medida que los usuarios van creciendo es la pertenencia a redes sociales y el conocimiento de las mismas lo que se asimila, se comparte o se expande, en base a lo que hacen o prefieren los pares, que a este respecto resultan elementos tractores.

Un vídeo que les enseñé hace tiempo fue uno que vimos en clase. ‘Vaca Matrix’, se llama... (varios más parecen conocerla). Es de una vaca que aparece un tío y se empiezan a pelear y es gracioso (chico, 9).

- Eso va por modas. Últimamente sí, desde este verano ha empezado mucha gente a abrirse cuentas (en Ask).
- Tú ves que la gente tiene entonces dices ‘venga, pues me voy a hacer’.
- Yo el Twitter por ejemplo lo tenía desde hace mucho, no lo usaba, casi no sabía cómo se usaba. Entonces empezaron a usarlo, me dijeron ‘pruébalo’, y... y ahora ya me gusta (chicas, 11-12-13).

El consumo y el descubrimiento compartido constituyen, de este modo, un apoyo para aprender y gestionar los contenidos y herramientas. La actividad de los pares es un elemento que incita a su incorporación a las distintas redes sociales y una fuente de ayuda cuando no se conoce el funcionamiento de las plataformas.

Las niñas de clase tienen WhatsApp, en los grupos, amiguitas. Pues vale. Me dicen ‘descárgate, descárgate’ (chica, 9).

Como lo tiene mucha gente, quieres tenerlo todo, quieres estar a la moda (chico, 11).

Hay redes sociales que no conoces a gente y te meten en videos. El Omegle, por ejemplo. Una de mi clase lo tiene y chatea por webcam con gente que no conoce Se llama Omegle (chico, 14).

Asimismo, esta fuente de socialización primaria contribuye a sancionar o promover el consumo de materiales considerados conflictivos. Es probable que las imágenes de carácter sexual sean las que se presentan más envueltas en tabúes. En el caso de los más pequeños esa percepción se refuerza al considerar este contenido, de modo esquivo y difuso, “imágenes de esas”, “cosas guarras”, “cosas que no se deberían contar” (chica, 9-10). Esta aproximación se da tanto entre los niños, que de este modo asimilan la tendencia al ocultamiento, como entre las niñas que, en todas las franjas de edad, aseguran que en ocasiones reciben comentarios o imágenes pornográficas enviadas por personas de su edad con el objetivo de incomodarlas. A medida que aumenta la edad de los chicos, el consumo de pornografía pasa a estar implícitamente aceptado entre los pares, lo cual no significa que el tabú desaparezca, sino que la actitud al respecto de compañeros y amigos modula la percepción al respecto: de incorrecto e inconfesable a oculto pero real y extendido.

La navegación en compañía de pares ayuda a dotar de sentido a los contenidos a los que se accede, a interpretarlos, e incluirlos en conversaciones y en el conocimiento popular. Así, el conocimiento compartido de la realidad o de casos concretos relacionados con riesgos asociados a internet forma parte de la vida cotidiana de los y las menores, que son conscientes de que existe un universo de posibilidades en internet al que todo su entorno tiene un acceso fácil y normalizado.

Del análisis de algunas intervenciones se deduce que, en función del círculo de contactos de cada cual, surgirán o no problemas en el uso de las redes sociales. Es el círculo de pares el que condiciona, según esta percepción, el nivel de riesgo en el empleo de redes al que cada menor está expuesto. Por otra parte, cabe subrayar que experiencias compartidas con amigos, como por ejemplo participar en chats con desconocidos, se entienden como actividades que implican algunos riesgos online. El poder del grupo invita a asumir esos riesgos.

Yo sí que he usado el ChatRoulette [5], para reírnos, porque hay mucha gente que sale haciendo el subnormal. Entonces me meto con amigos y nos empezamos a reír de ellos. Gente que a lo mejor está en su casa y le dices... ‘pégate una hostia...’ y se pega la hostia (chicas, 14).

Cuando estás una noche en tu casa con las amigas, haciendo el tonto, todas sentadas, y una salta y dice ‘vamos a hacer esto, y tal y cual... pero no enseñamos la cara’, porque nunca enseñamos la cara, yo al menos, cuando lo hago no enseñamos la cara, enseñamos de aquí (altura de la nariz) para abajo. Es difícil de reconocer. Y empezamos a echarnos unas risas, a vacilar a la gente, o viendo cómo hay viejos que empiezan ¡quítate la camiseta, o no sé qué...’ Y nosotras decimos ‘¡qué dices, estás loco...!’ (chicas, 12).

Asimismo, los pares pueden resultar efectivos instruyendo en buenas prácticas y en la concientiación de las actitudes y comportamientos a evitar:

Yo he subido alguna así a mi perfil, pero ahora ya no. Me estuve explicado el chaval éste (un compañero de clase) alguna cosa y... Subí una foto, o alguna en la que me han etiquetado, pero ya lo he quitado (...). Porque el chaval éste me ha dicho que puedes tener problemas con eso (chico, 15).

Por otra parte, los y las amigas también tejen una red de solidaridades y apoyo en la que refugiarse ante situaciones incómodas o problemáticas. Los pares, amigos y compañeros, constituyen un sostén ante estas situaciones problemáticas, y las *denuncian* en los mecanismos de autocontrol previstos por las propias redes sociales como inicial medida de protesta:

Lo denunciamos todos. Porque si denuncia solo una persona no lo quitan, entonces se lo dije a mis amigas (chica, 12).

En cualquier caso, probablemente el elemento más sustancial referido al aprendizaje por pares pasa por el conocimiento de conflictos más o menos cercanos relacionados con internet, con los que van teniendo contacto sobre todo a medida que se incorporan a las redes sociales. Estos casos sirven para la discusión y para la elaboración de criterios sobre cómo actuar en caso situaciones similares. Así, las dificultades o tensiones vividas por amigos, conocidos o compañeros de clase, y trascendiendo el círculo cercano, por conocidos de ellos, se convierten en experiencias de las que aprender, que son compartidas, discutidas y comentadas.

Este tipo de conocimiento vicario parece tener mucha más fuerza en los discursos de los y las menores que las experiencias o enseñanzas al respecto provenientes de las familias o los centros educativos y parecen servir como aprendizaje en caso de problemas futuros a los que enfrentarse. Son campos de entrenamiento en base a situaciones percibidos como reales, factibles y cercanas.

Respecto al papel de hermanos y primos, entendidos como un tipo particular de pares, se puede hacer extensible lo descrito hasta ahora. Pero además resulta interesante comprobar cómo de la mano del componente familiar aparece un matiz significativo. Retomando el apunte de Martínez, Sendín y García (2013), quienes tienen hermanos mayores reciben una especie de control indirecto por parte de éstos, y este control viene acompañado de ayuda puntual y de instrucción informal sobre servicios, páginas o modos de empleo. En su rol de hermanos y primos menores, aprenden o simplemente observan la actividad de los mayores, reciben su ayuda y, en cualquier caso, tienen un referente cercano que consideran fiable y respetable.

Yo para bajarne juegos se lo pido a mi hermana (chico, 10).

Mi hermana (me dice) que cuando tenga móvil no hable con nadie extraño (chico, 9).

Mis hermanos tienen muchos contactos en Tuenti y cosas de esas, entonces me dicen que mucho cuidado con las fotos que ponen, que primero hay que tener el permiso de la gente, porque a una chica le ha pasado y ahora está destrozada (chica, 10).

A su vez, resulta significativo que, en tanto que hermanos y primos mayores, los y las menores entrevistados manifiesten de modo más o menos expreso que se preocupan por la calidad de la navegación de quienes son más pequeños que ellos, que son percibidos como más vulnerables.

A mí lo que me preocupa es que mis primos pequeños, en el momento en el que sus padres les dejen el móvil, o el ordenador, se pongan a buscar cualquier cosa, lo ven, siendo tan pequeños... (chica, 12).

En estos casos se parte de dos supuestos. En primer lugar, de la asunción de que internet es una plataforma potencialmente peligrosa cuyo empleo requiere de prevenciones y precauciones que hay que tomar, y en segundo lugar, de la suposición de que los más pequeños no tienen conocimiento acerca de los supuestos riesgos a los que van a tener que enfrentarse, y tampoco criterio para gestionarlos.

4.2. Estrategias de gestión de situaciones de riesgo y valoración de su efectividad

Partiendo de que la navegación en internet conlleva ciertos riesgos que pueden convertirse en problemas a los que enfrentarse, algunos de esos riesgos se tienden a asumir bajo el abrigo de los pares, los hermanos y los compañeros de clase. Éstos son la fuente principal de información y de referencia y a la vez motor y acicate para el descubrimiento de nuevos contenidos y plataformas. Sin embargo, los menores no perciben a sus pares como los más efectivos recursos en caso de tenerse que enfrentar a un problema grave.

De modo generalizado se considera que ante un conflicto serio en internet, el mayor de los cuales es considerado el robo y difusión de videos y fotografías que perjudican la imagen pública del propio menor –fundamentalmente, como consecuencia del *sexting*–, la víctima debe compartir su angustia con alguien, porque “llevar eso a escondidas, o que te lo tengas que tragar tú sola te hace mucho más daño que si se lo dices a tus padres y te ayudan” (chica, 14). Se parte de la base de que hay que compartir el sufrimiento y pedir ayuda para atajarlo.

En el caso de agresiones que tienen origen o desarrollo en los centros escolares, como el caso de un chico al que varios compañeros desnudaron delante de las chicas y fotografiaron –“*otra (vez) le sacaron una foto meando y la subieron a Tuenti, también*” (chica, 14)–, se tiende a dar por hecho que es responsabilidad de esos centros mediar en los conflictos, entre víctima y agresores. A ese respecto, en las entrevistas y grupos se relatan varios casos de intervención por parte de la dirección, implicando a las familias de los menores y conllevando incluso la expulsión temporal de los agresores.

De sus intervenciones se deduce que los y las menores entienden que los centros educativos tienen una responsabilidad a la hora de gestionar conflictos que han estallado implicando a su alumnado. Sin embargo, cuando se les presenta un problema, parecen no tener confianza en ellos. En general, el profesorado no se entiende como una figura de mediación a tener en cuenta en caso de conflictos, y si se recurre a la dirección del centro es porque la agresión tuvo lugar allí o porque los agresores están localizados y se espera que sean castigados. No se sugiere, no al menos de forma espontánea, que recurrir a los profesores en caso de necesidad pueda ser una opción válida, y además esta posibilidad está ensombrecida por el riesgo de sufrir represalias.

En el caso de que no sea tan sencillo identificar el origen de la agresión y lo que se pretenda sea detener la difusión de imágenes de desnudos obtenidos a través de una webcam o difundidos por parejas y ex parejas, se tiende a considerar que la gestión de la situación debe recaer en la Policía. Y esto implica informar a los padres, lo que a su vez supone enfrentarse a una situación vergonzosa.

Este fragmento resulta particularmente esclarecedor respecto a qué se puede hacer cuando se ha perdido el control sobre una fotografía cuya difusión quiere evitarse:

- Yo hablaría con mis padres, y pediría ayuda a alguien.
- Yo le diría que por favor la borrase, que no fuese tan mala persona como para colgarla en internet.
- Yo iría a la Policía directamente.
- Bueno, yo a lo mejor también, a mis padres.
- Yo creo que mis padres lo dramatizarían mucho más. Sería peor (...).- Yo no sé. Yo creo que a mis padres...
- (Pregunta) ¿Qué les dirías? ¿Les dirías que te has hecho una foto desnuda?
- Ese es el problema, ¿no?, que...
- Es que eso mismo, lo dramatizarían. ‘Qué haces tú haciendo eso’ (chicas, 11-12-13 años).

Los y las menores han crecido con cierta conciencia, más o menos explicitada dentro de la familia, de que hay cosas que no deben hacerse al navegar por internet. Ni entrar en páginas inadecuadas ni exponerse al contacto con extraños o prestarse a aparecer delante de una cámara sin ropa.

Podría buscar cosas sucias, imágenes (...) pero yo no quería que se enteraran... Si llegara alguien lo quitaría, pero la verdad es que cuando estoy haciendo algo bueno eso no lo hago nunca, así que si cierro es por algo, sospecharían. Ya me pasó alguna vez el año pasado y se enteró mi padre y no me dejó ver cosas sucias y ese año ya no me dejaba usar el ordenador (chico, 10 años).

Mi hermano me dijo que le había llegado (un banner de contenido sexual) pero que no se lo dijese a nadie. A mis padres, no, porque igual pensaban que se había metido en una cosa de esas y por eso le habían mandado publicidad (chica, 9 años).

Mi madre enseguida me diría ‘y tú qué haces hablando con tal o tal...’ (chica, 12 años).

Enfrentarse a las consecuencias de haber corrido riesgos implica vergüenza, porque en la mayoría de los casos los problemas que pueden surgir son de temática sexual. Y miedo a la respuesta de los padres y madres, el castigo, la reprimenda o el enfrentarse a su decepción. Por eso lo más habitual parece ser evitar a toda costa recurrir a ellos en caso de problemas y preferir compartir la angustia con amigos.

Sin embargo, se da por hecho que esto no resulta particularmente efectivo a nivel práctico. Y en efecto, se comprueba que a quien realmente se le otorga efectividad es a los padres y madres, asumiendo que éstos sabrán cómo gestionar la situación. Porque cuando los y las menores hacen referencia a su comportamiento en casos reales en los que sus amigos les han pedido consejo o ayuda, su sugerencia ha pasado precisamente por hacer partícipes de la situación a los padres de las víctimas:

Yo le dije que se lo dijera a su padre, y ella decía ‘no, no se lo voy a decir’ (chica, 12).

Eso es lo que le pasaba a mi hermana, que no quería decírselo (a los padres). Y una amiga suya y yo le convencimos. Aunque al final entró en razón, no se lo quería decir porque le

daba miedo que le regañasen, porque eran fotos suyas que estaban colgadas en internet (chica, 12).

A la hora de la seguridad saben más ellos (los padres) que nosotros en realidad. Podemos saber más cosas sobre la informática, pero luego a la hora de las consecuencias que puede tener saben más ellos que nosotros. Por eso hay veces que es bueno escucharles y reflexionar sobre lo que te puedan decir. Porque saben más que tú de la vida, han tenido más experiencias, conocen otros casos (chica, 15).

5. Conclusiones

Los y las menores son conscientes de la importancia de sus padres y madres como agentes que regulan el acceso a determinados contenidos en internet, particularmente en las fases en las que se incorporan a la navegación. Sin embargo, a medida que van creciendo, el papel de las figuras paternas va perdiendo relevancia a favor de la influencia que los grupos de pares toman con respecto al descubrimiento de contenidos y plataformas.

Del análisis de los testimonios recabados se deduce que los amigos y compañeros juegan un papel fundamental en lo referido al uso de las TIC y de internet en particular. Sin embargo, también parecer ser un elemento importante a la hora de asumir riesgos y conductas cuyas posibles consecuencias negativas parecen conocer. Como norma general, se conocen muchos de los riesgos vinculados a internet y hay quienes *cruzan la barrera*. Pero no siempre se reconoce ante los adultos que se ha desobedecido, o que se ha actuado de manera imprudente, por miedo a la reacción de los padres y madres y porque hay conductas que implican haber desafiado algunas de las prohibiciones implícitas y explícitas con las que han crecido.

En la mayoría de las ocasiones, resultaría violento para los y las chicas recurrir a ellos ante un problema serio, pero al mismo tiempo no dejan de atribuir a sus padres la mayor eficacia a la hora de saber cómo enfrentarse a él o como paso previo al recurso a la policía. Los y las menores afirman necesitar “que alguien me entienda, me escuche y pueda ayudarme y no alguien me está recordando todo el rato que he hecho algo mal” (chica, 12), pero no es a los pares, fuente de aprendizaje, sino a los padres y madres en quien se confía su gestión final y a quien se atribuye la máxima eficiencia para resolver conflictos.

No obstante, y ante la evidencia de que en algunas ocasiones los y las amigas constituyen el recurso más inmediato ante situaciones problemáticas, cabe subrayar el interés de que los y las menores conozcan las herramientas y recursos necesarios, no solo para la autoprotección, sino para poder ayudarse mutuamente si fuese necesario. Medidas básicas de precaución, como no ir sin compañía al encuentro de alguien que se ha conocido a través de internet han de ser conocidas, y difundidas en la medida de lo posible, aprovechando la influencia de los pares y la confianza de la que son depositarios.

Los nuevos problemas surgidos con la implantación y uso masivo de internet móvil por parte de los y las menores hacen recomendable que se fortalezca la comunicación y los cauces de confianza entre adolescentes y adultos, y que además se establezcan otras vías que los y las menores perciban como seguras para poder plantear los diferentes problemas con los que se puede encontrar en internet. Del mismo modo, parece indispensable avanzar en la reivindicación del concepto de competencia mediática como una necesidad, e ir más allá de la tradicional demanda de una educación que,

entendida de manera holística, capacite a los y las menores para recibir críticamente la información. Hoy más que nunca los usuarios y usuarias de internet, sea cual sea su edad, son los responsables de los contenidos que generan constantemente en las nuevas plataformas y, del mismo modo, deben ser conscientes de las consecuencias de su actividad y saber cómo gestionarlas.

- Artículo realizado dentro del marco del proyecto de investigación “EU Kids onlineIII. Enhancing Knowledge Regarding European Children's Use, Risk and Safety Online” (Contract number: [SIP-2010-TN-4201001](#)) financiado por la Comisión Europea dentro de su programa Safer Internet Plus. Los investigadores forman parte de un grupo de investigación consolidado reconocido y financiado por el Gobierno Vasco (Referencia [IT858-13](#)).

6. Notas

[1] <http://www.prnoticias.com/index.php/marketing/1105-publicaciones-e-informes-prmarketing/20120961-espana-pais-con-mayor-penetracion-de-smartphones-en-eu5-con-un-66-de-los-usuarios-de-movil>

[2] <http://www.europapress.es/portaltic/internet/noticia-penetracion-usuarios-internet-movil-espana-alcanza-84-2013-20131219120549.html>

[3] Según los trabajos de la red europea NetChildrenGoMobile, sobre la base de niños y niñas europeos de 9 a 16 que emplean internet en los países considerados (Dinamarca, Italia, Reino Unido y Rumanía), son más quienes poseen un *smartphone* (53%) que quienes emplean ordenadores de sobremesa (34%).

[4] En este caso los datos que se presentan se refieren a toda la muestra europea, ya que al referirse solo a menores que afirmaban haberse sentido afectados tras sufrir un determinado riesgo, el escaso tamaño de la muestra en España hacía que los datos no pudiesen considerarse representativos.

[5] Chatroulette es una red social donde las personas se conectan entre sí de manera aleatoria a través de sus *webcams*.

7. Referencias

Barnard-Wills, David, (2012): “E-safety education: Young people, surveillance and responsibility” *Criminology and Criminal Justice*, vol. 12, nº 3, 239–255. doi:10.1177/1748895811432957.

Bringué, Xavier & Sádaba, Charo (Coords.), (2008): *La generación interactiva en Iberoamérica: niños y adolescentes ante las pantallas*, Barcelona: Colección Fundación, Telefónica, Editorial Ariel.

Brown, Bradford B. (2001): “Primary attachment to parents and peers during adolescence : Differences by attachment style”, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 30, nº 6, pp. 653–674.

Buckingham, David, (2010):“The Future of Media Literacy in the Digital Age: Same Challenges for Policy and Practice”, *Media Education Journal*, nº 47, pp. 3-10.

Burgess, R. G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*, London: Allen & Unwin.

- Byrne, Sahara, Katz, Serry Jean, Lee, Theodore, Linz, Daniel, & Mcilrath, Mary, (2014): “Peers, Predators, and Porn: Predicting Parental Underestimation of Children’s Risky Online Experiences”, *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 19, nº 2, 15–231. doi:10.1111/jcc4.12040
- Byrne, Sahara, & Lee, Theodore, (2011): “Toward Predicting Youth Resistance to Internet Risk Prevention Strategies”, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, vol. 55, nº1, pp. 90–113. doi:10.1080/08838151.2011.546255
- Clark, Lynn Schofield, (2011): “Parental mediation theory for the digital age. Communication Theory”, vol. 21, nº 4, pp. 323-U36. doi:10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x
- Coleman, John C., Hendry, Leo B. (2003): *Psicología de la adolescencia*. Morata, Madrid.
- Dowdell, Elizabeth. B., (2012): “Use of the Internet by parents of middle school students: Internet rules, risky behaviours and online concerns”, *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, vol. 20, nº 1, pp. 9–16. doi:10.1111/j.1365-2850.2011.01815.x
- Espinosa, Mª Ángeles y Ochaíta, Esperanza, (2002): “¿Quién es el niño?”, en Rivera, Mª José, Walzer, Alejandra y Gª Matilla, Agustín. (coord.), *Libro interactivo Educación para la Comunicación, Televisión y Multimedia*. Master de Televisión Educativa de la UCM y Corporación Multimedia, Madrid.
- Frutos Torres, Belinda de y Vázquez Barrio, Tamara, (2012): “Adolescentes y jóvenes en el entorno digital: Análisis de su discurso sobre usos, percepción de riesgo y mecanismos de protección”, *Doxa Comunicación*, nº 15, pp. 57-79.
- Fundación de ayuda contra la drogadicción, (2012): Indicadores Básicos de Juventud, FAD, Madrid.
- Fundación Telefónica, (2014): *La sociedad de la Información en España 2013*, (consultado en http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/258#).
- Gabelas Barroso, José Antonio y Marta Lazo, Carmen, (2008): “Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas”, *Revista Latina De Comunicación Social*, nº 63, pp. 109-125.
- García Jiménez, Antonio (ed.) (2012): *Comunicación, infancia y juventud. Situación e investigación en España*, UOC, Barcelona.
- Garmendia, Maialen, Garitaonandia, Carmelo, Martínez, Gemma, y Casado, Miguel Ángel, (2012): “The effectiveness of parental mediation”, en Livingstone, Sonia, Haddon, Leslie y Görzig, Anke (eds.), *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*, The Policy Press, Bristol, pp. 231-244.
- Gentile, Douglas. A., Nathanson, Amy I., Rasmussen, Eric E., Reimer, Rachel A., & Walsh, David A., (2012): “Do you see what I see? Parent and child reports of parental monitoring of media”, *Family Relations*, vol. 61, nº 3, 2012, pp. 470-487. doi:10.1111/j.1741-3729.2012.00709.x
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*, London: Tavistock.
- Hasebrink, Uwe, Livingstone, Sonia, Haddon, Leslie y Olafsson, Kjartan, (2009) *Comparing children’s online opportunities and risks across Europe*, London School of Economics, London.
- Instituto Nacional de Estadística (2014) “Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares” <http://www.abc.es/tecnologia/redes/20141002/abci-usuarios-internet-ordenadores-201410021726.html>

Kalmus, Veronika, Runnel, Pille, y Siibak, Andra, (2009): “Opportunities and benefits online”, en Livingstone, Sonia y Haddon, Leslie, *Kids Online. Opportunities and risks for children*, The Policy Press, Bristol, pp.71-82.

Kalmus, Veronika, Von Feilitzen, Cecilia y Siibak, Andra, (2012): “Effectiveness of teachers’ and peer’s mediation in supporting opportunities and reducing risks online. En LIVINGSTONE, Sonia, HADDON Leslie, Görzig, Anke (eds.), *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*, The Policy Press, Bristol, pp. 245-255.

Klinke, Andreas, & Renn, Ortwin, (2002): “A New Approach to Risk Evaluation and Management”, *Risk Analysis*, Vol. 22, No. 6, pp. 1071-1094.

Lazo, Carmen Marta. (2005), “Los padres y madres, principal referente de lo que los niños ven en la pantalla” *Comunicar*, vol. 25, nº 2, 2005.

Lee, Sook-Jung, & Chae, Young-Gil, (2012): “Balancing participation and risks in children's internet use: The role of internet literacy and parental mediation”. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, vol. 15, nº 5, pp. 257-262. doi:10.1089/cyber.2011.0552

Livingstone, Sonia & Haddon, Leslie, (2008): “Risky Experiences for Children Online: Charting European Research on Children and the Internet”, *Children & Society*, vol. 22, nº 4, pp. 314–323. doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00157.x

Livingstone, Sonia y Helsper, Ellen. J., (2008): “Parental mediation of children's internet use”, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, vol. 52, nº 4, pp. 581-599.

Livingstone, Sonia, Haddon, Leslie, Görzig, Anke, *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings 2011*, London School of Economics, London, 2011.

Lwin, May O., Stanaland, Andrea J. S., & Miyazaki, Anthony D. (2008): “Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness” *Journal of Retailing*, vol. 84, nº 2, pp. 205-217. doi:10.1016/j.jretai.2008.04.004

Marciales Vivas, Gloria Patricia y Cabra Torres, Fabiola, (2011): “Internet and moral panic: A review of research about interaction of children and teenagers with new mass media”, *Universitas Psychologica*, vol. 10, nº 3, pp. 855-865

Martínez Pastor, Esther, García Jiménez, Antonio, Sendín Gutiérrez y José Carlos, (2013): “Percepció dels riscos a la xarxa per els adolescents a Espanya: usos problemàtics i formes de control”, *Anàlisi Monogràfic*, pp. 111-130.

Mascheroni, Giovanna y Ólafsson, Kjartan, (2013): *Mobile internet access and use among European children. Initial findings of the Net Children Go Mobile project*, (consultado en <http://www.netchildrengomobile.eu/reports/>).

Nikken, Peter, & de Graaf, Hanneke (2013): “Reciprocal relationships between friends’ and parental mediation of adolescents' media use and their sexual attitudes and behavior”, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 42, nº 11, pp. 1696-707. doi:10.1007/s10964-012-9873-5.

Orozco, Guillermo, (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Ediciones de la Torre, Madrid.

Pasquier, Dominique, Simoes, Jose Alberto y Kredens, Elodie, (2012): “Agents of mediation and sources of safety awareness: a comparative overview”, en Livingstone, Sonia, Haddon, Leslie y Görzig, Anke (eds.), *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*, The Policy Press, Bristol, pp. 219-229.

Pasquier, Dominique, (2008): “From parental control to peer pressure: cultural transmission and conformism”, en Livingstone, Sonia, Drotner, Kirsten (eds.), *International handbook of children, media and culture*, Sage Publications, London, pp. 448-60.

Ruiz San Román, José Antonio, Ortiz Sobrino, Miguel Ángel, Porto, Leticia, “Aportaciones de las universidades españolas a la investigación sobre menores y medios de comunicación”, *Anàlisi Monogràfico: Alfabetización mediática*, 2013, pp. 49-64.

Sánchez-Navarro, Jordi, Aranda, Daniel, (2011): “Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles”, *El profesional de la información*, vol. 20, nº 1, pp. 32-37.

Sureda Negre, Jaume; Comas Forgas, Rubén y Morey López, Mercè, (2010): “Menores y acceso a internet en el hogar: Las normas familiares”, *Comunicar*, nº 34, pp. 135-143.

Tabone, Sara & Messina, Laura, (2010): “Personal uses of internet and perceptions of parental mediation: A research with children 10 and 11 years old”, *Innovation and Creativity in Education*, vol. 2, nº 2, pp. 2077-2082. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.284

Valcke, Martin; Bonte, Sarah; De Wever, Bran & Rots, Isabel, (2010): “Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children”, *Computers & Education*, vol. 55, nº 2, pp. 454-464. doi:10.1016/j.compedu.2010.02.009.

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada

E Jiménez Iglesias, M Garmendia Larrañaga, MÁ Casado del Río (2015): “Percepción de los y las menores de la mediación parental respecto a los riesgos en internet”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, pp. 49 a 68. <http://www.revistalatinacs.org/070/paper/1034-UP/04es.html>
DOI: [10.4185/RLCS-2015-1034](https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1034)

Artículo recibido el 19 de noviembre de 2014. Aceptado el 12 de enero.
Publicado el 19 de enero de 2015.