

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Básica



**VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA**

ESCUELA DE PADRES:

PREVENCIÓN DE LAS ADICCIONES TECNOLÓGICAS

Y OTROS PROBLEMAS ASOCIADOS

Tesis doctoral presentada por:

Ana Pérez Martínez

Dirigida por:

Dr. Mariano Chóliz Montañés

Valencia, abril 2017

A lo largo de este trabajo he optado por seguir las recomendaciones de la RAE en cuanto al uso genérico del masculino: el desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina conlleva repeticiones innecesarias que dificultan la redacción y lectura de los textos.

AGRADECIMIENTOS

Durante los quince años de trabajo en red valenciana de drogodependencias las colaboraciones con los centros escolares han sido frecuentes y numerosas. Gabinetes de orientación, equipos directivos y tutores han facilitado nuestra labor contribuyendo de manera estrecha con las diversas propuestas de prevención. A todos ellos mi agradecimiento, de manera muy especial al colegio Helios (L'Elia) y a Asunción de Nuestra Señora (Ribarroja del Turia).

La ayuda de Elena Alcaide y Pili García ha sido esencial. Les doy sinceras gracias por ello.

Sin el cariño de Mari Sanz no hubiera podido compaginar este trabajo con los retos familiares.

En la Unidad de Prevención de Conductas Adictivas he tenido el apoyo de un nutrido número de compañeros, fundamentalmente Lorena Amado, cuyos consejos siempre vale la pena tener en consideración.

A mis padres; con su ejemplo nos supieron inculcar el valor del estudio y del trabajo.

Mis hijos Lola, Andrés y Pablo se han convertido en excelentes colaboradores de este proyecto y han contribuido de forma considerable a su realización.

Un trabajo de estas características, en los que los vaivenes profesionales y personales no me han facilitado mantener la constancia necesaria, habría sido imposible sin el tutelaje del profesor Mariano Chóliz Montañés. Su paciencia, supervisión, disponibilidad, confianza y buen humor han resultado fundamentales para alcanzar este objetivo.

Y gracias, mil gracias, a Javier, con quien comparto todos mis proyectos y constituye un resorte fundamental para la realización de los mismos.

A Pablo, Andrés y Lola

ÍNDICE

1	JUSTIFICACIÓN	15
----------	----------------------	-----------

PRIMERA PARTE: DESARROLLO TEÓRICO

2	DISEÑO DE UNA ESCUELA DE PADRES	29
----------	--	-----------

2.1	Destinatarios	29
-----	---------------	----

2.2	Objetivos	29
-----	-----------	----

2.3	Cuestiones prácticas	30
-----	----------------------	----

2.4	Temas propuestos	32
-----	------------------	----

3	DESARROLLO DE LAS SESIONES	37
----------	-----------------------------------	-----------

3.1	La necesidad de crecer con límites y normas	37
------------	--	-----------

3.1.1	Planificar la disciplina	37
-------	--------------------------	----

3.1.2	Autoridad firme y razonable	39
-------	-----------------------------	----

3.1.2.1	Algunas consideraciones previas	39
---------	---------------------------------	----

3.1.2.2	Principios básicos y tipos de normas	41
---------	--------------------------------------	----

3.1.2.3	Establecer normas en el entorno familiar	43
---------	--	----

3.1.2.4	Mantener las normas familiares	45
---------	--------------------------------	----

3.2	El afecto y la comunicación en el entorno familiar	49
------------	---	-----------

3.2.1	Bases para una buena relación familiar	49
-------	--	----

3.2.2	Estrategias afectivas	50
-------	-----------------------	----

3.2.3	Estrategias de comunicación	52
-------	-----------------------------	----

3.2.3.1	Tipos de comunicación: la comunicación no verbal	53
---------	--	----

3.2.3.2	Estilos de comunicación. La importancia de la asertividad	55
---------	---	----

3.2.3.3	Entrenar la conducta asertiva	60
---------	-------------------------------	----

3.2.3.4	Barreras en la comunicación familiar	63
---------	--------------------------------------	----

3.2.3.5	Claves para mejorar la comunicación en el entorno familiar	65
---------	--	----

3.3	Adolescencia: algunos rasgos característicos	69
------------	---	-----------

3.3.1	Cambios físicos	70
-------	-----------------	----

3.3.2	Cambios cognitivos	71
-------	--------------------	----

3.3.3	Cambios psicológicos	72
-------	----------------------	----

3.3.4	Cambios sociales	73
-------	------------------	----

3.4	El uso responsable de las tecnologías	76
------------	--	-----------

3.4.1	El entorno digital: espacio de socialización de los menores	77
-------	---	----

3.4.1.1	Una mirada positiva	77
---------	---------------------	----

3.4.1.2	Condicionantes de las TIC	78
---------	---------------------------	----

3.4.1.3	Creencias arraigadas sobre Internet y los dispositivos informáticos _____	80
3.4.1.4	Competencias digitales _____	82
3.4.2	Los problemas más graves asociados a las TIC _____	83
3.4.2.1	Adicción _____	84
3.4.2.2	Ciberacoso _____	92
3.4.3	Pautas educativas _____	98
3.4.4	Respuestas a las preguntas legales más frecuentes _____	101

SEGUNDA PARTE: DESARROLLO EMPÍRICO

4	INTRODUCCIÓN _____	111
5	METODOLOGÍA _____	117
5.1	Objetivos _____	117
5.2	Hipótesis _____	118
5.3	Descripción de la muestra y método _____	118
5.3.1	Muestra _____	118
5.3.2	Estudio descriptivo de la muestra _____	119
5.3.3	Procedimiento _____	126
5.3.4	Instrumentos _____	127
5.3.5	Análisis estadístico _____	128
6	RESULTADOS _____	131
7	CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN _____	173
7.1	Resumen de las principales conclusiones _____	183
8	LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN _____	189
9	REFERENCIAS _____	195
10	ANEXOS _____	205

JUSTIFICACIÓN

1 JUSTIFICACIÓN

La expresión *formación de padres o escuela de padres* resulta un tanto imprecisa; su definición carece de consenso. El término se refiere a una estrategia con la que incrementar los conocimientos y las habilidades de los progenitores para educar a los hijos durante las diversas etapas de su desarrollo; es decir, se trata de una acción psicopedagógica cuyo objetivo es proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el ámbito familiar así como mejorar las ya existentes.

Para el desarrollo de este trabajo asumo el concepto de participación familiar más utilizado en la actualidad y que, en un sentido amplio, hace referencia a la implicación parental (*parent involvement*), aludiendo a la responsabilidad compartida entre familia y centro educativo sobre tres procesos básicos de colaboración (Ministerio de Educación, 2014):

- Crianza de los hijos, que incluye actitudes, valores y prácticas, estilos parentales, tipo de control y relación con los adolescentes.
- Relaciones entre hogar y centro educativo: comunicación con el profesorado, participación en eventos, en voluntariado y en grupos de decisión.
- Corresponsabilidad ante los resultados del aprendizaje o ante aquellas actividades que promueven el crecimiento social y académico.

La disputa doctrinal sobre si la participación familiar debe suponer una intervención preventiva o tener un carácter más intervencionista en el proceso educativo es un debate abierto. Sin adentrarme en él, me limito a defender mi postura personal en este sentido, considerando que debe tener un carácter eminentemente preventivo, pues tratan de adelantarse a la aparición de algunos de los problemas más frecuentes en ciertas edades y/o estar preparados y contar con recursos formativos suficientes para actuar en caso de que esto ocurra.

Por lo demás, lo que es indiscutible es que ambas instituciones tienen que ir de la mano y que una colaboración estrecha entre ellas reporta indudables beneficios para los menores.

Como afirman Pérez-Bóveda y Álvarez de Eulate (2015) tras analizar diversos programas de formación parental, incluyendo escuelas de padres y madres en el

ámbito escolar, “la integración de estos programas en los proyectos de orientación de los centros educativos puede considerarse un recurso útil para favorecer la coordinación educativa de las familias con el centro y la implicación de madres y padres en un proyecto educativo compartido”.

Sin duda, apostar por la calidad de la enseñanza también implica incluir a los progenitores en el proceso, mejorando la comunicación y la coordinación entre los centros educativos y las familias y propiciando acciones conjuntas que redunden en un aumento de la **coherencia educativa** entre las instituciones. Tan es así que bien podría concluirse que “el cuerpo docente de la escuela no podrá ir más lejos ni más rápido de lo que le permita la comunidad” (Bolívar, 2006, p.120). Consecuentemente, una tarea fundamental es alimentar la conversación para crear una visión colectiva de la educación.

Como es sabido, la compleja tarea de educar implica múltiples actores. La escuela no es el único contexto de educación ni los maestros los principales agentes; la familia desempeña una labor insustituible, pero también influyen los potentes medios de comunicación. Así las cosas, no es sólo en el *currículum* donde hay que centrar los esfuerzos de mejora: hay que involucrar a la comunidad en su conjunto, en el sentido más amplio del término. En definitiva, se busca incrementar el capital social, empezando por la familia. Por ello, prosigue este autor, se precisa “poner en conexión las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, en la familia. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones y desmoralización docente” (Bolívar, 2006, p.121). Por ello, si se logra trabajar de modo conjunto dentro de la escuela y también con las familias y otros actores de la comunidad, la escuela podrá mejorar la educación de los alumnos al tiempo que se promocionará un reconocimiento mutuo entre profesores y familias.

Los cambios producidos en la institución familiar durante los últimos años han llevado a delegar algunas responsabilidades educativas primarias a los colegios hasta el punto de reducir la labor de socialización propia del núcleo familiar. Pero la familia no puede eludir una de sus labores básicas que tiene atribuidas: la socialización de sus integrantes. De hecho, si se permite esa omisión y la carga se

traspasa a los docentes, se generarán expectativas poco fundadas. La sociedad y el propio centro escolar deben procurar la máxima participación y colaboración del resto de agentes sociales y educativos, empezando por la familia.

Precisamente esta 'inversión de roles' ha propiciado un intenso debate sobre el papel que debe desarrollar la escuela en este sentido. Hay quien considera (Aznar, 2014) que sobre los docentes caen demasiadas asignaciones y no les corresponde la orientación o formación de padres. Más bien la función de la escuela sería la de facilitar las reuniones, involucrar a otras instituciones que lleven a cabo esas tareas complementarias pero no desarrollarlas de la mano de sus profesores.

Por el contrario, otros autores (Cano y Casado, 2015, p.16) defienden que cuando las familias echan en falta cierta formación de carácter educativo, el maestro, como tutor y orientador, adquiere un protagonismo relevante para establecer ese vínculo entre ambos. Según estos autores, escuela y familia tienen la obligación de desarrollar de manera conjunta propuestas de actuación orientadas a una acción educativa amplia y de calidad; no en vano, ambas instituciones son los agentes primarios de la educación y socialización de los niños, por lo que necesitan compartir experiencias y estrechar vínculos. Para terminar afirmando que "en este cometido de colaboración conjunta, la corresponsabilidad realmente compartida entre padres y maestros, maestros y padres, es irrenunciable; de lo contrario, a malas penas podríamos instruir y hasta formar, pero nunca educar".

Abundando en lo dicho, Buxarrais *et al.* (2015) defienden la simbiosis entre ambas instituciones socializadoras y fundamentan las características que acompañan a cada una de ellas y que las hacen insustituibles por la otra. Así, afirman que "la familia está considerada como el espacio más idóneo y privilegiado para la educación. El hogar permite vivir los valores, respirar el aprecio por ellos desde lo cotidiano y rutinario, casi mágicamente. Sin embargo, esto comporta a padres y madres la gran responsabilidad de generar espacios formativos repletos de intencionalidad ética. Es importante que las familias trabajen tres aspectos fundamentales para el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de sus hijos (p.46). El primero de ellos es la autorregulación; esta libera al niño de la necesidad de una regulación externa, lo que le permite desarrollar una acción por si mismo teniendo en cuenta a los demás. El segundo es el desarrollo prosocial; definido

como el comportamiento voluntario que comprende respuestas reactivas y proactivas a las necesidades de los demás para promover su bienestar. El último, pero primordial, es el apego. Cuando los niños reciben cuidados y amor por parte de los adultos, se van tejiendo entre ellos relaciones sólidas. El establecimiento de estos lazos garantiza el crecimiento en un marco de seguridad, aceptación incondicional y reconocimiento” (p.57).

Todo ello guarda una estrecha relación con los contenidos que se proponen para esta escuela de padres, a saber, la necesidad de crecer con normas firmes y razonables además de un clima afectivo/comunicativo que favorezca el apego y la seguridad. En definitiva, se trata de promover la propia autorregulación de los menores, la autonomía y la responsabilidad en sus acciones. Esta misma realidad incumbe, también, como no podría ser de otra manera, al caso concreto del uso de las tecnologías. Sin perjuicio de lo que luego se dirá, es una evidencia que la prevención de riesgos alcanza mayores cotas de eficacia cuando el centro escolar y los progenitores actúan conjuntamente. Así, diversos estudios realizados “demuestran que cuando los padres se involucran en cualquier aspecto de la educación de sus hijos se ven mejoras notables. Para poder ayudar a los menores a prevenir determinados riesgos, es imprescindible que los adultos conozcan el uso y el funcionamiento de la red y, especialmente, de las redes sociales” (INTECO, 2016, p.135). En el mismo sentido se pronuncian Buxarrais *et al.*, para quienes resulta imprescindible el acompañamiento por parte de los adultos en el aprendizaje de su uso, “incluso dando por supuesto que el conocimiento técnico de los dispositivos y programas sea más elevado por parte de los menores en detrimento de los adultos” (Buxarrais *et al.*, 2015, p.58).

Recapitulando, la experiencia nos demuestra que el distanciamiento entre escuela y familia tiene consecuencias nefastas; por el contrario, la implicación parental influye de forma significativa sobre la calidad de la vida escolar y de sus resultados, tanto en términos estrictamente académicos como educativos. Razón que justifica por sí sola la utilidad de una escuela de padres como un instrumento más para la mejora de la relación contexto escolar/familiar.

Con ese objetivo, el documento “participación de las familias en la educación escolar” (Ministerio de Educación, 2014), enumera una serie de recomendaciones

para las familias, los centros escolares y las administraciones educativas que vale la pena exponer. Algunas de ellas son:

Para las familias:

- La idea de participación familiar va mucho más allá de lo puramente formal o del ejercicio de los derechos garantizados legalmente. Se aconseja a las familias que profundicen en lo que conlleva la implicación parental, de modo que puedan actuar de forma deliberada y sistemática sobre todos sus componentes.
- Los datos procedentes del informe PISA 2012 advierten de la importancia y los beneficios de las actividades en familia, y de manera especial sobre la comunicación entre sus miembros.
- La comunicación entre familias y profesorado, además de señal de calidad, lo es de coherencia educativa. El diálogo entre ellos es fundamental si se persiguen intervenciones complementarias y se apuesta por un proyecto de persona común. Y ello no se limita a edades tempranas ni se centra en la mera transmisión de información.
- En consecuencia, un desarrollo eficaz de la participación familiar requiere formación por parte de profesionales solventes que garanticen una transferencia efectiva a las familias de conocimientos, actitudes y competencias.
- El sentimiento de pertenencia de las familias al centro educativo de sus hijos es una variable de gran impacto, razón por la que se recomienda prestarle máxima atención. Sentirse miembro del centro favorece la participación y esta, a su vez, estimula el sentimiento de pertenencia.
- Un clima escolar positivo contribuye al éxito de la educación. Las familias pueden y deben contribuir a generarlo, y una manera de hacerlo es asumiendo objetivos comunes y acuerdos con el profesorado. Ello supone compartir experiencias y decisiones.

A los centros escolares

- Teniendo en cuenta la trascendencia de la formación en conocimientos y actitudes de la familia así como su implicación en el contexto escolar, los

centros educativos deberían favorecer ese tipo de actuaciones facilitando a las AMPAs los espacios, el apoyo y asesoramiento adecuados para tal fin.

- En la misma línea, la formación de calidad en materia de participación familiar dirigida al profesorado tiene tanta importancia como en el caso de las familias, por lo que debería formar parte de los programas formativos de los docentes.
- El conjunto de trabajadores de los centros educativos, tanto docentes como los que no lo son, deberían contribuir a la creación de un clima cooperativo entre familia y escuela así como a aumentar el sentimiento de pertenencia, pues ha demostrado tener un considerable impacto en el rendimiento escolar.
- Los mecanismos legales (por ejemplo, participación en los Consejos Escolares) son insuficientes para promover la participación efectiva de las familias. Por ello se recomienda a los centros ir más allá de los aspectos burocráticos y aprovechar todo el potencial de mejora que conlleva una adecuada implicación parental.

A las administraciones educativas

- Enriquecer la legislación sobre participación de las familias en la educación escolar y diseñar políticas que favorezcan una auténtica implicación parental.
- Promover la formación sistemática en materia de participación, tanto para familias como para docentes y equipos directivos. Estos últimos tienen una labor fundamental, pues sin su aprobación e implicación no sería factible colaborar de forma estrecha. En consecuencia, las administraciones deben proporcionar a los equipos de dirección el apoyo y estímulos necesarios.
- Impulsar la investigación sobre la participación familiar; promover el desarrollo de “buenas prácticas” por parte de los centros en materia de implicación parental, facilitar su sistematización, evaluación y difusión.
- Las administraciones educativas deberían incidir sobre los aspectos que configuran una atmósfera de colaboración y confianza entre los ámbitos escolar y familiar; una forma de hacerlo es a través de premios u otras formas de reconocimiento.

Y todo ello, sin olvidar que lo anterior constituye un elenco de recomendaciones generales que tendrán que ser ajustadas a cada caso concreto; pues a nadie se le escapa que los centros educativos tienen que ser conocedores de su realidad y adaptar cuantas sugerencias se hacen a sus propias características (Ministerio de Educación, 2014).

Llegados a este punto, conviene detenernos brevemente en otro aspecto de la participación conjunta de las familias y las escuelas en el proceso educativo de los menores: la vertiente jurídica de esta relación y, en particular, a la naturaleza jurídica de la misma: ¿es un derecho de los progenitores?

Se trata de una cuestión que justificaría por sí sola un trabajo de investigación, por lo que no voy a profundizar en ella. No obstante, cabría afirmar que el derecho que tienen las familias a participar en la educación de sus hijos –como recoge la propia Constitución española, –en los términos hasta aquí expuestos- pasaría a entenderse como un deber de participación en las tareas educativas promovidas desde los centros escolares. Y, en todo caso, sería el objetivo final que perseguirían las administraciones educativas, a las que orientan buena parte de sus esfuerzos.

No baso esta afirmación en ningún análisis jurídico previo. Pero sí parece deducirse de diversas disposiciones legales que me limito a enumerar. Sin ánimo de exhaustividad, cabría citar las siguientes entre las más relevantes:

- El artículo 27 de la Constitución española reconoce el derecho de todos a la educación. En sus apartados 5 y 7 establece la participación efectiva en este proceso de todos los sectores afectados así como la capacidad de los padres para intervenir en la gestión y control de los centros educativos sostenidos con fondos públicos.
- La ley 2/2006 de Educación, modificada por la L.O. 8/2013 de Mejora de la Calidad de la Educación, incluye en el apartado *h bis* del art. 1 un reconocimiento expreso al papel que tienen los padres y los tutores en la educación de sus hijos y los cataloga como los primeros responsables en el proceso educativo de sus hijos.
- Comunidad Valenciana. Encontramos diversas referencias explícitas. El Decreto 38/2008 sobre la convivencia en los centros docentes no

universitarios reconoce la responsabilidad de los padres y madres en el proceso educativo de los hijos. Este derecho constituye también un deber, como refleja la declaración de compromiso familia-tutor para favorecer la colaboración de ambos agentes educativos en pro de la calidad de la educación (regulado por el Decreto 30/2014). A su vez, la Orden Valenciana 62/2014, prevé diversas opciones de colaboración entre la escuela y la familia. Con ello se pretende mejorar la formación y resultados de los estudiantes, así como la participación directa de los padres en el diseño de los planes de convivencia de los centros. Esta orden, además, establece los protocolos de actuación ante determinados comportamientos (acoso y ciberacoso, violencia de género, detección del maltrato infantil y/o agresiones al personal docente y no docente, etc.).

De igual modo, esta vez en el ámbito concreto de las tecnologías, encontramos normas y recomendaciones que sustentan este derecho-deber de participación. Entre ellas:

- Comisión Europea (2012). Plan de actuación IP/12/445 de 2 de mayo de 2012 de la Comisión Europea: nueva estrategia para mejorar la seguridad en Internet y crear contenidos más adecuados para niños y adolescentes. Para ello, propone el desarrollo de diversos pilares de actuación; entre estos, sugiere intensificar la sensibilización y la capacitación de los usuarios. Y es aquí donde destaca la formación de habilidades para la seguridad en línea desde los primeros años que deben asumir tanto la escuela como la familia y/o cuidadores.
- Consejo de Europa (2009). Aprueba las Directrices sobre las estrategias nacionales integrales para la protección de los niños e invita a los Estados miembros a avanzar hacia la cultura de respeto de los derechos de los menores mediante diversas herramientas y recursos, entre los que cita expresamente el trabajo con padres y madres para la promoción de la parentalidad positiva.

Cobertura legal que, en todo caso, debe entenderse como simple punto de partida puesto que, como es sabido, las normas no conllevan por sí mismas la necesaria apertura y aceptación para una cooperación efectiva entre progenitores y docentes.

Modos de implicación de las familias

Conseguir sintonía y colaboración entre escuela y ámbito familiar no es algo dado; tiene que construirse en el día a día superando recelos por ambas partes. Bolívar (2006) señala, entre otras, las siguientes líneas de actuación que están siendo articuladas por las familias y Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs):

- Mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia. Mantener una información fluida y frecuente sobre diversos aspectos de la educación suele ser condición necesaria para el éxito educativo. Apunta Bolívar (2006) “hay diversos tipos de *escuelas de padres*, reuniones, sesiones de orientación, entrevistas, etc., que deben servir para establecer la deseable relación y contacto, buscar una coincidencia en objetivos, formas de actuación e intercambiar información sobre criterios educativos, normas y responsabilidades. Las *escuelas de padres* suelen ser medios privilegiados para cohesionar la familia y el centro. Pueden tener diferentes formatos: ciclos de charlas formativas con diálogos, mesas redondas, sesiones informativas, programas de educación familiar. En cualquier caso conviene subrayar la dimensión educativa de estas *escuelas de padres y madres*, que no son *para* las familias, sino que ellas mismas participan y contribuyen a su desarrollo” (p.137)”.
- Participación en la configuración del centro educativo. El proyecto del centro educativo puede ser un punto de encuentro para una acción compartida. Debiera existir congruencia entre las líneas educativas de la familia y del centro educativo.
- Programas educativos comunitarios. Se requieren relaciones fluidas entre el colegio y la comunidad, en las que las familias desempeñen un papel de punto de unión. Un buen programa no puede quedar confinado, exclusivamente, a alumno/docente. Tiene que intentar involucrar a diversos profesionales y, obviamente, a las familias. Ello requiere de la implicación de distintos organismos, tanto oficiales (ayuntamientos, sanitarios, cuerpos de seguridad...) como no oficiales (ONGs, asociaciones, voluntarios...)

PRIMERA PARTE
DESARROLLO TEÓRICO

DISEÑO DE UNA ESCUELA DE PADRES

2 DISEÑO DE UNA ESCUELA DE PADRES

2.1 Destinatarios

Teniendo en cuenta los contenidos escogidos en este trabajo y la población en la que se ha pasado cuestionarios que reflejen los hábitos de uso de las tecnologías, los destinatarios son los padres de alumnos de 5º-6º de Educación Primaria y 1º-2º de Educación Secundaria. No obstante, los epígrafes de las dos primeras sesiones (la necesidad de crecer con límites/normas y el afecto/comunicación en el entorno familiar) son tremendamente oportunos desde edades tempranas, pues es incuestionable que cuanto antes se aplica un estilo educativo fortalecedor, coherente y razonable menos dificultades se presentarán llegada la adolescencia. Y, dado el adelanto en la edad con la que los menores acceden a todo tipo de TIC, también se pueden –y deben- incluir ciertas orientaciones que promuevan un uso razonable de las mismas.

2.2 Objetivos

Objetivos generales:

- Promover la inquietud por mejorar las competencias parentales en la educación de los hijos.
- Crear un espacio de reflexión sobre la educación que ofrecemos a nuestros hijos, incidiendo, fundamentalmente, en la importancia de la disciplina y de la comunicación intrafamiliar en un mundo cada vez más tecnológico.

Objetivos específicos:

- Profundizar en la conveniencia de planificar la disciplina.
- Ofrecer estrategias que ayuden a implementar una autoridad firme y razonable.
- Destacar la relevancia del clima afectivo como importante factor de protección.

- Procurar habilidades que contribuyan a educar el área afectiva de los menores.
- Mejorar la capacidad de comunicación con quienes nos rodean: incidir en los beneficios de la asertividad y de la escucha activa, a la vez que se conocen los errores más frecuentes en la comunicación.
- Profundizar en las características de la adolescencia y en los rasgos que la convierten en una etapa de especial vulnerabilidad.
- Fomentar un uso responsable de las tecnologías, con especial atención en la prevención de ciertas conductas de riesgo que, por su incidencia, se han demostrado las más relevantes (fundamentalmente, adicción y ciberacoso).

2.3 Cuestiones prácticas

La **duración** de la escuela de padres viene dada por el número de sesiones previstas; en este caso, cuatro:

- La primera versa sobre coherencia educativa y la necesidad de crecer con límites y normas.
- La segunda trata los contenidos relacionados con la comunicación en el seno de la familia y la adolescencia.
- Tercera y cuarta se centran en el uso de las tecnologías, profundizando en los contenidos planteados en este trabajo.

La **frecuencia** con la que se pueden llevar a cabo los encuentros es semanal o quincenal, si bien se recomienda no realizarlos con más distancia temporal de por medio.

Respecto al horario, la práctica nos demuestra que hay dos intervalos idóneos para convocar a los progenitores:

- Entre las 15:00h y las 17:00 horas, aprovechando el tiempo en que los menores permanecen en clase (teniendo en cuenta que es una franja horaria en la que, como norma, sólo acuden madres).

- Entre las 6:30 y las 20:00. Este último tiene dos ventajas: se cuenta con la asistencia de padres (y no solo madres), y la finalización de la sesión es menos brusca, dando pie de manera más distendida al debate, la exposición de dudas personales...

Por lo que respecta a la **metodología**, se intercalan las sesiones magistrales con la promoción de debate, realización de ejercicios y puesta en común de dificultades encontradas, así como el visionado de vídeos breves que dan pie a la reflexión y al diálogo.

Los únicos **recursos materiales** que se precisan son un aula del colegio que cuente con proyector y acceso a Internet. El número de asistentes determina si se puede utilizar una clase común o si hay que recurrir a espacios más amplios como salón de actos o biblioteca. Como dato curioso, que se debe tener en cuenta, las sesiones ofertadas a progenitores de cursos bajos (3, 4 y 5 años de Infantil y 1º, 2º y 3º de Educación Primaria) llenan el aforo y, en ocasiones, obligan a realizar una segunda convocatoria en la que se traten los mismos contenidos. Las cifras de asistentes a partir de los cursos escolares citados van en claro descenso, siendo tremendamente difícil contar con un grupo estable de padres una vez sus hijos cursan enseñanza secundaria. Por lo que se refiere a los contenidos presentados en este trabajo, como ya se ha adelantado, es muy oportuno ofertar las dos primeras sesiones a padres con niños en la primera infancia. Sin embargo, los aspectos referidos a tecnologías tienen menos relevancia (teniendo muy en cuenta que dispositivos tales como tabletas, *wii*, *play station* u ordenador son utilizadas desde edades cada vez más tempranas como herramienta de distracción) Además, y por razones obvias, para los objetivos de este trabajo los alumnos con edades inferiores a los 10 años no constituían una población de interés ni tenía sentido alguno el pase de cuestionarios que reflejaran el posible uso que hicieran de Internet.

En cuanto a los **recursos humanos**, estos vienen dados por el profesional que conduce la escuela de padres, personal del AMPA y asistentes. De forma puntual, se puede recurrir a colaboradores externos expertos en alguna de las materias a tratar. Por ejemplo, en el caso que nos ocupa, hay una red de profesionales muy preparada que imparte charlas sobre el uso adecuado de las tecnologías. Al llegar a esos contenidos, si se ha previsto con suficiente antelación, se puede contar con el

servicio especializado de la Guardia Civil, con las Brigadas de Investigación Tecnológica de la Policía Nacional, con las UPCCA (Unidad de Prevención Comunitaria de Conductas Adictivas) pertenecientes a la red valenciana de drogodependencias o con la colaboración de organismos privados como “Protégeles”.

El personal del AMPA juega una labor destacable:

- Cuando los encuentros con padres tienen lugar en horario extraescolar, suelen encargarse de cuestiones de intendencia (cierre con llave del centro escolar, apagar luces y dispositivos...)
- Es habitual que desde el AMPA se contrate a un monitor encargado de vigilar a los hijos de quienes asisten a la escuela de padres.
- Su colaboración es fundamental para difundir la propuesta y motivar a su asistencia.
- Cuando se recurre a profesionales externos especializados en alguno de los temas que se van a tratar, en caso de que su colaboración no sea gratuita, el AMPA suele contar con una partida presupuestaria susceptible de utilizarse para tal fin.

En cuanto al auditorio, conviene aclarar que las escuelas de padres se pueden realizar a partir de la asistencia de unas quince personas; sin embargo, cuando la concurrencia excede, aproximadamente, las treinta y cinco personas, suele ser preferible ofrecer dos convocatorias, pues la participación individual se ve mermada.

2.4 Temas propuestos

A la hora de trabajar con padres desde un enfoque educativo, nos encontramos con una gran cantidad de cuestiones interesantes susceptibles de ser tratadas; razones obvias obligan a escoger y concretar. En este caso la selección se ha hecho atendiendo a los siguientes criterios: los bloques relacionados con la disciplina y el ambiente en el hogar son básicos para el buen funcionamiento de la unidad familiar y sientan las bases para abordar cualquier otro contenido. Por otra parte, se ha creído conveniente hacer un repaso por algunas de las características de la

adolescencia que ayudan a comprender ciertos comportamientos típicos de esta etapa de la vida. Por último, todo lo relacionado con el uso responsable de las tecnologías constituye un tema de gran actualidad y trascendencia. De hecho, en los últimos años, la demanda de formación al respecto por parte de docentes y AMPAs está siendo una constante.

Consecuentemente, como ya se ha anticipado, los títulos generales de los contenidos propuestos son:

- La necesidad de crecer con límites y normas.
- El afecto y la comunicación en el ámbito familiar.
- Adolescencia: algunos rasgos característicos.
- El uso responsable de las tecnologías: el entorno digital; problemas más graves, pautas educativas y respuesta a las cuestiones legales planteadas por los padres de manera habitual.

DESARROLLO DE LAS SESIONES

3 DESARROLLO DE LAS SESIONES

3.1 La necesidad de crecer con límites y normas

La palabra disciplina proviene del latín (“*discipulus*”) y significa enseñanza. Se trata de un proceso dinámico, positivo, constante, y no de una respuesta puntual ante un mal comportamiento; es decir, no debería entenderse como una reacción negativa y represora frente a la desobediencia de los niños. Pero ello requiere pensar sobre la disciplina, planificarla; conocer de antemano qué límites queremos fijar, qué normas son necesarias para fomentar la convivencia y la responsabilidad de los menores.

3.1.1 Planificar la disciplina

Las ventajas de planificar la disciplina son incuestionables, como también lo son los inconvenientes de no hacerlo:

- Muchas conductas negativas son previsibles; las reacciones impulsivas e improvisadas por parte de los adultos resultan impactantes pero, generalmente, menos efectivas que las respuestas meditadas y planificadas. Un criterio general es más importante que buenas ideas puntuales.
- La previsión puede evitar que ciertas situaciones lleguen a producirse o que, en caso de darse, terminen descontrolándose.
- Los límites y normas claros contribuyen a preservar la energía mental, permitiendo a los padres atribuir la responsabilidad de la mala conducta a quien corresponde: al niño.
- La vida en sociedad se organiza en torno a unas normas que rigen el comportamiento de cada persona en particular y de los grupos sociales en general. El primer entorno en el que los menores pueden asumir la existencia de límites y normas es el familiar; no hacerlo les expondrá a mayores problemas en su proceso de socialización. Por el contrario, aceptar la existencia de límites e interiorizarlos, contribuye a reconocer y aceptar las normas sociales sin vivirlas como imposiciones frustrantes que promueven el deseo de transgredir.

- Las reacciones previsibles, coherentes y planificadas por parte de los adultos ayudan mucho a los menores a desarrollar autodisciplina, pues permiten pensar en las consecuencias con antelación y asumir responsabilidades. El autocontrol suele adquirirse cuando los niños son capaces de prever las consecuencias de sus actos (Grose, 2002).
- La disciplina razonable contribuye en gran medida en el desarrollo del autocontrol. Este se define como un repertorio del comportamiento imprescindible a la hora de gestionar la organización personal, el control de los impulsos, la asunción de responsabilidades... El proceso empieza en edades muy tempranas con la asunción de normas simples en el entorno familiar; estas terminan por interiorizarse y dan pie a un sistema normativo propio. La adquisición de habilidades de autocontrol varía y puede mejorarse con los años en función de las interacciones con el ambiente. En todo caso, una persona con esas destrezas adquiridas es más autónoma, tiene mayor capacidad para planificarse, marcarse metas y manejar la frustración.
- La experiencia permite afirmar que tanto los hijos de padres muy intransigentes y rígidos como los de padres débiles y excesivamente permisivos, tienen mayor probabilidad de iniciarse en conductas de riesgo (FAD, 2000).

La disciplina, marcar límites y normas con todo lo que ello implica, requiere ejercer el principio de autoridad. Del mismo modo que un sector de la sociedad ha interpretado el término disciplina de un modo peyorativo, asignándole matices de tiranía o despotismo, con frecuencia se ha confundido autoridad con autoritarismo, ocasionando en muchos progenitores temor o inhibición en el ejercicio de su responsabilidad. En consecuencia, es importante apoyar a los padres en esa labor, ofreciendo estrategias de disciplina positiva.

Las siguientes líneas tienen el objetivo de contribuir a que los padres sepan ejercer el principio de autoridad, fijando normas y límites pertinentes y razonables.

3.1.2 Autoridad firme y razonable

3.1.2.1 Algunas consideraciones previas

A la hora de aplicar normas, tanto en su contenido como en el método que sigamos, hay que observar, entre otras cosas, la edad de los pequeños y su grado de madurez. En edades tempranas las normas deben ser totalmente directivas, sin ir acompañadas de muchas explicaciones: el niño cumple la norma porque le es impuesta, no porque la considere razonable ni conveniente. Cuanto más claras sean las normas, más seguridad tendrá el niño en su comportamiento y en su relación con el entorno.

Con la entrada en la adolescencia surge la oposición a las normas; estas se cuestionan, se analizan; encuentran argumentos con los que justificar que son injustas, razón que aún hace más fácil su incumplimiento. Por tanto, según crecen los hijos, las normas deben ser explicadas, argumentadas e, incluso, discutidas (aunque no se produzca, necesariamente, acuerdo). Deben entender que las imposiciones paternas no son fruto del capricho o de la arbitrariedad. De este modo es mucho más probable que las acaten, además de que resulta difícil desarrollar una cultura de cooperación donde priman la imposición e intimidación como tácticas educativas (Grose, 2002). La existencia de normas en el entorno familiar contribuye a que los adolescentes acepten límites infranqueables; su cumplimiento se apoya en la autoridad paterna, pero su razón última está por encima de los padres, pues se justifica en valores como la sinceridad, el respeto, la seguridad, la salud, etc. (FAD, 2000).

La disciplina requiere dar retroalimentación adecuada. Cuando se empieza a poner en práctica cierta conducta deseada, su aprendizaje se debe reforzar de manera positiva; felicitar al conseguir objetivos intermedios les hace saber que actúan correctamente y contribuye a consolidar el comportamiento final además de motivar hacia el cumplimiento de las normas.

Los adultos transmitimos las normas de dos formas básicas: verbalmente y con nuestros actos; ambas dan un mensaje, pero los actos son mucho más concretos; los niños basan sus creencias y aprendizajes, fundamentalmente, en experiencias

concretas. Por tanto, las normas vienen determinadas muchas más veces por los actos que por el discurso. Si las palabras coinciden de forma sistemática con los actos, los niños tomarán en serio las normas; pero si discurso y actos no van parejos, los menores ignorarán las palabras y creerán lo que experimentan. Se trata de una frecuente fuente de conflictos de la que los adultos no salen bien parados: siguen intentándolo con palabras y los niños siguen aprendiendo de sus actos.

Por ejemplo: podemos exigir a un niño de 11 años que a las 9.00 apague la Wii. Se le dice y se le repite la norma. Pero si a las 9.30 sigue jugando con ella, no tomará en serio el discurso verbal, pues en la práctica le demostramos que cuenta con media hora más.

En este mismo sentido conviene recordar que los padres, a través de nuestros actos, transmitimos constantemente mensajes sobre lo que es aceptable o no, sobre valores, creencias, modos de relacionarnos, de resolver problemas... Los actos son más elocuentes que las palabras. Mediante el ejemplo se modelan comportamientos positivos y negativos de los hijos, y los hechos tienen más impacto que lo que se verbaliza (Steede, 2002).

Los seres humanos en general, y los menores en particular, nos encontramos mejor cuando tenemos una estructura y sabemos a qué atenernos. Cierta rutina y consistencia son los primeros pasos para aplicar una disciplina eficaz.

Las normas se establecen para ser respetadas. Naturalmente, para los hijos la verdadera forma de constatar dónde están los límites es intentar traspasarlos. Cuando esto ocurra, es conveniente actuar en consecuencia dando una respuesta acorde a su reto. Aunque la mejor forma de impartir disciplina es fomentar el buen comportamiento, en ocasiones el castigo resulta muy ventajoso. Para que sea efectivo y no contraproducente, se deben observar una serie de pautas que se comentan más adelante.

La autoridad se debe ejercer en un clima de afecto incondicional. Jamás se debe supeditar el amor a la conducta: genera una enorme inseguridad en los menores y no reporta beneficio alguno desde el punto de vista emocional ni educativo.

Los padres que cuentan con un buen control emocional y dominio de sus impulsos, son más hábiles para el ejercicio de la autoridad y, consecuentemente, para establecer las normas que rijan la convivencia.

3.1.2.2 Principios básicos y tipos de normas

Las normas se sustentan en cuatro principios básicos: realismo, claridad, consistencia y coherencia.

Realismo: las reglas tienen que estar ajustadas a la realidad y que se puedan cumplir (adaptadas a la edad, a las características personales del niño y del entorno...)

Por ejemplo, no se puede pedir a un niño con hiperactividad que estudie dos horas seguidas al salir del colegio.

Claridad: si las indicaciones que se dan son ambiguas o insuficientemente comprensibles, no se puede esperar que se acaten y se cumplan. Los niños deben entender las pautas así como conocer el grado de importancia que sus padres les otorgan; deben saber qué se espera de ellos y cuáles son las consecuencias de incumplirlas. Por tanto, es fundamental que las normas se expresen de manera clara, concreta, positiva y en términos que se comprendan. En ocasiones las reglas conllevan prohibición; pero, en la medida de lo posible, es preferible enunciarlas en positivo: el “no” dice al menor lo que no puede hacer, sin indicar lo que sí debe hacer.

El niño sale a jugar al parque:

-Norma imprecisa, inconcreta: “*no vuelvas tarde*”

-Norma clara: “*puedes quedarte hasta las 7*”

En ocasiones, las normas deben ser desgranadas sin dar por sentado que se han entendido. Decir a un menor “*ten cuidado con la información que cuelgas en Instagram*” puede resultar tremendamente impreciso, pues el concepto de prudencia no será el mismo para los padres que para él; sin embargo, pedir que “*no des datos personales, acepta sólo a personas conocidas o no subas determinadas fotos*” no conlleva confusión (Garber, 2004).

Consistencia: las normas, en principio, deben ser aplicadas al margen de circunstancias como el estado de ánimo con el que se encuentren los padres, la presencia de otras personas, etc.

Cuando el filósofo y psicólogo Kevin Steede escribió “los 10 errores más comunes de los padres” (2002), ya destacó la falta de firmeza y de consistencia como uno de los principales. Un orden consistente ofrece a los niños seguridad, capacidad de predecir las situaciones y de controlarse. Así, los menores ya no se ven tentados o forzados a buscar los límites retando a los adultos con sus comportamientos.

Coherencia: no debe existir incongruencia entre unas indicaciones y otras. Si bien todas las normas no pueden ser idénticas para el conjunto de la familia, sí hay que guardar cierta reciprocidad entre ellas.

Las diferencias de criterio en la educación de los hijos generan frecuentes enfrentamientos; los menores suelen percibir esa disparidad desde muy pequeños, lo que utilizan astutamente en función de sus intereses.

Muchos problemas de disciplina guardan relación con lo anterior: las normas se improvisan “en caliente” a raíz de un incidente determinado, son confusas, se aplican de forma desigual según se trate del padre o la madre, del grado de preocupación o de cansancio de los progenitores... Por ello es importante pensar y consensuar la disciplina: qué normas y límites se quieren marcar y qué grado de importancia tienen para ellos. Una vez acordada, puede ser trasladada a los hijos.

En este sentido, se pueden considerar tres grupos de normas: fundamentales, importantes y accesorias. Cada familia, atendiendo a sus creencias y al tipo de educación que quiere trasladar a sus hijos, debe decidir qué reglas prevalecen. Obviamente, como ya se ha comentado, el tipo de norma dependerá en gran medida de la edad de los menores, de su grado de madurez y responsabilidad; con el paso del tiempo las indicaciones van cambiando, y lo que en su momento fue una norma fundamental puede dejar de serlo para dar paso a un mayor espacio de libertad.

- **Fundamentales:** deben ser pocas, innegociables, poco matizables en función de las circunstancias y de obligado cumplimiento.

Por ejemplo, cumplimiento académico (realización de deberes, resultados de exámenes...)

- **Importantes:** también deben ser pocas y muy claras; de manera habitual, se tienen que respetar, si bien algunos aspectos en ciertas circunstancias pueden negociarse.

Por ejemplo: hora de volver a casa, tiempo de dedicación a las TIC, etc.

- **Accesorias:** regulan aspectos de la vida doméstica; se ponen para facilitar la convivencia y ser acatadas, pero con frecuencia pueden negociarse sin que ello altere el buen funcionamiento familiar.

Por ejemplo: mantener determinado orden en su habitación, hábitos de alimentación, ayuda en tareas comunes...

En términos parecidos se expresa Pedreira Massa, presidente de la Sociedad Española de Psiquiatría Infantil; habla del método que bautizó con el nombre de "las tres C": "la primera C se refiere a coherencia, en el sentido de no llevarnos la contraria a nosotros mismos y tener siempre el mismo criterio. La segunda C a consistencia: el "sí" es sí y el "no" es no. Y la tercera es la continuidad, lo que significa ser coherente y consistente en todo momento y lugar. (Torres Jack, A. *Guía de orientación educativa*, [en línea]; Vigo, La Voz de Galicia, 2014 [fecha de consulta: 12 de abril de 2016]. Disponible en <<http://www.prensaescuela.es/actividades/profesores/libros-y-guias/guia-de-orientacion-educativa>>).

A este respecto, el doctor Garber (2004, p.3) afirma que, para fomentar ciertos aprendizajes en los menores, se requiere ser consecuente y constante: "pensar lo que se dice, decir lo que se piensa y asegurarse de que todos digan lo mismo". La inconsistencia no conlleva autoridad: los hijos pueden optar por no respetar las normas, pues saben que no es necesario hacerlo.

3.1.2.3 Establecer normas en el entorno familiar

La Fundación de Ayuda contra la Drogadicción lleva más de 20 años impartiendo cursos, presenciales y on-line, sobre la importancia de la disciplina y el establecimiento de normas en el ámbito de la familia. Esta prestigiosa entidad

sugiere que instituir normas familiares requiere de un proceso que se concreta en distintos momentos:

- Mantener el control emocional.
- Evaluar el comportamiento que se quiere normativizar.
- Puesta en marcha y revisión.

Mantener el control emocional

Es importantísimo esperar a las condiciones adecuadas. Los intentos de imponer cierta disciplina cuando acaba de ocurrir un incidente, suele llevar a una autoridad errática. Las consecuencias de normativizar comportamientos cuando se acaba de presentar el problema son varias:

- Marcar normas excesivamente rígidas.
- Normativizar comportamientos de modo innecesario.
- Ello puede provocar que, poco después, se elimine la norma o se flexibilice, con el consecuente mensaje para los hijos de que lo que dice el adulto no siempre vale.
- Las condiciones de tensión suelen conllevar más amenazas que una buena norma bien constituida.
- Cuando los temperamentos se acaloran, las personas involucradas invierten más tiempo defendiéndose y contraatacando que intentando resolver el conflicto.

Por tanto, es fundamental tener sentido de la oportunidad: retrasar la puesta en marcha de una norma para hacerlo en condiciones adecuadas; si las emociones son menos intensas, es más fácil conseguir un resultado positivo (Steede, 2002).

Al hablar de castigo, veremos que es conveniente que este se produzca de manera próxima a la conducta que se pretende corregir. Sin embargo, no siempre es factible ni aconsejable afrontar impulsivamente una conducta negativa; es perfectamente viable decir *“estamos tan enfadados que preferimos calmarnos y pensar sobre esto. Hablaremos más tarde”*.

Evaluar el comportamiento que se quiere normativizar

Si se considera la conveniencia de la norma, es necesario que sea de común acuerdo entre los progenitores; lo contrario, estará abocado al fracaso. Para ello, los padres deberían hacerse una serie de preguntas:

- ¿Qué normas son imprescindibles?
- ¿Se trata de una norma pertinente para la edad del niño?
- ¿Es un comportamiento que tiene consecuencias importantes? (Repercusiones a largo plazo, en la convivencia familiar...)
- ¿Afecta a los valores que la familia quiere transmitir?
- ¿Es necesario establecer una norma o sería suficiente una sugerencia?
- ¿Existen otras alternativas para modificar un comportamiento?

Puesta en marcha y revisión

El acatamiento de ciertas reglas supone tanto un esfuerzo para los menores como para los padres; obliga a estar al tanto de los acontecimientos, a enfrentar las consecuencias de su incumplimiento y a mantener una actitud firme a la vez que colaboradora. Indudablemente, se trata de un proceso que requiere cierto tiempo; durante el mismo, se deberá constatar su eficacia y los progresos realizados: si se ha adquirido el comportamiento que se quiere fomentar o no, dónde están los posibles errores, la necesidad de recurrir a castigos o retirada de privilegios...

3.1.2.4 Mantener las normas familiares

Tal y como ya se ha comentado, la interiorización de normas fomenta el autocontrol y, en definitiva, la responsabilidad. Ello supone una toma de conciencia de las obligaciones, de los límites, y de asunción de consecuencias de los actos realizados. La responsabilidad se aprende, se ejercita; cuando un hijo es responsable está desarrollando su propia autonomía frente a los adultos, adquiere un importantísimo factor de protección frente a conductas de riesgo y se prepara para dirigir las riendas de su vida.

El principal objetivo de la educación no es que los menores acaten en todo momento lo que les indiquemos, si no ayudarles a convertirse en personas independientes y responsables. Por ello, la disciplina se debe estructurar para que los hijos aprendan de su propio comportamiento (Steede, 2002).

Entre una disciplina rígida y la ausencia de normas, existe un espacio para la libertad que es donde se puede fomentar la capacidad de tomar decisiones y de actuar con responsabilidad. Es conveniente, por tanto, ir aumentando dicho espacio de libertad en función de dos criterios: la edad (en principio, mayor libertad según crecen) y su comportamiento (cuando van tomando decisiones responsables). Del mismo modo, el control se volverá más estricto ante los comportamientos inadecuados.

Así, resulta fundamental favorecer la responsabilidad de los menores; la familia tiene algunas estrategias a su alcance para intentarlo:

- En primer lugar los adultos deben ser conscientes de las ventajas de que el niño sea responsable: sabrá tomar decisiones, asumir consecuencias de sus actos y resolver mejor sus problemas.
- Facilitar múltiples y variadas situaciones en las que los menores tengan que tomar decisiones.
- Es útil proponerles desde pequeños tareas que requieran cierto esfuerzo.
- Ayudarles a entender que existen múltiples alternativas: decidir implica escoger unas y renunciar a otras.
- Actuar como modelos de toma de decisiones (valorando pros y contras, resultados...)
- Mostrar que, cuando se toman decisiones responsables, se tiene una agradable sensación de control y de bienestar.
- Proporcionar apoyo y seguridad para evitar las indecisiones.
- Recordar los límites que existen en todo comportamiento y recompensar el correcto ejercicio de responsabilidades.
- Ofrecer alternativas cuando sea posible: tener la capacidad de escoger aumenta la sensación de control del niño, disminuyendo, en consecuencia, la necesidad de responder con rebeldía (Steede, 2002).

Disciplina no es, en absoluto, equivalente a **castigo**; sin embargo el proceso de enseñar combina tanto técnicas positivas como negativas. Recurrir al castigo para modificar un comportamiento inadecuado puede ser muy eficaz, pero se deben tener en cuenta ciertas características para su correcta utilización.

Algunas de ellas son:

- No puede ser el método principal para el establecimiento de normas; es más útil adoptar en el día a día una perspectiva positiva (elogiar el buen comportamiento, reforzar la conducta deseada o ensalzar sus logros).
- El castigo por sí solo no produce los efectos deseados: “enseña al niño lo que no debe hacer, en lugar de lo que sí debe hacer. Cuando se utiliza aislado, sin el equilibrio de refuerzos positivos para conductas adecuadas, no enseña al niño cómo reemplazar la mala conducta por otra más aceptable” (Garber, 2004, p.21).
- Seguir de inmediato al mal comportamiento, pero impuesto con serenidad. Como ya se ha comentado, el sentido de oportunidad es fundamental: si el grado de confrontación o nerviosismo es muy elevado, conviene esperar y no afrontar impulsivamente la conducta negativa. En todo caso, cualquier castigo pierde eficacia con la demora y puede carecer de sentido si el niño no lo relaciona con la mala conducta que lo generó.
- Proporcional al hecho que lo ha originado y atendiendo al momento evolutivo del menor.
- Nuestro hijo debe saber exactamente por qué se le castiga. El objetivo final es modificar cierto comportamiento, y no tanto probar cuál de las partes implicadas tiene razón (Steede, 2002).
- El castigo debe ser predecible por parte del menor; debe estar advertido de lo que ocurriría y, además, que se produzca siempre que reincida en la mala conducta.
- El castigo debe ser impuesto con firmeza y sin sentimientos de culpa; los niños detectan nuestras dudas al respecto, lo que aprovechan a su favor para que el castigo se reduzca o, simplemente, no se ponga en práctica. Una aparente victoria del menor que, a la larga, le genera inseguridad respecto a las consecuencias de sus actos.

- No hay que amenazar en vano ni dar constantes oportunidades. Se debe recordar la norma y pasar a la acción; lo contrario conduce a afianzar la mala conducta y a hacerla más resistente al cambio (Garber, 2004).
- Siempre debe marcarse en un ambiente de amor incondicional: es tremendamente cruel amenazar a los niños con la pérdida del cariño o de los cuidados paternos si su comportamiento no es adecuado; o culpabilizarlo cuando nosotros tenemos algún problema de salud o de pareja. Los hijos tienen una gran dependencia del amor y cuidados de sus padres, y la idea de carecer de ello les genera una inmensa angustia (Gürtler, 2000).
- Elegir un castigo que realmente suponga consecuencias negativas.
- No sancionar con lo que queremos fomentar. Si se castiga con aquello que, independientemente de cómo se porte, debe hacer, se le está transmitiendo el confuso mensaje de que si su comportamiento es correcto queda libre de esas tareas.

Por ejemplo, castigar a “hacer los deberes” o a “irse a dormir” hace que el menor vea ambas actividades como sanciones; además, si se porta correctamente, no tiene porqué realizarlas. Por tanto, sería una técnica antipedagógica.

- Un castigo nunca debe implicar humillación ni descalificación. Ambas son formas de violencia, y la violencia impide el crecimiento personal: algunos niños se sublevan frente a ello, pero otros desarrollan miedo e inseguridad ante sí mismos; terminan adoptando un estilo de comunicación pasivo y asumiendo lo que decidan los demás (Gürtler, 2000).
- Breve y aplicable: los castigos sostenidos en el tiempo no suelen ser muy efectivos, pues terminan convirtiéndose en amenazas difíciles de cumplir. Es más probable que hagan caso de amenazas reales y advertencias razonables (Grose, 2002). Además, es conveniente permitir que demuestren lo que han aprendido y los castigos prolongados no dan opción a ello.
- Siempre debe ir seguido del perdón.

En todo caso, no hay que entender el castigo como un medio de venganza; las reacciones de los menores al sentirse agredidos pueden ser de lo más variopintas: desde el silencio hostil y la obediencia rencorosa al desafío y la provocación. Se

trata de un instrumento de aprendizaje que puede ser útil a falta de otro método mejor para reconducir determinado comportamiento.

3.2 El afecto y la comunicación en el entorno familiar

En el seno de la familia se producen dos de los procesos básicos para el desarrollo humano: la socialización de los hijos y la interiorización de ciertos contenidos culturales y normativos que se transmiten de una generación a otra (Vallés, 1997). Buena parte del desarrollo de dichos procesos guarda relación con los contenidos tratados en el capítulo anterior; otro de los pilares en los que se basan la socialización e interiorización de normas lo constituyen las relaciones afectivas y la comunicación dentro del ámbito familiar.

3.2.1 Bases para una buena relación familiar

La comunicación entre padres e hijos se produce desde el mismo momento del nacimiento, pues esta no se limita, ni mucho menos, a las palabras. Durante cierto tiempo el contacto físico, el tono de voz, la mirada... conformarán el modo de relacionarnos con ellos. A medida que los hijos crecen la comunicación intrafamiliar se irá haciendo más compleja y, en buena medida, esta será la base a partir de la cual ellos se relacionarán con sus iguales y con el resto de personas de su entorno. “La importancia de la comunicación familiar es tal que, si falla, las relaciones afectivas y el proceso de maduración de nuestros hijos pueden verse gravemente comprometidos” (PPD, 2001, p.115).

“Las estrategias afectivas, junto con las organizativas, contribuyen a generar un clima afectivo fluido y potencian la vinculación familiar. A su vez ejercen un efecto reforzante en los factores de protección individuales como la autoestima, el autoconcepto, la empatía y la seguridad en uno mismo... Sentir apego a la familia es un factor de protección constatado en las investigaciones” (FAD, 2000, p.173). Es

más, en sujetos que tienen situaciones de riesgo, el clima afectivo y su vinculación familiar producen un efecto amortiguador de los mismos.

La expresión de los afectos y la comunicación van de la mano. Plantear estrategias afectivas que favorezcan el desarrollo personal y los vínculos entre los miembros de la familia requiere fomentar, de igual modo, estrategias comunicativas. Como afirma Azpiri, “la adecuada comunicación entre los componentes de una familia es condición indispensable para que tenga lugar un proceso positivo de desarrollo de cada uno de sus miembros. Un hogar educativo y favorecedor del desarrollo es aquel que permite y procura que todos sus miembros, cada uno con sus peculiaridades y responsabilidades, sean considerados sujetos activos y sientan la pertenencia a la unidad familiar como rasgo de identificación” (citado por Vallés, 1997, p.77).

Las estrategias afectivas y comunicativas contribuyen, por tanto, a mejorar la convivencia familiar y potenciar el sentimiento de pertenencia a la misma. Sin olvidar que, además, guardan una estrecha relación con los contenidos tratados anteriormente (disciplina: uso de límites y normas). Razones por las que se considera pertinente profundizar en ellas en el contexto de una escuela de padres.

3.2.2 Estrategias afectivas

La afectividad es imprescindible para el ser humano en cualquiera de las etapas de su vida, y muy en especial durante la infancia. Si se carece de afecto o este es deficitario, el desarrollo es incompleto y el triángulo de la salud queda descompensado.

Cuando Goleman escribió su famoso “La Inteligencia Emocional”, ya denunció que se desatendiera el papel de los sentimientos en el crecimiento saludable de los hijos. Si educamos desde edades tempranas el área emocional, reconocer los sentimientos y comprender cómo nos hacen sentir, facilitaremos el control de los mismos; a su vez, será el primer paso para distinguir las emociones del otro y, construir así, relaciones saludables.

Algunas **habilidades que contribuyen a educar el área afectiva de los niños** son:

Reconocer las propias emociones y expresarlas. La auto observación nos permite identificar lo que sentimos; reconocer las emociones y familiarizarnos con ellas facilita el control de las mismas. Además, ponerlas en voz alta con naturalidad muestra a los hijos que también se debe atender esa parcela de nuestra vida. Y cuanto mejor conozcamos nuestros propios sentimientos, más fácil será conocer los del otro.

Expresar emociones positivas y negativas de manera adecuada. Con frecuencia añadimos “peros” a la verbalización de una emoción positiva (por ejemplo: “*estoy muy contenta con tus notas; pero con un poco más de esfuerzo tendrías sobresaliente en vez de notable*”). Es importante dejar espacio exclusivo para las manifestaciones de alegría y satisfacción, del mismo modo que lo es formular las emociones de índole negativo cuidando la expresión y sin usar frases dramáticas ni generalizaciones (por ejemplo, “*tu habitación está realmente sucia y desorganizada*” en vez de “*eres un desastre, no tienes solución*”).

Empatizar con las emociones de los demás. Ponerse en el lugar del otro y percibir cómo se siente, contribuye enormemente a crear un buen clima afectivo: comprender a los demás hace que la posibilidad de mantener una interacción positiva con ellos sea mayor. Pero ello requiere tanto de la escucha como de la interpretación de signos no verbales, pues, con frecuencia, el lenguaje corporal transmite las emociones más fielmente que las palabras. Elías *et al.*, en su libro “Educar con inteligencia emocional” (p.35) afirman: “consideramos la empatía como la comprensión emocional no verbal de los demás. La habilidad de establecer lazos de empatía resulta crucial para los progenitores a la hora de tratar con sus hijos, y para los niños es vital el aprendizaje de la empatía como una aptitud social positiva (por no mencionar que la capacidad de empatía en general torna a una persona mejor emocionalmente adaptada y le confiere mayores posibilidades de éxito)”.

Mostrar expresiones de afecto entre los padres de manera espontánea contribuye a crear calidez y genera en los niños *afectos seguros*, además de facilitar la expresión emocional de todos los miembros. Tener contacto físico (mimos, abrazos...) es de gran ayuda para crear vínculos afectivos a la vez que da seguridad y facilita las relaciones.

Reducir el estrés familiar y aumentar la diversión en nuestro entorno y en las relaciones con los hijos. Restablecer el equilibrio es fundamental; una pequeña dosis de estrés puede resultar motivadora, pero el exceso impide dar lo mejor de nosotros mismos, lo cual tiene reflejo en todas las áreas del entorno familiar (Elías *et al.*, 2001).

Todo lo anteriormente mencionado precisa de ciertas habilidades de comunicación: reconocer los sentimientos propios y ajenos, manifestar abiertamente muestras de cariño, desarrollar la empatía... constituye una base extraordinaria sobre la que construir un buen clima afectivo familiar. Sin embargo, es necesario tratar de forma efectiva con los demás; en el proceso de comunicación uno debe saber expresarse del mejor modo, pero también escuchar y aportar respuestas constructivas.

Con ese objetivo nos centramos a continuación en el ámbito de las estrategias comunicativas.

3.2.3 Estrategias de comunicación

Como se verá más adelante, una de las pautas educativas que se establecen al hablar de prevención de problemas asociados al uso de las TIC es fomentar las habilidades de comunicación *cara a cara*. De hecho, el abuso de las redes sociales conlleva frecuentemente una pérdida de habilidades en el intercambio personal, desembocando en un *analfabetismo relacional* que fomenta las interacciones sociales ficticias (Echeburúa; Corral, 2010). Esta es otra de las razones por las que, al plantear en escuelas de padres cómo fomentar el buen uso de las TIC, es necesario incluir algunos aspectos relacionados con la comunicación.

3.2.3.1 Tipos de comunicación: la comunicación no verbal

Si observáramos una conversación sin poder escuchar nada de su contenido, es probable que pudiéramos deducir si se trata de una discusión, una negociación o una conversación amistosa. Esto es posible gracias a la comunicación no verbal: el lenguaje corporal es muy potente y su contenido es tan importante, o más, como el discurso verbal.

Así, se distinguen dos tipos de comunicación: la verbal y la no verbal. Ambas son fundamentales en las relaciones interpersonales.

Diversas razones hacen que la comunicación no verbal sea sumamente relevante:

- Por un lado, el hecho de no hablar no impide que haya comunicación. La transmisión de mensajes no verbales es inevitable, aunque la persona se hubiera propuesto no exteriorizar nada de sí misma.
- Por otro, la interpretación de un mensaje depende, muchas veces, de las variables no verbales que le acompañan. Incluso, cuando un mensaje verbal y otro no verbal se contradicen, suele prevalecer este último. Mientras que el contenido verbal transmite determinada información, el no verbal muestra la parte afectiva (sentimientos y emociones) de quien emite el mensaje, por lo que debe existir coherencia entre ambos.
- Los mensajes no verbales se reciben a menudo de manera medio consciente: los interlocutores se forman impresiones a partir de su conducta no verbal, aunque no se sepa identificar con claridad qué es lo atractivo o irritante de una persona determinada.

Se conforma fundamentalmente por gestos, código corporal y aspectos no lingüísticos de la conducta verbal. Algunos de sus elementos son:

Mirada: es una de las señales más sutiles implicada en cualquier interacción entre seres humanos. La falta de contacto ocular puede reflejar vergüenza, desinterés, recelo... También mediante una mirada se puede demostrar afecto, curiosidad,

cercanía, desagrado, desaprobación... La cantidad y el tipo de mirada transmiten actitudes interpersonales.

Expresión de la cara: en principio, acompaña al mensaje verbal; cuando no existe coherencia entre lo que se dice y los gestos faciales, se generan malentendidos que interfieren en la interpretación del mensaje emitido. La expresión de la cara tiene varios papeles:

- Muestra el estado emocional de una persona.
- Proporciona información sobre quien recibe el mensaje: si nos comprende, su opinión al respecto, las emociones que le genera...
- Indica actitudes hacia otros individuos.

Componentes paralingüísticos:

- **Tono de voz:** hace referencia a la modulación de la misma. Suele alterarse atendiendo a variables como el cansancio y el estado de ánimo. Es realmente importante en una conversación, pues puede hacer de esta algo monótono y aburrido que llegue a producir *sordera selectiva*.
- **Volumen:** si es demasiado bajo puede comunicar inseguridad o temor, mientras que si es muy elevado transmite agresividad y superioridad.
- **Fluidez:** las vacilaciones excesivas suelen manifestar inseguridad, inapetencia o ansiedad.
- La **claridad** del mensaje también es importante, pues facilita su comprensión sin necesidad de sobreinterpretar.

Gesticulación: los gestos son básicamente culturales. Acompañan a la verbalización de un mensaje y pueden dotarle de agresividad o, por el contrario, de calidez y tranquilidad.

Postura corporal: el porte que se adopte ofrece mucha información; se reconocen cuatro tipos básicos de postura: de acercamiento (indica atención, pero puede entenderse como interés y simpatía o como avasallamiento); de retirada (suele interpretarse como rechazo o desinterés); postura erecta (seguridad pero también orgullo o desprecio) y contraída (inseguridad, timidez, retraimiento).

3.2.3.2 Estilos de comunicación. La importancia de la asertividad

En relación con lo anteriormente señalado, hay que recordar que existen diferentes maneras de relacionarnos con los demás; los principales estilos en la comunicación son tres: pasivo (también llamado inhibido o no asertivo), agresivo y asertivo. El objetivo no es tanto profundizar en los dos primeros como incidir en el asertivo, pues es este el que reporta auténticos beneficios en las relaciones humanas en general y en el seno de la comunicación familiar en particular. No obstante, dado que todos podemos comportarnos de diferentes maneras en diversas situaciones, es útil conocer algunos rasgos definitorios.

Para delimitar las características de cada uno de ellos, seguimos el esquema propuesto por Castanyer (1998).

Esta autora describe el comportamiento externo, los patrones de pensamiento y los sentimientos y emociones en cada uno de los estilos educativos. *Grosso modo*, los rasgos más notorios son los siguientes.

La persona pasiva o no asertiva: carece de habilidad para defender sus propios derechos, intereses u opiniones personales. Antepone a los demás respecto a sí misma.

Comportamiento externo:

- Respecto al habla, esta es poco fluida (con vacilaciones, silencios, tartamudeos, frecuente uso del “quizás”, “supongo”...) y con un bajo volumen de voz que denota inseguridad en lo que se va a decir.

- No expresan con claridad lo que piensan o sienten; esperan que los demás lo intuyan, sintiéndose mal cuando los otros no responden según esperaban.
- Poco contacto ocular y gesto tenso (dientes apretados o labios temblorosos, nerviosismo en las manos, hombros encogidos...)
- Frecuentes quejas a terceros (“*X no me tiene en cuenta, solo piensa en él...*”)
- Permiten que los demás tomen decisiones por ellos.
- Adaptan su comportamiento a los deseos y reglas de los demás, así como a lo que intuyen que los otros esperan de ellos.
- Se sienten obligadas a dar demasiadas explicaciones respecto a lo que hacen o dejan de hacer.
- No afrontan los conflictos.

Patrones de pensamiento:

- Se sienten inferiores o “sacrificadas”, y creen que así complacen a los demás o evitan molestarles.
- “*Importa más lo que tú pienses, sientas o desees que lo que yo piense, sienta o desee*”.
- En ese sentido, no se atreven a rechazar peticiones de terceros y se sienten mal consigo mismo cuando lo hacen.
- Tienen una base de creencias irracionales que dirigen su pensamiento y provocan emociones desagradables; un ejemplo claro es “*debo gustar y caer bien a todo el mundo*” o “*no voy a saber hacerlo, me va a salir mal*”.
- Frecuente sensación de no ser comprendido ni tenido en cuenta.
- Temen la reacción de los demás si dice lo que piensa (que se rían, le ridiculicen...)

Sentimientos/emociones:

Impotencia, ansiedad, frustración, mucha energía mental pero poca externa, inhibición emocional (en el sentido de que se puede sentir hostilidad, rechazo... pero no lo manifiestan ni, incluso, lo reconocen).

Suelen creerse manipulados, insignificantes e impopulares, sea o no cierto.

La conducta pasiva o no asertiva tiene muchas consecuencias en quien la ejerce; algunas de ellas son la merma de autoestima y, en ocasiones, la pérdida de afecto o de respeto por parte de quienes le rodean. Son fácilmente moldeables: suelen terminar haciendo lo que sugieren los demás, aun en contra de sus propios intereses. Con frecuencia sufren problemas somáticos, a la vez que pueden tener estallidos repentinos y desmesurados de mal humor fruto de la acumulación de tensiones y resentimientos. Pueden llegar a recurrir a ironías e indirectas, pues no saben manifestarse de un modo más hábil. (En estos casos hay quien habla de un estilo pasivo-agresivo constituido por esas personas que inicialmente no defienden sus derechos ni expresan sus opiniones o deseos pero, después, se desquitan con una reacción agresiva inesperada que deja confundidos a los de alrededor).

La persona agresiva: da prioridad a sus propios derechos e intereses, desatendiendo los de los demás (bien por desconsideración o rigidez, bien por falta de habilidades).

Comportamiento externo:

- Respecto al habla, volumen de voz elevado, discurso precipitado, tajante y, con frecuencia, intimidatorio (con interrupciones, descalificaciones, o amenazas).
- Contacto ocular retador, expresión facial y manos tensas, postura corporal que invade el espacio del interlocutor.
- Tendencia al contraataque.
- Tratan de dominar, imponer sus reglas y tomar las decisiones.

Patrones de pensamiento:

- *“Importo yo; lo tuyo no es tan relevante”.*
- Consideran que no mostrar ese comportamiento los hace excesivamente vulnerables.
- Se plantean las relaciones en términos de “ganar o perder”.

- Tienen escasa tolerancia a aceptar que las cosas no salgan como ellos tenían previstas.

Emociones/sentimientos:

- Ansiedad creciente. Mal humor habitual, extensivo cada vez a más situaciones y más gente.
- Soledad, sensación de incompreensión, de falta de control y frustración.
- Baja autoestima.
- Honestidad emocional: expresan lo que sienten y como lo sienten.

También su forma de relacionarse les acarrea consecuencias: generalmente la gente les huye, lo que termina creando un círculo vicioso de hostilidad en el que ellos se vuelven más agresivos y demandantes.

La **persona asertiva** conoce sus propios derechos y sabe defenderlos sin avasallar, respetando a los demás. Más que *ganar*, se plantean *llegar a un acuerdo*. Como se ve a continuación, la asertividad contribuye enormemente a mejorar la comunicación interpersonal haciéndola más directa, clara y honesta, a la vez que promueve el desarrollo de una sana autoestima.

Comportamiento externo:

- Habla fluida y segura (sin vacilaciones ni muletillas), contacto ocular directo pero no provocador, relajación corporal. Uso frecuente de términos como “*pienso*”, “*opino*”, “*siento que*” “*qué te parece...*”
- Pueden comunicarse con personas de muy diversas características y, en general, lo hacen de una manera abierta, franca, adecuada y respetuosa.
- Expresión de sentimientos tanto positivos (gratitud, afecto, admiración...) como negativos (enfado, tristeza, decepción...); capacidad de discrepar y de decir *no*, defensa sin ataque, honestidad, aceptación de errores, capacidad de hacer elogios y pedir disculpas, saben hacer una petición y expresar comprensión hacia las posturas de los demás.
- Se toman tiempo para medir el alcance de sus palabras.

- Saben con claridad lo que quieren, teniendo, además, la capacidad de transmitirlo de la mejor manera; esto les permite ser reflexivos, no actuar por impulsos y decir de manera clara lo que piensan sin tener que esperar a que su interlocutor lo intuya.

Patrones de pensamiento:

- Se conocen a sí mismas, y suelen ser conscientes de lo que sienten y de lo que desean en cada momento.
- Conocen sus propios derechos y los del resto.
- Sus convicciones y pensamientos raras veces son negativos o irracionales.
- Se mantienen fieles a sí mismas, sintiéndose responsables de sus opiniones, actos y emociones. En consecuencia mantienen una actitud activa en pro de los objetivos que se han marcado.
- Plantean sus elecciones atendiendo a sus creencias y necesidades, pero siendo considerados y respetuosos con los demás.

Sentimientos/emociones

- No se sienten superiores ni inferiores a los demás; gozan de una buena autoestima y seguridad en sí mismas.
- Se aceptan incondicionalmente, sin que ello dependa de sus logros ni de la aceptación de los demás. Ello les permite que, tanto si ganan como si fracasan, mantengan su respeto y dignidad.
- Satisfacción en las relaciones personales.
- Emocionalmente competentes (sensación de control emocional), pues manejan de manera adecuada sus propios sentimientos y los de los demás. Ello les facilita enfrentar con serenidad situaciones conflictivas.

“La comunicación asertiva se fundamenta en el derecho inalienable de todo ser humano a expresarse, a afirmar su ser y a establecer límites en las relaciones con las demás personas. Al hacerlo se aumentan las posibilidades de que las relaciones interpersonales se lesionen menos y sea más sencillo abordar los conflictos” (Mantilla y Chahín, 2007, p.39). Por tanto, como en los casos anteriores, la conducta asertiva también se ve reflejada en uno mismo y en su entorno: pone freno a los ataques de terceros y a la manipulación, aclara equívocos, facilita las relaciones,

pues los interlocutores se sienten respetados; la persona asertiva afronta perfectamente las presiones a las que le somete el entorno y maneja sus pensamientos de forma óptima.

3.2.3.3 Entrenar la conducta asertiva

El entrenamiento en habilidades sociales, y de manera muy especial en asertividad, constituye un tema en auge desde ámbitos diferentes como el laboral, la educación o la psicoterapia. El interés está más que justificado, pues cualidades como las que se acaban de nombrar (ser capaces de expresar y defender de manera adecuada nuestras opiniones, defender nuestros derechos, tomar las riendas de nuestra propia vida...) reportan tremendos beneficios en el bienestar psicológico de cualquier persona. De hecho, la asertividad guarda una estrecha relación con la salud mental: “los individuos poco asertivos experimentan sentimientos de aislamiento, autoestima frágil, depresión, temor y ansiedad en las situaciones interpersonales. También suelen sentirse rechazados o utilizados por los demás y, a menudo, tienen problemas psicosomáticos como dolores de cabeza o alteraciones digestivas. Por otro lado, diversas investigaciones muestran que quienes han participado activamente en programas de entrenamiento en asertividad suelen experimentar: 1) un aumento de sentimientos de autoestima y eficacia, 2) actitudes más positivas hacia quienes les rodean, 3) menor ansiedad en situaciones sociales, 4) mayor habilidad para comunicarse y relacionarse eficazmente con los demás y 5) mejoría en su estado de salud general o, al menos, en su percepción de esta” (Roca, 2014, p 15).

Conviene no considerar la asertividad como un rasgo de personalidad, que se tiene o se carece de él, sino como un estilo de comportamiento que se puede entrenar y aprender.

Para ello, en primer lugar, es importante diferenciar los distintos estilos de comunicación que se acaban de comentar. Cada individuo tiene su especial modo de hacer frente a determinadas circunstancias; incluso, una misma persona, puede recurrir a diferentes estilos de comunicación según el contexto o el interlocutor del

que se trate. Es útil constatar cuál es el estilo predominante, identificar el tipo de respuestas más habituales para, a partir de ahí, potenciar las conductas asertivas y minimizar el resto.

En segundo lugar, existe una serie de técnicas que se han demostrado eficaces a la hora de manifestar un comportamiento asertivo. Este solo se interioriza con la práctica; ponerlas en marcha conlleva los beneficios que se han descrito propios del estilo asertivo, además del ejemplo transmitido a los menores sobre nuestra forma de reaccionar y los resultados del mismo.

Algunas de estas habilidades son:

Hacer y recibir cumplidos

Es frecuente destacar el comportamiento de los hijos cuando este no es el correcto, obviando el hecho de que resulta más efectivo reforzar la conducta deseable que castigar la negativa. El refuerzo positivo de una persona o de sus tareas tiene muchos beneficios: fortalece en ella la voluntad de seguir actuando de esa manera, estrecha las relaciones, evidencia que se les valora, aumenta la autoestima y, en caso de conflicto, haber destacado aspectos positivos suele templar los ánimos.

Sin embargo, los halagos no se hacen siempre de manera adecuada. Para que surtan efecto se debe tener en cuenta:

- Hay que ser específico: destacar exactamente aquello que nos llama la atención.
- Hay que ser sincero en los halagos (sin poner “*peros*” en el momento de felicitar: “*has recogido muy bien tu habitación. Si hubieras quitado la mochila te habría quedado mejor*”).
- No elogiar aquello que pensamos que no lo merece ni hacerlo en tono irónico (“*¡Ah!, pues parece que sí sabes recoger tu habitación*”).
- El elogio debe adecuarse a la edad y las características del niño: para algunos, una muestra de afecto en público puede ser muy reforzante; para otros, esa misma actitud quizá resulte incómoda.
- No hay que felicitar solo cuando cambien el comportamiento criticado por el que se desea afianzar; se debe aplaudir cualquier paso dado en la dirección deseable.

- En la misma línea, no hay que esperar necesariamente a que se produzca una determinada conducta; todos los niños tienen habilidades que se pueden y deben destacar: su creatividad, su simpatía, su educación...
- No usar los cumplidos para otra cosa distinta de la de reforzar un comportamiento positivo (“eres muy bueno; si te pido un favor seguro que me lo haces”).
- Con frecuencia, al empezar a hacer cumplidos, también los recibimos. No hay que reaccionar ante ellos con expresiones de incredulidad del tipo “¿quién yo?, ¡Anda ya!” “no es para tanto”... Es preferible aceptarlos con naturalidad.

Hacer y rechazar peticiones

Hacer peticiones significa pedir un favor, solicitar ayuda, instar a que se cambie una conducta... Pero, como ocurre con los cumplidos, también se puede aprender a formularlas. Hay que tener presente:

- Es habitual que los padres piensen que los hijos ya saben lo que se espera de ellos; pero esta es solo una suposición. Si se pretende que un hijo haga o deje de hacer algo, hay que decírselo; y si se le ha repetido en otras ocasiones, cabe la posibilidad de no habérselo comunicado correctamente.
- Algunos padres realizan sus demandas disculpándose, casi esperando ser desautorizados. Otros, usan un tono coercitivo, imposibilitando su rechazo. Es más efectivo realizar peticiones de forma directa y sin necesidad de añadir justificaciones (aunque, en ocasiones, estas pueden ayudar).
- Del mismo modo, para rechazar una demanda, podemos tener en consideración algunas pautas sencillas como son pedir tiempo para pensar, decir simplemente “no” sin necesidad de justificaciones (si se cree oportuno, se puede dar una breve explicación, pero nunca excusas, pues se da pie con ellas a la contra-argumentación y la manipulación) o resistir a su insistencia (a modo de disco rayado).

Realizar críticas de forma adecuada

- Antes de poner en tela de juicio se debe elegir bien el momento oportuno (como ya se decía al hablar del establecimiento de normas); es preferible no

criticar estando muy enfadado, pues hacerlo suele conducir a un discurso inapropiado; y preguntarnos por nuestra parte de responsabilidad.

- Mientras se formula la crítica, es fundamental:
 - Cuidar el lenguaje y la comunicación no verbal (los gestos y las miradas pueden resultar más dolorosos que las palabras).
 - No utilizar términos absolutos (*siempre, nunca, todo, nada...*)
 - Usar mensajes “yo” y manifestar nuestros sentimientos (“*me disgusta mucho que...*” “*Yo prefiero que...*”)
 - Dirigir el reproche exactamente al comportamiento que se pretende corregir, sin verbalizar generalizaciones, acusaciones globales, irónicas, comparaciones... (por ejemplo, “*te pedí que arreglaras tu habitación*” en vez de “*eres un desastre*”).
- Una vez ya ha sido puesto en tela de juicio determinado comportamiento, es muy útil mostrar colaboración para superarse en el futuro y reconocer cualquier intento de mejora por parte de su hijo. De igual modo, si en algún momento se ha perdido el control, conviene disculparse por ello (p.ej. “*siento mucho haberte gritado*”).
- Sin duda, los hijos mostrarán en muchas ocasiones quejas o críticas relacionadas con los progenitores; es importante saber reaccionar a las mismas: se le debe atender con atención y con interés; se le puede pedir que dé más información sobre el problema, hay que aceptar la parte de responsabilidad que se tenga en el mismo y expresar acuerdo o desacuerdo de manera respetuosa.

3.2.3.4 Barreras en la comunicación familiar

Vista la relevancia de la comunicación verbal y no verbal así como la trascendencia del comportamiento asertivo, nos centramos a continuación en los obstáculos de la comunicación. Identificarlos es el primer paso para poderlos evitar. Algunos de los más frecuentes son (Vallés *et al.*, 2010):

- Alejamiento temporal: excesivas referencias al pasado o a un futuro hipotético.
- Expresión desconectada: sacar a relucir asuntos que no guardan relación con el objeto inmediato de la discusión.
- Comunicación no operativa: describir los problemas en términos que no contribuyen a planificar la solución.
- No reconocer la parte de responsabilidad que se tenga en el conflicto.
- Adivinar el pensamiento: suponer lo que el interlocutor siente y va a decir.
- Hablar negativamente: abusar de comentarios negativos y descalificaciones en relación al contexto o a los demás.
- No mostrar interés en la comunicación: hablar menos de lo normal, permanecer pasivo en las conversaciones sin preguntar, opinar... Dar menos información de la necesaria para poder mantener una conversación.
- Dar información redundante: ser reiterativo y apelar a lo ya conocido.
- Responder de manera cortante, bien por usar expresiones ofensivas, bien por gestos inadecuados.
- Contraatacar: responder a una queja con otra, sin detenerse a comprobar si la queja es cierta y sin buscar una solución al respecto.
- Déficit en dar la razón al interlocutor: no ceder en las discusiones o no admitir el punto de vista de los demás.
- Discurso excesivamente emocional.
- Tono de voz inadecuado o no regular el ritmo de la conversación (hablar demasiado alto o bajo, muy rápido o lento...)
- No especificar: discurso demasiado abstracto o superficial.
- Detallar en exceso, centrándose en detalles accesorios que carecen de importancia.
- Hacer excesivas generalizaciones: referirse a hechos puntuales como si se produjeran de forma habitual.
- Realizar afirmaciones radicales o dogmáticas: ser categórico en las afirmaciones usando expresiones “todo/nada; “siempre/nunca”.
- Evitar temas de conversación o desviarse del que se debería tratar.
- Responder insuficientemente, con monosílabos o dificultando la conversación.

- Responder en exceso: alargarse demasiado en las contestaciones, yendo mucho más allá de lo necesario o siendo reiterativo.
- Interrumpir, sin respetar el turno de palabra.
- Déficit en el lenguaje positivo: omitir alabanzas, aprobación, sonreír...

Uno de los facilitadores de la comunicación familiar es el conocimiento mutuo entre sus miembros. Sin embargo, este no es garantía de un buen funcionamiento; de hecho, algunas de las barreras que entorpecen una buena comunicación se desprenden, precisamente, del exceso de confianza y los años de convivencia. Algunos de estos obstáculos son (PPD, 2001):

- Pueden surgir “temas tabú” que, por ser origen de conflictos en el seno de la familia, se quedan sin tratar ni resolver.
- En ocasiones se recurre a estilos poco respetuosos que no se usan con miembros ajenos a la familia: levantar la voz, recordar errores, defectos, reproches...
- El cansancio y la rutina pueden conllevar estados afectivos negativos que restan interés a la comunicación, provocando distanciamiento.
- La confianza puede llevar a abordar temas delicados en lugares o contextos inoportunos.
- Se producen conductas “adivinatorias” que generan malos entendidos (p.ej “sé que lo que has querido decir es...” “veo por dónde vas...”)

3.2.3.5 Claves para mejorar la comunicación en el entorno familiar

Tener presente lo dicho hasta ahora no sólo puede prevenir algunos de los problemas que más veces se constatan en la comunicación intrafamiliar, sino que ayudará, también, a mejorar las relaciones en ese entorno. A lo que ya se ha apuntado se pueden añadir una serie de sugerencias muy útiles a estos efectos: se trata de potenciar la llamada comunicación operativa.

Contactar con los hijos de forma significativa

El contacto significativo requiere muy diversas respuestas; en ocasiones se deben evitar los consejos, siendo más adecuado mostrar comprensión hacia sus sentimientos. En este sentido, es muy útil empatizar con ellos: la empatía permite entender gestos y ser sensible a sus señales. Además, el hecho de que ellos la perciban, también contribuye a que expresen sus dificultades. Como señala Vallés (1996, p.87), “muchos padres se sorprenden de los buenos resultados que trae el ejercitar la empatía en la comunicación y descubren lo comprensivo que puede llegar a ser un adolescente cuando sabe que su comunicación no va a caer en saco roto”. A ello se une, como se verá al hablar del buen uso de las tecnologías, que el desarrollo de la empatía tiene una gran relevancia para prevenir algunos de los conflictos más habituales protagonizados por adolescentes en la red.

Dar señales de escucha

Saber escuchar llega a ser más importante que hablar. Hacerlo requiere voluntad, atención y práctica. Hay distintas formas de evidenciar a nuestro interlocutor que se le está atendiendo con interés. Algunas de ellas, explicadas mediante ejemplos, son:

- La clarificación: *“¿quieres decir que...?”, “¿Lo que estás diciendo es...?” “No sé a qué te refieres...”*
- La paráfrasis, destacando las ideas más importantes de su propio discurso: *“A ver si he entendido bien: lo que quieres es...”*
- El reflejo, en cuanto a repetición de la parte sentimental del mensaje: *“probablemente yo también me habría disgustado en tu lugar...” “Parece que te has decepcionado...”*

No interrumpir

Los cortes en la conversación suelen interpretarse como falta de respeto, de interés o desacuerdo. Además, es fundamental que la comunicación no verbal denote atención sincera por lo que nos están contando. El contacto visual con los menores es especialmente relevante.

No interrogar. Ser respetuoso

Las preguntas son necesarias y positivas para entablar relaciones; sin embargo, cuando son inoportunas o muy insistentes suelen percibirse como señal de desconfianza a la vez que una invasión de la intimidad.

Las cuestiones abiertas, sobre todo las que fomentan que los menores expresen sus sentimientos y opiniones, suelen dar paso a la comunicación. Las cerradas corren el riesgo de cortar la relación, pues dan pie a zanjarse con monosílabos. De igual modo, las preguntas rutinarias acaban con respuestas rutinarias.

En la misma línea, se debe evitar ser condescendiente o *sermonear*. Los niños se abren y relacionan más con quienes les escuchan sin juzgar, sin sentir miedo a la crítica o al ridículo.

Elegir el momento oportuno y emplear un tono positivo

Con frecuencia se aborta una conversación, incluso se generan conflictos, porque el momento escogido es inapropiado. La comunicación más fluida se produce cuando hijos y adultos interactúan de forma natural, compartiendo alguna actividad o juego. Se trata de una relación fácil de conseguir con niños pequeños y en edad escolar. Sin embargo, los padres tendrán que esmerarse más con la proximidad de la adolescencia, donde suele producirse un alejamiento natural de los progenitores. Haber sentado las bases de una buena comunicación y afianzar ciertos rituales familiares que la promuevan, será de gran utilidad para mantener las necesarias interacciones.

De igual modo, si predomina un tono negativo las relaciones resultan desalentadoras. Esto ocurre cuando las conversaciones se centran fundamentalmente en órdenes, críticas, advertencias, amenazas... Los menores se sienten atraídos de forma natural por quienes se relacionan de manera positiva.

3.3 Adolescencia: algunos rasgos característicos

Etimológicamente *adolescente* procede del latín, *adulescens*, participio presente del verbo *adolescere*: crecer, desarrollarse.

La entrada en la pubertad, actualmente en torno a los 10-13 años, suele marcar el inicio de la adolescencia¹ Es un periodo de transición entre la niñez y la edad adulta que conlleva numerosos cambios biológicos, psicológicos y sociales.

Si bien es cierto que la adolescencia ya no se asocia, necesariamente, con toda una serie de inevitables connotaciones dramáticas, también es verdad que se trata de una etapa que viene acompañada de incertidumbre y de dificultades tanto para los hijos como para sus padres. “Bajo la emergencia de los instintos y de los deseos suscitados por las múltiples transformaciones físicas y psíquicas, la relativa quietud de la infancia desaparece; deja sitio a una serie de cambios de cuyo desarrollo y desenlace dependerá que el adolescente culmine satisfactoriamente su búsqueda de sí mismo y sus relaciones con los demás. Cuando haya encontrado ese nuevo equilibrio, será capaz de controlar mejor y según sus deseos su vida como adulto maduro” (Braconnier, 2003 p. 21).

“La adolescencia es una etapa transicional, y como todas las etapas transicionales del ciclo vital supone una *crisis*. En la lengua china la palabra *crisis* tiene dos acepciones: desafío y oportunidad, que hacen alusión al estilo de afrontamiento ante los conflictos. Si la crisis se percibe como desafío o amenaza, dificultará la acomodación, pero si se percibe como una oportunidad nos facilitará el cambio hacia la madurez. Durante este período es habitual que surjan algunas dificultades, sin que esto sea un indicador de inadaptación, ya que en la mayoría de las ocasiones finaliza con la consecución de una identidad madura...” (2 de Enero de 2017, <http://www.apcontinuada.com/es/factores-psicologicos-adolescencia/articulo/80000509/>)

¹ Se debe tener en cuenta que la adolescencia va precedida por los cambios físicos propios de la pubertad, pero no son sinónimos. La pubertad es un acto de la naturaleza, un hecho biológico inevitable que confiere al cuerpo las características adultas. La adolescencia, sin embargo, podría considerarse una creación social: se refiere al crecimiento psicológico y social relacionados con los procesos propios de la pubertad. Por tanto, la adolescencia comienza en la biología pero se extiende mientras la persona configura su propia identidad. (Castells y Silver, 2003)

Por tanto, el adolescente vive numerosas transformaciones físicas, psicológicas y sociales con enormes implicaciones. Así, por un lado, la pubertad conlleva importantes mutaciones corporales que obligan a revisar la relación con la propia imagen. En el terreno psicológico, rompe con su identidad de niño y entra de lleno en una etapa de nuevos intereses, valores, modelos... Posiblemente el mayor reto del adolescente sea, precisamente, madurar su personalidad y construir su propia identidad. Este proceso le lleva a marcar distancia con sus progenitores en un intento de encontrar nuevos referentes. “Es una interrupción de la tranquilidad del crecimiento, es el final de la feliz infancia... En esta etapa de la vida tiene que realizarse un difícil y delicado proceso de individualización-separación, y el niño tiene que pasar de un estado de semiparasitismo (con su familia) a la libertad personal” (Castells *et al.* 2003 p. 20-21). Como señalan Duclos *et al.* (2011), bajo la aparente indiferencia del adolescente y sus ademanes de pasotismo, esconde una sensibilidad profunda además de una gran vulnerabilidad frente a los demás. Se enumeran a continuación algunas características relevantes.

3.3.1 Cambios físicos

Son los primeros que se perciben debido a la repentina velocidad de crecimiento (“estirón”) y el inicio del desarrollo de los caracteres sexuales secundarios. Los cambios fisiológicos se inician con una serie de modificaciones neuro-hormonales que conllevan todas las transformaciones típicas de la pubertad (a grandes rasgos, en las chicas desarrollo mamario, vello púbico y axilar, aumento de los órganos sexuales, ensanchamiento de caderas, menarquía... En los chicos aumento de tallas, pecho y espalda más anchos, voz más grave, aumento de tamaño de testículos y pene, vello en la cara, pubis y axilas...) Por regla general, las chicas preceden en su desarrollo a los chicos (entre 18 y 24 meses antes), de la misma manera que suelen madurar antes.

Las sucesivas transformaciones físicas confunden la imagen que el adolescente tiene sobre sí mismo. Le obligan a acomodarse y aceptar un nuevo aspecto, lo que no siempre consigue con éxito. Además, si bien la mayor parte de los adolescentes hace el cambio de forma cercana en el tiempo, siempre hay variaciones respecto a

la normalidad que pueden crear ciertos desajustes. Tal y como señala el Dr Surís (2002, p. 24), lo que cualquier “adolescente quiere ser por encima de todo es *normal*, y por normalidad entienden parecerse a los demás individuos de su edad. Esto hace que aquellos jóvenes que maduran más pronto o más tarde que sus coetáneos se encuentren en fuera de juego y busquen sistemas o estrategias para superarlo”.

3.3.2 Cambios cognitivos

La neurociencia ha avanzado enormemente en los últimos años, permitiendo un mayor conocimiento del cerebro del adolescente. En contra de lo que se creía, ha evidenciado los rápidos y masivos cambios ocurridos en la **reorganización sináptica**. Estos, y no solo las hormonas sexuales, guardan una estrecha relación con las conductas propias del adolescente. (Marina, 2014). En la misma línea, hoy día se sabe que el desarrollo cerebral se completa en la edad adulta; durante la adolescencia el lóbulo prefrontal y las necesarias conexiones de este con ciertas estructuras límbicas no están completamente formados; se trata de estructuras cerebrales responsables de funciones cognitivas complejas como el juicio, el control de impulsos y la anticipación de consecuencias, la percepción y evaluación objetiva de los riesgos, la organización, etc. Son funciones cognitivas de desarrollo lento y, dada la importancia que tienen en el desempeño ejecutivo y la autorregulación del comportamiento, es fácil entender la diversidad de conductas de riesgo y búsqueda de sensaciones en las que se ven inmersos muchos adolescentes.

La llegada de la adolescencia conlleva la aparición del **pensamiento abstracto**; son capaces de ponerse en el lugar de los demás y adquieren un razonamiento basado en hipótesis y probabilidades con visión de futuro. Ello explica el cuestionamiento al que someten los puntos de vista de los demás, de manera muy especial el de los adultos. El pensamiento formal y el desarrollo de sus capacidades cognitivas se convierten en una herramienta extraordinaria para su maduración, pues facilita la elaboración de sus propios argumentos, la posibilidad de comparar y de elegir con mayor convicción lo que desean.

Hay que tener en cuenta que los cambios físicos y cognitivos no siempre evolucionan al mismo tiempo, de tal manera que es fácil encontrar una persona con aspecto de 17 o 18 años pero que tenga 13. Con frecuencia se le dispensa un trato más acorde a su aspecto que a la edad real.

3.3.3 Cambios psicológicos

El conjunto de novedades experimentadas originan nuevos sentimientos en el adolescente que, a menudo, le provocan **altibajos en su humor y frecuentes cambios en el ánimo**. Es normal que ni él mismo encuentre una explicación: simplemente siente malestar, incomodidad consigo mismo y hacia quienes le rodean, tristeza... Lo más habitual es que se familiarice con esos sentimientos y aprenda a sustituirlos por otros más adaptativos; raras veces se vuelve una situación problemática, y solo en aquellos casos en que se cronifique un estado depresivo o una pérdida de interés generalizada se requiere una intervención profesional.

El adolescente suele ser una persona llena de **contradicciones**: su necesidad de separación frente a la dependencia real, sus altibajos en el estado de ánimo, su inmadurez y la ausencia de una identidad clara le llevan a ser egoísta o tremendamente generoso; decidido y confiado o con desmedidas dudas respecto a sí mismo y a los demás; reivindicar su autonomía a la vez que solicitan ayuda paterna para trivialidades del día a día, etc.

La creencia de invulnerabilidad y la llamada **audiencia imaginaria** son dos características muy relevantes en la adolescencia. La primera de ellas hace referencia al hecho de que el joven conoce los riesgos de determinadas conductas, pero siente que está por encima de ese peligro. Esa sensación de omnipotencia facilita muchos comportamientos de riesgo comunes en esta etapa vital. La audiencia imaginaria guarda relación con un marcado egocentrismo social propio de este periodo: es muy habitual la percepción distorsionada de que son especiales y más importantes que los demás, llevándoles a creerse el centro de las miradas, objeto de interés por parte de los de alrededor...

Otros rasgos típicos de esta etapa vital, y que ayudan a comprender muchos de los comportamientos llevados a cabo por los adolescentes son los siguientes: aprendizaje rápido; sensaciones exageradas tanto de placer o excitación como de frustración y rabia; alta motivación por lo que les resulta atractivo pero, por el contrario, apatía o aburrimiento por lo que no es de su interés; menor capacidad de juicio y de anticipación de consecuencias. A su vez, las actividades que más interés les suscitan son: las relaciones sociales, la sexualidad, las acciones que producen una alta recompensa con poco esfuerzo, el ejercicio físico y las actividades novedosas o que producen sensaciones fuertes (Marco, 2013).

3.3.4 Cambios sociales

Durante cierto tiempo se produce un **distanciamiento familiar**: el adolescente necesita alejarse de sus padres tanto física como simbólicamente, pues siente la necesidad de desprenderse de los modelos e ideales que le proporcionaban durante su infancia. Busca nuevos referentes, normalmente entre sus amigos u otros adultos que no sean sus progenitores. De este modo, el **grupo de iguales** adquiere una enorme relevancia: cumple una función de soporte afectivo, ofrece nuevos marcos de referencia y contribuye al proceso de socialización. Los mecanismos por los que el grupo de pares ejerce su influencia son fundamentalmente dos:

- Creación y mantenimiento de normas de conducta.
- Facilitación de un sentimiento de pertenencia grupal y unas señas de identidad que les permite diferenciarse en su andadura hacia la vida adulta.

Hay que tener en cuenta que, a la vez, la relación con los iguales conlleva ciertos factores de riesgo, muy importantes en la etapa de la adolescencia, derivados de la presión de grupo y la dependencia hacia el mismo. La integración en la *pandilla* conlleva un coste, pues se “deben” compartir los códigos, valores, normas... propios de la misma. Si la persona es muy dependiente de sus iguales y no ha desarrollado una identidad propia consistente, existe el riesgo de no saber superar la presión ejercida por los compañeros quedando anulados sus criterios y actitudes personales.

Su afán por guardar cierta distancia del entorno parental hace que, con frecuencia, se muestren fríos y distantes, que preserven su intimidad y rehúsen muestras de afecto o de interés por parte de los padres.

Sin embargo, las relaciones afectivas (reales o virtuales), ocupan gran parte de su tiempo y de sus intereses. Pueden responder con monosílabos a un intento de conversación en su propio hogar y permanecer horas “enganchados” al teléfono o en una red social. Si tenemos en cuenta algunos de los rasgos propios de esta edad como la confusión, falta de una identidad clara, la inseguridad o la baja confianza que se manifiestan frecuentemente, es fácil entender la peculiar relación que muchos jóvenes establecen con Internet. La necesidad de pertenencia al grupo y las redes sociales ofrecen una manera de ampliar la sensación de conexión de las personas (Gil *et al*, 2015). Como se comenta con más detalle al hablar de cualidades específicas de Internet, la conducta *on-line* se caracteriza por la desinhibición, la pérdida de pudor y ausencia de miedo a expresarse libremente, lo que unido, entre otras cosas, al aparente anonimato, convierten la red en un entorno fácil y cómodo en que el adolescente puede interactuar y refugiarse. De hecho, algunos estudios apuntan que las propiedades seductoras de la red en combinación con las características de la adolescencia, hacen de esta el grupo de edad más vulnerable a su uso excesivo (Echeburúa, 2009).

En su intento por alejarse del niño que fue y encontrar su propia identidad, se identifica con imágenes idealizadas, bien alguna celebridad del momento, bien un líder de su entorno o un adulto de referencia; adopta sus valores, su jerga o, incluso, su aspecto físico.

Como señala Braconnier (2001), cuando los padres no ven más allá de su imagen, con frecuencia provocativa e irritante, suelen manifestar una reacción de desagrado u oposición. Pero cuando esas apariencias o actitudes no despiertan reacciones especiales, adopta esa identidad de forma menos duradera. Los modelos identificatorios van cambiando, como si el joven fuera buscando a tientas un referente que se aproxime al ideal, definido pero también confuso, que tiene asumido.

No se debe olvidar que para los adultos, especialmente los progenitores, muchos de los comportamientos de los adolescentes resultan conflictivos e incómodos; sin

embargo, la oposición a las normas, la negociación, la demanda de mayor autonomía y cierto grado de independencia respecto a la familia, etc. son actitudes sanas y necesarias para alcanzar la propia identidad y, con ella, la madurez. Así pues, sin obviar que la adolescencia puede ser una etapa de turbulencias en la que muchos jóvenes se ven inmersos en problemas de mayor o menor envergadura, rescatamos la opinión del profesor J.A Marina (2014), defensor de un nuevo paradigma: se trata de un periodo en el que el cerebro se rediseña por completo, lo que convierte esa etapa en un tiempo privilegiado para el aprendizaje y la madurez. El adolescente puede aprender a pensar mejor, sentir mejor, ser más libre y de esa manera definir su personalidad.

3.4 El uso responsable de las tecnologías

Según el informe de la Fundación Alia2.org sobre la familia y el uso y seguridad en las nuevas tecnologías, durante 2015, el 84% de la población juvenil usó a diario el móvil o la *tablet*. A su vez, el 49% de los menores estuvo entre una y tres horas al día conectado a las redes sociales; el 17 % dedicó entre tres y cinco horas, mientras que el 31% restante estuvo en ese entorno digital durante más de cinco horas diarias.

En la misma línea, el documento *Internet y nuevas tecnologías: ¿hablamos en familia?*, editado en 2016 por el Gobierno Vasco, recoge los datos extraídos del último informe de la Unión Europea “Net Children Go Mobile” (marzo de 2015). En él se refleja que más del 70% de los domicilios disponen de conexión a Internet, mientras que el 63% de la población es usuaria de la red. En cuanto a los jóvenes, el 92.5% de los menores de 10-15 años maneja ordenadores y el 91.8% es usuario de Internet.

En lo que respecta al móvil, un 70 % de los menores de 12 años tienen uno. Porcentaje que aumenta al 83% con menores de 14 años. Y dicen ser usuarios de WhatsApp el 76% de los jóvenes de entre 11 y 14 años.

Por último, el 23% de los niños entre 11 y 14 años suben fotos y videos en Internet de manera habitual.

A la vista de estas cifras se puede afirmar que los adolescentes, más que usar las tecnologías, viven en ellas. El uso de diversos dispositivos digitales (móvil, *tablet*, ordenador, relojes inteligentes...) y su casi constante conexión a Internet hace que un manejo incorrecto de estos potentes aparatos pueda tener enormes consecuencias.

A ello se une otro dato objetivo: por mucho que se esté avanzando en este sentido, la brecha digital existente entre los menores y los adultos es más que considerable. Por primera vez, los hijos van por delante de sus progenitores. De ahí que lo que aquí se pretenda sea trasladar información básica sobre el uso responsable de las tecnologías, en general, y sobre algunos problemas derivados del mismo, en particular, ofreciendo pautas educativas al respecto.

Con ese objetivo, se divide la intervención en tres bloques.

En el primero se contextualiza el entorno digital en el que los menores se mueven. En concreto, se plantea un punto de vista positivo respecto a la red y las múltiples posibilidades que esta ofrece; se explica el condicionamiento al que somete Internet; las falsas representaciones que tienen sobre la red; se refuerza la necesidad de que (también) sean responsables con sus actuaciones en “la nube” y de adquirir ciertas competencias digitales.

En el segundo bloque, se trata alguno de los problemas específicos que puede causar un empleo inadecuado de las tecnologías. Como ya quedó dicho, son muchos y variados, pero lo he acotado a dos de ellos por estar entre los más preocupantes: la adicción a las tecnologías y el ciberacoso. No obstante, se nombran otras cuestiones que, a pesar de ser mucho menos frecuentes, sí resultan preocupantes y suelen ser objeto de preguntas por parte de muchos padres (por ejemplo, *grooming* y *sexting*).

Para terminar se ofrecen algunas pautas educativas susceptibles de mejorar la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. A estas se han añadido una serie de preguntas y respuestas breves relacionadas con cuestiones legales pues, si bien exceden el propósito de esta escuela de padres, en el desarrollo de las mismas se ha podido constatar que se plantean de manera habitual.

3.4.1 El entorno digital: espacio de socialización de los menores

3.4.1.1 Una mirada positiva

En el entorno adulto y en ámbitos educativos es muy habitual oír hablar de manera insistente de los riesgos inherentes a Internet. Sin embargo, la red constituye un espacio para la oportunidad y es importante adoptar un punto de vista positivo hacia la misma.

Cuando la visión es positiva, la perspectiva cambia de forma radical. “Tener esta mirada abierta hacia las posibilidades de Internet nos sitúa a padres y madres en escenarios de responsabilidad. Nuestros hijos nos imitan, nos observan, somos modelos de conducta. Por ello, debemos ser conscientes de lo que decimos, cómo actuamos y participamos, somos su gran referente”. (Gobierno Vasco, 2016, p.14).

Así, no debemos perder de vista que:

- Las TIC ofrecen múltiples oportunidades para acceder a información enriquecedora, conocer personas, experiencias, compartir aficiones, dudas, opiniones...
- Nos acercan a infinitas posibilidades de crecimiento personal y colectivo: plataformas colaborativas, acceso a publicaciones en cualquier lengua o lugar del mundo, posibilidad de difundir nuestras creaciones artísticas, musicales, literarias... y hacerlas visibles en cualquier rincón del planeta.
- Nos conectan a escenarios que, como se comenta al hablar de alfabetización digital, nos obligan a ser creativos, críticos, gestionar la abundancia de información, desarrollar un pensamiento flexible, aplicar múltiples inteligencias...
- Ofrece la posibilidad de que seamos personas más participativas, con mayor libertad de pensamiento y de expresión. En definitiva, nos permiten conectar con escenarios de mayor participación y cooperación.

3.4.1.2 Condicionantes de las TIC

El punto de partida ha de ser el siguiente: asumir que los menores están condicionados –en el sentido más negativo de esta palabra- por una suerte de características propias del mundo virtual en el que ellos crecen y se desarrollan.

Lo consideran “su mundo”, y los adultos debemos conocerlo para poder comprender su comportamiento y reacciones. Destacan cuatro grandes condicionantes:

1. **Sus dispositivos electrónicos, Internet y las redes sociales conforman “su” espacio público de socialización.** A través de la interacción digital se comunican con sus iguales y construyen su imagen social. Es su medio

natural y, sobre todo, los más jóvenes, buscan configurar “en la nube” una personalidad que los defina y distinga frente a los demás. Su perfil social es una herramienta para ser reconocidos y estimados en su entorno (García González, 2015).

2. **Su espacio público permanece abierto de forma ininterrumpida:** 24 horas al día, durante los 7 días de la semana. Es el denominado “efecto 24/7”. Y, en consecuencia, ellos también tienden a “estar” presentes el máximo tiempo posible. No existen restricciones temporales, espaciales, climatológicas... salvo que se pierda la conexión o se acabe la batería.

3. **La conexión es en tiempo real y está reñida con la reflexión.** A golpe de *click* se suben imágenes comprometidas, se realizan comentarios improcedentes y se distribuye el secreto máspreciado, en apenas unos segundos. Y el citado efecto 24/7 agrava todavía más la situación puesto que no hay dilatación temporal suficiente entre el error cometido y sus consecuencias que permita alguna clase de reconsideración o disculpa. Tampoco la reacción (del conjunto de usuarios) se hará esperar más allá de otros pocos segundos.

Conviene aquí recordar la importancia de la impulsividad, tanto como un rasgo muy asociado a la etapa de la adolescencia como por la relevancia que tiene cara al desarrollo de conductas adictivas; esta conlleva una incapacidad para demorar una respuesta y para calibrar las consecuencias de la misma a la vez que guarda relación con la necesidad de un refuerzo inmediato. Una elevada impulsividad suele ir ligada a baja percepción de riesgo, lo que se asocia a la mayor parte de las conductas problemáticas en las que se ven inmersos los adolescentes.

4. Internet conforma su mundo, donde se “desarrolla y crece”. El menor se siente seguro y confía plenamente en ese entorno virtual y en sus “amigos”. Por eso también tienden a creer –a pie juntillas- (toda) la información disponible, sin discriminar su contenido, su adecuación, las fuentes de donde provienen, etc. En ese contexto, **la credibilidad de cualquier buscador**

suele ser infinitamente superior a la de un familiar o un docente, por muy cercano que este sea.

3.4.1.3 Creencias arraigadas sobre Internet y los dispositivos informáticos

En segundo lugar, hay que saber que circulan, en el imaginario colectivo, una serie de bulos que conviene combatir con persistencia, hasta desterrarlos.

En efecto, muchos menores creen que **sus acciones son anónimas** y que nadie vigila y/o reacciona cuando se comete un ilícito (incluso penal) en Internet. Por eso también comparten un sentimiento de impunidad, pensando que no les puede pasar nada, hagan lo que hagan.

No es fácil luchar contra estas falsas afirmaciones. Ellos saben, por ejemplo, que las descargas de música o de películas están prohibidas. Pero a pesar de ello, pueden hacerlas (con frecuencia, de la mano de sus cuidadores o a petición de estos).

No obstante, también deben saber que los ordenadores cuentan con una dirección IP que facilita identificar el terminal desde el que se ha accedido a la red. El uso de redes *wifi*, abiertas o sin permiso del titular, no impiden esta identificación. Ni siquiera el modo “navegación de incógnito”, que permite ocultar visualmente el historial de los sitios webs visitados, supone el borrado de esa información. De hecho, los contenidos pueden recuperarse con relativa facilidad si se tienen los conocimientos técnicos suficientes.

Otro argumento que evidencia que no existe el anonimato en Internet son las propias herramientas de rastreo y creación de perfiles de consumo (popularmente conocidas como “*cookies*”).

La denominada “**ausencia de guardián**” es la segunda falsa creencia más extendida. Los menores creen que nadie controla a nadie en Internet. Cuando sabemos que no es así. Al respecto habría que recordarles que existen equipos especializados de la Policía y la Guardia Civil que cuyo objetivo es, precisamente,

ese. Bastaría con enseñar a los menores el sitio *web*² de estos cuerpos de seguridad para que comprueben esta realidad (al fin y al cabo, al “estar en Internet” creerán lo que se les dice).

De hecho, son portales diseñados con una finalidad educativa y pensando –en gran medida- en los menores, para que se animen a consultar y denunciar aquellos comportamientos que consideren sospechosos. También podría hacerse referencia al **agente encubierto en Internet**, figura policial incluida en la normativa española en estos últimos meses y que es la que permite a un policía infiltrarse en determinadas organizaciones o foros para detectar y detener a los sospechosos, haciéndose pasar por uno de ellos.

Como consecuencia lógica de lo anterior, la familia también debe saber que si alguno de sus integrantes realiza alguna conducta prohibida en Internet, no solo podrá ser descubierto e identificado por la policía sino que tendrá que responder legalmente por sus acciones.

Con esta afirmación se pretende minar la tercera falsa creencia: aunque se enteren de *qué he hecho y de que he sido yo, no me puede pasar nada*. Sabemos que no es así. **Las personas responden por sus actos**. Todas nuestras acciones (y en su caso, omisiones) tienen consecuencias positivas o negativas. Y los menores en Internet no son una excepción.

El empleo responsable de las tecnologías –en este punto- no difiere del manejo cuidadoso de una motocicleta o de cualquier otra maquinaria peligrosa. Esas fuentes de riesgo están sometidas a unas normas de cuidado. Y si se incumplen por dejadez (imprudencia) o intencionadamente (con malicia), el ordenamiento jurídico castigará al causante de ese daño.

²<https://www.gdt.guardiacivil.es/webgdt/pinformar.php> y http://www.policia.es/org_central/judicial/udef/bit_alertas.html [fecha de consulta 14 de mayo de 2016].

3.4.1.4 Competencias digitales

Internet se ha convertido en un espacio en el que todo tiene cabida. Ha transformado las tradicionales y conocidas reglas de juego de cualquier actividad humana de ocio, trabajo, comunicación, compra/venta... En palabras de M. Area y T. Pessoa (2012, p.2) se trata de una “biblioteca universal, un mercado global, un gigantesco puzzle de piezas informativas conectadas hipertextualmente, una plaza pública de encuentro y comunicación de personas, un territorio donde prima la comunicación multimedia y audiovisual. La información en la red es abundante, multimedia, fragmentada y construida socialmente en entornos tecnológicos. Lo digital es líquido³ y, en consecuencia, requiere nuevas alfabetizaciones a los ciudadanos del S.XXI que les capaciten para actuar como sujetos autónomos, críticos y cultos en el ciberespacio.”

Por tanto, si se considera fundamental tener la capacidad de discernir qué es lo que realmente nos resulta valioso entre todo cuanto Internet ofrece, si el conjunto de actividades humanas está mediatizada por las TIC, y si los menores viven casi permanentemente en ellas, dominando su manejo con mayor destreza que muchos de los padres, es incuestionable que adquirir determinadas competencias digitales es una realidad que se impone. Por otro lado, aún siendo nativos digitales y, en consecuencia, tener mayor soltura en el manejo de cualquier dispositivo digital, es incuestionable que necesitan soporte y control en los procesos psicosociales que se despliegan a través de la actividad digital. Así, la formación de los padres se erige en una de las acciones más importantes, con el fin de que conozcan el fenómeno sin alarmismos y sean capaces de paliar o detectar a tiempo posibles problemáticas (Marco, 2013).

Hablamos de competencias digitales básicas en referencia a las habilidades para usar esta tecnología: gestionar, crear y comunicar información ética y al amparo de la ley, a fin de funcionar de una manera plena en la Sociedad de la Información y del

³Los autores hablan de información líquida rescatando la metáfora de Bauman, quien contraponen los conocimientos estables, sólidos, de los siglos XIX y XX, que apuntalaban la identidad del individuo, frente a lo efímero, líquido, de la cultura actual.

Conocimiento ⁴ . Pero hablar de sociedad de la información no significa, necesariamente, que se trate de una sociedad de mayor conocimiento: una cosa es la abundancia y disponibilidad de datos y otra muy distinta la capacidad de gestionarlos. Esto último sí supone transformar la información en conocimiento y constituye una de las metas más relevantes de lo que es un individuo alfabetizado digitalmente. Obviamente, junto al desarrollo de esa capacidad, cobra muchísima importancia la competencia emocional. El control de las emociones negativas, el desarrollo de la empatía, y la construcción de una identidad digital equilibrada en lo afectivo son aspectos fundamentales de las nuevas alfabetizaciones. (M. Area y T. Pessoa, 2012).

3.4.2 Los problemas más graves asociados a las TIC

Las situaciones conflictivas experimentadas por los menores en Internet son muy variadas. Algunas de las que se pueden constatar con más frecuencia son:

- El contacto con desconocidos,
- Incumplimiento de obligaciones o abandono de otras actividades que les resultaban agradables por estar más tiempo en la red,
- Difusión de datos o de imágenes que no deberían haber sido publicitados,
- Piratería
- Acceso a imágenes y contenidos inapropiados, en unos casos por ser ilegales, en otros por tratarse de contenidos éticamente cuestionables o carecer el menor de la madurez necesaria para comprenderlos (pornografía, violencia, incitación al odio, venta de productos ilegales o de dudosa procedencia, promoción de la anorexia, timos y fraudes...)

Otras prácticas, no tan extendidas pero que generan una considerable alarma social, son los llamados *sexting* y *grooming*. Puesto que se pregunta por ellas de manera habitual en las escuelas de padres, explicamos brevemente el concepto.

El ***grooming*** constituye una forma de extorsión *on line* que realiza un individuo a un menor con el fin de que, bajo amenazas o engaños, acceda a sus peticiones de

⁴ Para profundizar sobre competencias digitales: <http://ikanos.blog.euskadi.net>.

connotación sexual (normalmente utilizando la webcam, a través de un programa de chat como Messenger o, incluso, concertando citas reales en las que se materializa el abuso). Los acosadores, amparados por la posibilidad de ocultar su identidad y no ser descubiertos, suelen mentir respecto a su edad, género y verdaderas intenciones; logran la confianza de la víctima y, a partir de ahí, no les resulta difícil ir sacando cada vez información más comprometida (Pardo, 2010).

El **sexting** consiste en el envío de contenidos de carácter sexual, fundamentalmente vídeos y fotografías, que, como norma general ha generado la propia víctima; en un inicio estos se crean y difunden en un contexto de cercanía, complicidad y confianza entre quien lo remite y el receptor, como un acto privado e íntimo. El problema surge cuando, malintencionadamente, una de las partes lo difunde a terceros y, en la red, se expande de forma imparable.

No obstante, este trabajo se centra en dos de las consecuencias adversas que están resultando más devastadoras: la adicción a las TIC y el ciberacoso.

3.4.2.1 Adicción

Una de los problemas derivados del mal uso de las TIC es, sin duda, su utilización desmedida que termina, en demasiadas ocasiones, en una situación de dependencia. Hace ya más de veinte años que se advirtió sobre su potencial adictivo, especialmente para los menores. Griffiths (1995) habló por primera vez de *adicciones tecnológicas*, definiéndolas como adicciones no químicas que implican una interacción excesiva hombre-máquina.

La carencia de criterios precisos sobre lo que sería una dependencia de las TIC, dificulta la obtención de datos rigurosos al respecto. Sin embargo, mientras la comunidad científica delimita y consensua los criterios diagnósticos, sí se puede apelar a la conformidad existente respecto a los elementos definitorios de una adicción, pues la literatura científica refleja un acuerdo generalizado en el uso de los

criterios diagnósticos del DSM-5⁵ para el juego patológico o para el trastorno por dependencia de sustancias. Estos, de manera muy resumida, son (Chóliz y Marco, 2013):

- Tolerancia: cada vez necesita conectarse durante más tiempo, de tal forma que el patrón inicial de uso resulta insuficiente. Se siente un fuerte deseo por llevar a cabo la conducta particular.
- Abstinencia: malestar cuando la conducta es impedida o se deja de hacer.
- Ausencia de control respecto a la misma, usando Internet más tiempo del que se pretendía inicialmente.
- Interferencia con actividades cotidianas.
- Persistir en ella a pesar de tener la suficiente evidencia de los problemas que le está generando.

Es decir, aunque en la actualidad los principales manuales diagnósticos aún no han incluido la mayoría de las adicciones comportamentales como una categoría más (a excepción del juego patológico, prototipo de la adicción no química que se viene estudiando desde hace mucho más tiempo), lo cierto es que hay una serie de características comunes entre las drogodependencias y las adicciones *no químicas*, hasta el punto de poderlas considerar un problema similar en lo que a procesos psicológicos implicados se refiere (Chóliz, 2008).

Así, por ejemplo, existen múltiples estudios sobre la pérdida de control en el uso de los videojuegos *on line* que identifican la sintomatología de estos jóvenes con la de quienes han desarrollado una dependencia a sustancias químicas.

Las TIC, llamadas a facilitarnos la vida, también pueden complicárnosla. Esto ocurre cuando dejan de ser un medio para convertirse en un fin. “Cualquier inclinación desmedida hacia alguna actividad puede desembocar en una adicción, exista o no una sustancia química de por medio. La adicción es una afición patológica que

⁵El DSM-5 plantea una importante novedad: incluye el trastorno por juego en Internet (en la sección III, es decir, dentro de la categoría que requiere mayor consideración), refiriéndose a los videojuegos, en el ámbito de las adicciones y señala como característica fundamental el uso recurrente y persistente durante horas en videojuegos, normalmente grupales, que conlleva un deterioro o malestar clínicamente significativo. Sin embargo, aunque los videojuegos en línea han recibido un reconocimiento que no tenían, el manual no tiene en cuenta la adicción a Internet. Tampoco incorpora otras adicciones conductuales argumentando que no hay suficiente evidencia para establecer los criterios diagnósticos y las descripciones necesarias del curso de la enfermedad (X.Carbonell, 2014).

genera dependencia y resta libertad al ser humano al restringir la amplitud de sus intereses. De hecho, existen hábitos de conducta aparentemente inofensivos que, en determinadas circunstancias, pueden convertirse en adictivos e interferir gravemente en la vida cotidiana de las personas afectadas a nivel familiar, escolar, social o de salud” (Echeburúa *et al.*, 2009, p.29). Lo que define a una conducta adictiva no es tanto la frecuencia con que se lleve a cabo (que, por lo general, será muy alta) como la pérdida de control por parte de quien la realiza, el establecimiento de una relación de dependencia y de abstinencia en caso de no poderla efectuar, la tolerancia (es decir, la necesidad de ir aumentando cada vez más el tiempo que se le dedica) y la interferencia grave en todos los aspectos de la vida cotidiana.

Por tanto, lo que caracteriza a una adicción sin droga no es el tipo de comportamiento implicado sino la relación que la persona establece con el mismo.

El uso problemático de las TIC puede darse en cualquier edad, pero el grupo más vulnerable, y el que más preocupa a efectos de este trabajo, es el de los adolescentes. Por un lado, Internet tiene cualidades específicas, sobre las que me detendré a continuación, que contribuyen a potenciar su poder adictivo; por otro, la adolescencia, como ya se ha comentado, reúne una serie de características que son factor de riesgo para determinadas conductas.

Cuando los datos ya evidenciaban la potencialidad de Internet para generar adicción, esta constituía una conducta poco precisa centrada en navegar por la red; poco a poco se ha ido concretando en la utilización de herramientas específicas como las redes sociales. De hecho, como señalan Marco y Chóliz (2012), estas son las protagonistas de la sociedad digital y la herramienta de Internet más utilizada por los adolescentes.

Entre los múltiples recursos de Internet, los que se han visto como potencialmente adictivos son las redes sociales virtuales, la pornografía *on-line*, el juego y las apuestas (a través de casinos *on-line* o portales de subastas), los juegos de rol y los videojuegos interactivos, la emisión de mensajes cortos o las compras *on-line*. En definitiva, se dan tantas posibilidades de comportamiento adictivo en el uso de Internet como opciones de conductas placenteras. Siguiendo el estudio realizado por el Dr. Greenfield (citado en Echeburúa *et al.*, 2009), se destacan los siguientes factores en relación al potencial adictivo de Internet:

1. En primer lugar, los cambios neuroquímicos que el uso de las TIC generan (aumento de la dopamina y de otros neurotransmisores vinculados al circuito del placer).
2. Accesibilidad y disponibilidad de la red (ya se ha comentado en este trabajo el efecto 24/7).
3. Historia sin fin: la información está siempre disponible, sin límites; la capacidad de navegar es interminable y la posibilidad de conectarse con todo el mundo resulta tremendamente reforzante.
4. Distorsión del tiempo: es frecuente perder la noción del tiempo estando conectado a la red, teniendo la percepción de que ha transcurrido mucho menos del real.
5. Sensación de anonimato y juegos de fantasía: con frecuencia se cree que, conectado a la red, se puede ser quien se desee sin que nadie llegue a saberlo realmente.
6. Desinhibición: hacer o decir cosas a través de la red con menos cautela de la que se utilizaría en el mundo real.
7. Asequibilidad: ofrece entretenimiento barato y de gran alcance.
8. Estimulación: hay un abanico interminable de contenidos que resultan muy atractivos. Además, la adopción de un rol activo e interactivo en el manejo de Internet resulta muy atractivo.
9. Intimidad acelerada: en el mundo virtual los vínculos tienden a ser más abiertos, y con mayor rapidez, que en las relaciones cara a cara.
10. Aceptación social: en cualquiera de sus modalidades, las TIC forman parte de la cotidianidad.
11. Gratificación instantánea. Es sabido que, cuanto más rápida es la gratificación obtenida a través de la red, más adictiva resulta.

En esta misma línea, Alonso-Fernández (2003) señala que la capacidad de enganche de Internet se extiende a todos los campos en que la red funciona como instrumento de servicio, tanto como herramienta de trabajo como de entretenimiento. Este autor refiere *cinco cebos adictivos*, a saber: la información, el juego, la compra-venta, la comunicación o interacción social y el sexo. En su opinión, la fuerte capacidad adictiva de la red en cualquiera de los campos mencionados obedece sobre todo al hecho de que, una vez establecida la conexión, la realidad exterior

queda sustituida por la realidad virtual, una realidad “a medias” en tanto que carece de localización física. Esta circunstancia produce un cambio en la experiencia subjetiva del cibernauta, que con frecuencia experimenta un “yo” distinto a su auténtica personalidad. Dicha mutación del yo se acompaña de la sensación del ya mencionado anonimato. “Se combinan así dos grandes acontecimientos: la sustitución del mundo exterior por un mundo virtual, un mundo fascinante creado por el hombre y desprovisto de presencia física, y la adquisición de una falsa identidad, muchas veces configurada a tenor de los deseos de uno mismo. La intervención sobre la realidad virtual ofrecida por la red, desde un yo de identidad distinta de la habitual... constituye una experiencia tan placentera que puede tomarse como el registro clave para el establecimiento de una adicción patológica”. (Alonso-Fernández, 2003, p 268).

En todo caso, también hay que recordar que se trata de conductas cotidianas potencialmente adictivas en sí mismas (compras, sexo, apuestas...) y que Internet puede resultar un medio para llevarlas a cabo. Eso sí, la gran accesibilidad y rápida respuesta que la red ofrece aumenta el potencial adictivo de esos mismos comportamientos.

García del Castillo (2013) profundizó sobre el **perfil psicosocial de quienes utilizan con más frecuencia Internet**. Algunos de los rasgos de personalidad o estados emocionales más significativos destacados por este y otros autores (Echeburúa y Corral, 2010; Echeburúa 2012), que se considera que aumentan la vulnerabilidad psicológica a la adicción de Internet son:

- Tendencia elevada a la introversión o a la extroversión. En el primer caso, se usa Internet para compensar la necesidad de relaciones sociales. En el segundo para ampliarlas y mejorarlas.
- Pensamientos negativos respecto a su capacidad para relacionarse con los demás, excesiva timidez.
- Baja autoestima, rechazo de la imagen corporal.
- Estilo de afrontamiento inadecuado ante las dificultades cotidianas.
- Disforia (vivencia subjetiva de estado de ánimo desagradable caracterizado por oscilaciones fuertes del humor).
- Insatisfacción personal y carencia de un afecto consciente.

- Cohesión familiar débil y pautas educativas poco acertadas, bien sea por exceso de rigidez en las normas bien por la ausencia o inconsistencia de las mismas. En la primera parte de este trabajo se ha profundizado al respecto, incidiendo en la idea de que ciertos estilos disciplinarios no contribuyen al desarrollo de conductas responsables ni saludables, pues no fomentan el autocontrol ni el apoyo emocional que el adolescente necesita. Además, cuando el entorno familiar está poco cohesionado el menor tiende a compensar en el mundo virtual esas u otras carencias.
- Búsqueda de relaciones reforzantes a través de medios que permiten evitar la presencia física y el contacto directo.
- Posibilidad de crear una personalidad ficticia y, a la vez, mantenerse en el anonimato.
- Posibilidad de abandonar la relación virtual sin consecuencias negativas directamente perceptibles.
- Intolerancia a los estímulos displacenteros, bien sean físicos (cansancio, insomnio...) bien psicológicos (preocupaciones, ansiedad...)
- Impulsividad y búsqueda de emociones fuertes. En ocasiones ello va acompañado del deseo de transgredir normas.
- Problemas psiquiátricos previos como depresión, fobia social...

Por el contrario, existen otras variables personales y familiares que minimizan el riesgo de generar un uso compulsivo de la Red. Padres y docentes deben potenciar tales factores de protección. Si bien muchos de estos aspectos se han tratado en los apartados anteriores (necesidad de crecer con límites y normas, importancia de los afectos y la comunicación), algunas de las variables que la literatura especializada destaca son: (Echeburúa, 2012)

- Autoestima, como aprecio y valoración que una persona tiene hacia sí misma y hacia lo que es capaz de conseguir. Es un ingrediente fundamental del equilibrio emocional de todo individuo, de una disposición saludable hacia la vida y de una buena actitud frente a los retos y las adversidades.

- Habilidades sociales y de comunicación, que ya han sido tratadas. Tan solo recordar que estas dificultan la inmersión en un mundo virtual imaginario alejado de la realidad.
- Otros recursos personales como
 - capacidad de resolución de problemas, que contribuye a un análisis realista de la situación y a un adecuado estilo atribucional.
 - Fomento de la capacidad crítica, que permite hacer frente a la presión social y contribuye a la óptima toma de decisiones.
 - Control de las emociones y afrontamiento adecuado del estrés, que contrarrestan las conductas impulsivas.
 - Ocupación adecuada del ocio, donde se pueden experimentar múltiples y variadas oportunidades de desarrollo personal y hacer frente a la necesidad de emociones nuevas propia de muchos adolescentes.
- Evidentemente, hablar de factores de protección obliga a plantear aspectos relacionados con el estilo educativo, la coherencia en la educación, el clima familiar, el ejemplo dado... Puesto que han sido cuestiones tratadas en los primeros puntos de este trabajo, no se vuelven a desarrollar. Tan solo recordar que tienen un alcance extraordinario en el crecimiento de los menores, con importantísimas consecuencias derivadas de su buena o mala praxis.

Las principales señales de alarma de un uso abusivo de las TIC son:

- Aumento creciente de la cantidad de tiempo dedicado a las TIC (de hecho, puede llegar a ser la última actividad del día y la primera nada más despertarse).
- Privarse de sueño por estar conectado a la Red.
- Cambios negativos en el rendimiento o el comportamiento escolar.
- Disminución en la participación social y familiar.
- Mayor aislamiento social; pérdida de interés por realizar actividades con otras personas o en tareas que anteriormente le resultaban gratificantes.
- Recibir quejas por parte de alguien cercano en relación al uso que se hace de la red.

- Proponerse reducir el tiempo de conexión (sin conseguirlo) y perder la noción del tiempo real que se permanece conectado.
- Cambios en el estado de ánimo (irritabilidad, nerviosismo, tristeza, decaimiento).
- Sentirse irritado cuando la conexión falla, es muy lenta o se agota la batería.
- Aumento de las conductas erráticas o impredecibles.
- Incremento del gasto de dinero en tecnología y juegos, con frecuencia por encima de las posibilidades.
- Implicación creciente en conductas de riesgo.
- Aumento del secretismo en torno a su comportamiento con las TIC (qué hace, qué páginas visita, con quién se relaciona, cuánto tiempo transcurre...)
- La intensidad de los síntomas nombrados va aumentando gradualmente.

Promover el buen uso de las TIC requiere de la sistematización de programas educativos que se desarrollen en el ámbito escolar, dando cabida al entorno familiar. La vulnerabilidad de los menores es elevada, “y el hecho de que son usuarios expertos en las TIC, pero inmaduros, confirma que las medidas de prevención del riesgo se deben dirigir, sin excluir otras perspectivas, a reforzar los programas de orientación que impliquen a la escuela y a la familia” (Echeburúa *et al*, 2009, p.220). Sin embargo, y a pesar de los datos cada vez más rotundos, nos encontramos con el problema de falta de conciencia clara desde los ámbitos educativo y sanitario para articular los recursos terapéuticos y preventivos apropiados, de forma similar a los de cualquier otro trastorno adictivo.

“Mientras tanto, la tecnología se va desarrollando, haciéndose cada vez más disponible, accesible, amable, atractiva y funcional, y la industria presiona por que se utilicen de forma excesiva. En este contexto, hay personas (generalmente jóvenes y adolescentes) que se ven prisioneros de unas herramientas que, en lugar de mejorar la calidad de vida, se la están deteriorando.

La normalización en el uso de las nuevas tecnologías, el desconocimiento sobre el tema y la potencialidad adictiva de las TIC hace que el problema pueda hacerse más evidente. Ante esto, las acciones de prevención desde las instituciones deben ser un motor fundamental en la intervención, antes que las acciones paliativas. Se debe trabajar en la prevención desde edades tempranas, tanto en la familia como en la

escuela, pero implicando activamente a los padres y trabajando directamente con los profesores en actividades dirigidas a los más jóvenes” (Marco, 2013, p 69).

En definitiva, el uso generalizado de las TIC es incuestionable y forma parte de la vida cotidiana, en todos los ámbitos, de los menores. Nos aportan enormes beneficios como simplificar considerablemente el trabajo, ofrecer respuestas rápidas, interactividad...pero también conllevan un impacto negativo; su potencial adictivo es uno de ellos. Continuando con Greenfield, “en realidad el mayor problema generado se relaciona con lo que evitamos o no hacemos en nuestras vidas durante el uso y abuso de estos dispositivos. Así ocurre, por ejemplo, cuando una persona abusa de la tecnología y se aparta de la vida equilibrada en el trabajo, en la escuela, en las relaciones sociales y en otras esferas importantes de la vida” (citado por Echeburúa *et al.*, 2009, p.201).

3.4.2.2 Ciberacoso

Existen muchas definiciones sobre ciberacoso. Con esta expresión nos referimos a todo acto de maltrato, acoso y/o agresión que se realiza –de forma reiterada y constante en el tiempo- a través de medios electrónicos, con un claro objetivo de dañar a la víctima.

Puede ser materializado por una persona o por un grupo de individuos. Re caerá sobre una sola víctima, que no podrá defenderse fácilmente, por cuanto no conoce, al menos de inicio, la identidad ni el número de sus agresores. Además este tipo de ataques incluye un componente demoledor para la víctima: las ofensas que esta sufra (si así lo desea el agresor) serán conocidas en tiempo real en Internet y, por tanto, por cualquier usuario de la red.

Desde otro enfoque más pedagógico, *Save the Children* lo define como una “forma de violencia entre pares contra las que todos los niños y niñas tienen derecho a ser protegidos. Es importante incidir en que se trata de violencia entre iguales, ya que tanto la víctima como el agresor son niños, por lo que las medidas que se tomen deben tener un carácter siempre restaurativo y de protección, y deben respetar el

interés superior del menor, también el del agresor menor de edad” (*Save the Children*, 2016, p.19).

En todo caso, donde parece haber más unanimidad es a la hora de enumerar las características que presenta el ciberacoso. Así, de las muchas aportaciones y trabajos que existen sobre esta materia, (López-García y Saneleuterio (2015); García *et al.* (2015); Giménez (2015); *Save the Children* (2016) por citar alguno de los más recientes), se pueden entresacar las siguientes:

- Es una forma de violencia.
- Se desarrolla en el entorno virtual.
- Acoso entre pares que no siempre se da en el ámbito escolar, invadiendo entonces espacios de privacidad y aparente seguridad como es el hogar familiar, provocando un sentimiento de desprotección total.
- Intencionalidad por parte del agresor.
- Repetición en el tiempo.
- Desequilibrio de poder (física, psicológica y/o socialmente).
- Personalización. El objetivo del maltrato suele ser una única víctima.
- En muchas ocasiones, la víctima desconoce la identidad del agresor, aunque pueda intuir que es una persona cercana a su entorno.
- Al no existir contacto con la víctima, el agresor tiene menos percepción del daño causado y difícilmente puede empatizar con ella.
- Componente grupal. Ya sea porque existen varios agresores, ya sea porque un solo agresor logra captar la atención y el silencio del resto de espectadores pasivos (silenciamiento).
- Permanencia temporal de la conducta agresiva. Efecto 24horas/día-7 días/semana.
- Invisible, en muchas ocasiones, para los adultos, y sensación de impunidad en la red para los menores.

Precisamente enlazando con esa última característica y a fin de que los progenitores asuman la relevancia de estos ataques, se enumeran algunos ejemplos de ciberacoso (Pérez y Ortigosa, 2010):

- Colgar en Internet una imagen comprometida, real o trucada, o datos susceptibles de perjudicar a la víctima.
- Crear perfiles o sitios web falsos en nombre de la víctima en el que esta supuestamente comparte intimidades o realiza ofertas sexuales explícitas, etc.
- Usurpar la identidad de la víctima y, en su nombre, hacer comentarios ofensivos o participaciones inoportunas en foros en los que despierte reacciones en contra.
- Con frecuencia los ciberacosadores engañan a sus víctimas haciéndoles creer que son amigos o personas de confianza, lo que les permite concertar una cita y llevar a cabo una agresión.
- Es habitual grabar escenas donde se amenaza o violenta a la víctima para divulgarlas posteriormente en la red. El agresor se complace no solo del acoso cometido sino también de inmortalizarlo, convertirlo en objeto de burla y ser reconocido por ello.
- Dar de alta en determinados sitios los datos de la persona acosada para convertirla en blanco de *spam*, burlas, contactos con desconocidos ...
- Acceder sin autorización a sus comunicaciones privadas (Whatsapp, correo electrónico, redes sociales...)
- Enviar mensajes hostigadores a la víctima por estos mismos medios.
- Realizar llamadas telefónicas silenciosas, en horas inoportunas, verbalizando insultos o con alto contenido sexual.
- Incitar a su marginación en grupos de WhatsApp compartidos.

Si a todo lo dicho se suman datos objetivos sobre su incidencia real en el medio escolar, seremos conscientes de la necesidad de prevenir, proteger y actuar ante cualquier atisbo de ciberacoso (un 6.9% de la población escolar en España sufre estos ataques, según *Save the Children*, 2016).

Algunas de las características que suele mostrar un menor que ha sufrido este tipo de conductas son:(Gobierno Vasco, 2016)

- Presentar cambios en su carácter, mostrándose como una persona callada, débil y sumisa.

- Nerviosismo exagerado en situaciones de convivencia familiar que, en general, resultan inexplicables.
- Tienden al aislamiento y la resignación. Este es un proceso característico de personas sistemáticamente acosadas, que se traduce en un sentimiento de indefensión aprendida conducente a aceptar su papel de víctima.
- Con frecuencia se asienta en ellos la falsa creencia de que se merecen lo que les está pasando.
- Reducen notablemente las relaciones con sus iguales y se distancian de las actividades del centro educativo; sintiéndose más seguros si permanecen con la familia.
- Pueden cambiar sus hábitos respecto al uso de TIC.
- Tienen frecuentes altibajos en el tiempo de dedicación al estudio; su capacidad de concentrarse también se ve alterada, por lo que el rendimiento escolar puede disminuir de forma notoria.
- Se muestran mucho más tímidos e inseguros. Pueden tener explosiones agresivas momentáneas.
- Suelen ser esquivos en su respuesta cuando se les pregunta qué les pasa. De hecho, durante bastante tiempo, en ocasiones demasiado, mantienen este problema en silencio.
- Su lenguaje corporal también es representativo: es habitual que adopten posturas sumisas (hombros encorvados, cabizbajos, falta de contacto ocular, buscar la cercanía de adultos y de espacios protegidos...)
- Es frecuente somatizar, sobre todo con dolores de cabeza, molestias digestivas, pérdida de peso e insomnio.

Por lo que respecta al menor acosador, hay menos estudios que profundicen en sus características. En todo caso, lo que importa tener en cuenta es que, aunque cueste admitirlo, cualquier menor puede verse involucrado en situaciones de abuso y maltrato para con sus iguales. Por cada persona que sufre abusos, hay una o varias personas abusadoras; máxime si se tiene en cuenta el hecho de que actuar como espectador pasivo, y no hacer nada en pro de la víctima, puede considerarse parte del ciberbullying. Es fundamental, llegado este caso, retomar algunas de las cuestiones tratadas con anterioridad, de manera especial las que tienen que ver con

la empatía. Al fin y al cabo, el menor agresor sigue siendo un adolescente que necesita el apoyo, los límites y el soporte que deben otorgarle sus padres.

Hablar de ciberacoso obliga a tener presentes una serie de aspectos que resultan muy relevantes tanto para comprender el proceso de hostigamiento como para prevenirlo o darle respuesta. Estos son:

- Con frecuencia se minimiza la prevalencia del acoso, en cualquiera de sus modalidades, identificando este con los casos más extremos en los que la violencia física o psicológica ha sido devastadora. “Desde un punto de vista ético y práctico resulta inaceptable esperar a verificar daños psicológicos en los niños para establecer un diagnóstico de acoso escolar. El posible daño que presenta un niño acosado debe ser evaluado cuanto antes, pero no debe ser un criterio para establecer o descartar el diagnóstico de acoso” (Piñuel y Cortijo, 2016 p 24).
- Por otra parte, en los procesos de victimización se incurre constantemente en el denominado “error básico de atribución”, que conlleva atribuir al menor víctima de acoso la responsabilidad de lo que le ocurre. Es decir, sus características, circunstancias, carencias, falta de asertividad, peculiaridades... explicarían que sea objeto de determinadas actuaciones vejatorias por parte de sus iguales, convirtiéndose en pseudoculpable de lo que le pasa.
- En tercer lugar, es obligatorio hacer mención a los **espectadores pasivos**. El acosador facilita el tránsito de un suceso puntual (que actúa a modo de detonante o reclamo) a una situación de acoso grupal. Al escoger un chivo expiatorio, buscan el máximo apoyo posible entre los iguales, intentando que dejen de ser meros espectadores para pasar, poco a poco, a la participación activa. A muchos de ellos les atenaza el poder del instigador y la posibilidad de convertirse ellos mismos en objeto de violencia. En otros casos, es el mimetismo lo que arrastra a la mayoría del grupo al linchamiento colectivo (Piñuel y Cortijo, 2016). En todo caso, las más de las veces se trata de estudiantes que no participan en los ataques contra la víctima pero sí los conocen y no hacen nada para evitarlos o denunciarlos. Qué duda cabe que los compañeros que no prestan ayuda (en forma de denuncia, oposición,

apoyo moral...) también participan en el proceso de ciberacoso, aunque merezcan menor reproche que quien lo ejecuta materialmente.

En cuanto a las medidas concretas que podemos tomar para luchar contra este problema social, me remito al apartado de pautas educativas, si bien existen diversas guías que incluyen buenos consejos a este respecto⁶.

⁶Entre otras, <http://www.chaval.es/chavales/catalogoderecursos/segunda-edici%C3%B3n-de-la-gu%C3%AD-de-actuaci%C3%B3n-contra-el-ciberacoso>>[fecha de consulta 20 de abril de 2016], <<http://www.injuve.es/convivencia/guia-de-actuacion-contra-el-ciberacoso>>, <https://menores.osi.es/sites/default/files/contenidos/documentos/osi_menores_guia_mediacion_parental_Internet.pdf>).[fecha de consulta 20 de abril de 2016].

3.4.3 Pautas educativas

Dado que los menores conviven con las TIC constantemente y en casi todos los ámbitos de su vida (tanto en su proceso de aprendizaje como en el ocio y la comunicación), se hace imprescindible fomentar un uso responsable y saludable de las mismas. Algunos de los aspectos comentados al hablar de adicción tienen perfecta cabida en este punto. A lo ya dicho, se añaden las siguientes indicaciones:

- Es importante anticiparse y conocer los intereses y preferencias de los hijos en la red, compartiendo con ellos momentos de navegación y espacios de ocio; todo lo comentado en relación a la comunicación en el entorno familiar, es aplicable al entorno tecnológico (intercambiar opiniones sobre páginas web, preguntar, analizar con capacidad crítica...)
- En la línea de lo anterior, es necesario hablar de Internet con los hijos en términos positivos: con frecuencia las conversaciones se centran en emitir juicios de valor sobre la pérdida de tiempo o los contenidos a los que acceden, restricciones horarias... Los menores, ante esa actitud, se distancian; el resultado es una ausencia de referentes adultos con los que contrastar cualquier información (Echeburúa *et al*, 2009).
- Programar tiempos de uso: establecer o pactar límites horarios, teniendo en cuenta que es preferible *una hora semanal* que *siete horas un día a la semana*. Es útil recurrir a interruptores externos, es decir, usar una tarea que el menor tenga que hacer, una cita... como señal natural de que hay que desconectar.
- Fomentar el juego en familia o con amigos, pues es preferible hacerlo en grupo que en solitario.
- Promover actividades alternativas que resulten motivadoras, fundamentalmente sociales, y planificar el tiempo libre.
- Desarrollar la habilidad de la comunicación *cara a cara*, fomentando las relaciones con otras personas, el diálogo, la expresión de sentimientos...
- Ubicar los ordenadores o videoconsolas en un espacio común: ello permite estar pendiente de lo que se hace en Internet y durante cuánto tiempo, a la vez que facilita la interacción con los miembros de la familia. Cuando se trate de teléfono móvil, este no debe acompañar permanentemente al menor, quien

debe entender que no hay razón para consultarlo de continuo y que interfiere en muchas actividades como son el estudio, el descanso, el sueño, momentos de ocio...

- Ser comprensivos con la excesiva dedicación a la red, pues con frecuencia es un síntoma de huida o malestar psicológico. Habría que preguntarse qué le está pasando para centrarse en el ocio y las relaciones digitales.
- Asumir la responsabilidad de los gastos, bien sea de tarjetas pre-pago, bien de descargas, compra de juegos...
- Informarse de los contenidos de los videojuegos mediante el denominado código PEGI (sistema de clasificación por edades de los videojuegos)⁷ (Anexo 3, p.213).
- Visitar los sitios web de las unidades de ciber-delincuencia de la policía. Para ellos, lo que “está en Internet” llega a tener más valor que los consejos que podamos darles como padres.
- Consultar y comentar las guías de uso responsable disponibles en línea. La mayoría de las instituciones que ofrecen estos recursos lo hacen en formatos muy atractivos para menores y adolescentes.
- Cumplir las recomendaciones básicas de seguridad en el momento de comprar un nuevo dispositivo: instalar un antivirus; comprobar que el cortafuegos o firewall del sistema operativo está activado; crear distintas cuentas de usuario; instalar las últimas versiones del sistema operativo; y realizar copias de seguridad con asiduidad (Pardo, 2012, p.221).
- Pactar con ellos el bloque de determinadas aplicaciones, tipología de webs y/o contenidos nocivos.
- Crear conciencia sobre las consecuencias económicas y jurídicas que puede acarrear un comportamiento inadecuado en Internet.
- Remarcar la importancia de proteger su intimidad en la red. En todos los sentidos: no subir materiales de los que pueda avergonzarse (ahora o en un futuro), no compartir sus datos personales, medir sus palabras en redes sociales y foros, no ofrecer información relevante sobre sus hábitos diarios y de sus familiares...

⁷ Puede consultarse en: <http://www.pegi.info/es/> [fecha de consulta 20 de abril de 2016].

- Tratar sin ambages situaciones de *sexting* y/o difusión de contenidos sexuales, propios o de terceras personas de su entorno. El derecho al olvido, reconocido en la UE, no garantiza que se puedan borrar esos materiales de Internet.
- En los casos más extremos, monitorizar el sistema de modo que queden registrados todos sus usos.

En definitiva, los progenitores deben actuar en este ámbito como lo vienen haciendo con cualquier otra máquina que constituya –por sí sola- un peligro para los menores. Ningún padre entregaría las llaves de una motocicleta a un menor y se despreocuparía del uso que pueda hacer de ella. “Disponer de un potente coche en una autovía no es garantía de buena práctica en la conducción. Ayudarles a reconocer el trazado, las curvas, los tramos irregulares y peligrosos, los posibles baches en el firme y, sobre todo, a conducir con sentido común. Para ello, claro, han de conducir, pero con razonable supervisión, especialmente en los inicios del proceso...” (Defensor del menor en la Comunidad de Madrid, 2011, p 78).

3.4.4 Respuestas a las preguntas legales más frecuentes

La mayoría de ocasiones son ‘chiquilladas’. ¿Cuándo hay un problema real con las leyes/jueces?

Dependerá de cada caso concreto.

La aplicación del derecho penal queda reservada a los casos más graves y, dentro de estos, sólo se recurrirá a él cuando no exista otra norma del ordenamiento jurídico menos contundente que pueda resolver el problema. Como consecuencia práctica de ello, el Ministerio Fiscal y/o los tribunales rechazarán el asunto y/o lo ‘devolverán’ a la instancia administrativa (incluso, al centro escolar) tanto si consideran que los hechos no tienen suficiente relevancia como para ser tenidos como un delito, como si entienden que las sanciones que el menor recibirá a través de las reglas de régimen interno del centro escolar son respuesta suficiente al problema planteado. Es lo que se conoce como el ‘principio de *ultima ratio*’.

Ahora bien, hay una regla básica a tener en cuenta: solo son delitos los comportamientos que expresamente aparecen descritos en el código penal. Y viceversa. Si la conducta a valorar tiene cabida en uno de esos delitos, se pondrá en marcha el procedimiento penal. Y al contrario: si esa conducta no está contemplada en el código o no cumple todas sus exigencias, por muy reprochable que nos parezca, no podrá ser castigada.

En relación al mal uso de las tecnologías, el punto de partida deben ser las normas de convivencia del centro. En ese documento están previstas las conductas prohibidas y las correspondientes medidas a tomar, según su gravedad. Y, como se ha dicho antes será en este contexto en el que se resuelva la mayoría de los incidentes.

A partir de ahí, si algún suceso es de tal gravedad que alcanza a estar incluido en el código penal, la intervención de las autoridades será inevitable. Pero insistiendo en que esto será muy excepcional, como es lógico y como corresponde al perfil de sujetos a los que nos referimos: menores en edad escolar.

Para terminar, solo recordar que la diferencia entre una conducta gravemente perjudicial para la convivencia en el centro (a resolver con las normas de convivencia) y un delito (a resolver con el código penal, por leve que sea) no es fácil de señalar en algunos casos. Algo inevitable por cuanto concurren dos valoraciones muy distintas: la educativa y la judicial (umbral de relevancia penal).

¿Qué ocurre si mi hijo, menor de edad, comete un delito?

Si el menor no ha cumplido los catorce años de edad, carece de cualquier tipo de responsabilidad penal. Así lo indica el código penal español. Los servicios sociales serán los encargados de intervenir y tratar a ese menor, según corresponda. Los padres, por su parte, tendrán que hacer frente a la responsabilidad civil que pueda derivarse del delito cometido por su hijo.

Si el menor ha cumplido catorce años pero no ha superado los dieciocho, sí tiene responsabilidad penal. Esto es, si comete un delito, responderá penalmente por ello, pero lo hará según establece la denominada Ley del Menor. En ningún caso le aplicarán las sanciones previstas en el código penal.

Además, la Ley del Menor se caracteriza por su finalidad educativa. Por tanto, las medidas a imponer perseguirán, necesariamente, su reeducación, no su castigo. Incluso en los casos más graves, el internamiento en régimen cerrado (de aplicación muy restrictiva y tasada) tendría que perseguir la mejora del menor. Sus padres no tendrán ningún tipo de responsabilidad penal, por ser esta personal e intransferible. Pero sí deberán asumir, como en el caso anterior, la responsabilidad civil que pueda derivarse del delito cometido por su hijo.

Mi hijo ha sido víctima de ciberacoso: ¿qué ocurre si sufre un delito? ¿Qué pena le corresponde al agresor, si es un menor de edad?

La situación es la misma que antes: la Ley del Menor persigue la reeducación del agresor, no su castigo. Eso implica que las medidas que impondrá el Juez serán aquellas que mejor convengan a su proceso de socialización, por mucho que no

satisfagan –en absoluto- las expectativas de las víctimas y/o de los padres de la víctima.

Además, esa ley incluye unas reglas muy distintas a las utilizadas por el código penal. Entre las más relevantes se incluye la capacidad del juez de elegir cualquiera de las medidas que contiene, sin que esté obligado a aplicar ninguna de ellas en particular. Y la de poder dejar en suspenso o cambiar dicha medida siempre que con ello se logren avances significativos en el proceso de reeducación del infractor.

A su vez, interesa saber que los tribunales de menores consideran que la reeducación debe hacerse en el contexto social habitual del menor infractor. En la práctica, esto supondrá que esas medidas se ejecuten, muchas veces, en entidades públicas o en asociaciones, incluso en el mismo barrio y/o centro escolar donde se han producido los hechos por los que ha sido condenado.

Si el delito ha ocurrido en el colegio, ¿van a expulsar al agresor del colegio?

Salvo casos muy graves que impliquen internamiento del menor agresor (conductas violentas o muy agresivas) lo habitual es que se mantenga en su entorno socioeducativo. Podría ser expulsado temporalmente del centro, si así está previsto en la normativa escolar, y quizá pudiera ser trasladado si las autoridades educativas así lo disponen. Pero lo más habitual será que –tras unos días fuera- se incorpore a su clase (sin perjuicio de cumplir las medidas impuestas por el juez). Recuérdese que la víctima no es el epicentro del proceso penal de menores.

Si un niño comete un delito: ¿los responsables son los padres o el centro escolar?

Como ya se ha dicho, el único responsable penal será el menor, siempre que ya haya cumplido los catorce años. Los padres tendrán que asumir los daños civiles, si los hay.

Ahora bien, si el delito se ha cometido durante su estancia en el centro escolar, está previsto que sea el titular del centro –y no los padres o tutores legales- quien debe

hacerse cargo de esos gastos (daños civiles) por lo ocurrido, por presumirse que han faltado al deber de cuidado que tenían asignado.

¿Qué ocurre si el profesor cuenta lo ocurrido y el estudiante lo niega, y no hay otras pruebas?

Como es sabido, la ley 15/2010 de la Comunidad Valenciana otorga la condición de autoridad al personal docente no universitario. Este especial estatus jurídico del profesorado conlleva la presunción de veracidad de lo manifestado en el expediente, salvo que existan indicios o pruebas que lo desmientan o desvirtúen.

El centro escolar ¿puede intervenir cuando los hechos afectan a personas ajenas al mismo o cuando han ocurrido fuera del centro o en periodo no lectivo?

El centro puede y debe intervenir siempre que esos hechos influyan de forma negativa, aunque sea días atrás, en la convivencia del centro. Para ello se pide que estas conductas o sus consecuencias estén motivadas o directamente relacionadas con la vida escolar. En ese sentido, también se podrían aplicar las medidas correctoras que contemple el reglamento de régimen interno. Pero el equipo directivo debe medir bien su reacción por cuanto son acciones ocurridas fuera del centro y presenciadas por personas ajenas a la institución.

¿Puedo revisar los aparatos de mi hijo?, ¿puedo “espiarle”?

Los menores de edad tienen los mismos derechos fundamentales que los adultos. Si acaso, cuentan con un mayor grado de protección en algunos casos.

Dicho esto, los padres tienen asignado el deber de cuidado que antes se nombraba. Y para ejercer de forma diligente ese deber, en ocasiones tendrán que tomar medidas concretas, como revisar el móvil o registrar algunas pertenencias, si sospechan que puede estar sufriendo o ejerciendo ciberacoso, consumiendo drogas ilegales, contactando con desconocidos... por ejemplo. Estas acciones de ‘control’

pueden ejercitarlas siempre que cumplan con unas reglas básicas como son: proporcionalidad entre la actuación paterna (vulnerar su intimidad) y el riesgo que se quiere evitar, tener en cuenta la edad del menor, medios alternativos (hablar con él, pedirle explicaciones, solicitarle que sea él quien enseñe el contenido del móvil o de sus pertenencias...), ausencia absoluta de violencia o intimidación para hacerlo..., y mucho sentido común.

A lo anterior debe añadirse un posicionamiento claro de los tribunales: el denominado “menor maduro” debe ser consultado en todo caso. Y ante una situación conflictiva sobre sus derechos personalísimos, será su voluntad –y no la de sus progenitores- la que prevalezca en Derecho, incluso contraviniendo la opinión de sus progenitores o representantes legales.

La legislación no define esta figura ni indica cómo resolver estas situaciones. Los tribunales, tampoco. La cuestión se dilucidará analizando caso por caso.

SEGUNDA PARTE
DESARROLLO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN

4 INTRODUCCIÓN

El inicio de este estudio guarda relación con el trabajo realizado desde el año 1999 hasta 2013 en una Unidad de Prevención de Conductas Adictivas de la red valenciana de drogodependencias. Al tratarse de un servicio de prevención, las actividades desarrolladas estaban íntimamente ligadas, entre otros, con los ámbitos escolar y familiar.

Por lo que respecta a las familias, la demanda de formación en unos casos y orientación en otros, frente a determinadas conductas de riesgo, es una constante; los contenidos más solicitados guardan relación con aquellos temas que a los progenitores resultan más inquietantes. Así, durante mucho tiempo, se han sucedido las charlas y los encuentros relacionados con el consumo de drogas, el *botellón*, la entrada en la adolescencia... Sin embargo, desde el año 2007 las solicitudes de conferencias, mesas redondas, talleres, escuelas de padres... que versaran sobre distintos aspectos de las tecnologías han sido cada vez más numerosas, como también han ido en aumento las dudas planteadas desde los centros escolares e, incluso, las solicitudes de ayuda a título individual de personas afectadas por un uso descontrolado de las TIC.

La colaboración ha sido estrecha con muchos colegios e institutos, facilitando la implementación de programas preventivos dirigidos a diversas etapas escolares dentro de las aulas. (De hecho, la gran difusión y aceptación del programa de prevención de adicciones tecnológicas *Prev-Tec*, realizado desde el departamento de Psicología Básica la Universidad de Valencia y acreditado por la FEPAD⁸, constituye un buen ejemplo del interés del profesorado por fomentar la educación en este sentido). Pero esta era, a todas luces, una intervención insuficiente. Los docentes exigían una mayor implicación y compromiso por parte de las familias, a lo que se unía el hecho constatado de que su participación aumentaba los beneficios de cualquier acción educativa.

Son muchas las investigaciones que avalan la necesidad, y las ventajas, de involucrar a los padres en proyectos desarrollados por el centro escolar. Si, además,

⁸ FEPAD: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia de Drogodependencias.

dichos proyectos guardan relación con la prevención de conductas de riesgo, la participación de los progenitores no es opcional. La familia desempeña una labor insustituible, y las acciones conjuntas entre esta y escuela redundan en un aumento de la coherencia educativa. “En este cometido de colaboración conjunta, la corresponsabilidad realmente compartida entre padres y maestros, maestros y padres, es irrenunciable; de lo contrario, a malas penas podríamos instruir y hasta formar, pero nunca educar” (Cano y Casado, 2015, p.16). En la misma línea, se pronuncia la profesora Ana M^a Vega: “hay que recuperar la corresponsabilidad complementaria de la familia y de la escuela en la tarea educativa: ambos son imprescindibles, con competencias específicas pero que se refuerzan recíprocamente” (Vega, 2012).

Ofrecer herramientas de formación susceptibles de mejorar las pautas educativas parentales aún adquiere más sentido cuando se trata de promover el buen uso de las TIC y minimizar los riesgos que estas conllevan. De hecho, la denominada brecha digital constituye una realidad y, probablemente sea la primera vez en la historia que los menores hayan sacado tanta ventaja a sus cuidadores. Todas y cada una de las instituciones que velan por la seguridad del menor en la red inciden en la importancia de sensibilizar y formar a los padres en pro de disminuir los riesgos. Hablar de nuevas alfabetizaciones requiere capacitar a las personas en muy diversas habilidades, entre las que están el autocontrol y la competencia emocional. Qué duda cabe que ambas son objeto de educación en el seno de la familia desde edades muy tempranas.

Así las cosas, y atendiendo a la experiencia de muchos encuentros con padres, se ha preparado un cuerpo de contenidos generales directamente relacionados con las buenas pautas educativas y la prevención de conductas de riesgo. Los progenitores acuden a las sesiones esperando oír desde el primer momento qué peligros acechan en Internet y cómo se pueden reducir o evitar. Sin embargo, dar respuesta a esa inquietud va más allá de explicar porqué la red entraña riesgos y cuáles son los más frecuentes para nuestros hijos. Cualquier manual, página web, portal especializado... que contemple el tema del buen uso de las TIC incide en la necesidad de que los niños y adolescentes crezcan en un entorno familiar en el que rijan un estilo educativo reforzador, con normas claras y coherentes, a la vez que se fomentan el afecto y las habilidades de comunicación. En consecuencia, estos

contenidos forman parte del programa que se ha diseñado para promover el buen uso de las TIC desde una escuela de padres.

METODOLOGÍA

5 METODOLOGÍA

5.1 Objetivos

Objetivos generales

- Diseñar una escuela de padres, y ponerla en práctica, cuyo contenido contribuya a fomentar el uso responsable de las tecnologías por parte de niños y adolescentes.
- Comprobar su eficacia a través del análisis de los datos recabados entre la población diana.
- Elaboración de un cuestionario que evalúe la información y el control que tienen los padres sobre el uso de las TIC por parte de sus hijos.

Objetivos específicos

- Crear un espacio de reflexión sobre la educación que ofrecemos a nuestros hijos, incidiendo de manera especial en las virtudes de un estilo educativo que favorezca la disciplina, la comunicación y la afectividad.
- Promover la inquietud por mejorar las competencias parentales respecto a la educación.
- Fomentar el uso responsable de las TIC profundizando en los factores de riesgo más relevantes asociados a las mismas, las conductas más problemáticas y las pautas educativas que pueden contribuir a prevenirlas.
- Estudiar los datos recogidos sobre hábitos relevantes de los menores respecto al uso que hacen de las TIC (en concreto frecuencia y tiempo de uso de redes sociales, videojuegos y móvil).
- Comparar algunos hábitos de uso de las TIC por parte de los menores antes y después de que sus padres reciban información al respecto.
- Comparar diferencias en el uso de las TIC entre el alumnado de Educación Primaria y el de Secundaria así como entre el sexo masculino y femenino.

5.2 Hipótesis

Se parte de los siguientes supuestos:

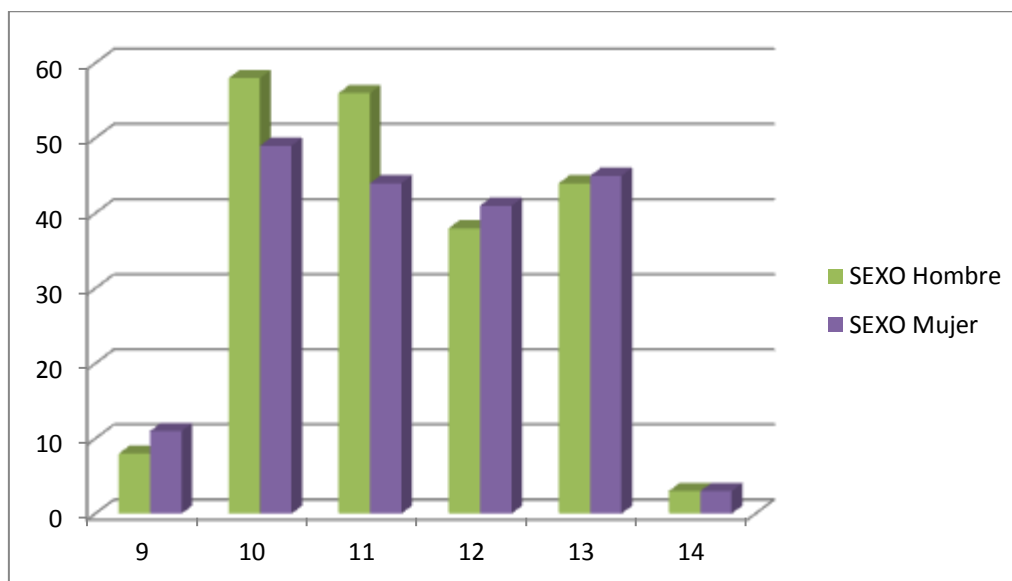
- Aquellos menores cuyos progenitores acuden a una “Escuela de padres” y reciben información referida a pautas educativas sobre el manejo de las TIC, realizarán un uso más razonable de las mismas en cuanto a tiempo y frecuencia se refiere.
- Se prevé que el uso generalizado sea más elevado durante los fines de semana.
- Se prevé, de acuerdo a los estudios realizados hasta el momento, diferencias entre sexos en lo que respecta al uso de redes sociales y videojuegos (siendo las chicas quienes puntúan más alto en redes sociales y los chicos quienes lo hacen en utilización de videojuegos).
- Se espera encontrar diferencias significativas entre las etapas de Educación Primaria y ESO.
- Se espera encontrar diferencias significativas por sexo en la variable impulsividad para el uso del móvil medida a través de la urgencia con la que tardan en responder al móvil en diferentes circunstancias (mientras están en casa, trabajando o estudiando, con amigos, en clase, en la cama y comiendo/cenando), siendo esta más elevada en las chicas que en los chicos.

5.3 Descripción de la muestra y método

5.3.1 Muestra

La población seleccionada ha sido los estudiantes de 5^o-6^o de Educación Primaria y los de 1^o-2^o de Educación Secundaria Obligatoria. Todos ellos pertenecen a dos centros escolares de la comarca Camp de Turia: el centro educativo Helios, colegio privado del municipio de L’Elia, y el centro educativo concertado Asunción de Nuestra Señora de Ribarroja del Turia.

La muestra inicial se ha constituido por un total de 400. Alumnos de los cuales 207 son chicos y 193 chicas, con edades comprendidas entre 9 y 14 años.



El estudio requería la colaboración de los progenitores de esos mismos alumnos, de tal manera que estos han sido convocados para participar en la Escuela de Padres que en este trabajo se presenta. La participación total ha sido de 61 padres y madres.

5.3.2 Estudio descriptivo de la muestra

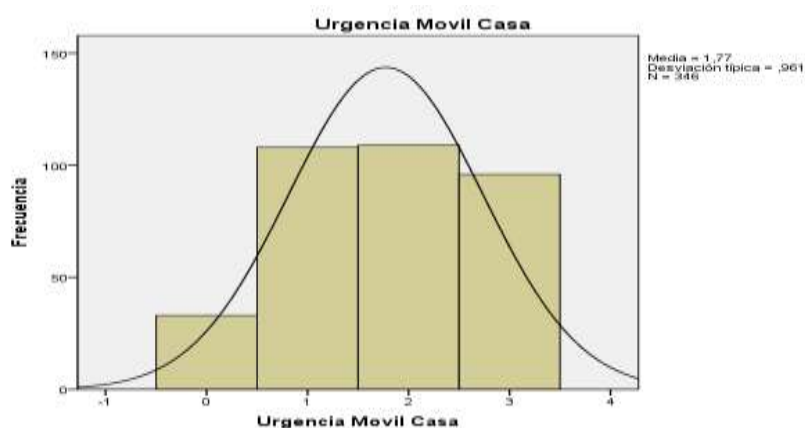
a. Uso del móvil

	Urgencia Móvil Casa	Urgencia Móvil Estudiando	Urgencia Móvil Amigos	Urgencia Móvil Clase	Urgencia Móvil Cama	Urgencia Móvil Comida
Media	1,77	,61	1,35	,15	1,10	,49
Mediana	2,00	,00	1,00	,00	1,00	,00
Moda	2	0	1	0	0	0
Asimetría	-,186	1,316	,175	4,054	,518	1,732
Curtosis	-1,008	,946	-1,203	16,108	-1,367	2,145

Las medias muestrales más elevadas corresponden con *el uso del móvil en casa y con los amigos*. Algo más baja sería la urgencia con la que se utiliza el móvil *en la cama*; y, por último, las medias menores son las del uso del móvil *estudiando*,

mientras comen y en clase. Atendiendo a la media más alta, la respuesta que más se repite es espero el tiempo que haga falta hasta que pueda contestar.

Mediante las medidas de distribución, curtosis y asimetría, se puede ver si la muestra tiene forma de Normal y cómo están distribuidos los datos respecto a la media. En el primer caso (*urgencia de móvil en casa*), ambas medidas son negativas, lo que indica que los datos no se encuentran alrededor de la media, sino que tienden a dirigirse hacia las colas de la Normal; es decir, el gráfico de esta muestra, que se refleja a continuación, es una Normal “platicúrtica”.



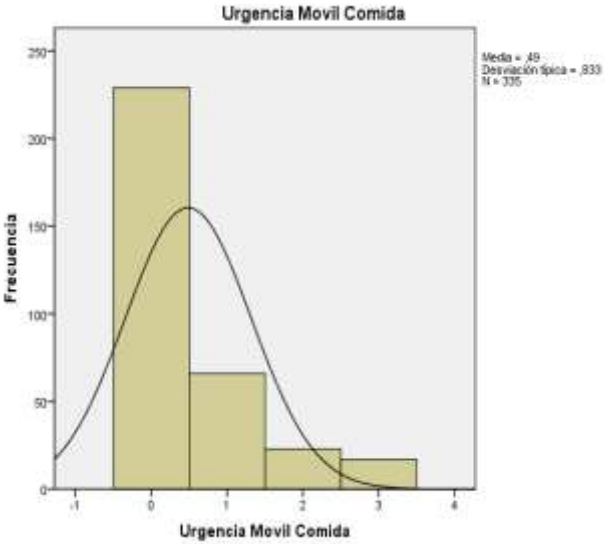
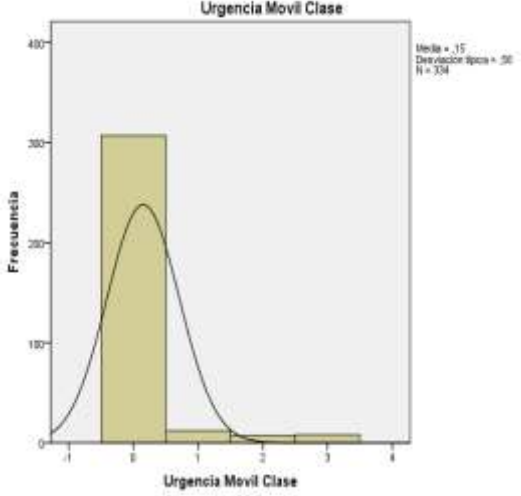
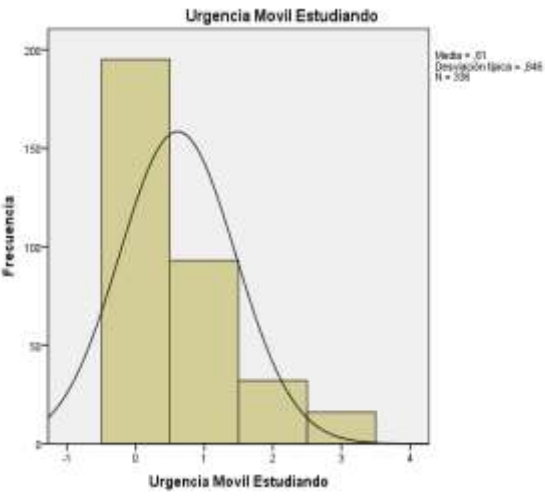
Al ser la asimetría positiva, tenemos menos datos a la izquierda (hay menos alumnos que han elegido las respuestas 0 y 1: *nunca contesto en esta situación, espero el tiempo que haga falta*).

Fijándonos en el resto de casos, la medida de asimetría es negativa, por lo que se puede decir que la minoría de los datos se encuentra en la parte derecha de la media aritmética, es decir, hay menos alumnos que han elegido las respuestas 3 y 4 (*contesto inmediatamente y espero un poco*).

Por otra parte, la curtosis varía según la muestra. En los casos “*estudiando*”, “*en clase*”, “*comida*”, la medida es positiva; tenemos una mayor concentración de los datos en torno a la media: se trata de una distribución leptocúrtica. En el resto, la medida es negativa y refleja lo mismo que en el uso del móvil en casa.

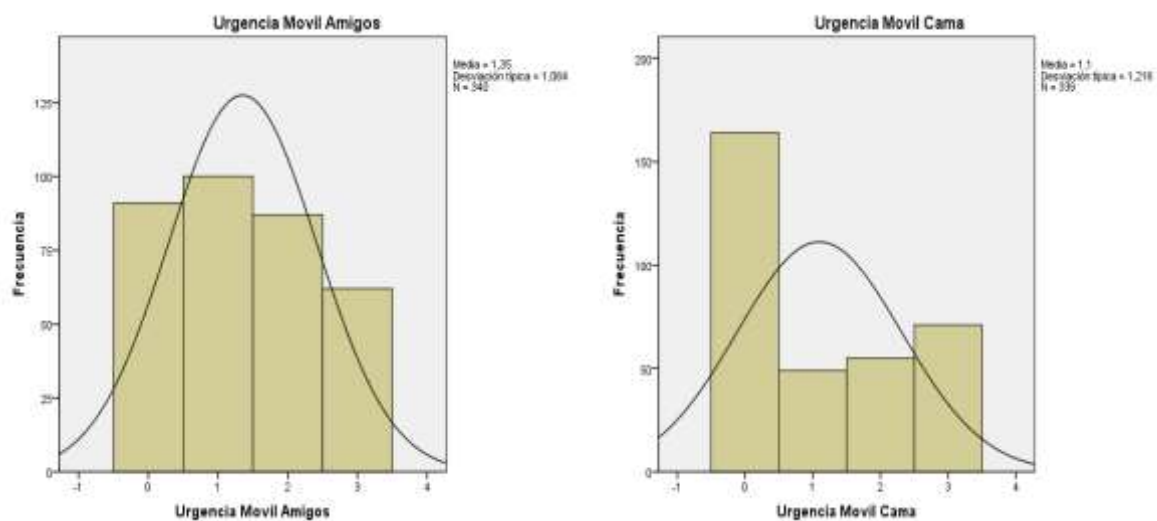
Las gráficas a continuación reflejan la curtosis y asimetría de la muestra.

Casos de curtosis positiva:



Se observa que en los tres gráficos la curva de la Normal es leptocúrtica, ya que los datos se concentran en torno a la media, tal como se había apuntado.

Casos de curtosis negativa:



Estos gráficos, al contrario que los anteriores, son más suaves, sobre todo el que representa el *uso del móvil en la cama*, en el cual observamos que la Normal es platicúrtica.

b. Uso de videojuegos

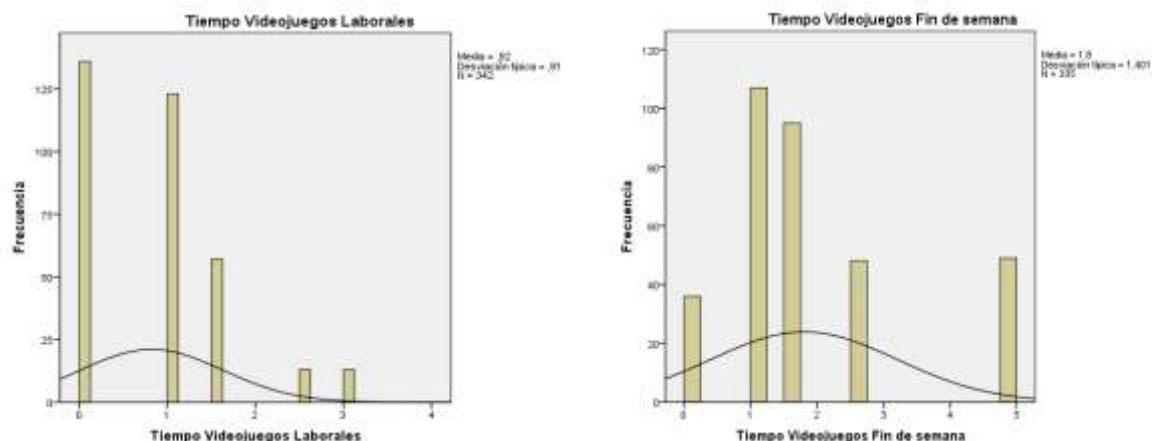
Los descriptivos respecto del uso de videojuegos aparecen en la siguiente tabla:

	Frecuencia Videojuegos	Tiempo Videojuegos Laborales	Tiempo Videojuegos Fin de semana
Media	2,31	,82	1,80
Mediana	1,50	1,00	1,50
Moda	0	0	1
Asimetría	,808	,837	1,153
Curtosis	-,703	,469	,406

La media en el primer caso (tiempo dedicado en días laborables) es muy baja respecto al rango de posibilidades, es decir, durante días laborables la muestra en general no dedica mucho tiempo a los videojuegos, de hecho, el máximo valor que toma la muestra es 3, por lo que tampoco encontramos ningún elemento que dedique el máximo tiempo posible definido en las encuestas. En fines de semana la

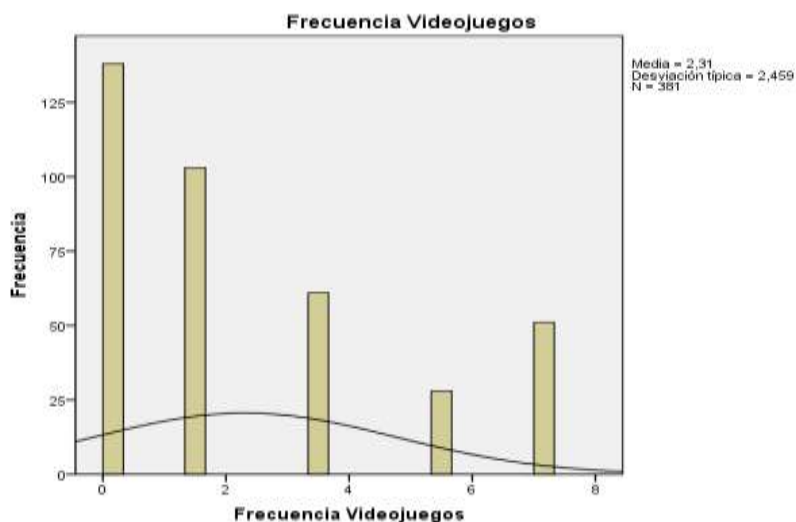
media no aumenta mucho. Si nos fijamos en el estadístico de la Moda, vemos que en el primer caso, el valor que más aparece es 0, y en el segundo 1, que son las respuestas que representan el menor tiempo.

Estudiamos las medidas de distribución a partir de los gráficos:



En este caso ambas medidas, asimetría y curtosis, son positivas, por lo que, como en el uso del móvil, los datos se concentran en las colas de la Normal, lejos de la media aritmética.

Deteniéndonos en la frecuencia se observa que, de nuevo, la media es muy baja y, como que en los días laborables, la moda es 0 (*no suelo jugar*). En cuanto a las medidas de distribución, la asimetría es positiva y la curtosis negativa, por lo que obtendremos un gráfico suave y con la minoría de los datos en la derecha. Es decir, hay menos alumnos que han elegido las respuestas *juego cinco o seis días a la semana y todos los días*.



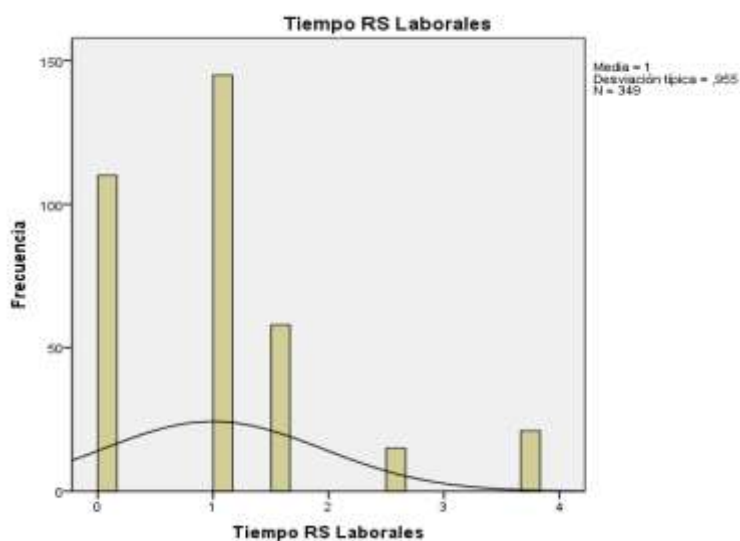
c. Uso de redes sociales

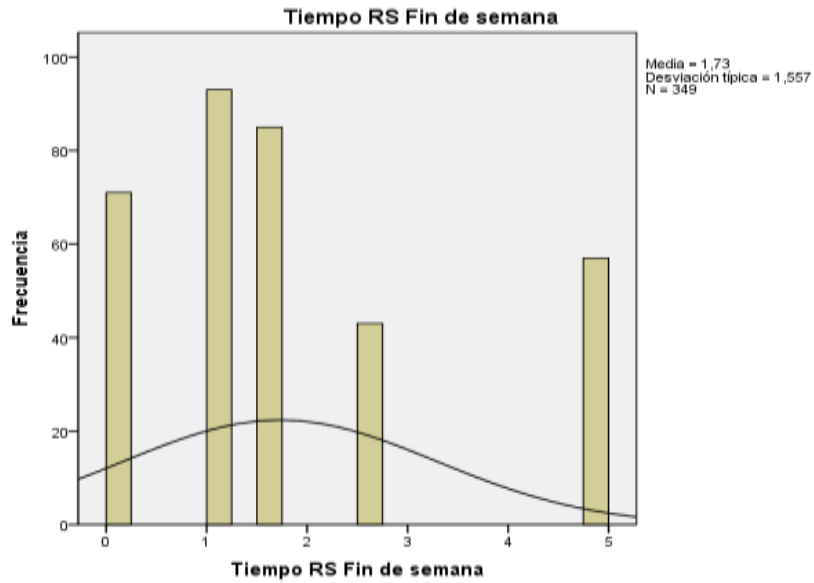
	Frecuencia RS	Tiempo RS Laborales	Tiempo RS Fin de semana
Media	3,54	1,00	1,73
Mediana	3,50	1,00	1,50
Moda	7	1	1
Asimetría	,029	1,285	1,018
Curtosis	-1,656	1,883	-,035

Al igual que con los videojuegos, se estudian primero los casos de días laborables y fines de semana y, aparte, la frecuencia.

El rango de respuestas para los días laborables y fines de semana va de 0 a 5. Observando la media se ve que está por debajo de la media del rango, aunque no tanto como en el caso de los videojuegos. Con todo, la moda sigue siendo baja, pues es 1. Por tanto, el uso de las redes sociales entre semana tiende a ser bajo, aumentando ligeramente los fines de semana.

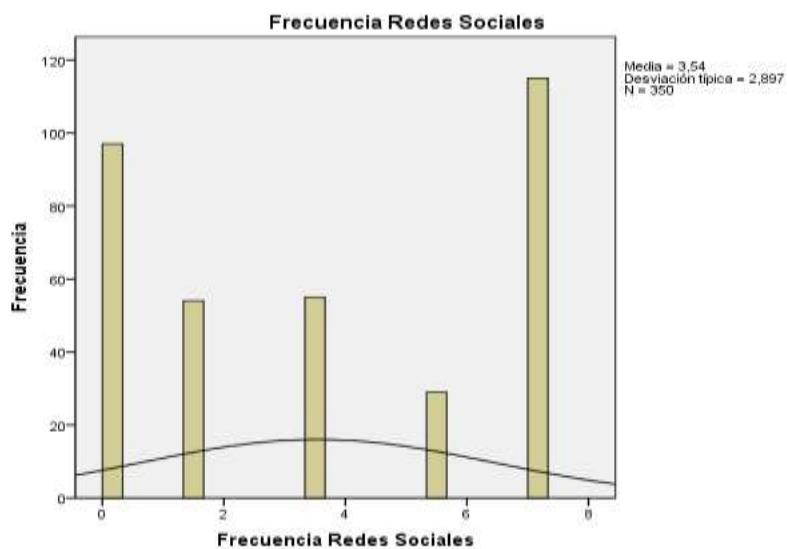
En cuanto a la distribución de los gráficos tenemos que la asimetría es negativa en los dos casos, por lo que se obtienen gráficos con la minoría de los datos a la derecha. Es decir, hay menos alumnos que han elegido las respuestas *entre dos y tres horas, tres horas o más*. La curtosis, sin embargo, es positiva para los días laborables y negativa para los fines de semana.





En cuanto a la frecuencia, el rango va de 0 a 7, y la media es bastante más alta que en los anteriores casos, de hecho, es un poco mayor que la media del intervalo del rango. Por tanto, se deduce que los estudiantes se conectan a las redes sociales varios días a la semana pero en intervalos cortos de tiempo. Es interesante observar que la moda ha aumentado considerablemente ya que ahora es 7: *todos los días*.

Si se estudian las medidas de distribución, se observa que vamos a obtener un gráfico simétrico pero muy achatado ya que la curtosis es negativa, pero la asimetría se acerca mucho a 0:



Las pruebas de Levene y la T de la Normal para comprobar si hay diferencias significativas entre los alumnos cuyos padres han acudido al estudio y aquellos otros que no lo hicieron, reflejan que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras. Dato relevante por cuanto se trata de muestras comparables.

5.3.3 Procedimiento

Se trata de centros escolares con una trayectoria consolidada en lo que se refiere a implementación de programas de prevención y mejora de pautas educativas. En este sentido, se preveía su colaboración para participar en un estudio de estas características. Con todo, la puesta en marcha ha requerido de ciertos trámites previos:

- Contactar inicialmente con el gabinete de orientación psicopedagógica, por ser este quien coordina las actividades de formación complementarias.
- Una vez realizada la propuesta, desde el gabinete se traslada al equipo directivo, quienes autorizan la entrada al colegio y el pase de cuestionarios entre su alumnado.
- La convocatoria para participar en la Escuela de Padres se realiza desde el mismo gabinete de orientación, adjuntando un díptico en el que se explica el contenido de la actividad, los destinatarios de la misma y las fechas/horario de realización. A la vez, se publicita en la página web del propio colegio.

La recogida de datos se ha realizado a través de cuestionarios. En el caso de los alumnos *pre y post test* (anexo 1, p. 207) y en el de los progenitores un único cuestionario. (anexo 2, p.211).

Con el objetivo de proteger la intimidad de los menores y de evitar que se sintieran condicionados en sus respuestas, los test son anónimos. Los únicos datos que se recogen son la edad, sexo, curso en el que estudian y una referencia que nos permitiera comparar cuestionario inicial con el pos-test. Esta viene dada por la inicial de su nombre y los dos apellidos.

La primera recogida de datos de los alumnos se ha realizado durante el mes de octubre de 2016, y el pos-test se ha pasado a finales de enero de 2017. El día y

momento en que se pasaban los cuestionarios ha sido una decisión del centro, siempre dentro del horario escolar y en función de su disponibilidad. Los responsables de dar instrucciones y aclarar cualquier duda que surgiera por parte de los alumnos han sido los tutores, quienes previamente ya se habían familiarizado con cada una de las preguntas y cómo se debían contestar. Se incidió en la necesidad de que sus respuestas fueran sinceras y en el anonimato de las mismas. Respecto a los progenitores, se ha recabado la información durante su asistencia a la escuela de padres en octubre-noviembre de 2016.

5.3.4 Instrumentos

El cuestionario de los alumnos consta de 34 preguntas divididas en varios bloques que se refieren a:

- Por un lado, el uso de redes sociales y por otro el de videojuegos: **frecuencia** de uso (días a la semana), **tiempo** dedicado en días laborables y en fines de semana.
- La utilización del móvil: se ha medido la **urgencia** en contestar un mensaje (WhatsApp, Line, Viber, Telegram, Snapchat, etc.) en diversas circunstancias (estando en casa, mientras se trabaja o estudia, estando con amigos, en clase, en la cama o durante las comidas) así como el porcentaje de veces que se conectan a redes sociales o videojuegos a través del móvil.
- La percepción de los niños sobre el control parental de las diversas tecnologías.
- Screening respecto a la dependencia de las diversas tecnologías. Se seleccionaron los ítems de los cuestionarios TDV⁹, TDI¹⁰ y TDM¹¹ que mejor discriminan los usuarios sin problemas y las personas con adicción a cada una de las TIC.

El cuestionario de los padres consta de once preguntas que se responden con escala Likert. Se plantean cuestiones que aluden a:

⁹ Test Dependencia de Videojuegos, Chóliz y Marco (2011)

¹⁰ Test dependencia de Internet Chóliz y Marco (2012)

¹¹ Test Dependencia de Móvil. Chóliz y Villanueva (2011)

- Conocimiento que los progenitores tienen respecto a:
 - Perfiles en redes sociales
 - Videojuegos que utilizan
- Frecuencia con la que hablan padres e hijos respecto a ventajas e inconvenientes asociados a las TIC.
- Normas en cuanto al tiempo de uso que les permiten a sus hijos.
- Instrucciones de utilización.
- Oferta de alternativas de ocio que sustituyan el tiempo invertido en las TIC.

5.3.5 Análisis estadístico

Los datos se han analizado mediante paquete estadístico SPSS para Windows (versión 19.0).

- Análisis descriptivo

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las principales variables relacionadas con el uso de videojuegos, redes sociales y móvil mediante diversos estadísticos descriptivos básicos y de tendencia central (media, desviación típica, frecuencias y porcentajes).

- Análisis de correlación entre las principales variables dependientes: frecuencia de uso y tiempo dedicado a redes sociales y videojuegos, urgencia en la respuesta a mensajería instantánea con el móvil y puntuaciones en el cuestionario de control parental.
- Pruebas de T de diferencias de media entre las variables estudiadas (chico/chica, Educación Primaria/Secundaria, alumnado cuyos progenitores asisten a escuela de padres/alumnado cuyos padres no se implican).

Se asume que hay diferencias significativas cuando la comparación da valores de $p < 0.05$.

- Análisis psicométrico de prueba de control parental: fiabilidad y análisis factorial.

RESULTADOS

6 RESULTADOS

Se reflejan los resultados referidos a las siguientes variables:

- Cambios producidos en el uso de las TIC por parte de los menores atribuibles a la asistencia de sus progenitores a una escuela de padres.
- Implicación paterna en las escuelas de padres.
- Datos registrados respecto a algunas de las costumbres de los menores en cuanto al uso de las TIC, distinguiendo entre las etapas de Educación Primaria-ESO y también por sexos.
- Cuestionario Control Parental.

a) Cambios esperables en el uso de las TIC por parte de los menores atribuibles a la asistencia de sus progenitores a una escuela de padres

No podemos afirmar la principal hipótesis de partida, pues no se han detectado cambios significativos en las variables que se medían respecto al uso de tecnologías entre los alumnos cuyos progenitores han asistido a la escuela de padres y aquellos otros que no lo han hecho. No obstante, ello obliga a revisar el modo en que se promueven las escuelas de padres, la metodología utilizada con ellos así como las circunstancias en que se pasan los cuestionarios, pero en ningún caso invalida la necesidad constatada de que los padres reciban formación al respecto, se involucren en las líneas educativas del centro escolar y establezcan pautas educativas coherentes entre ambas instituciones.

b) Implicación paterna

Esta variable requiere una atención especial. Existen vías de participación de la familia en el contexto escolar que son de gran utilidad, entre los que se encuentran las Escuelas de Padres. Sin embargo, se deben tener en cuenta los múltiples obstáculos que frenan el compromiso parental; uno de ellos es la progresiva disminución de su implicación a medida que sus hijos avanzan en las sucesivas etapas educativas. En la práctica esto implica que, llegada la adolescencia y las conductas de riesgo que muchas veces van emparejadas a ella, paradójicamente, se cuenta con menos progenitores que en etapas de infantil o primeros cursos de

primaria. De hecho, en este trabajo tan solo se han podido incluir a 61 progenitores, quienes constituyen un porcentaje muy bajo teniendo en cuenta que el número de alumnos es de 400.

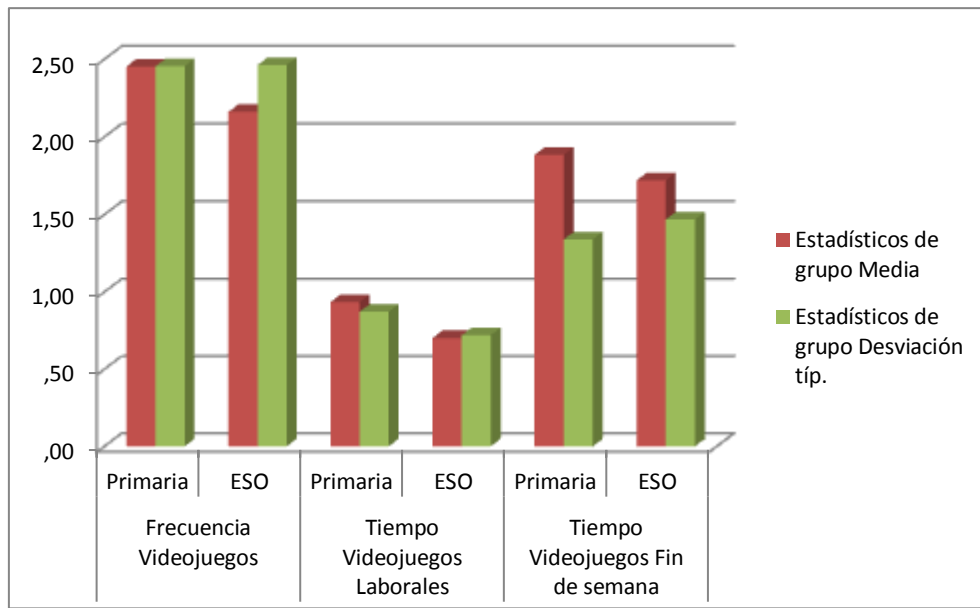
c) Datos registrados respecto a algunas de las costumbres de los menores en cuanto al uso de las TIC, distinguiendo entre

- **Etapas de Educación Primaria – Secundaria.**
- **Sexo masculino – femenino.**
- **Asistencia o no de sus progenitores a la escuela de padres.**

VIDEOJUEGOS

Atendiendo a las etapas educativas:

	Ciclo	N	Media	Desviación típ.
Frecuencia	Primaria	199	2,45	2,454
Videojuegos	ESO	181	2,16	2,462
Tiempo Videojuegos	Primaria	179	,93	,871
Laborales	ESO	162	,70	,719
Tiempo Videojuegos	Primaria	176	1,88	1,340
Fin de semana	ESO	158	1,72	1,468



Respecto al tiempo dedicado a los videojuegos por parte de los alumnos de la ESO y los de Educación Primaria, se observa que hay mucha diferencia entre los fines de semana y los días laborables, siendo mayor, como cabía esperar, durante los fines de semana. Además, los alumnos de primaria juegan más, independientemente del día que se trate.

La desviación típica en los días laborables es pequeña, sobre todo en los alumnos de primaria. Esto nos permite afirmar que el conjunto del alumnado dedica un tiempo similar a los videojuegos. El uso no es tan homogéneo entre los alumnos de secundaria. En los días de fin de semana se refleja una mayor dispersión entre los alumnos, tanto de ESO como de Primaria.

Con respecto a la frecuencia con la que juegan, esta también es mayor entre el alumnado de Primaria, dato coherente con el tiempo invertido.

Para estudiar si hay diferencias estadísticamente significativas usamos la prueba de Levene y la prueba T mediante contrastes de hipótesis:

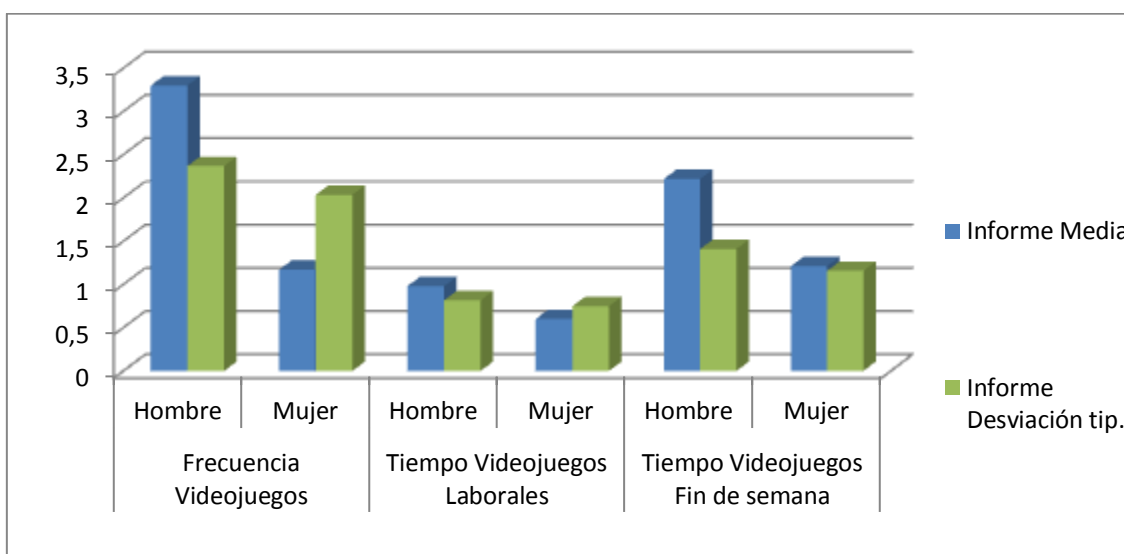
- Partiendo de la prueba de Levene. se observa que el único p-valor menor que el nivel de significación es el que pertenece a la variable *tiempo de juego en los fines de semana*. Es decir, tenemos datos suficientes para suponer que las desviaciones típicas obtenidas de **los alumnos de primaria y**

secundaria, según el tiempo que dedican a los videojuegos en fines de semana, son significativamente diferentes.

- En cuanto a la prueba T, hay diferencias significativas en todos los casos estudiados. Es decir, **hay realmente diferencias significativas en el tiempo dedicado a los videojuegos según el curso al que pertenezca el alumno.**

Atendiendo a diferencias por sexos. Del conjunto inicial de alumnos de primaria y secundaria se ha podido contar con 203 chicos y 178 chicas.

	Sexo	Media	N	Desviación tip.
Frecuencia Videojuegos	Hombre	3,3	203	2,368
	Mujer	1,17	178	2,036
Tiempo Videojuegos Laborales	Hombre	0,98	198	0,816
	Mujer	0,6	144	0,749
Tiempo Videojuegos Fin de semana	Hombre	2,22	198	1,409
	Mujer	1,21	137	1,157



En la tabla se ve que, en media, juegan más los chicos, tanto en días laborables como fin de semana. La desviación típica es, para los chicos en días laborables, un estadístico pequeño, lo que quiere decir que dedican todos más o menos el mismo tiempo. Lo mismo ocurre con las chicas. Sin embargo, la desviación aumenta en el

fin de semana. En este caso, chicos y chicas, están un poco más dispersos, lo que seguramente obedece a que en los fines de semana dediquen más tiempo a otras actividades de ocio.

Para ver si realmente existen diferencias significativas según el sexo, utilizamos las mismas pruebas. En este caso, se parte de la interacción existente entre las dos variables estudiadas: el tiempo dedicado y el sexo:

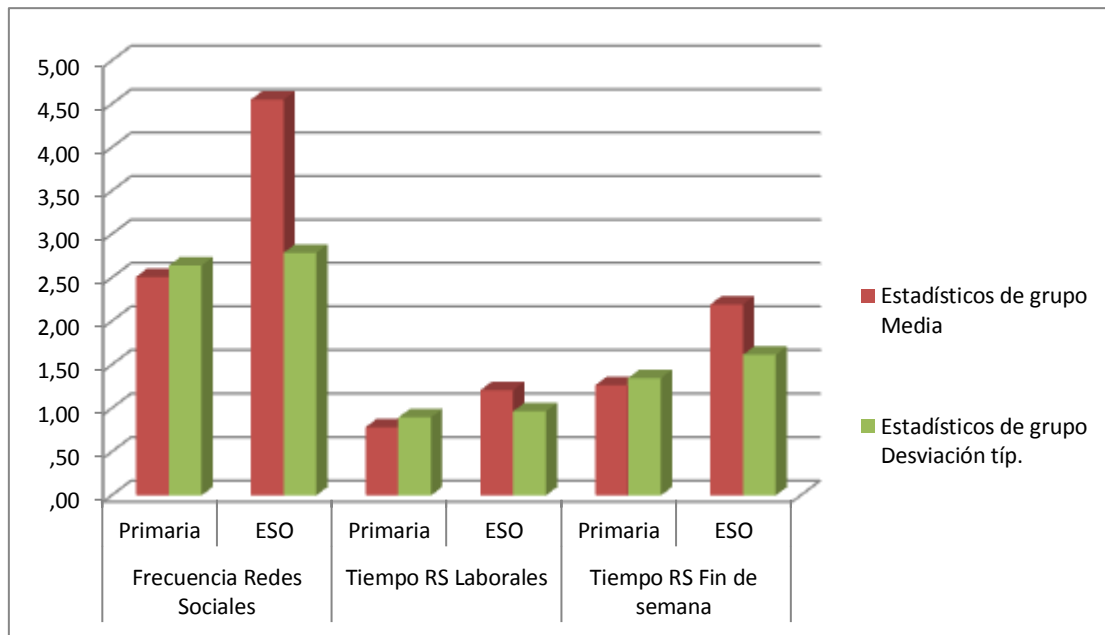
- A la vista de los resultados, podemos decir que **sí existen diferencias entre chicos y chicas en cuanto al tiempo dedicado a los videojuegos. En media los chicos dedican más tiempo a los videojuegos, sobre todo en fines de semana.**

REDES SOCIALES

Respecto al tiempo dedicado a las redes sociales, se parte de la hipótesis de que los alumnos de primaria invierten menos tiempo que los de secundaria y las chicas más tiempo que los chicos.

Atendiendo a las etapas educativas:

	Ciclo	N	Media	Desviación típ.
Frecuencia Redes Sociales	Primaria	174	2,51	2,640
	ESO	176	4,55	2,786
Tiempo RS Laborales	Primaria	173	,78	,896
	ESO	176	1,21	,966
Tiempo RS Fin de semana	Primaria	174	1,26	1,348
	ESO	175	2,19	1,615



El gráfico refleja, en primer lugar, que los alumnos de la ESO dedican, en media, más días a las redes sociales que los estudiantes de Primaria.

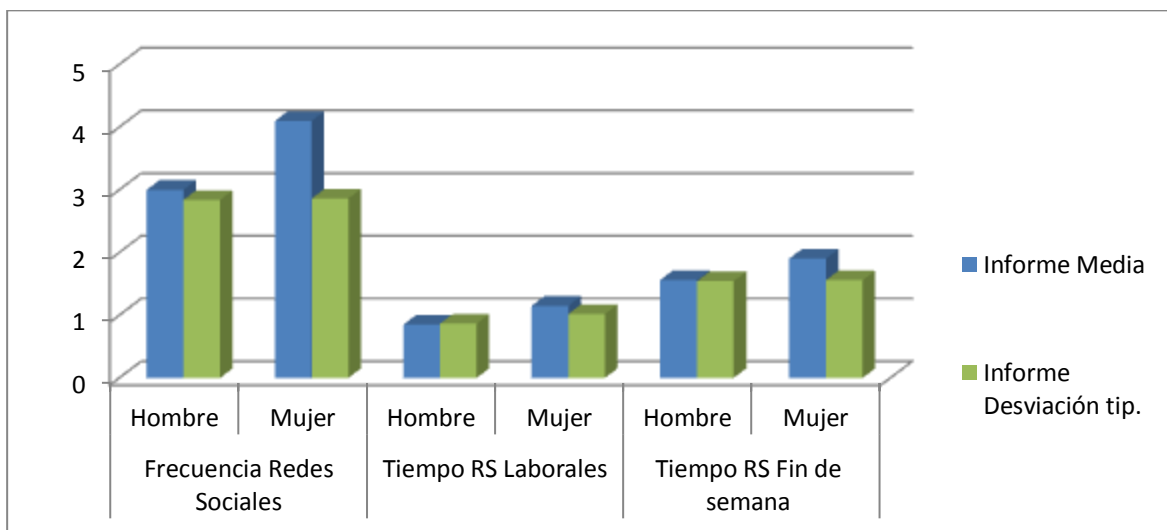
Haciendo la diferencia entre días laborables y fines de semana, se observa que, en ambos casos, los alumnos mayores invierten más tiempo, sobre todo en los fines de semana. De hecho, los alumnos de Primaria pasan más o menos el mismo tiempo en fin de semana que los de la ESO en días laborables, lo que nos da una idea de la presencia de las redes sociales entre el alumnado de Secundaria.

Al igual que antes, estudiamos si realmente existen diferencias estadísticamente significativas:

- A través de la prueba de Levene para la desviación, se observa que existe una dispersión significativamente mayor en los alumnos de secundaria; es decir, están más dispersos en cuanto al uso de redes sociales.
- Atendiendo a la media, se puede afirmar que, como desde un principio esperábamos, **los alumnos de Secundaria son significativamente más aficionados a las redes sociales que los estudiantes de Primaria**, quienes muchos de ellos carecen de perfil en redes sociales.

Atendiendo a la diferencia por sexos:

		Media	N	Desviación tip.
Frecuencia Redes Sociales	Hombre	3	179	2,839
	Mujer	4,1	171	2,859
Tiempo RS Laborales	Hombre	0,85	178	0,866
	Mujer	1,15	171	1,019
Tiempo RS Fin de semana	Hombre	1,56	177	1,541
	Mujer	1,9	172	1,557



El gráfico refleja que las chicas, tanto en días laborables como en fin de semana, utilizan más las redes sociales que los chicos; para saber si realmente hay diferencias comprobamos que el p-valor del contraste es menor que el nivel de significación, por lo que tenemos diferencias significativas en cuanto al tiempo dedicado a las redes sociales según el sexo. **Las chicas realmente utilizan más las redes sociales que los chicos.**

URGENCIA DEL MOVIL

En este caso se estudia la urgencia con la que contestan al teléfono móvil en distintos momentos del día:

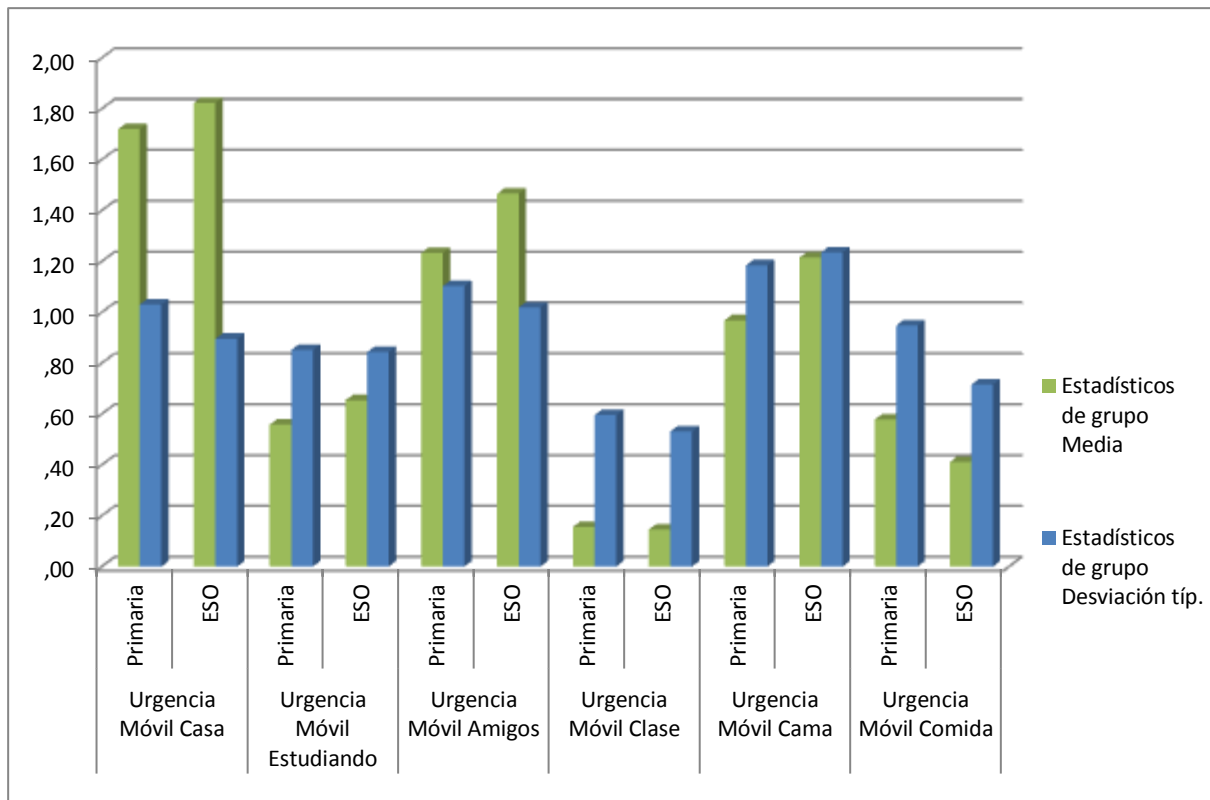
- En casa
- Mientras estudian
- Con los amigos
- En clase
- En la cama
- Durante la comida

El test recogía 4 números para elegir la frecuencia con la que miraban el móvil: el 3 era 'al instante' y el 0 'nunca en esa ocasión' concreta.

De esta forma, se han obtenido los siguientes resultados:

Atendiendo a las etapas educativas:

	Ciclo	N	Media	Desviación típ.
Urgencia Móvil Casa	Primaria	164	1,72	1,031
	ESO	181	1,82	,895
Urgencia Móvil Estudiando	Primaria	156	,56	,852
	ESO	179	,65	,843
Urgencia Móvil Amigos	Primaria	163	1,23	1,103
	ESO	176	1,47	1,019
Urgencia Móvil Clase	Primaria	154	,16	,596
	ESO	179	,15	,531
Urgencia Móvil Cama	Primaria	157	,97	1,184
	ESO	181	1,22	1,235
Urgencia Móvil Comida	Primaria	154	,58	,948
	ESO	180	,41	,715



El momento en el que los estudiantes más miran el móvil es mientras están en casa. Cuando menos lo utilizan, en clase.

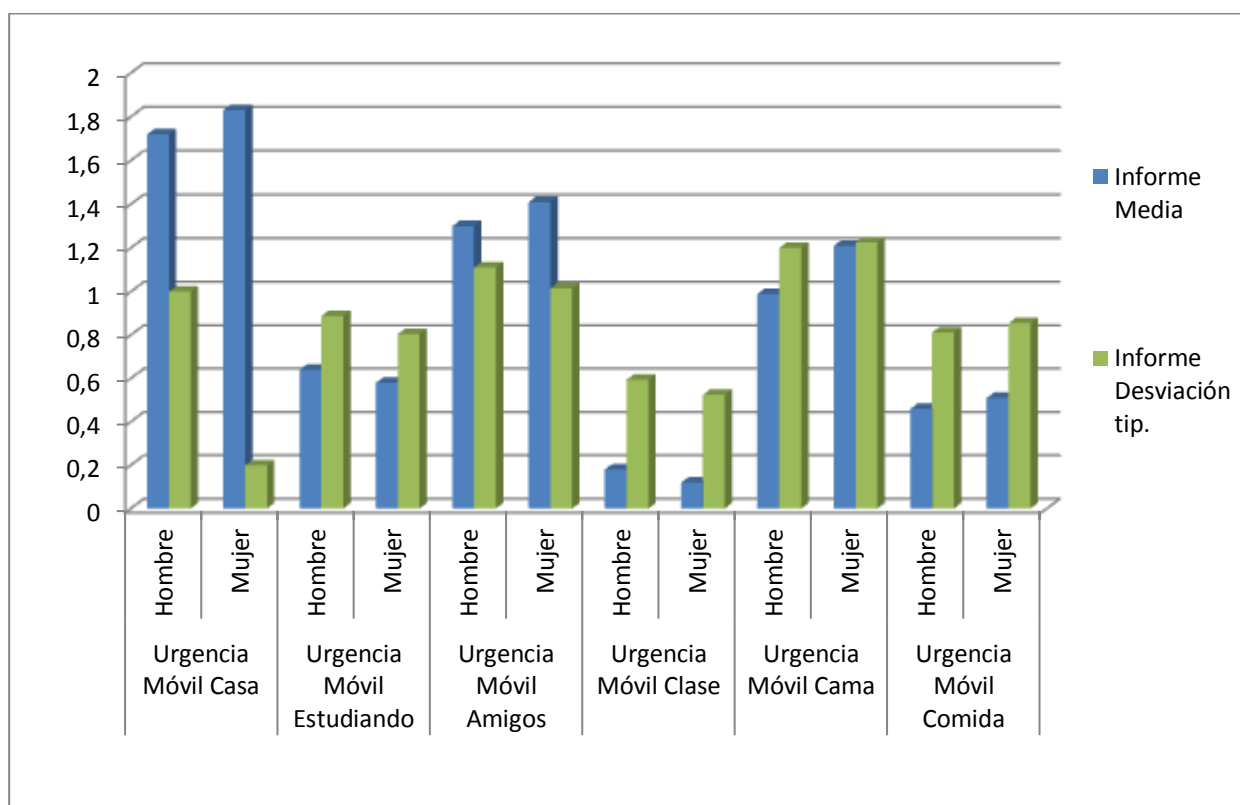
Sin embargo, en este caso, la desviación típica es alta respecto a la media (aunque es la más pequeña de las desviaciones), lo que nos dice que **hay dispersión entre los alumnos en cuanto al uso del móvil, tanto en Primaria como en Secundaria.**

Es interesante observar que las medias en cada caso son muy parecidas entre los alumnos de ambos ciclos.

Atendiendo a las desviaciones típicas, como ya se ha dicho, las más pequeñas aparecen cuando los alumnos están en clase. Las mayores dispersiones se tienen mientras los alumnos están en la cama.

Atendiendo a la diferencia por sexos:

	Sexo	Media	N	Desviación tip.
Urgencia Móvil Casa	Hombre	1,72	172	1
	Mujer	1,83	174	0,199
Urgencia Móvil Estudiando	Hombre	0,64	166	0,888
	Mujer	0,58	170	0,805
Urgencia Móvil Amigos	Hombre	1,3	169	1,111
	Mujer	1,41	171	1,016
Urgencia Móvil Clase	Hombre	0,18	167	0,594
	Mujer	0,12	167	0,524
Urgencia Móvil Cama	Hombre	0,99	169	1,2
	Mujer	1,21	170	1,225
Urgencia Móvil Comida	Hombre	0,46	167	0,812
	Mujer	0,51	168	0,855



La urgencia con la que miran el móvil está bastante compensada. Existen algunas pequeñas diferencias: en casa, en la cama, con los amigos y durante la comida, las chicas tienden a responder más rápido al móvil que los chicos. Estudiando y en

clase, son los chicos los que lo usan más. Sería interesante profundizar en si la variable de usar el móvil es significativa en cuanto a los resultados académicos, ya que los chicos lo utilizan más mientras estudian o en clase.

Para ver si es realmente significativo, se recurre al mismo test de hipótesis planteado anteriormente:

- Atendiendo a “urgencia móvil clase * sexo” y “urgencia móvil clase estudiando * sexo”, en el primer caso, el p-valor es 0.329, es decir, aceptamos H_0 , no hay diferencias en cuanto a la media.
- En el segundo caso, el p-valor es 0.462. Como también es mayor que el nivel de significación, aceptamos la hipótesis nula, por lo que carecemos de datos suficientes para afirmar que hay medias diferentes.
- Observando el resto de la tabla se ve que la única variable que se acerca a 0.05 es “Urgencia Móvil Cama * Sexo”, y aun así no es un valor suficientemente pequeño como para tenerlo en cuenta.

Por tanto, las diferencias detectadas no resultan significativas.

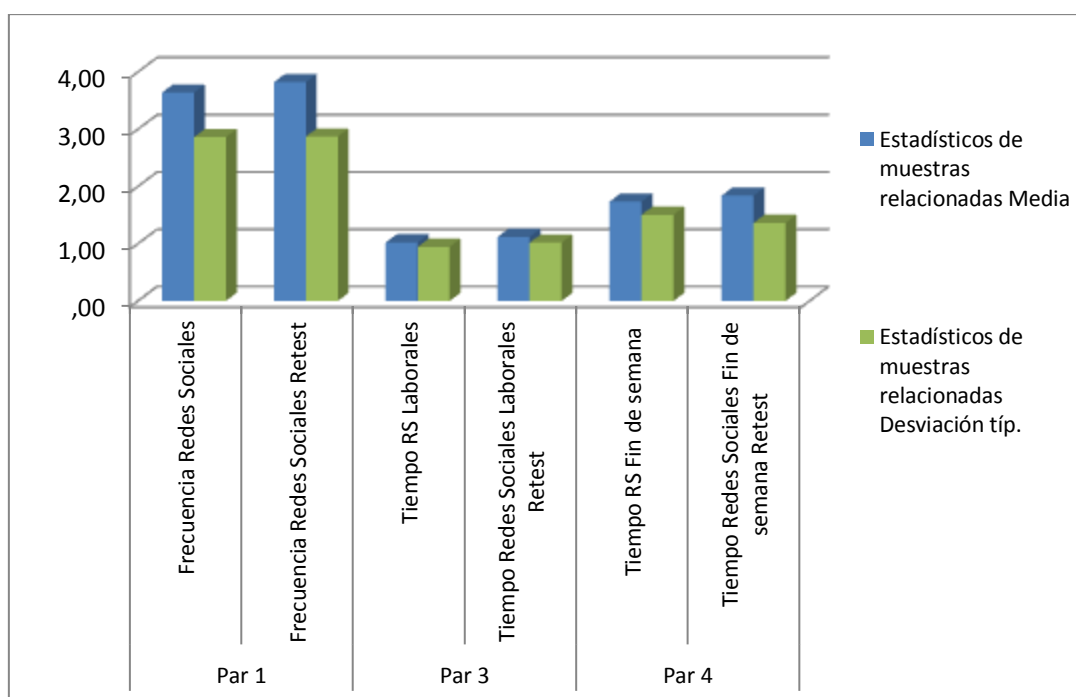
Después de realizar la escuela de padres se vuelve a pasar el cuestionario a los mismos alumnos. El objetivo es comparar las diferencias que pudiera haber entre los resultados del primer test y los del segundo.

Como en el caso anterior, se estudian redes sociales, videojuegos y móvil.

REDES SOCIALES

Se considera, en primer lugar, el tiempo dedicado a las redes sociales por el conjunto del alumnado cuyos progenitores no han asistido a la escuela de padres.
La tabla recoge tanto alumnado de ESO como Primaria.

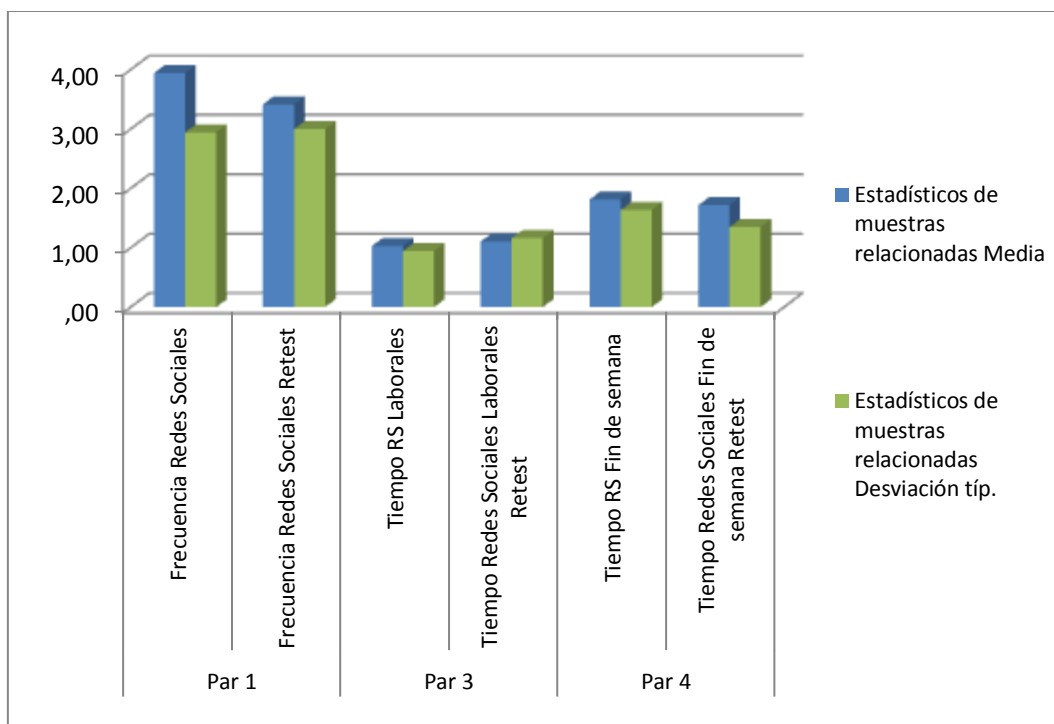
		Media	N	Desviación típ.
Par 1	Frecuencia Redes Sociales	3,64	264	2,859
	Frecuencia Redes Sociales Retest	3,82	264	2,871
Par 3	Tiempo RS Laborales	1,02	261	,945
	Tiempo Redes Sociales Laborales Retest	1,12	261	1,017
Par 4	Tiempo RS Fin de semana	1,74	262	1,504
	Tiempo Redes Sociales Fin de semana Retest	1,84	262	1,361



Se aprecia que las medias varían muy poco, tendiendo en los tres casos a aumentar pocas décimas. Lo mismo ocurre con las desviaciones típicas.

Respecto a los alumnos cuyos padres sí que han participado en la escuela:

		Media	N	Desviación tít.
Par 1	Frecuencia Redes Sociales	3,94	35	2,943
	Frecuencia Redes Sociales Retest	3,41	35	2,996
Par 3	Tiempo RS Laborales	1,03	34	,943
	Tiempo Redes Sociales Laborales Retest	1,10	34	1,160
Par 4	Tiempo RS Fin de semana	1,81	34	1,632
	Tiempo Redes Sociales Fin de semana Retest	1,72	34	1,347



A pesar de que la hipótesis de partida era que si los padres recibían formación específica respecto al buen uso de las tecnologías ello se reflejaría en el tiempo que dedican los menores a las mismas, a la vista de los datos no se puede afirmar que así sea, ya que no se observa ninguna diferencia importante entre la información aportada por el pretest y el posttest; de hecho, en el caso de

los días de diario la media aumenta unas centésimas, aunque no resulta significativo.

Veámoslo estadísticamente, empezando por el primer cuestionario pasado a los alumnos. De nuevo la prueba de Levene y la T de la Normal permiten contrastar si hay diferencias significativas en cuanto el uso de redes sociales, atendiendo a si los padres han participado o no lo han hecho.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)
Frec RS	Se han asumido varianzas iguales	,433	,511	-,505	348	,614
	No se han asumido varianzas iguales			-,496	46,030	,622
Tiempo RS_Lab	Se han asumido varianzas iguales	,667	,415	-,423	347	,672
	No se han asumido varianzas iguales			-,411	44,300	,683
Tiempo RS_Finde	Se han asumido varianzas iguales	1,796	,181	,447	347	,655
	No se han asumido varianzas iguales			,413	44,716	,681

Para la prueba de Levene partimos de la columna “sig.” que aporta el p-valor del estudio. Como en todos los casos es mayor a 0,05, podemos decir que no hay diferencias significativas en la varianza en cuanto al uso de redes sociales. Para la prueba T de la Normal nos fijamos en la columna “sig. (bilateral)” y obtenemos que tampoco hay diferencias significativas para la media en cuanto al uso de las redes sociales.

Para el retest tenemos la siguiente tabla:

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Frec RS_r	Se han asumido varianzas iguales	,147	,702	1,596	317	,112
	No se han asumido varianzas iguales			1,549	49,899	,128
Tiempo RS_Lab_r	Se han asumido varianzas iguales	1,340	,248	1,042	314	,298
	No se han asumido varianzas iguales			1,037	50,804	,305
Tiempo RS_Finde_r	Se han asumido varianzas iguales	,765	,382	1,261	314	,208
	No se han asumido varianzas iguales			1,220	48,308	,229

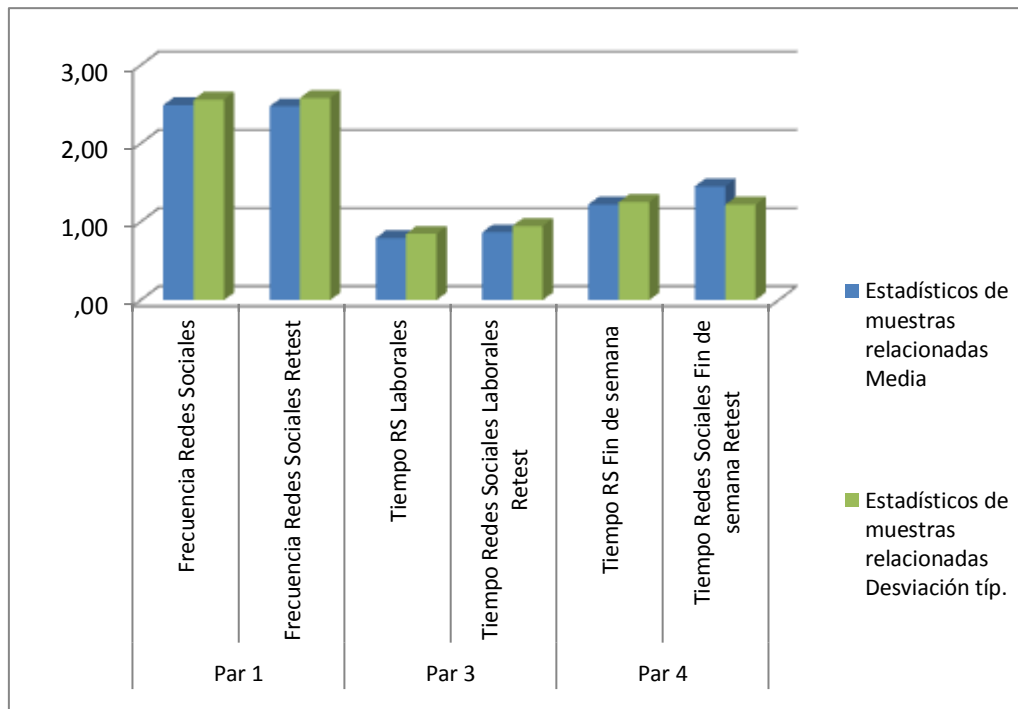
Los resultados obtenidos son los mismos que en el primer test. No se encuentran diferencias significativas en cuando al uso de las redes sociales en función de la asistencia o no de los progenitores a la escuela de padres.

Para profundizar un poco más, distinguimos los dos cursos, primaria y secundaria.

Respecto a los alumnos de primaria:

Cuando los padres no han participado:

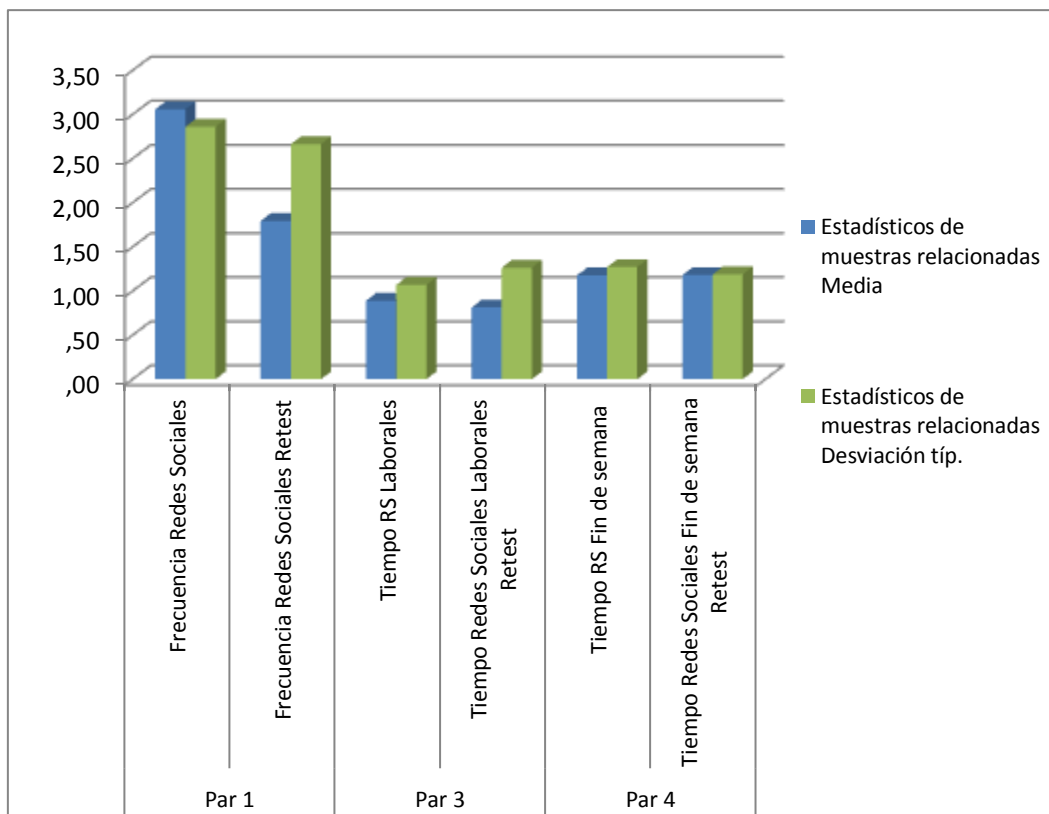
		Media	N	Desviación típ.
Par 1	Frecuencia Redes Sociales	2,49	121	2,563
	Frecuencia Redes Sociales Retest	2,48	121	2,583
Par 3	Tiempo RS Laborales	,79	120	,847
	Tiempo Redes Sociales Laborales Retest	,87	120	,948
Par 4	Tiempo RS Fin de semana	1,22	120	1,252
	Tiempo Redes Sociales Fin de semana Retest	1,45	120	1,220



Cuando los padres no han participado: las medias son muy parecidas, aumentando en unas centésimas en los días laborales y fines de semana.

Cuando los padres sí han participado:

		Media	N	Desviación típ.
Par 1	Frecuencia Redes Sociales	3,06	17	2,861
	Frecuencia Redes Sociales Retest	1,79	17	2,664
Par 3	Tiempo RS Laborales	,89	16	1,068
	Tiempo Redes Sociales Laborales Retest	,81	16	1,263
Par 4	Tiempo RS Fin de semana	1,18	16	1,271
	Tiempo Redes Sociales Fin de semana Retest	1,18	16	1,188

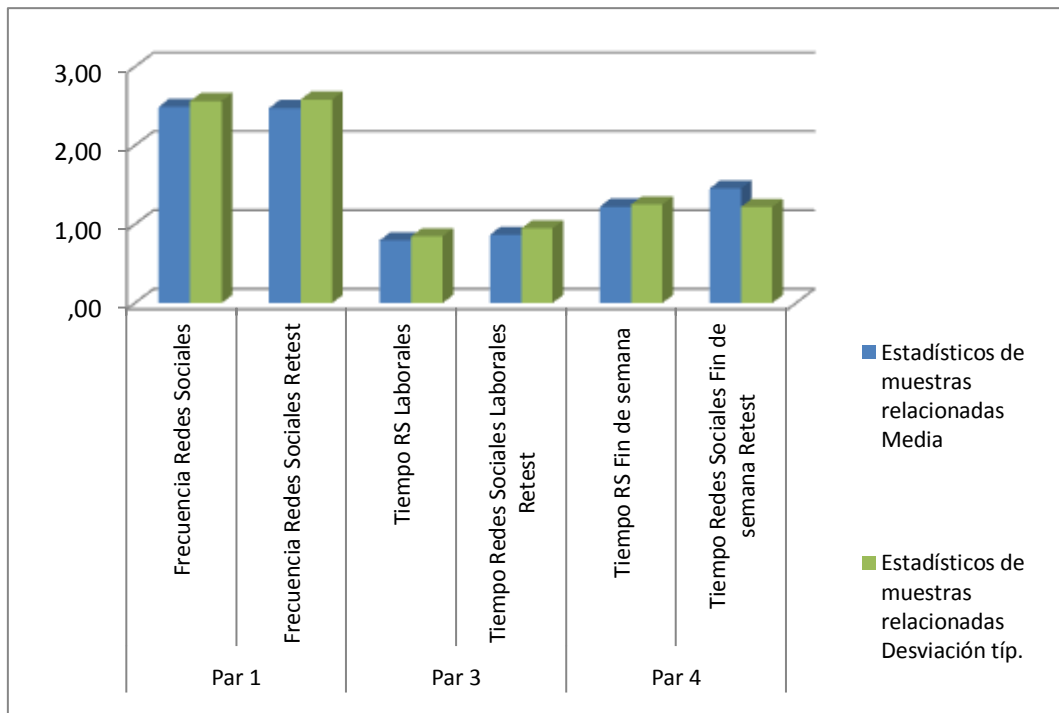


Cuando los padres sí han participado, se aprecian diferencias en unidades en la frecuencia del uso de redes sociales; ello permitiría pensar, en un principio, que los alumnos utilizan menos días las redes sociales. Sin embargo, observando la media de tiempo de días laborables y fines de semana, esta es muy similar al primer cuestionario pasado.

Respecto a los alumnos de secundaria:

Cuando los padres no han participado:

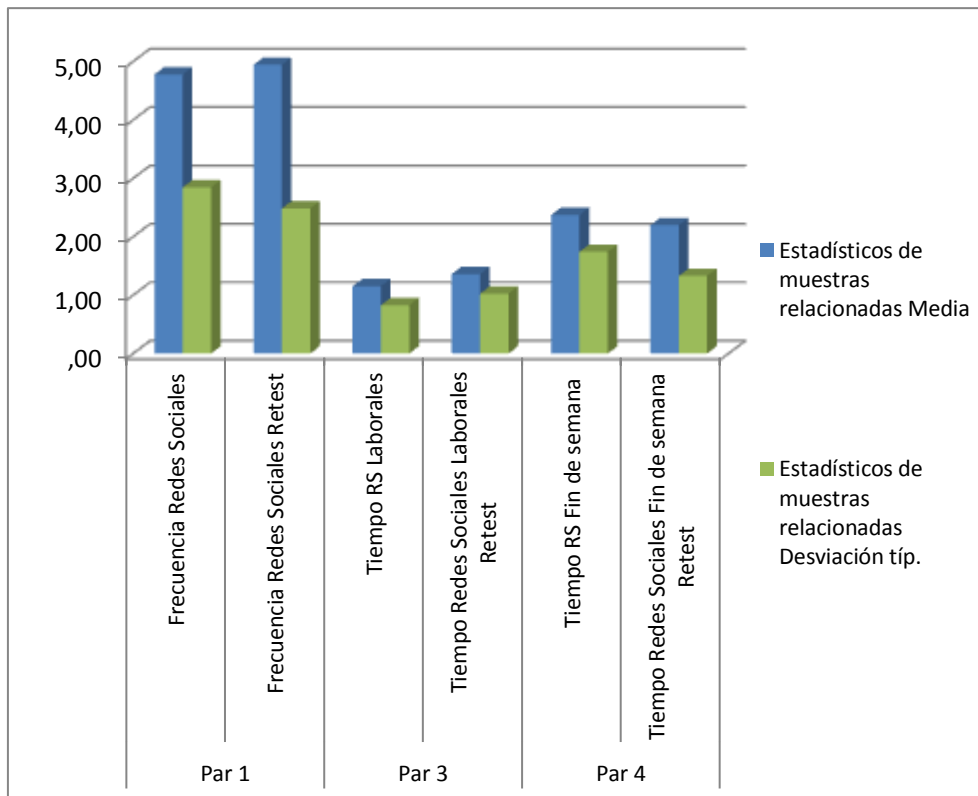
		Media	N	Desviación típ.
Par 1	Frecuencia Redes Sociales	4,61	143	2,742
	Frecuencia Redes Sociales Retest	4,96	143	2,605
Par 3	Tiempo RS Laborales	1,21	141	,983
	Tiempo Redes Sociales Laborales Retest	1,34	141	1,027
Par 4	Tiempo RS Fin de semana	2,17	142	1,567
	Tiempo Redes Sociales Fin de semana Retest	2,16	142	1,393



Cuando los padres no han participado: al igual que en los casos anteriores, las medias son muy parecidas a las recogidas en el primer test en el caso de los alumnos cuyos padres no han participado. De hecho, vemos un pequeño aumento en la frecuencia y en los días laborables.

Cuando los padres sí han participado:

		Media	N	Desviación típ.
Par 1	Frecuencia Redes Sociales	4,78	18	2,845
	Frecuencia Redes Sociales Retest	4,94	18	2,485
Par 3	Tiempo RS Laborales	1,15	18	,828
	Tiempo Redes Sociales Laborales Retest	1,36	18	1,026
Par 4	Tiempo RS Fin de semana	2,37	18	1,742
	Tiempo Redes Sociales Fin de semana Retest	2,20	18	1,328



Al participar los padres, en un principio, no se aprecian diferencias entre los dos cuestionarios.

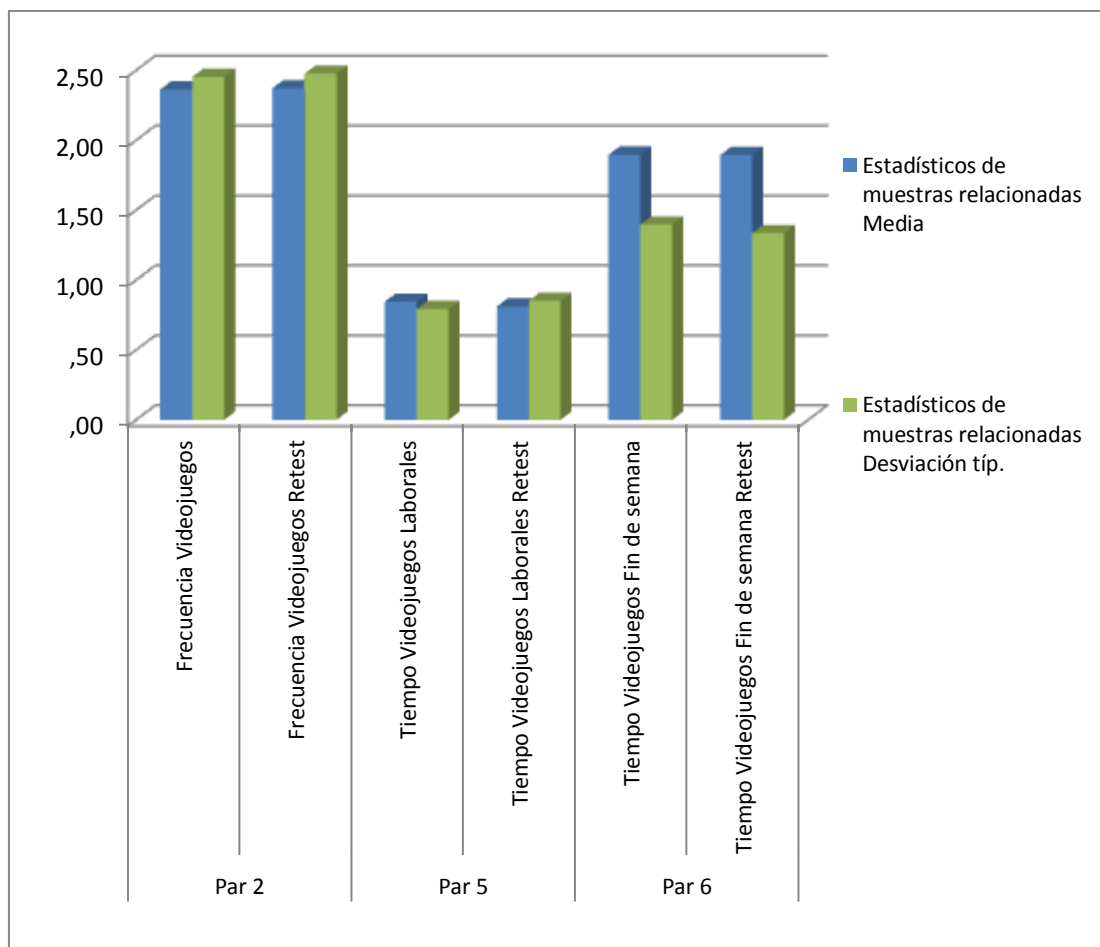
Observando el p-valor, se comprueba que ninguno es menor de 0.05, por lo que, en efecto, **no se puede afirmar que haya diferencias significativas en ninguno de los casos**

VIDEOJUEGOS

De nuevo se ven primero las tablas de todos los alumnos a los que se les ha realizado la encuesta y, en segundo lugar, se hace la distinción entre estudiantes de Primaria y ESO.

Los progenitores no han asistido a la escuela de padres:

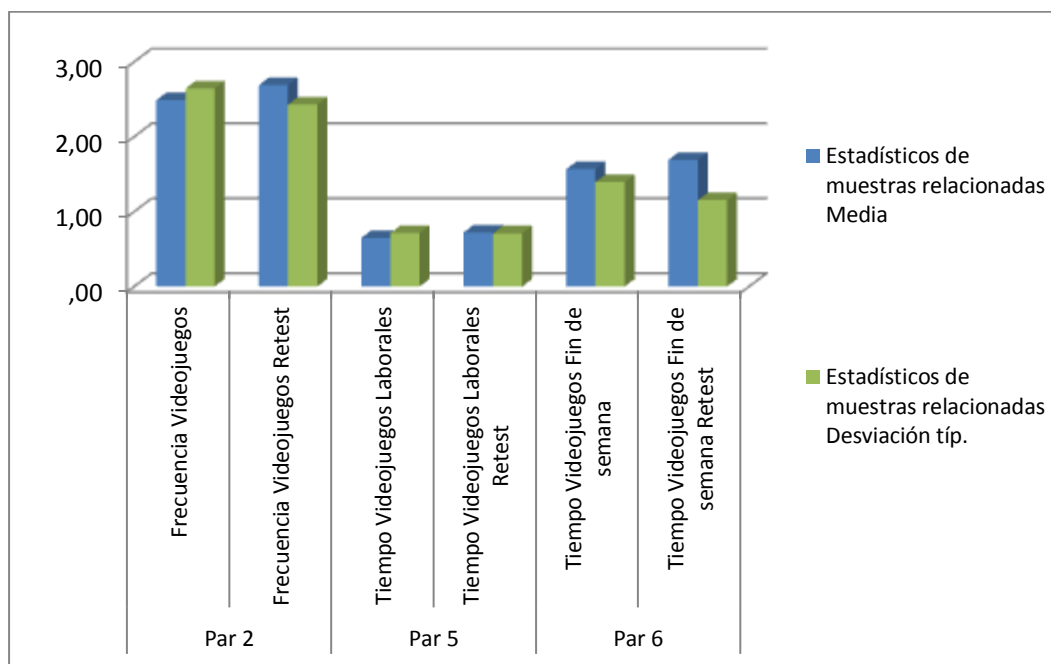
		Media	N	Desviación típ.
Par 2	Frecuencia Videojuegos	2,36	289	2,452
	Frecuencia Videojuegos Retest	2,37	289	2,475
Par 5	Tiempo Videojuegos Laborales	,84	244	,792
	Tiempo Videojuegos Laborales Retest	,81	244	,851
Par 6	Tiempo Videojuegos Fin de semana	1,90	237	1,396
	Tiempo Videojuegos Fin de semana Retest	1,89	237	1,335



Cuando los padres no han asistido: no se aprecian diferencias significativas.

Cuando los progenitores sí han asistido a la escuela de padres:

		Media	N	Desviación típ.
Par 2	Frecuencia Videojuegos	2,49	40	2,642
	Frecuencia Videojuegos Retest	2,69	40	2,428
Par 5	Tiempo Videojuegos Laborales	,65	34	,713
	Tiempo Videojuegos Laborales Retest	,72	34	,709
Par 6	Tiempo Videojuegos Fin de semana	1,57	33	1,394
	Tiempo Videojuegos Fin de semana Retest	1,69	33	1,152



Cuando los padres sí han asistido: tampoco se produce una disminución del tiempo dedicado al entretenimiento con videojuegos. De hecho, como ya ha ocurrido con anterioridad, incluso las medias aumentan algunas décimas en el retest, si bien no resulta significativo.

Desde el punto de vista estadístico, veamos si existen diferencias significativas:

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
FrecVideoj	Se han asumido varianzas iguales	,225	,635	-,079	380	,937
	No se han asumido varianzas iguales			-,076	55,162	,940
TiempoVideoj_Lab	Se han asumido varianzas iguales	,013	,909	1,005	340	,316
	No se han asumido varianzas iguales			1,059	55,032	,294
TiempoVideoj_Finde	Se han asumido varianzas iguales	,132	,717	1,420	334	,157
	No se han asumido varianzas iguales			1,394	52,789	,169

Observando el p-valor del estudio, en ningún caso es menor que 0.05, por lo que no existen diferencias significativas en el primer test.

Atendiendo a la tabla del posttest:

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
FrecVideoj_r	Se han asumido varianzas iguales	,047	,828	-,725	335	,469
	No se han asumido varianzas iguales			-,736	52,239	,465
TiempoVideoj_Lab_r	Se han asumido varianzas iguales	,008	,927	,278	304	,781
	No se han asumido varianzas iguales			,304	47,611	,762
TiempoVideoj_Finde_r	Se han asumido varianzas iguales	1,568	,212	,092	302	,927
	No se han asumido varianzas iguales			,102	46,121	,920

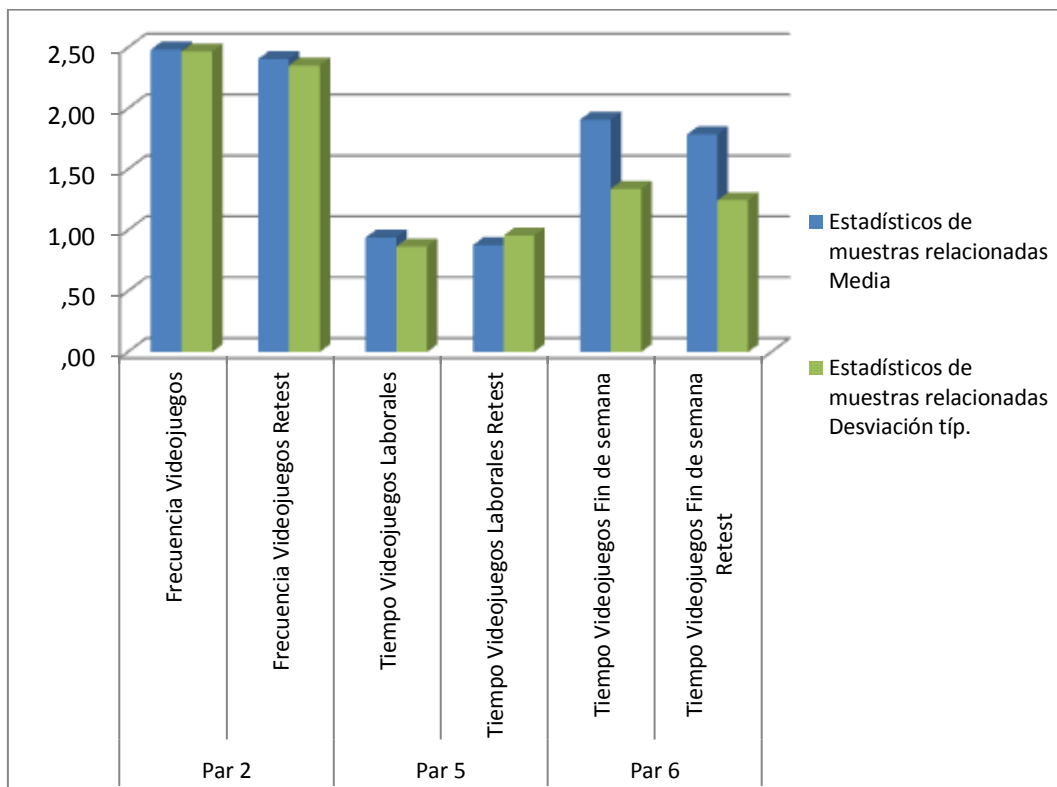
En este caso, el p-valor supera el nivel de significación dado, 0.05, por lo que no hay diferencias significativas en cuanto al uso de los videojuegos según la asistencia o no de los padres.

Distinguimos por cursos:

Primaria

Cuando los padres no han asistido:

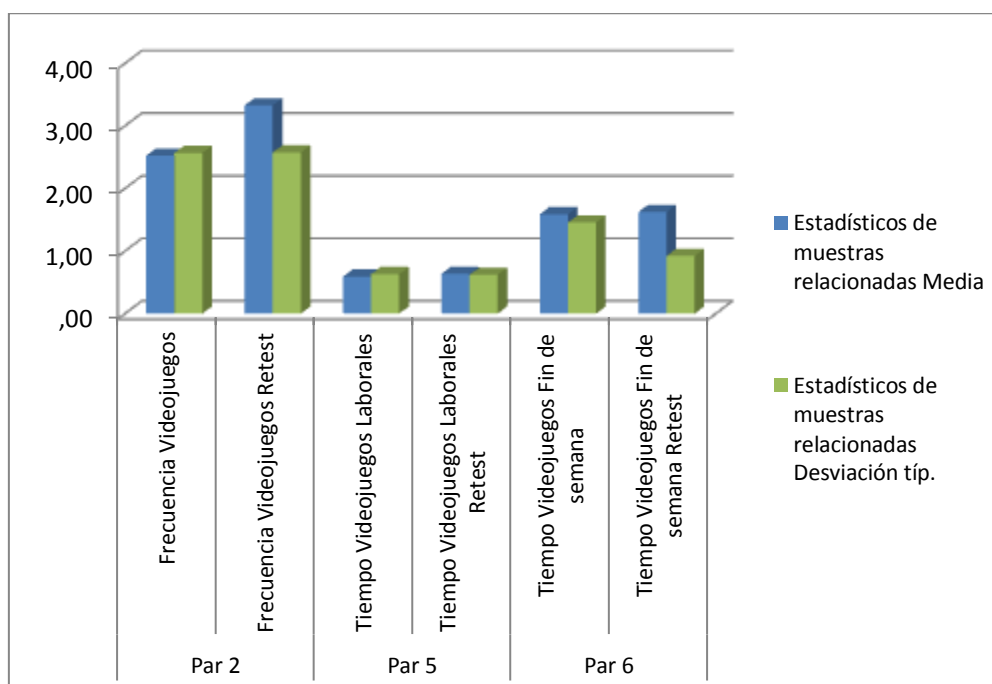
		Media	N	Desviación típ.
Par 2	Frecuencia Videojuegos	2,48	148	2,469
	Frecuencia Videojuegos Retest	2,41	148	2,353
Par 5	Tiempo Videojuegos Laborales	,94	127	,867
	Tiempo Videojuegos Laborales Retest	,88	127	,955
Par 6	Tiempo Videojuegos Fin de semana	1,91	122	1,339
	Tiempo Videojuegos Fin de semana Retest	1,79	122	1,247



Existe una pequeña disminución de las horas dedicadas a los videojuegos por parte de los alumnos de primaria. Para ver si es significativa, acudiremos al p-valor del test. Sin embargo, si existe realmente una mejoría no es atribuible a la asistencia de los progenitores a la escuela de padres, pues los datos pertenecen a los alumnos cuyos padres no asistieron.

Quando los padres sí han asistido:

		Media	N	Desviación típ.
Par 2	Frecuencia Videojuegos	2,52	23	2,565
	Frecuencia Videojuegos Retest	3,33	23	2,574
Par 5	Tiempo Videojuegos Laborales	,59	22	,629
	Tiempo Videojuegos Laborales Retest	,64	22	,621
Par 6	Tiempo Videojuegos Fin de semana	1,59	21	1,454
	Tiempo Videojuegos Fin de semana Retest	1,62	21	,921

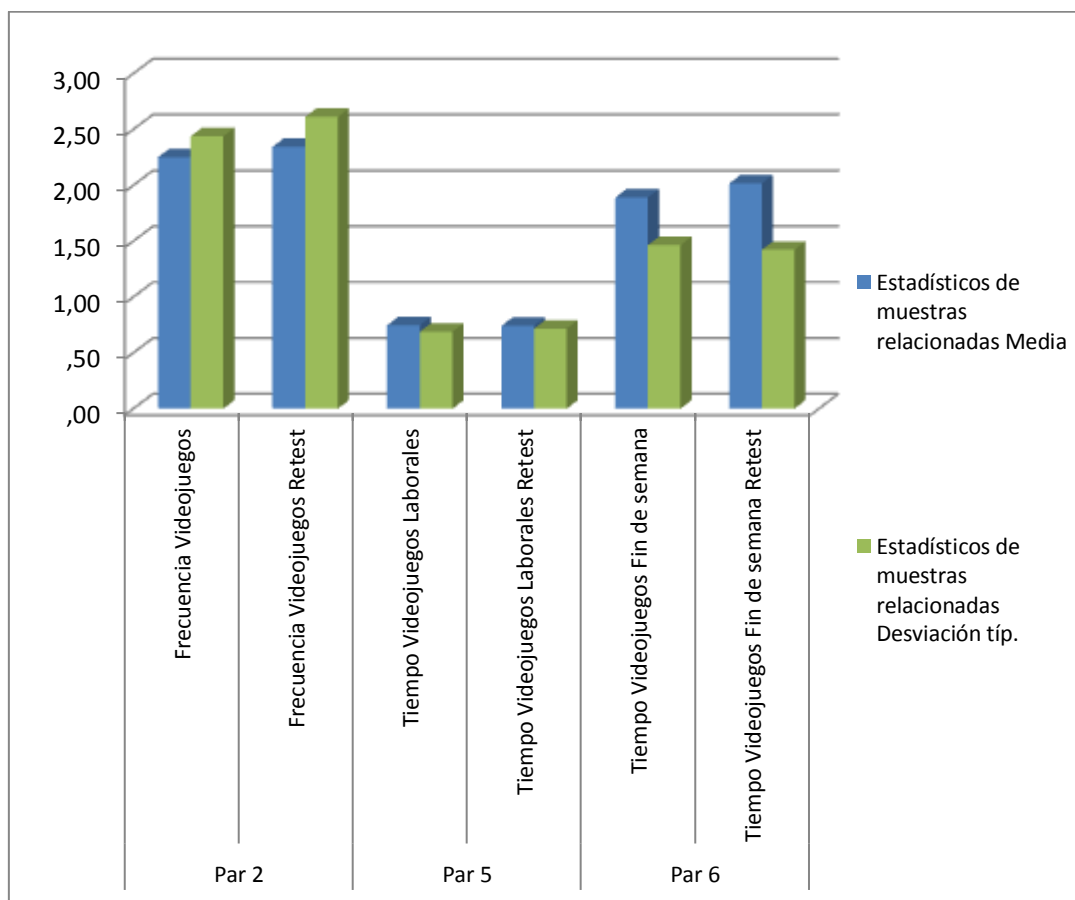


Quando los padres sí han asistido, no se aprecia ninguna mejoría.

Respecto a alumnado de secundaria:

Cuando los padres no han asistido

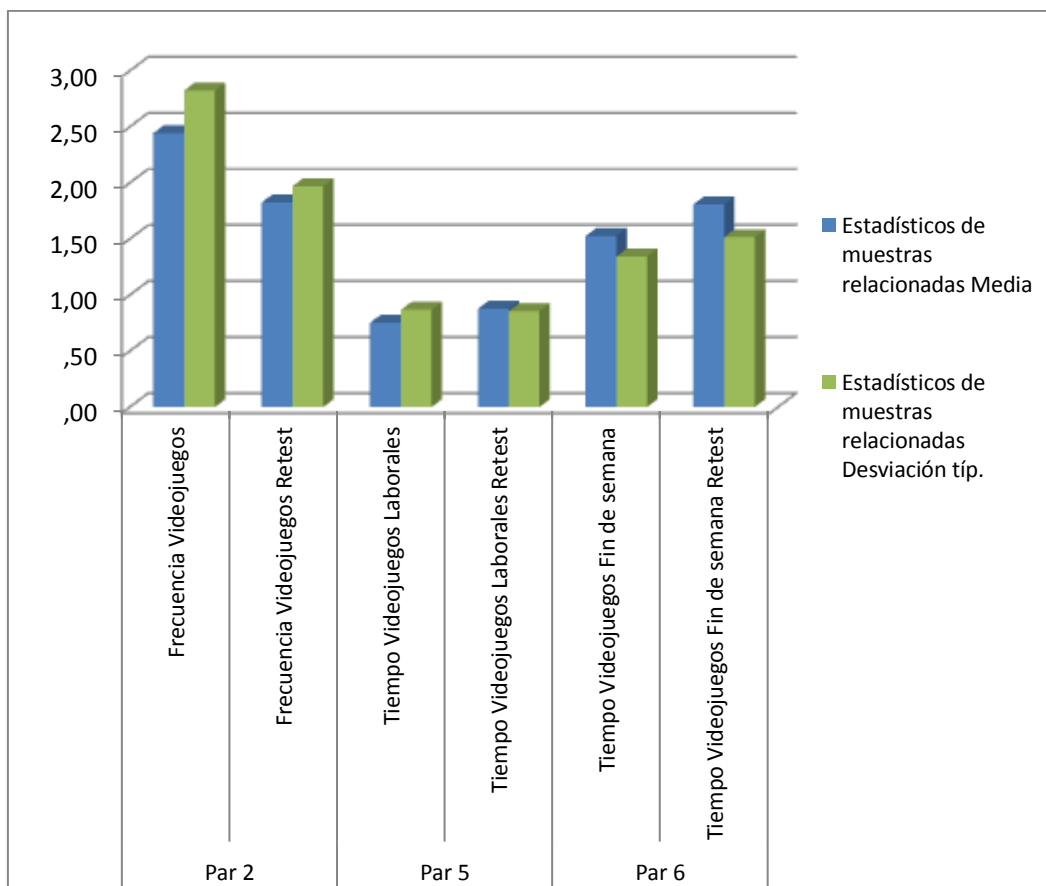
		Media	N	Desviación típ.
Par 2	Frecuencia Videojuegos	2,25	140	2,438
	Frecuencia Videojuegos Retest	2,34	140	2,612
Par 5	Tiempo Videojuegos Laborales	,75	116	,689
	Tiempo Videojuegos Laborales Retest	,74	116	,717
Par 6	Tiempo Videojuegos Fin de semana	1,89	114	1,464
	Tiempo Videojuegos Fin de semana Retest	2,02	114	1,422



Cuando los padres no han asistido, no hay ninguna diferencia.

Cuando los padres sí han asistido:

		Media	N	Desviación típ.
Par 2	Frecuencia Videojuegos	2,44	17	2,822
	Frecuencia Videojuegos Retest	1,82	17	1,968
Par 5	Tiempo Videojuegos Laborales	,75	12	,866
	Tiempo Videojuegos Laborales Retest	,88	12	,856
Par 6	Tiempo Videojuegos Fin de semana	1,52	12	1,342
	Tiempo Videojuegos Fin de semana Retest	1,81	12	1,514



Quando los padres sí han asistido existe una pequeña disminución en cuanto a la frecuencia, sin embargo, en horas, no es así.

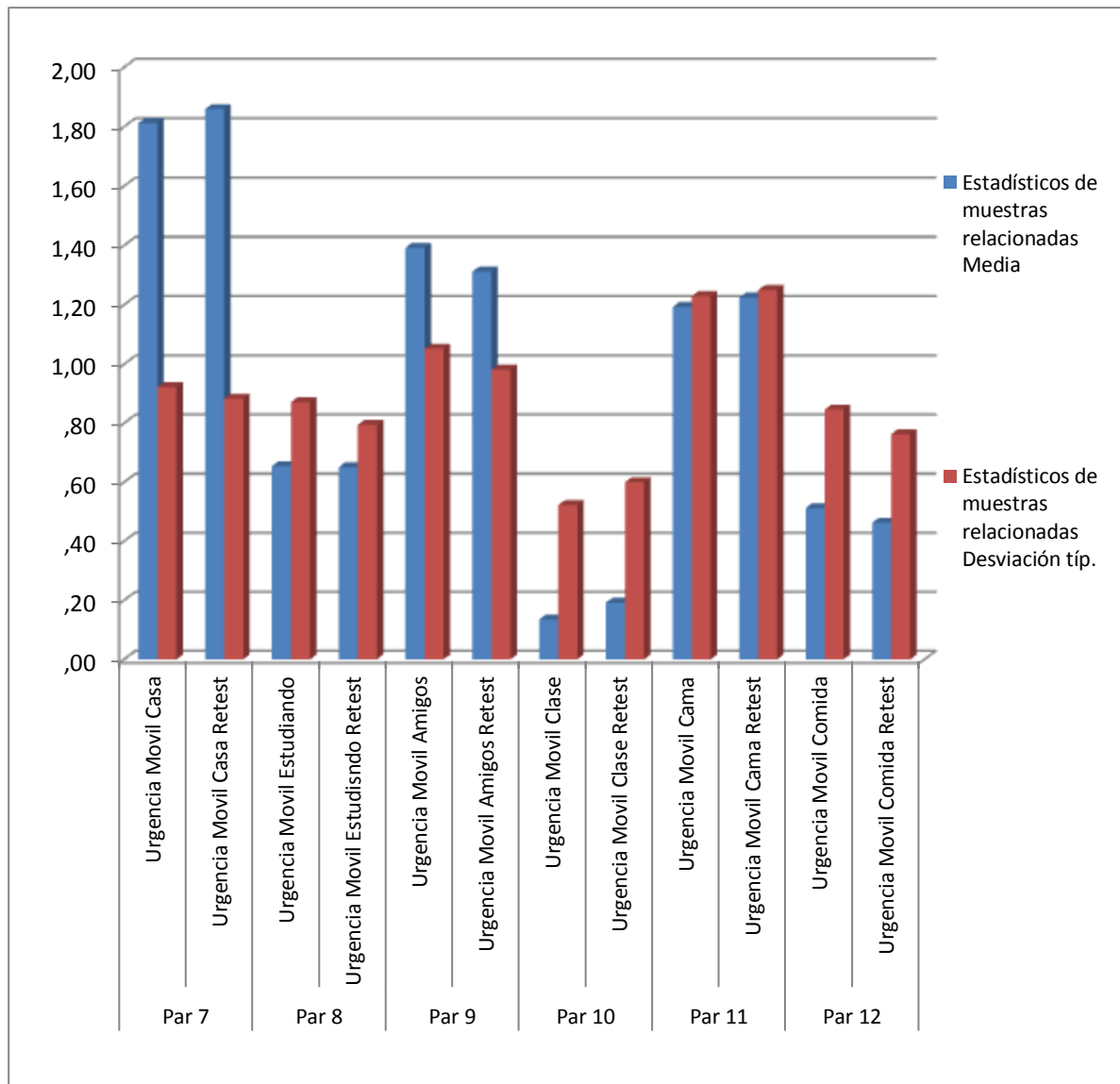
Atendiendo ahora el p-valor del contraste bilateral, en ninguno de los casos es menor que el nivel de significación 0.05, por lo que **no podemos decir que existen diferencias significativas entre los dos grupos.**

MÓVILES

Como en los anteriores casos, se ven primero los datos para el conjunto del alumnado.

Cuando los progenitores no han asistido a la escuela de padres

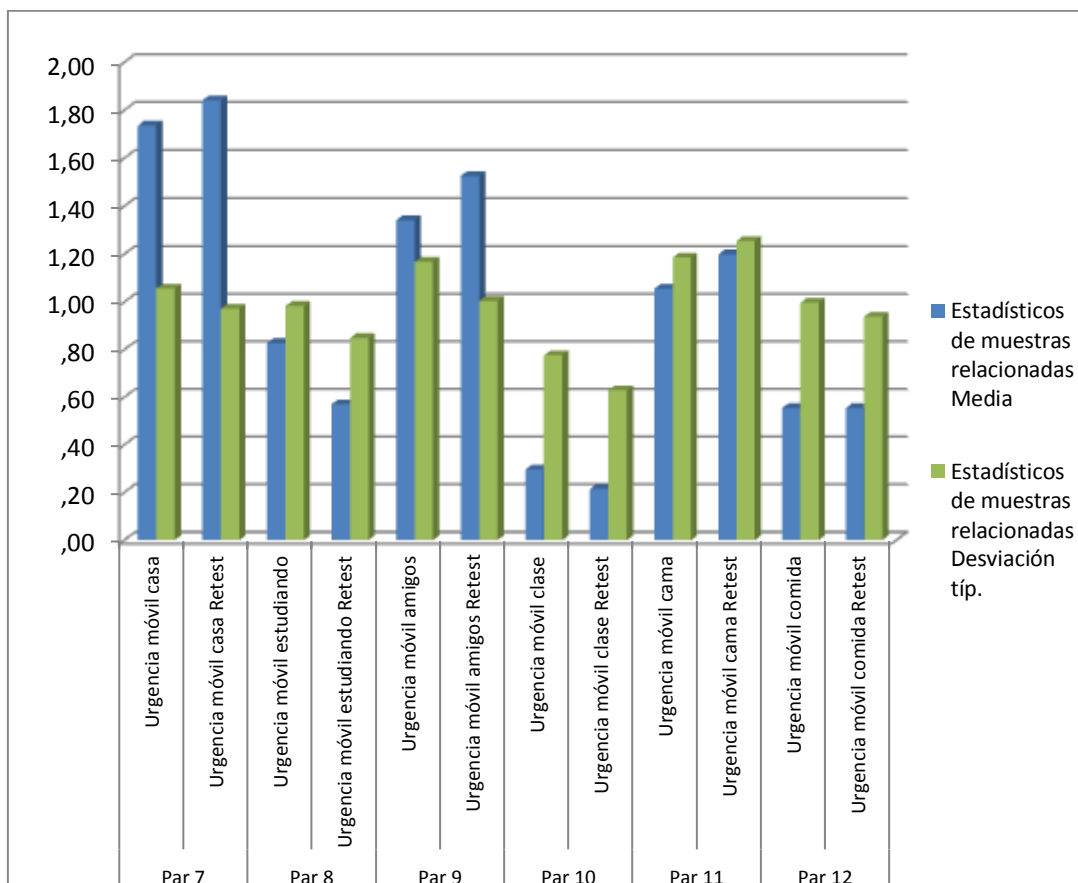
		Media	N	Desviación típ.
Par 7	Urgencia Móvil Casa	1.81	256	.922
	Urgencia Móvil Casa Retest	1.86	256	.883
Par 8	Urgencia Móvil Estudiando	.65	249	.871
	Urgencia Móvil Estudiando Retest	.65	249	.795
Par 9	Urgencia Móvil Amigos	1.39	250	1.052
	Urgencia Móvil Amigos Retest	1.31	250	.981
Par 10	Urgencia Móvil Clase	.13	245	.522
	Urgencia Móvil Clase Retest	.19	245	.600
Par 11	Urgencia Móvil Cama	1.19	249	1.229
	Urgencia Móvil Cama Retest	1.22	249	1.250
Par 12	Urgencia Móvil Comida	.51	242	.846
	Urgencia Móvil Comida Retest	.46	242	.763



Quando los padres no han asistido, no se reflejan diferencias significativas.

Cuando los progenitores sí han asistido a la escuela de padres:

		Media	N	Desviación típ.
Par 7	Urgencia Móvil Casa	1,74	38	1,057
	Urgencia Móvil Casa Retest	1,84	38	,973
Par 8	Urgencia Móvil Estudiando	,83	35	,985
	Urgencia Móvil Estudiando Retest	,57	35	,850
Par 9	Urgencia Móvil Amigos	1,34	38	1,169
	Urgencia Móvil Amigos Retest	1,53	38	1,006
Par 10	Urgencia Móvil Clase	,30	37	,777
	Urgencia Móvil Clase Retest	,22	37	,630
Par 11	Urgencia Móvil Cama	1,06	35	1,187
	Urgencia Móvil Cama Retest	1,20	35	1,256
Par 12	Urgencia Móvil Comida	,56	36	,998
	Urgencia Móvil Comida Retest	,56	36	,939



Cuando los padres sí han asistido: encontramos una pequeña disminución en la urgencia con la que miran el móvil en las horas de estudio y en las horas de clase.

Vemos, al igual que en los anteriores casos, si estas disminuciones son realmente significativas:

En cuanto al primer cuestionario pasado a los alumnos:

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
UrgenciaMovil01	Se han asumido varianzas iguales	,796	,373	-,120	345	,904
	No se han asumido varianzas iguales			-,114	45,370	,909
UrgenciaMovil02	Se han asumido varianzas iguales	,365	,546	,748	335	,455
	No se han asumido varianzas iguales			,713	42,748	,479
UrgenciaMovil03	Se han asumido varianzas iguales	,865	,353	,580	338	,562
	No se han asumido varianzas iguales			,550	45,489	,585
UrgenciaMovil04	Se han asumido varianzas iguales	3,427	,065	1,019	332	,309
	No se han asumido varianzas iguales			,819	42,556	,417
UrgenciaMovil05	Se han asumido varianzas iguales	,358	,550	-,229	337	,819
	No se han asumido varianzas iguales			-,236	46,044	,814
UrgenciaMovil06	Se han asumido varianzas iguales	,507	,477	,141	335	,888
	No se han asumido varianzas iguales			,128	44,570	,899

No encontramos diferencias significativas en ninguno de los casos propuestos para la urgencia con la que los alumnos contestan al móvil.

Respecto al posttest:

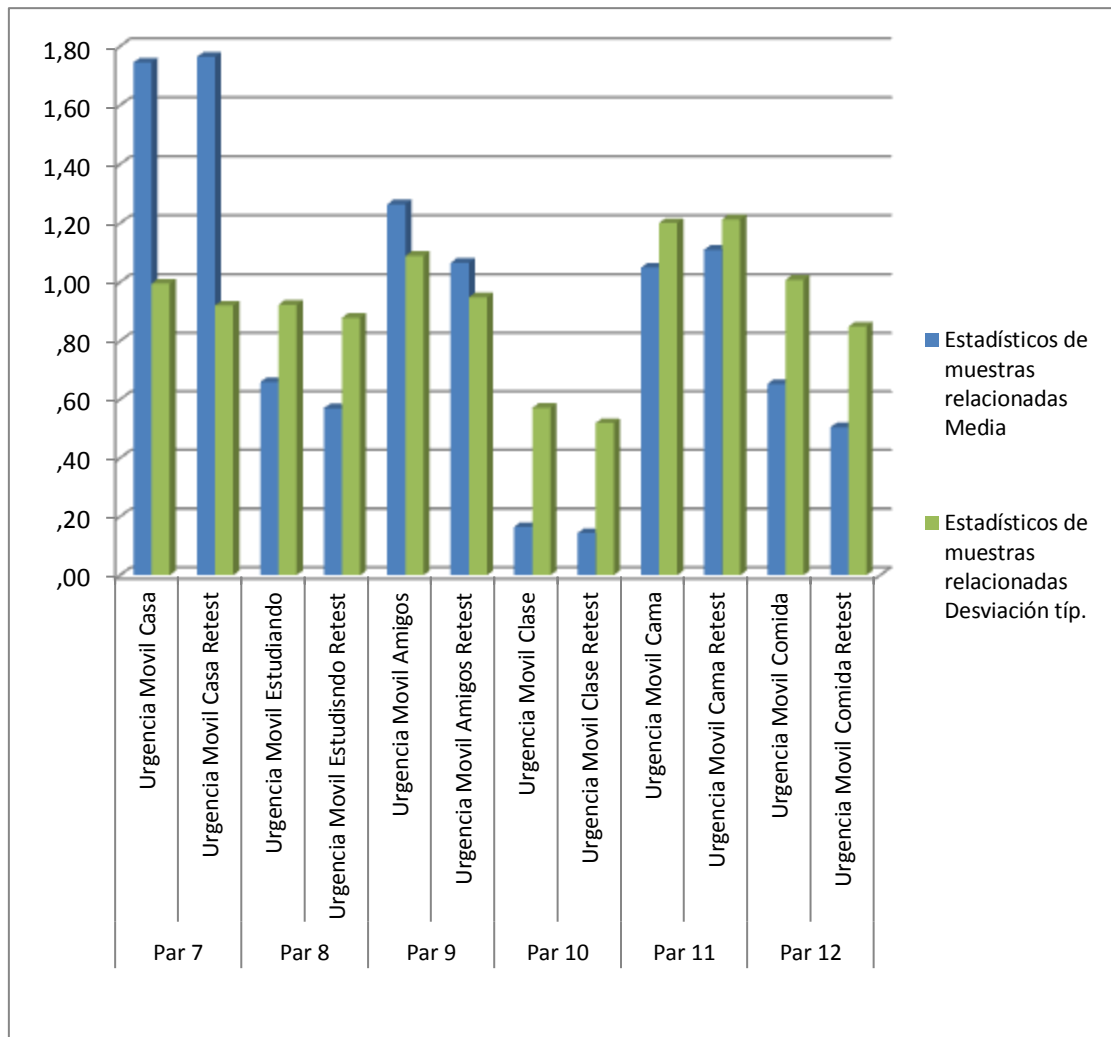
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
UrgenciaMovil01_r	Se han asumido varianzas iguales	3,110	,079	-1,050	314	,295
	No se han asumido varianzas iguales			-,944	49,363	,350
UrgenciaMovil02_r	Se han asumido varianzas iguales	,053	,818	-,769	307	,443
	No se han asumido varianzas iguales			-,750	50,452	,457
UrgenciaMovil03_r	Se han asumido varianzas iguales	,013	,909	,645	312	,519
	No se han asumido varianzas iguales			1,038	97,084	,302
UrgenciaMovil04_r	Se han asumido varianzas iguales	,024	,877	,102	307	,919
	No se han asumido varianzas iguales			,101	51,084	,920
UrgenciaMovil05_r	Se han asumido varianzas iguales	,407	,524	-,901	307	,368
	No se han asumido varianzas iguales			-,900	51,249	,372
UrgenciaMovil06_r	Se han asumido varianzas iguales	1,082	,299	,121	307	,903
	No se han asumido varianzas iguales			,111	48,457	,912

Tampoco observamos ningún p-valor menor que 0.05, por lo que se concluye que, teniendo en cuenta el conjunto de la muestra, **no existen diferencias significativas en cuanto al uso del móvil según si los padres han asistido o no.**

Respecto a la urgencia con que miran el móvil los alumnos de primaria

Cuando los padres no han asistido:

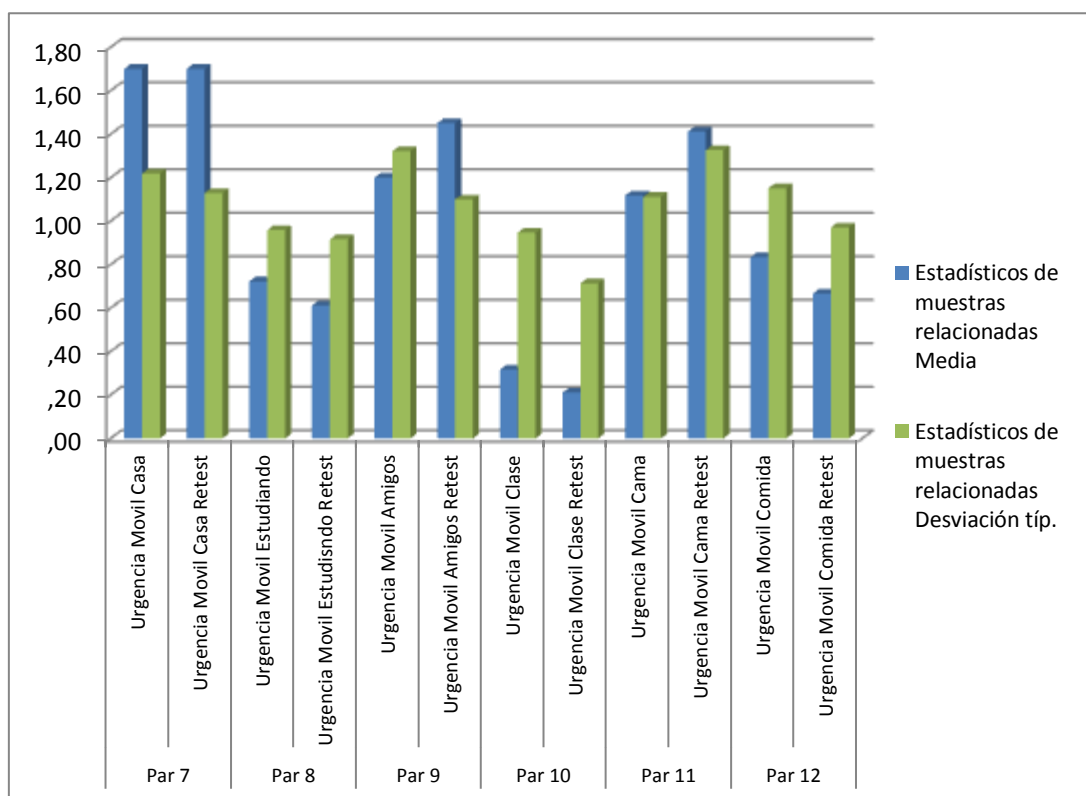
		Media	N	Desviación títp.
Par 7	Urgencia Móvil Casa	1,75	106	,996
	Urgencia Móvil Casa Retest	1,76	106	,921
Par 8	Urgencia Móvil Estudiando	,66	100	,924
	Urgencia Móvil Estudiando Retest	,57	100	,879
Par 9	Urgencia Móvil Amigos	1,26	106	1,089
	Urgencia Móvil Amigos Retest	1,07	106	,949
Par 10	Urgencia Móvil Clase	,16	97	,572
	Urgencia Móvil Clase Retest	,14	97	,520
Par 11	Urgencia Móvil Cama	1,05	100	1,201
	Urgencia Móvil Cama Retest	1,11	100	1,214
Par 12	Urgencia Móvil Comida	,65	95	1,008
	Urgencia Móvil Comida Retest	,51	95	,849



Cuando los padres no han asistido: no se aprecian diferencias significativas en ninguno de los casos.

Cuando los padres sí han asistido:

		Media	N	Desviación típ.
Par 7	Urgencia Móvil Casa	1,70	20	1,218
	Urgencia Móvil Casa Retest	1,70	20	1,129
Par 8	Urgencia Móvil Estudiando	,72	18	,958
	Urgencia Móvil Estudiando Retest	,61	18	,916
Par 9	Urgencia Móvil Amigos	1,20	20	1,322
	Urgencia Móvil Amigos Retest	1,45	20	1,099
Par 10	Urgencia Móvil Clase	,32	19	,946
	Urgencia Móvil Clase Retest	,21	19	,713
Par 11	Urgencia Móvil Cama	1,12	17	1,111
	Urgencia Móvil Cama Retest	1,41	17	1,326
Par 12	Urgencia Móvil Comida	,83	18	1,150
	Urgencia Móvil Comida Retest	,67	18	,970

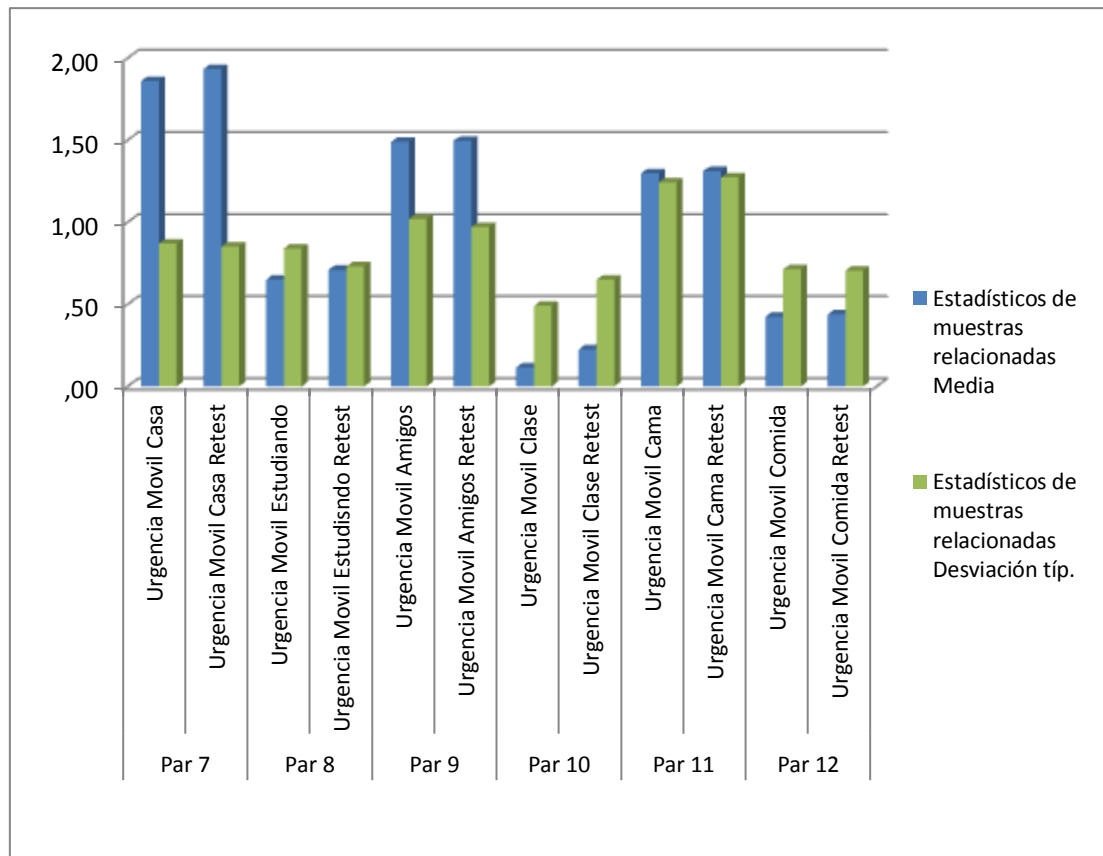


Cuando los padres sí asistieron, existe una disminución de unas décimas en las horas de la comida y en las de estudio, pero para comprobar si son realmente significativas acudimos al contraste de hipótesis.

Respecto a los alumnos de la ESO:

Cuando los padres no han asistido:

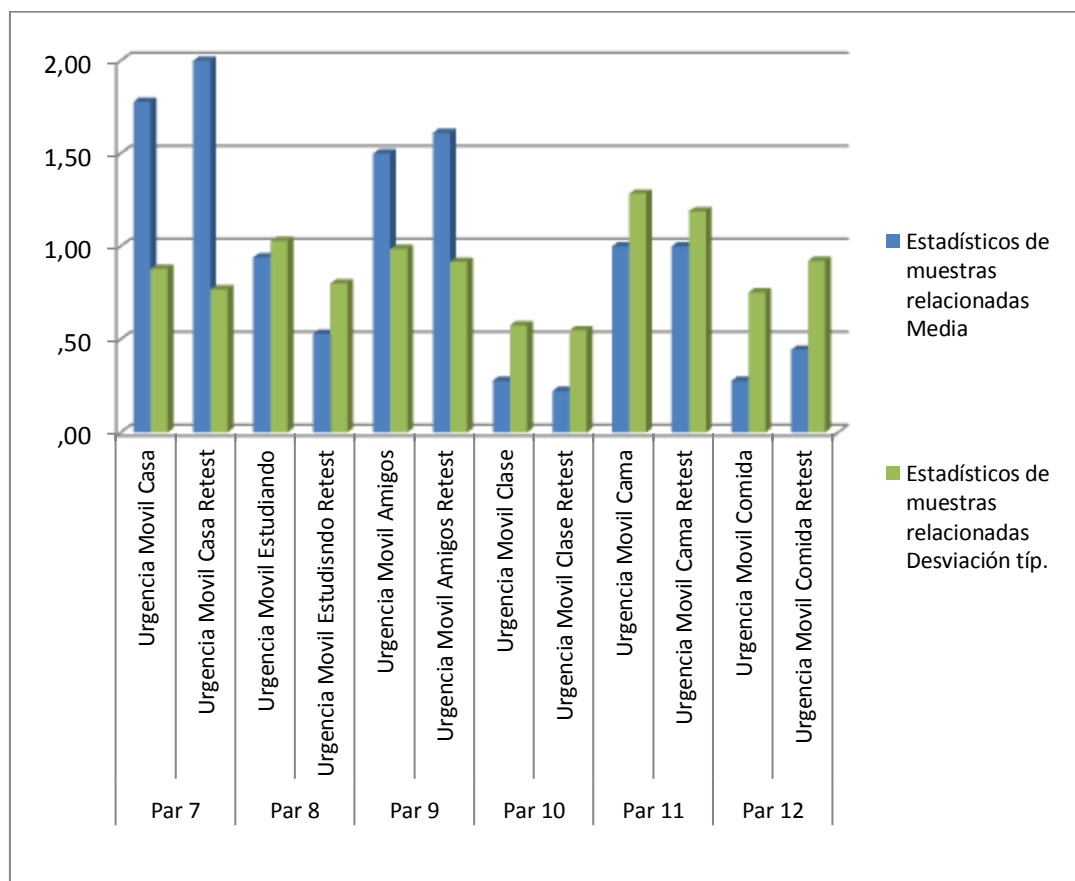
		Media	N	Desviación típ.
Par 7	Urgencia Móvil Casa	1,86	149	,870
	Urgencia Móvil Casa Retest	1,93	149	,852
Par 8	Urgencia Móvil Estudiando	,65	148	,840
	Urgencia Móvil Estudiando Retest	,71	148	,731
Par 9	Urgencia Móvil Amigos	1,49	143	1,020
	Urgencia Móvil Amigos Retest	1,50	143	,971
Par 10	Urgencia Móvil Clase	,12	147	,490
	Urgencia Móvil Clase Retest	,22	147	,650
Par 11	Urgencia Móvil Cama	1,30	148	1,242
	Urgencia Móvil Cama Retest	1,31	148	1,272
Par 12	Urgencia Móvil Comida	,42	146	,713
	Urgencia Móvil Comida Retest	,44	146	,704



Cuando los padres no asistieron no se aprecia ninguna diferencia; en todo caso, la tabla refleja un aumento de la urgencia con la que contestan al móvil en cualquier contexto.

Quando los padres sí han asistido:

		Medi a	N	Desviac.típ.
Par 7	Urgencia Móvil Casa	1,78	18	,878
	Urgencia Móvil Casa Retest	2,00	18	,767
Par 8	Urgencia Móvil Estudiando	,94	17	1,029
	Urgencia Móvil Estudiando Retest	,53	17	,800
Par 9	Urgencia Móvil Amigos	1,50	18	,985
	Urgencia Móvil Amigos Retest	1,61	18	,916
Par 10	Urgencia Móvil Clase	,28	18	,575
	Urgencia Móvil Clase Retest	,22	18	,548
Par 11	Urgencia Móvil Cama	1,00	18	1,283
	Urgencia Móvil Cama Retest	1,00	18	1,188
Par 12	Urgencia Móvil Comida	,28	18	,752
	Urgencia Móvil Comida Retest	,44	18	,922



Cuando los padres sí asistieron la única diferencia que se aprecia en esta tabla es una disminución de pocas décimas en las horas de estudio.

Viendo el contraste, se observa en la tabla que **el p-valor de la urgencia con la que miran el móvil en las horas de clase es 0.049, menor que 0.05 por lo que sí existen diferencias significativas. Sin embargo, este p-valor es muy cercano al nivel de significación por lo que se debería tratar este dato con precaución.**

Cuestionario Control Parental (anexo 2, p.187)

Se realizaron análisis de fiabilidad del instrumento y se obtuvo un **coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach de .86**. La siguiente tabla refleja las puntuaciones medias de la escala y la correlación elemento-total corregida.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Padres01	18,23	27,770	,606	,697	,844
Padres02	18,09	27,610	,616	,573	,843
Padres03	18,37	29,593	,510	,576	,852
Padres04	18,86	29,479	,620	,705	,847
Padres05	18,40	27,482	,516	,480	,852
Padres06	17,89	25,987	,611	,514	,844
Padres07	18,11	24,398	,658	,503	,842
Padres08	18,69	29,104	,544	,415	,850
Padres09	18,34	28,467	,495	,724	,852
Padres10	18,14	26,303	,708	,684	,835
Padres11	18,89	31,692	,280	,246	,863

De los análisis factoriales se obtiene un cuestionario con una estructura factorial de cuatro factores (*instrucciones de uso, conocimiento del uso y límite de tiempo, comunicación y alternativas de ocio*). La matriz de la estructura se refleja en la tabla adjunta.

	Factor I. Instrucciones de uso	Factor II. Conocimiento del uso y límite de tiempo	Factor III. Comunicación	Factor IV. Alternativas de ocio
¿Me dan instrucciones de cómo hay que usar WhatsApp?	,845			
¿Me dan instrucciones de cómo hay que usar los videojuegos?	,822			
¿Le dan instrucciones de cómo hay que usar las redes sociales?	,709			
En caso de que su hijo/a tenga perfil en alguna red social, ¿saben de qué redes sociales se trata?		,840		
¿Hemos decidido cuánto tiempo puede usar el móvil?		,793		
¿Saben a qué juegos suele jugar?		,708		
¿Hemos decidido cuánto tiempo hay que usar las redes sociales?		,663		
¿Hemos decidido cuánto tiempo hay que usar los videojuegos?		,632		
¿Hablamos sobre las ventajas que tienen las tecnologías? (Internet, móvil, etc.)			,903	
¿Hablamos sobre los inconvenientes?			,826	
¿Ofrecen alternativas de ocio que sustituyan al tiempo invertido en videojuegos, redes sociales, etcétera?				,903

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

7 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las conclusiones se plantean en relación a los dos bloques del presente trabajo: por un lado el empírico y, por otro, los contenidos teóricos de la escuela de padres.

En cuanto a la parte empírica:

- a) **No podemos afirmar la principal hipótesis de partida, pues no se han detectado cambios significativos en las variables que se medían respecto al uso de tecnologías entre los alumnos cuyos progenitores han asistido a la escuela de padres y aquellos otros que no lo han hecho.** No obstante, ello obliga a revisar el modo en que se promueven las escuelas de padres, la metodología utilizada con ellos así como las circunstancias en que se pasan los cuestionarios, pero en ningún caso invalida la necesidad constatada de que los padres reciban formación al respecto, se involucren en las líneas educativas del centro escolar y establezcan pautas educativas coherentes entre ambas instituciones.

Cabe plantear posibles explicaciones para estos resultados:

- Por un lado, los propios datos de partida del conjunto del alumnado. El estudio descriptivo de la muestra refleja que, de inicio, los menores no realizaban un uso problemático de las tecnologías. En este sentido, no hay porqué esperar que sus costumbres se vean modificadas.
- Por otro, el grado de implicación habitual de los progenitores que sí han asistido respecto de la educación y supervisión de sus hijos: a pesar de que los cuestionarios reflejan ciertas pautas pedagógicas mejorables, su presencia en la escuela de padres ya presupone un grado de concienciación respecto a la necesidad de conocer y controlar el ámbito tecnológico en el que se desenvuelven sus hijos. De hecho, el conjunto de los asistentes manifestaba “no despreocuparse ni desentenderse” de la actividad y del tiempo que los menores dedicaban a las TIC. Es decir, quienes sí han acudido probablemente no sean los más necesitados de asesoramiento pedagógico. En todo caso, el número de participantes fue bajo (61 padres respecto a 400 alumnos, lo que supone un 15,25%). Sería interesante llegar a aquel sector que sistemáticamente se

ausenta de cualquier participación en la vida escolar, tanto tutorías como reuniones de clase, charlas y, por supuesto, escuelas de padres, pues quienes sí acuden son quienes, previsiblemente, actúan, con más frecuencia, guiados por un estilo educativo más fortalecedor.

- Los segundos cuestionarios se pasaron en el mes de enero. Es posible que no sea una fecha adecuada para tal fin y que los resultados tengan un sesgo importante respecto al tiempo de dedicación a las tecnologías, de manera muy especial los videojuegos. Estos y los instrumentos tecnológicos en general (móviles, *tablets*, videoconsolas...) se han convertido en un regalo estrella de Navidad y Reyes, y es sabido que la novedad suele implicar un uso más compulsivo del habitual que, poco a poco, tiende a normalizarse.
- A juzgar por las intervenciones de los padres y por las preguntas realizadas, podría ser que entre ellos hubiera más preocupación por otras cuestiones relacionadas con las TIC (a saber, acceso a contenidos inapropiados, ciberacoso o *grooming*) que por el tiempo invertido en la red; se constata una mayor intranquilidad por esos otros comportamientos delictivos o poco éticos que por una potencial adicción, que tal vez consideran improbable. En consecuencia, el control del tiempo dedicado no se convierte en una prioridad, sobre todo si los resultados académicos de sus hijos son buenos o aceptables.

b) Respecto a los hábitos estudiados en cuanto al uso de tecnologías, se confirman los siguientes datos:

○ **VIDEOJUEGOS**

- Existen diferencias significativas entre las etapas de Educación Primaria y ESO, siendo mayor el uso de videojuegos durante la etapa de primaria.
- De igual modo, las diferencias también son significativas por sexo: los chicos utilizan más los videojuegos que lo hacen las chicas.

○ **REDES SOCIALES**

- También se constatan diferencias significativas:
 - los alumnos de Secundaria son significativamente más aficionados a las redes sociales que los estudiantes de

Primaria, quienes muchos de ellos carecen de perfil en redes sociales.

- Las chicas hacen un uso significativamente más elevado de las redes sociales que los chicos.

- **MÓVIL**

- No se detectan diferencias significativas entre etapas educativas ni tampoco por sexo. Los datos más relevantes son los siguientes:
 - Se da una elevada dispersión entre el conjunto de alumnos en cuanto al uso que hacen de esta herramienta; la menor dispersión se produce en el intervalo de tiempo en que los alumnos están en clase (momento en el que todos ellos menos lo utilizan); y la mayor en la urgencia con la que atienden el móvil desde la cama.
 - La única variable que se acerca a $p:0.05$ es “Urgencia Móvil Cama * Sexo”, y aun así no es un valor suficientemente pequeño como para tenerlo en cuenta.

c) Cuerpo teórico de la escuela de padres

Los contenidos escogidos para tratar en la escuela de padres no son aleatorios: tras años de encuentros con grupos semejantes y tras la revisión de numerosa bibliografía al respecto, podemos constatar que un estilo educativo fortalecedor es, con mucho, el que más fomenta la responsabilidad, el autocontrol, y el sentimiento de pertenencia al seno de la familia. Rasgos, que a su vez, se convierten en potentes factores de protección cara a posibles conductas de riesgo, de manera muy especial en la adolescencia. En esta línea, son muchas las actuaciones que los padres pueden llevar a cabo, pero con toda probabilidad estas se pueden condensar en dos grandes pilares: el uso de una disciplina positiva basada en límites y normas coherentes y razonables y, por otro, en un ambiente afectivo y de comunicación que facilite sin fisuras el apego y la confianza. En consecuencia, además de las inevitables explicaciones en torno a los usos adecuados o problemáticos de las TIC, pues constituye el objetivo final de esta formación, los temas propuestos guardan estrecha relación con la disciplina, la comunicación y la adolescencia como etapa evolutiva que requiere especial comprensión, vigilancia y atención.

- d) El **cuestionario de Control Parental** constituye una herramienta útil con un coeficiente de consistencia interna de Cronbah de 0.86.
- e) Familia y escuela son las dos instituciones socializadoras por excelencia. El distanciamiento entre ambas tiene consecuencias nefastas en la formación de los menores; por el contrario, la implicación parental en el ámbito escolar influye de manera significativa sobre la calidad de vida escolar y de los resultados, tanto en términos estrictamente académicos como educativos. Promover canales de interacción que faciliten asumir la corresponsabilidad, la participación real y efectiva, es requisito y obligación para poder hacer frente de manera óptima a algunos de los retos que nos presenta la educación de nuestros menores.
- f) La **implicación paterna** requiere una atención especial, pues es tremendamente desigual en unos ciclos educativos y en otros.

Se constata que es muy elevada en las primeras etapas (infantil y primeros cursos de Educación Primaria), donde la mayoría de los temas resultan de su interés y hay una predisposición clara a aprender, mejorar, impregnarse de las vivencias de otros padres, poner en voz alta sus inquietudes, sus experiencias... Sus hijos tienen edades en las que resulta ideal tratar los contenidos de las dos primeras sesiones (límites y normas, y afecto/comunicación). De hecho, nos podemos encontrar convocatorias en las que el público no cabe en las aulas previstas y hay que duplicar las charlas haciendo turnos para los asistentes.

Este panorama da un giro considerable cuando nos acercamos a 5º y 6º de primaria, hecho que se acentúa aún más si la etapa a la que nos dirigimos es la de secundaria. En Bachiller, salvo charlas puntuales que suelen tener relación con la orientación de posibles itinerarios académicos, la asistencia es nula.

Las cosas cambian cuando en vez de prevención universal se trata de prevención indicada: en ese caso, las reuniones con tutores, gabinetes de orientación y profesionales externos son muy demandadas, pero ya tiene que haber surgido un problema de cierta magnitud con el que padre o madre se sienta desbordado y busque la opinión o consejo de un especialista. Aun tratándose de una modalidad de

colaboración entre familia y escuela importante y valiosa, no constituye el objetivo inicial de este programa de prevención universal.

Algunas posibles consideraciones que expliquen esta realidad son:

- Razones obvias de incompatibilidad con la jornada laboral; hay un alto porcentaje de niños con situaciones familiares particulares (viven solo con uno de sus progenitores, familias desestructuradas o reconstituidas, padre y madre que trabajan durante horarios amplios y los menores pasan mucho tiempo a cargo de cuidadores, abuelos, hermanos mayores...) Poco a poco se ha ido traspasando el peso capital de la educación de los menores a la institución escolar; en la práctica, ello supone que se delegue mayor responsabilidad en el centro escolar, incluso de aquellos aspectos que corresponderían de manera más directa a la familia (no en balde constituye una queja casi permanente de buena parte de los centros escolares).
- El objetivo fundamental de las escuelas de padres es crear espacios de reflexión en torno a la educación de los menores, mejorar las habilidades parentales y crear un punto de encuentro en el que compartir dificultades, poner estrategias en común, etc. Sin embargo, ello requiere superar ciertos escollos entre familia y centro escolar como son la tendencia a atribuir “al otro” los fracasos escolares, las diferencias de criterio en aspectos de calado de la educación o las rivalidades que con frecuencia se pueden detectar. De igual modo, la participación activa de los asistentes en estos encuentros precisa cierta sintonía y complicidad entre ellos, alianza que suele darse con más frecuencia entre padres de un mismo curso que en las convocatorias de cuatro cursos diferentes y de dos etapas educativas.
- Parece que tanto madres como padres de cursos superiores se sienten menos atraídos por la oferta de formación/orientación que desde el centro se les brinda. A pesar de que es frecuente la costumbre de sondear a inicio de curso los temas que más preocupan a las familias, con los que se sienten más inseguros y de los que, consecuentemente, desearían recibir información, en la práctica, de forma reiterada, sus propias demandas no se corresponden con una mayor asistencia. De hecho, entre las respuestas recogidas en el 100% de los casos, se incluye su inquietud por el uso de las TIC.

- Curiosamente, la asistencia es representativa cuando la convocatoria se realiza con el formato de una única charla, hecha por un especialista y bajo un título atractivo alejado de temas que requieran mayor implicación/reflexión parental. Es decir, cuando, por ejemplo, un Policía Nacional de las Brigadas de Investigación Tecnológica da una ponencia titulada “delitos más frecuentes en el entorno digital”, y las pautas que se ofrecen a los padres tienen que ver con medidas técnicas de seguridad en la red (instalación de bloqueadores, páginas de denuncias, potentes antivirus...), estos se encuentran cómodos, sienten que están colaborando activamente en la prevención del mal uso y que disminuyen la brecha digital. Además, no exigen un compromiso de asistencia a sesiones posteriores.

Es necesario contemplar opciones diversas que promuevan y mejoren la participación de las familias. Si bien las Escuelas de Padres se erigen como una opción idónea para los cursos de infantil y hasta 4º de Educación Primaria, la realidad nos evidencia que, en etapas superiores, se deben encontrar otras alternativas. Algunas opciones razonables, tanto en cuanto facilitan la implicación parental, pueden ser:

- Aprovechar las inmensas posibilidades de los múltiples canales de comunicación (portales, blogs, páginas web, cursos *on line*...) Como los menores, los adultos también están cada vez más abiertos y acostumbrados al uso de diversas herramientas digitales, y estas ofrecen numerosas ventajas. De hecho, algunos de los cursos de formación para padres que más continuidad y aceptación están teniendo (por ejemplo “*En Familia, claves para educar*” de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción), se oferta, precisamente, a través de Internet.
- Ofrecer sesiones informativas “únicas”, no ligadas al planteamiento de “Escuela de Padres”: si bien carecen del formato de estas y, por tanto, en cierto modo se pierde la metodología activa (junto a la charla magistral se aportan casos prácticos, se comparten preocupaciones personales, se fomenta el diálogo y las relaciones interpersonales...), también constituyen una herramienta útil para aumentar las competencias parentales. Además cuentan con el atractivo de poder incluir en cada encuentro un ponente diferente, lo que, en determinados aspectos, puede resultar enriquecedor.

- Ligar la intervención con padres al desarrollo de programas en el aula por parte de sus hijos. En general, los progenitores se sienten más “obligados” a participar en aquellas actividades paralelas a las que, a su vez, los docentes están llevando a cabo con sus hijos durante las tutorías. Así, por ejemplo, si con el alumnado se está implementando un programa de prevención del ciberacoso y dicho programa requiere de la participación de los padres en alguna sesión, estos suelen asumir el compromiso. Se trata de un ejercicio de corresponsabilidad compartida entre docentes y familias al que los progenitores suelen responder.
- En la misma línea, otra opción que resulta efectiva para aumentar la respuesta de los progenitores es ligar los encuentros, charlas o talleres a otros eventos organizados por el centro escolar, de tal modo que los padres se desplazan al mismo por diversas razones (por ejemplo, entrega de las notas, celebraciones concretas). Carece de la continuidad de las escuelas de padres pero también facilita el contacto y la transmisión de información.
- Es muy frecuente organizar las sesiones con padres a través del departamento de orientación, el cual cumple una función fundamental en la gestión del tema propuesto. Sin embargo, la experiencia nos dice que es conveniente incluir en ese proceso a las AMPAS, pues son buenos conocedores de factores tan importantes como las inquietudes, la disponibilidad horaria... de los potenciales participantes. En ese sentido, se convierten en canalizadores y motor de la participación colectiva.

En cuanto al desarrollo teórico de la Escuela de Padres:

- g) Al hablar de disciplina se hace referencia a un proceso dinámico, constante y positivo, y no una reacción puntual frente al mal comportamiento. Pero ejercer una autoridad firme y razonable requiere, entre otras cosas, planificación y consenso por parte de los progenitores, así como no entrar en contradicciones con el centro escolar al que acuden los menores. Entre las pautas que contribuyen a ejercer de manera óptima la autoridad destacan los principios de coherencia, claridad, consistencia y realismo, así como el establecimiento de ciertas normas de diversa jerarquía (normas fundamentales, importantes y accesorias).

- h) El clima afectivo y la comunicación fluida en el seno de la familia constituyen un poderoso factor de protección en niños y adolescentes, pues guardan una relación directa con variables tan importantes como la autoestima, la empatía, la seguridad en uno mismo o el sentimiento de pertenencia al núcleo familiar. Para ello es fundamental entrenar la comunicación operativa, máxime si se tiene en cuenta que una de las pautas educativas más veces repetida para prevenir algunos problemas asociados al uso de las TIC es fomentar las destrezas de comunicación *cara a cara*. De hecho, el abuso de las redes sociales conlleva frecuentemente una pérdida de habilidades en la interacción personal, desembocando en un *analfabetismo relacional* que fomenta las interacciones sociales ficticias y perjudica las reales.
- i) Fomentar el uso razonable de las tecnologías requiere conocer y comprender al adolescente. Algunos de los rasgos definitorios de esta etapa vital explican muy bien el apego, en ocasiones desmedido, del adolescente por su móvil y el lugar prioritario que la vida *online* ocupa en su día a día. Junto a esto, se deben tener en cuenta ciertas características que pueden propiciar múltiples y variadas conductas de riesgo; quizá una de las más evidentes, pero no la única, sea la creencia de invulnerabilidad.
- j) Algunas de las capacidades a las que este trabajo alude, en concreto, ejercer el principio de autoridad, fomentar un clima afectivo y una sana comunicación, pueden aprenderse y entrenarse. Los conocimientos educativos no son innatos; si bien es cierto que no se van a adquirir por el mero hecho de asistir a una escuela de padres o a varias sesiones formativas, tener la voluntad de conseguirlo y ser consciente de algunas premisas que aquí se tratan puede ser un buen punto de partida para potenciar unas prácticas y minimizar otras. Además, cuando se hace involucrando a las familias desde el propio centro escolar, se contribuye a encontrar puntos en común y establecer una línea de actuación compartida entre ambas instituciones, lo que redundará en un aumento de la coherencia educativa.
- k) Es necesario calibrar bien el alcance de las TIC. Del mismo modo que se ha precisado cierto tiempo para ser conscientes del potencial adictivo y perjudicial

del tabaco, el alcohol o el juego y actuar en consecuencia, se tiene que tomar conciencia del impacto de las TIC entre los más jóvenes y, a partir de ahí, diseñar estrategias de educación y de prevención que contribuyan a minimizar sus riesgos. Si bien es cierto que los principales manuales diagnósticos aún no incluyen la mayoría de las adicciones comportamentales como una categoría más, también lo es que existen y se reconocen una serie de características comunes entre las drogodependencias y las adicciones no químicas (entre las que sin duda se encuentra el abuso de las TIC), hasta el punto de poderlas considerar un problema similar en lo que a procesos psicológicos se refiere.

- l) Las posibilidades que ofrece Internet son infinitas y tremendamente enriquecedoras; de hecho, es conveniente adoptar una mirada positiva hacia el entorno digital. Pero no se debe olvidar que se han constatado una serie de factores de riesgo muy potentes que condicionan, en buena medida, el uso que se hace de la red. Así, el llamado efecto 24/7, la distorsión del tiempo, la desinhibición e intimidad acelerada o la tremenda y rápida estimulación que ofrece son variables que contribuyen a hacer un uso desmedido de las TIC y que, junto a factores de otra índole (personales, sociales...) están en la base de las adicciones tecnológicas.
- m) El anonimato, la impunidad y la ausencia de guardián en Internet son falsas creencias en el imaginario colectivo que se deben erradicar. Todo lo que hacemos implica consecuencias. Internet no es una excepción. Los actos ilícitos que un menor pueda realizar en el mundo virtual también conllevan responsabilidad (pagando los daños causados y/o asumiendo las sanciones previstas por la normativa).
- n) Junto a la dependencia, el ciberacoso se erige como otro de los grandes problemas relacionado con el uso inadecuado de las TIC, pues se trata de una forma de violencia muy extendida que tiene graves consecuencias para los escolares. Es preciso implementar programas de prevención universales, pero a la vez se debe concienciar a los padres de la necesidad de actuar ante cualquier atisbo, teniendo especialmente en cuenta los siguientes factores:

- Hay que romper entre todos la “ley del silencio” y la participación de espectadores pasivos.
 - No se puede minimizar la prevalencia del acoso identificando este con los casos más extremos, pues es inaceptable esperar a verificar daños físicos o psicológicos en los niños para establecer un diagnóstico de acoso escolar.
 - El llamado “error básico de atribución” conlleva imputar a la víctima la responsabilidad de lo que le ocurre. Es decir, sus características, circunstancias, carencias... “explicarían” que sea objeto de determinado hostigamiento por parte de sus iguales, convirtiéndose en *pseudoculpable* de lo que le pasa.
- o) Hablar de prevención de riesgos conlleva, como se ha explicado, profundizar en aspectos educativos tan relevantes como la disciplina, la comunicación en el entorno familiar o la mayor vulnerabilidad de los adolescentes. Pero cuando la prevención se refiere al uso saludable de las TIC, se impone, además, la necesidad de que los progenitores participen de forma activa en la disminución de la brecha digital y en la protección mecánica de los dispositivos digitales. Deben instalar y conocer las aplicaciones de control disponibles, así como establecer pautas de uso responsable.

7.1 Resumen de las principales conclusiones

- a) No podemos afirmar la principal hipótesis de partida, pues no se han detectado cambios significativos en las variables que se medían respecto al uso de tecnologías entre los alumnos cuyos progenitores han asistido a la escuela de padres y aquellos otros que no lo han hecho.
- b) Respecto a los hábitos estudiados, se confirman las diferencias en el uso de las TIC entre las etapas de Educación Primaria y Secundaria (mayor uso de videojuegos en Primaria y de redes sociales en Secundaria) y también por sexos: los chicos utilizan más los videojuegos (tanto en Primaria como en Secundaria) y las chicas más las redes sociales. En cuanto al uso de móvil, no se detectan diferencias significativas entre etapas educativas ni tampoco por sexo, siendo este un dato en el que se debe profundizar.
- c) El cuestionario de Control Parental constituye una herramienta útil con un coeficiente de consistencia interna de Cronbach de .0.86.
- d) En cuanto al cuerpo teórico de la escuela de padres, además de incidir en las propias TIC, pues constituyen gran parte del objetivo del trabajo, hace hincapié en la importancia de un estilo educativo fortalecedor con el objetivo de afianzar desde el entorno familiar potentes factores de protección.
- e) Familia y escuela son las dos instituciones socializadoras por excelencia. El distanciamiento entre ambas tiene consecuencias nefastas en la formación de los menores; por el contrario, la implicación parental influye de manera significativa sobre la calidad de vida escolar y de la educación integral.
- f) La implicación paterna es tremendamente desigual entre las diversas etapas educativas, muy elevada en las primeras (infantil y primeros cursos de Educación Primaria) y en progresiva disminución a partir de 5º- 6º de Primaria.

- g) Al hablar de disciplina se hace referencia a un proceso dinámico, constante y positivo, y no una reacción puntual frente al mal comportamiento. Entre las pautas que contribuyen a ejercer de manera óptima la autoridad destacan los principios de coherencia, claridad, consistencia y realismo, así como el establecimiento de ciertas normas de diversa jerarquía.
- h) El clima afectivo y la comunicación fluida en el seno de la familia constituyen un poderoso factor de protección en niños, pero requieren ser entrenados, máxime si se tiene en cuenta la importancia de la comunicación *cara a cara* para prevenir el *analfabetismo relacional* que promueven las interacciones sociales ficticias.
- i) Fomentar el uso razonable de las tecnologías requiere conocer y comprender al adolescente. Rasgos como la creencia de invulnerabilidad y el distanciamiento familiar explican el uso, con frecuencia desmedido, que realizan de las TIC.
- j) Los conocimientos educativos no son innatos; algunas de las capacidades a las que este trabajo alude pueden aprenderse y entrenarse, y las escuelas de padres son una buena opción para ello. Además, ofertarlas desde el propio centro escolar, contribuye a aumentar la coherencia educativa.
- k) Se reconocen una serie de características comunes entre las drogodependencias y las adicciones a las TIC, hasta el punto de poderlas considerar un problema similar en lo que a procesos psicológicos se refiere. Por tanto, es necesario diseñar estrategias de educación que contribuyan a minimizar sus riesgos.
- l) Aun defendiendo una mirada positiva hacia el entorno digital, se deben tener presentes una serie de factores de riesgo muy potentes que condicionan el uso que se hace de la red. Estos, junto a otras variables de índole personal y social, están en la base de las adicciones tecnológicas y de otros problemas derivados del mal uso de las TIC.

- m) En la misma línea se han constatado una serie de creencias bien arraigadas en el imaginario colectivo (p.ej. anonimato, impunidad, ausencia de guardián...) que conducen a una mala praxis en la red y contra las que se debe luchar para erradicar.

- n) El conjunto de pautas educativas se ha enfocado, en buena medida, a la prevención de las adicciones tecnológicas. Sin embargo, resulta oportuno introducir el ciberacoso, pues es otro de los grandes problemas derivados de un mal uso de las TIC y susceptible de mejorarse con la información trasladada al grupo de padres.

- o) Además de profundizar en aspectos educativos como la disciplina o la comunicación en el entorno familiar, se impone la necesidad de que los progenitores participen de forma activa en la disminución de la brecha digital y en la protección mecánica de los dispositivos digitales.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

8 LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En primer lugar, se deben destacar algunas limitaciones que acompañan a este trabajo.

Por una parte, la necesidad de una muestra aleatoria mayor y más representativa. La participación de 400 estudiantes nos ofrece pistas respecto a los hábitos estudiados, pero es insuficiente para hacer inferencias sobre las costumbres del conjunto de la población de edad equivalente. Y en cuanto al grupo de padres, que está constituido por 61 personas, es a todas luces limitado para deducir datos concluyentes. Además, esta cifra ha supuesto una limitación en el grupo experimental. Por tanto, las conclusiones presentadas, que sí están en la línea de numerosas investigaciones previas, deben ser corroboradas con estudios poblacionales más completos y rigurosos desde el punto de vista estadístico.

Un dato a considerar es la dificultad objetiva inherente a la labor educativa de los padres respecto a sus hijos: muchas de las pautas educativas que sí asumen los progenitores no siempre podrán ser trasladadas a sus hijos de forma efectiva, por razones obvias. O, si lo son, no es fácil determinar el espacio temporal en el que se materializan.

Por otra, hay que tener en cuenta que la metodología utilizada para recabar información sobre los hábitos de los adolescentes han sido medidas de auto-informe. Al tratarse de cuestionarios pasados directamente a la población diana, la información proporcionada puede no estar correctamente estimada, sin que esta se contraste con datos más objetivos. Además, hay que tener presente los inevitables sesgos provocados por la deseabilidad social y la aquiescencia en algunas de las respuestas dadas. Con el objetivo de minimizar estos efectos, todos los cuestionarios se realizaron de forma anónima, insistiendo mucho en la necesidad de responder a los mismos con sinceridad. De igual modo, se han eliminado aquellos elementos de la muestra que presentaban respuestas incompletas o mal contestadas.

En segundo lugar, el trabajo realizado permite identificar nuevas líneas de investigación sobre las que profundizar. Entre ellas, destacan las siguientes:

Primera. A pesar de que en la práctica diaria nos encontramos con demandas de tratamiento cada vez más frecuentes asociadas con un uso desmedido de las TIC, no se cuenta con una definición operativa y consensuada respecto a las adicciones tecnológicas. No solo en lo referente al nombre que designaría de manera más adecuada este trastorno (así, se ha hablado de *uso compulsivo de Internet, dependencia tecnológica, adicción tecnológica, uso problemático de la red, falta de control de impulsos...*), sino también a la existencia inequívoca de una patología que reúne una serie de criterios diagnósticos definitorios de la adicción. El DSM-5 plantea un importante avance al incluir el trastorno por videojuegos en su sección III (categoría que requiere mayor investigación); sin embargo no incorpora otras adicciones relacionadas con el uso de Internet por considerar que aún no existe suficiente evidencia científica.

Segunda. En el caso de la adolescencia, el móvil merece una mención particular pues adquiere unas connotaciones especiales para la población que nos ocupa: autonomía, prestigio, identidad, facilitador de herramientas muy atractivas para el menor, vehículo de sus relaciones sociales y afectivas, fuente de ocio y entretenimiento... (Chóliz y Villanueva 2011). Sin embargo, a pesar de que ya existen numerosos estudios que evidencian y profundizan en el problema de la dependencia del móvil, se trata de una categoría de adicción en permanente cambio, tanto en cuanto lo están las prestaciones tecnológicas que el dispositivo ofrece. En este sentido, y teniendo en cuenta que su uso se ha extendido progresivamente a edades cada vez más tempranas, es necesario ahondar en los factores de riesgo asociados al uso del móvil y desarrollar programas de prevención que intenten mitigarlos.

Al respecto, sería muy interesante generar un registro común que facilite el seguimiento de los casos que han solicitado ayuda profesional como consecuencia de un mal uso de las TIC, teniendo en cuenta variables como dónde se ha registrado la demanda (Centros de Salud Primaria/Servicios de Pediatría, Unidades de Prevención Comunitaria de Conductas Adictivas –UPCCA- y Unidades de Conductas Adictivas –UCA-, Servicio de Medidas Judiciales, SEAFI; etc.), motivo de la solicitud y tipo de intervención realizada. Además de facilitar un registro que permitiera cuantificar la problemática real a la que nos enfrentamos, contribuiría a desarrollar y validar protocolos de tratamiento específicos para adicciones

tecnológicas y facilitaría un mejor conocimiento de los factores de riesgo que están en la base de las mismas.

Tercero. Los frecuentes encuentros con padres de adolescentes nos permiten confirmar que entre sus principales inquietudes, cuando se trata el buen uso de las TIC, no se encuentra el potencial riesgo de adicción que tiene Internet. Ello obliga a tener muy presente este colectivo con el objetivo de crear mayor conciencia y fomentar factores de protección. Si bien es cierto que los programas preventivos están cada vez más afianzados en el entorno escolar y llegan con cierta facilidad al conjunto del alumnado (siempre y cuando el centro al que pertenecen esté dispuesto a llevar a cabo su implementación), el acceso a los progenitores es mucho más complicado; como se ha puesto de manifiesto en el trabajo realizado, estos participan sistemáticamente mientras sus hijos cursan los primeros estudios (Infantil, 1º a 3º de Educación Primaria); a partir de entonces su implicación va en claro descenso. Puesto que ello afecta de lleno a la edad en la que la persona se considera más vulnerable para desarrollar una adicción tecnológica o verse involucrada en otro tipo de incidente derivado del uso de las TIC, es necesario articular mecanismos que permitan acceder al conjunto de padres y hacerlos partícipes de los programas de prevención.

Cuarto. Otro aspecto a considerar, por su relevancia, guarda relación con la función reeducadora de la Ley del Menor y la situación de la víctima de acoso. Como ya se ha dicho, la finalidad de esta ley (el superior interés del menor infractor) y la tendencia a que las medidas adoptadas se lleven a cabo en el entorno socioeducativo del menor, suele imponer una consecuencia sin duda no buscada: en muchas ocasiones, será la víctima la que deba cambiar de centro escolar por no querer compartir las instalaciones y, a veces, la misma aula, con quien ha sido su agresor.

Comparto con Piñuel y Cortijo (2016) que esta realidad ha de combatirse. Dado que cualquier modificación de la Ley de Menor no está a nuestro alcance, serán los centros escolares los que deban anticiparse a esta situación. Sin duda, es una tarea pendiente que habrá que acometer junto al resto de medidas orientadas a la prevención y respuesta frente al acoso escolar.

REFERENCIAS

9 REFERENCIAS

- Aftab, P. (2005). *Internet con los menores riesgos*. Bilbao: Edex.
- Álava Reyes, M.J. (2004). *El no también ayuda a crecer*. Madrid: Esfera Psicología (4ª ed.).
- Alberca, F. (2012). *Adolescentes. Manual de instrucciones*. Barcelona: Espasa
- Aldecoa, J. et al. (2001). *La educación de nuestros hijos*. Madrid: Temas de Hoy.
- Alonso-Fernández, F. (2003). *Las nuevas adicciones*. Madrid: TEA
- Aranda D. (2015), *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Cuaderno Faros, Nº 9. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Aranda/publication/278017110_El_impacto_de_lo_digital_en_la_comunicacion_y_las_relaciones_de_los_adolescentes/links/5578538a08aeacff200280be.pdf#page=113
- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De los sólido a lo líquido. Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. *Comunicar* 1-7.
- Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento. *Dossier de prensa 'PEGI*, Nuevo código europeo de auto regulación para videojuegos. Disponible en http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/ca_10000231.pdf
- Asociación Española de Pediatría. Factores psicológicos de la adolescencia. <http://www.apcontinuada.com/es/factores-psicologicos-adolescencia/articulo/80000509/>
- Aznar, M. (2014). Los Grupos de Padres, la Promoción de la Salud y la Escuela. ¿Sirven por igual todas las escuelas de padres? *Clínica*, 5(3), 231-256.
- Bayard, R.T. y Bayard, J. (2001). *¡Socorro! Tengo un hijo adolescente*. Madrid: Temas de hoy
- Becoña Iglesias, E.(2001) *Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas* Madrid. Plan Nacional sobre Drogas, Ministerio del Interior.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela. Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación* Nº 339, 119-146.
- Braconnier, A. (2001). *Guía del adolescente*. Madrid: Síntesis.
- Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (Eds.). (2015). *Retos educativos para el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro (recensión).

- Cano, R. y Casado, M. (2015). Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, nº31, 15-28.
- Castanyer, O. (1998). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer. (8ª edic).
- Castells, P. y Silber, T.J.(2003). *Guía práctica de la salud y psicología del adolescente*. Barcelona: Planeta.
- Carbonell, X. (2014). La adicción a los videojuegos en el DSM-5. *Adicciones* Vol.26 N. 2, 91-95
- CEAPA (Confederación española de asociaciones de padres y madres de alumnos). (2008) *Adolescencia y familia. Cómo mejorar la relación con los hijos e hijas adolescentes y prevenir el consumo de drogas*. Curso nº 28, Manual para el monitor
- Chóliz, M. y Vilanueva, V (2011) Evaluación de la adicción al móvil en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 36, 165-184.
- Chóliz, M. (2008). *Adicción al juego de azar*. Argentina: Deauno.
- Chóliz M., Echeburúa E y Labrador F..Technological Addictions: Are these the new addictions? (2012) *Current Psychiatry Reviews*, Vol 8, nº 4 (p. 290-291)
- Chóliz, M. y Marco, C. (2011). Patrón de uso y dependencia de videojuegos en infancia y adolescencia. *Anales de Psicología*, vol 27, nº2, 418-426
- Chóliz, M. y Marco, C. (2012). Adicción a Internet y Redes sociales. Tratamiento psicológico. Madrid: Alianza Editorial.
- Corbella Roig J. (1994) *Padres e hijos. Una relación*. Barcelona. Ediciones Folio/Círculo de lectores.
- Díaz, M. (2015).Significados y valoraciones de la información en el contexto del ciberespacio. *Legenda* Vol.19, Nº 20, 93-121.
- Dominguez G., Jaen A., Caballo M.J. (2017) Educar la virtualidad. *Revista de Medios y Educación*, Universidad de Sevilla, nº 50 p. 187 a 199.[En línea] [Disponible en <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/896/814>]
- Duclos, G., Laporte, D. y Ross, J. (2011). *La autoestima en los adolescentes*. Barcelona: Medici.
- Durán a. et al. *Manual Didáctico para la Escuela de Padres*. (1997), Valencia, Programa Valencia Municipal de Drogodependencias, Ayuntamiento de Valencia.

- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias* Vol.37 N.4, 435-447.
- Echeburúa, E., Labrador, F.J. y Becoña, E. (Coords.) (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías*. Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones* Vol. 22 N. 2, 91-96.
- Educada-mente*. Psicología evolutiva.
- <https://educadamentesite.wordpress.com/psicologia-y-adolescencia/>
- Elías, M.J., Tobías, S.E. y Friedlander, B.S. (2001). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- España. Ministerio de Educación (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid.
- FAD (2000). *Prevención del consumo de drogas en el ámbito familiar. Manual de prevención*. Madrid.
- FAD (2007). *Reflexiones sobre el proceso educativo en la familia*. Madrid: Cuadernos Prácticos de Prevención.
- Faber, A. y Mazlish, E. (2004). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Barcelona: Medici.
- Faber, A. y Mazlish, E. (2009). *Cómo hablar para que los adolescentes le escuchen y cómo escuchar para que los adolescentes le hablen*. Barcelona: Medici.
- Fernández, J.M. y Buela-Casal, G. (2007). *Padres desesperados con hijos adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Hermida J.R. y Secades Villa R. (2002) *Intervención familiar en la prevención de drogodependencias* Plan Nacional sobre Drogas – Ministerio del Interior, Madrid
- Flores, J., Frau-Meigs, D. y Vélez, I. (2015). Educación a medios. Un problema mundial. *Revista Ciencia AUANL. Tendencias educativas* N°74, 33-37.
- Fundación Alia2. *Familia: uso y seguridad en las nuevas tecnologías* [en línea], 2016, [fecha de consulta: 19 de mayo de 2016]. Disponible en <https://www.unglobalcompact.org/system/attachments/cop_2016/257001/original/Informe_de_Progreso_2015_-_Fundacion_Alia2.pdf?1454029865>
- Fundación Gaudium (2006). *Programa de prevención de la adicción a las nuevas tecnologías: avanzamos*. Madrid.

- Fundación Gaudium (2008). *Actas Seminario Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. Madrid.
- Garber, S. (2004). *Portarse bien*. Barcelona: Medici.
- García del Castillo, J.A. et al. (2008). Uso y abuso de Internet en jóvenes universitarios. *Revista Adicciones* Vol.20, N 2, 11-142.
- García Castillo, J.A. (2013). Adicciones tecnológicas: el auge de las redes sociales. *Salud y Drogas*, Vol.13, N.1, 5-13.
- García González, J., (Dir). (2015). *El reto de la convivencia escolar. Cómo actuar ante las conductas que alteran gravemente la convivencia*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Giménez Gualdo, A.M. (2015). Estrategias de afrontamiento ante el ciberbullying. Una mirada cualitativa desde la perspectiva de los escolares. *Campo Abierto*, vol. Monográfico, 49-65.
- Gil, F, Del Valle, G, Oberts, U. y Chamarro, A. (2015). Nuevas tecnologías-¿Nuevas patologías? El Smartphone y el fear of missingout. *Revista de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte*. Vol. 33 N.2, 77-83.
- Gobierno Vasco (2016). Internet y nuevas tecnologías:¿hablamos en familia? [En línea] [Disponible en www.bibliotekak.euskadi.eus/WebOpac].
- Gómez, J.A. y Villar, P. (2001). *Los padres y madres ante la prevención de conductas problemáticas en la adolescencia*. Madrid: CEAPA.
- González, R.C., y González, M.C. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Orientación en acción*, 15.
- Green, C. (2001). *Educar al niño en edad escolar*. Barcelona: Medici.
- Griffiths, M.D. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum*. [En línea]. [Disponible en <http://www.belspo.be/belspo/fedra/DR/DR64>]
- Grose, M. (2002). *Grandes ideas para educar sin discutir*. Barcelona: Medici.
- Grupo Igia y colaboradores.(2000) *Contextos, sujetos y drogas: un manual sobre drogodependencias*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, Institut Municipal de Salut Pública, Ayuntamiento de Barcelona. Barcelona.
- Gürtler, H. (2000). *Los niños necesitan normas*. Barcelona: Medici.
- INTECO (2016). Guía de actuación contra el ciberacoso (www.red.es).

- López-García Torres, R. y Saneleuterio, E. (2015). *Violencia física y verbal en la infancia*. En: Abril, R. (Dir), *Mujer e igualdad: participación política y erradicación de la violencia* (p.415-440). Barcelona: Huygens.
- Labrador, F.J. y Villadangos, S.M. (2010). Menores y nuevas tecnologías: conductas indicadoras de posible problema de adicción. *Revista Psicothema* Vol.22 N.2, 180-188.
- Luengo Latorre, J.A. (2011). *Cyberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*. [En línea]. [Fecha de consulta 26 de diciembre de 2015]. Disponible en http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3149.
- Mackenzie, R.J. (2006). *Poner límites*. Barcelona: Medici.
- Mantilla, L. y Chahín, I. (2007). *Habilidades para la vida*. Bilbao: Edex.
- Marco, C. y Chóliz, M. (2013). Tratamiento cognitivo-conductual en un caso de adicción a Internet y videojuegos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* Vol. 13, N.1, 125-141.
- Marina, A. (2014). *El talento de los adolescentes*. Barcelona: Ariel.
- Martínez Otero, J. y Boo, A. (2012). *El fenómeno del sexting en la adolescencia: descripción, riesgos que comporta y respuestas jurídicas*. En: García, J., (Dir), *La violencia de género en la adolescencia* (p.291-325). Pamplona: Aranzadi.
- Matalí J.L. y Alda J.A. (2008) *Adolescentes y Nuevas Tecnologías: innovación o adicción?* Colección Familia y Salud, Edebé Barcelona.
- Musito, G. et al (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pardo Albiach, J. (2010). *Una aproximación al cyberbullying*. En: García, J., (Coord.), *Ciberacoso: la tutela penal de la intimidad, la integridad y la libertad sexual en Internet* (p.51-83). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Pardo Albiach, J. (2012). *Nuevas formas de ejercer la violencia a través del medio electrónico*. En: García, J., (Dir), *La violencia de género en la adolescencia* (p.195-227). Pamplona: Aranzadi.
- Parry, A. (2005). *Internet con los menores riesgos*, Bilbao: Edex.
- Parry, A. (2009). *Cyberbullying. Guía práctica para madres, padres y personal docente*. Bilbao: Edex.
- Pérez-Bóveda, A. y Álvarez de Eulate, Y. (2015). Programas de formación parental. Análisis comparativo. *Revista Española de Orientación y Psicología*, UNED, Vol.26, nº 2, p.104-122.

- Pérez, A. y Ortigosa, R. (2010). *Una aproximación al ciberbullying*. En: García, J., (Coord.), *Ciberacoso: la tutela penal de la intimidad, la integridad y la libertad sexual en Internet* (p.13-49). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Piñuel, I. y Cortijo, O. (2016). *Cómo prevenir el acoso escolar*. Madrid: Editorial CEU.
- PPD (2001). *Materiales de formación en prevención de drogodependencias. Guía Familias*. Madrid.
- Rae Simpson, A. (2004) *Ser padres de adolescentes*. Escuela de salud pública de Harvard, Organización Panamericana de la Salud.
- Rial, A., Golpe, S, Gómez, P. y Barreiro, C (2015). Variables asociadas al uso problemático de Internet entre adolescentes, *Health and Addictions*, Vol.15, nº1,p. 25-38.
- Ricoy, M. C., Feliz, T. (2002). *Estrategias de intervención para la escuela de padres y madres Educación XXI* [en línea]: [Fecha de consulta: 28 de enero de 2016] Disponible en:[http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600510.](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600510)
- Ruiz Berrio, J. (2001). Instrucción versus formación, una constante de la educación secundaria en España. *Revista Española de Educación Comparada* Vol. 7, pp.77-102.
- Save the Children (2013). *Acoso escolar y ciberacoso. Propuestas para la acción*. Madrid.
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid.
- Steede, K., (2002). *Los 10 errores más comunes de los padres y cómo evitarlos*. Madrid: Edaf.
- Surís, J.C. (2002). *Un adolescente en casa*. Barcelona: Plaza&Janés.
- Torres Jack, A.(2014)*Guía de orientación educativa*, [en línea]; Vigo, La Voz de Galicia, [fecha de consulta: 12 de abril de 2016]. Disponible en <<http://www.prensaescuela.es/actividades/profesores/libros-y-guias/guia-de-orientacion-educativa>.
- Vallés Lorente, A. (1997). *Padres, hijos y drogas*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Vallés, A., Verdú, F.J., Belda, A. y Tápia, F. (2010). *Aprender a comunicar. Programa de intervención familiar*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Vega A.M. (2012) Educaweb.com. Monografía 247. Familia y Escuela, espacio de expertos. [En línea. Fecha de consulta 19 de enero de 2016] Disponible en <http://www.educaweb.com/noticia/2012/02/27/como-mejorar-participacion-familias-escuela-5316/>

VV.AA, (2017) *La sociedad de la Información en España 2016*. Fundación Telefónica. [En línea]. [Fecha de consulta 10 de abril de 2017]. Disponible en https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/558/

ANEXOS

10 ANEXOS

- Anexo 1. Cuestionario alumnos
- Anexo 2. Cuestionario padres
- Anexo 3. Código PEGI
- Anexo 4. Power Point utilizado durante la escuela de padres

Estamos realizando un estudio sobre el uso de las tecnologías en jóvenes y adolescentes españoles. Por eso nos gustaría conocer tu opinión acerca de algunas de ellas. Se trata de un cuestionario anónimo y las respuestas sólo se utilizarán con una finalidad estadística.

Tu colaboración es muy importante para hacer propuestas que fomenten un mejor uso de las tecnologías. Por eso te pedimos que respondas con sinceridad a las siguientes preguntas:

Edad

Sexo

Curso

Referencia (inicial del nombre, del primer apellido y del segundo):

En lo que se refiere al uso de las redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter, etc.):

1. ¿Con qué frecuencia te conectas a las redes sociales?
 - No me suelo conectar
 - Una o dos veces a la semana
 - Tres o cuatro veces a la semana
 - Cinco o seis días a la semana.
 - Todos los días.
2. ¿Cuánto tiempo dedicas a las redes sociales los días laborables?
 - No me conecto entre semana
 - Menos de una hora.
 - Entre una y dos horas.
 - Entre dos y tres horas.
 - Tres horas o más. ¿Cuántas horas?.....
3. ¿Cuánto tiempo dedicas a las redes sociales los fines de semana?
 - No me conecto los fines de semana
 - Menos de una hora
 - Entre una y dos horas
 - Entre dos y tres horas
 - Tres horas o más. ¿Cuántas horas?.....
4. Del tiempo que estás conectado a las redes sociales, ¿qué porcentaje lo haces desde el móvil? (Pon una X en el recuadro que corresponda).

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

5. ¿Te sientes irritado cuando no funciona bien Internet por culpa del ordenador o de la red? SI NO
6. ¿Estás obsesionado por descargar ficheros, buscar enlaces, participar en chats o colgar fotos o videos? SI NO
7. Cuando te aburres, ¿te conectas a una red social? SI NO
8. ¿Has mentido a tu familia o a otras personas sobre el tiempo que has llegado a estar conectado a una red social? SI NO

En lo que se refiere al uso de videojuegos:

9. ¿Con qué frecuencia juegas con videojuegos?
 - No suelo jugar
 - Una o dos veces a la semana
 - Tres o cuatro veces a la semana
 - Cinco o seis días a la semana.
 - Todos los días.

10. ¿Cuáles son los videojuegos con los que juegas más a menudo?:
- ¿Es online? SI NO
- ¿Es online? SI NO
- ¿Es online? SI NO
11. ¿Cuánto tiempo juegas los días laborables?
- No juego entre semana
- Menos de una hora.
- Entre una y dos horas.
- Entre dos y tres horas.
- Tres horas o más. ¿Cuántas horas?.....
12. ¿Cuánto tiempo juegas los fines de semana?
- No juego los fines de semana
- Menos de una hora
- Entre una y dos horas
- Entre dos y tres horas
- Tres horas o más. ¿Cuántas horas?....
13. Del tiempo que dedicas a jugar, ¿qué porcentaje lo haces desde el móvil? (Pon una X en el recuadro que corresponda).

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

14. ¿Juegas a videojuegos desde redes sociales? SI NO
15. ¿Has llegado a estar jugando más de tres horas seguidas? SI NO
16. ¿Has discutido con tus padres, familiares o amigos porque ellos consideran que dedicas mucho tiempo a jugar a videojuegos? SI NO
17. Cuando estás aburrido, ¿comienzas a jugar con videojuegos? SI NO
18. ¿Has mentido a tu familia o a otras personas sobre el tiempo que has llegado a dedicar a jugar? SI NO

Respecto al uso del móvil para mensajería instantánea (WhatsApp, Line, Viber, Telegram, Snapchat, etc.)

19. ¿Cuánto sueles tardar en contestar un mensaje en las siguientes situaciones? (Pon una X en el recuadro que corresponda)

	Contesto inmediatamente (1)	Espero un poco, pero intento contestar lo antes posible (2)	Espero el tiempo que haga falta hasta que pueda contestar (3)	Nunca contesto en esa situación (4)
Mientras estoy en casa				
Mientras estoy trabajando o estudiando.				
Cuando estoy con otros amigos o conocidos.				
En clase				
En la cama				
Comiendo o cenando.				

20. ¿Dedicas más tiempo del que quisiera a usar el móvil SI NO
21. Cuando te aburres, ¿utilizas el móvil para superar el aburrimiento? SI NO
22. Cuando llevas un tiempo sin utilizar el móvil, ¿sientes la necesidad de usarlo (llamar a alguien, enviar un mensaje, etc.)? SI NO
23. Normalmente, nada más levantarte ¿lo primero que haces es ver si te ha llamado alguien al móvil, si te han mandado un mensaje, etc.? SI NO

Respecto al conocimiento que tienen tus padres del uso que haces de las diversas tecnologías

24. ¿Sabes en qué redes sociales tienes perfil?
- Sí, todas
 - Conocen la mayoría
 - Sólo algunas
 - No saben a qué redes me conecto
25. ¿Sabes a qué juegos sueles jugar?
- Sí, todos
 - Conocen la mayoría
 - Sólo algunos
 - No saben a qué juegos
26. ¿Habláis sobre las ventajas que tienen las tecnologías (Internet, móvil, etc.)?
- Con mucha frecuencia
 - Algunas veces
 - Nunca hemos hablado
27. ¿Habláis sobre los inconvenientes?
- Con mucha frecuencia
 - Algunas veces
 - Nunca hemos hablado
28. ¿Habéis decidido cuánto tiempo puedes usar el móvil?
- Sí, y lo controlan
 - Sí, pero no lo controlan
 - Hemos hablado, pero no hemos concretado cuánto tiempo
 - Nunca hemos pactado cuánto tiempo puedo dedicar
29. ¿Habéis decidido cuánto tiempo puedes usar las redes sociales?
- Sí, y lo controlan
 - Sí, pero no lo controlan
 - Hemos hablado, pero no hemos concretado cuánto tiempo
 - Nunca hemos decidido cuánto tiempo puedo dedicar
30. ¿Habéis decidido cuánto tiempo puedes usar los videojuegos?
- Sí, y lo controlan
 - Sí, pero no lo controlan
 - Hemos hablado, pero no hemos concretado cuánto tiempo
 - Nunca hemos decidido cuánto tiempo hay que dedicar
31. ¿Te dan instrucciones de cómo hay que usar las redes sociales?
- Sí, con instrucciones muy concretas sobre lo que hay que hacer (cuánto tiempo dedicar, cuándo usarlas, etc.)
 - Sí, pero sin normas claras
 - No
32. ¿Te dan instrucciones de cómo hay que usar WhatsApp?
- Sí, con instrucciones muy concretas sobre lo que hay que hacer (cuánto tiempo dedicar, cuándo usarlo, etc.)
 - Sí, pero sin normas claras
 - No
33. ¿Te dan instrucciones de cómo hay que usar los videojuegos?
- Sí, con instrucciones muy concretas sobre lo que hay que hacer (cuánto tiempo dedicar, cuándo jugar, etc.)
 - Sí, pero no con normas claras
 - No

34. ¿Tus padres te dicen qué puedes hacer para divertirte en lugar de jugar con videojuegos, usar redes sociales, etc.?
- Sí, me suelen ofrecer actividades (excursiones, lectura, paseos, salidas, etcétera)
 - Alguna vez me han ofrecido alternativas
 - No, nunca lo han hecho, aunque me dicen que yo debería jugar menos con videojuegos, usar redes sociales o WhatsApp
 - No, nunca lo han hecho, y ni siquiera me han dicho que debería jugar menos con videojuegos, redes sociales o WhatsApp

Referencia (inicial del nombre, del primer apellido y del segundo):

1. En caso de que su hijo/a tenga perfil en alguna red social, ¿saben de qué redes sociales se trata?
 - a. Sí, todas
 - b. Conocemos la mayoría
 - c. Sólo algunas
 - d. No sabemos a qué redes se conecta
2. ¿Saben a qué juegos suele jugar?
 - a. Sí, todos
 - b. Conocemos la mayoría
 - c. Sólo algunos
 - d. No sabemos a qué juegos
3. ¿Hablamos sobre las ventajas que tienen las tecnologías? (Internet, móvil, etc.)
 - a. Con mucha frecuencia
 - b. Algunas veces
 - c. Nunca hemos hablado
4. ¿Hablamos sobre los inconvenientes?
 - a. Con mucha frecuencia
 - b. Algunas veces
 - c. Nunca hemos hablado
5. ¿Hemos decidido cuánto tiempo puede usar el móvil?
 - a. Sí, y lo controlamos
 - b. Sí, pero no lo controlamos
 - c. Hemos hablado, pero no hemos concretado cuánto tiempo
 - d. Nunca hemos decidido cuánto tiempo hay que dedicar
6. ¿Hemos decidido cuánto tiempo hay que usar las redes sociales?
 - a. Sí, y lo controlamos
 - b. Sí, pero no lo controlamos
 - c. Hemos hablado, pero no hemos concretado cuánto tiempo
 - d. Nunca hemos decidido cuánto tiempo hay que dedicar
7. ¿Hemos decidido cuánto tiempo hay que usar los videojuegos?
 - a. Sí, y lo controlamos
 - b. Sí, pero no lo controlamos
 - c. Hemos hablado, pero no hemos concretado cuánto tiempo
 - d. Nunca hemos decidido cuánto tiempo hay que dedicar
8. ¿Le dan instrucciones de cómo hay que usar las redes sociales?
 - a. Sí, con instrucciones muy concretas sobre lo que hay que hacer (cuánto tiempo dedicar, cuándo usarlas, etc.)
 - b. Sí, pero sin normas claras
 - c. No
9. ¿Le dan instrucciones de cómo hay que usar WhatsApp?
 - a. Sí, con instrucciones muy concretas sobre lo que hay que hacer (cuánto tiempo dedicar, cuándo usarlo, etc.)
 - b. Sí, pero sin normas claras
 - c. No
10. ¿Le dan instrucciones de cómo hay que usar los videojuegos?
 - a. Sí, con instrucciones muy concretas sobre lo que hay que hacer (cuánto tiempo dedicar, cuándo jugar, etc.)
 - b. Sí, pero no con normas claras
 - c. No

11. ¿Ofrecen alternativas de ocio que sustituyan al tiempo invertido en videojuegos, redes sociales, etcétera?
- a. Sí, solemos ofrecer actividades (excursiones, lectura, paseos, salidas, juegos de mesa etcétera)
 - b. Alguna vez ofrecemos alternativas
 - c. No, nunca lo hacemos, aunque le decimos que debería dedicar menos tiempo a los videojuegos, redes sociales o WhatsApp
 - d. No, nunca lo hemos hecho, y tampoco le hemos dicho que debería dedicar menos tiempo a los videojuegos, redes sociales o WhatsApp

SISTEMA PEGI¹²

El sistema PEGI (Pan European Game Information) es un mecanismo de autorregulación diseñado por la industria del videojuego para dotar a sus productos de información orientativa sobre la edad adecuada para su consumo.

Está integrado por dos tipos de iconos descriptores:

- uno relativo a la edad recomendada,
- otro al contenido específico susceptible de análisis.

La clasificación por edad es un sistema destinado a garantizar que el producto de entretenimiento (películas, vídeos, DVD y juegos de ordenador) sea etiquetado en función de su contenido. Las clasificaciones por edades orientan a los consumidores (especialmente a los padres) y les ayudan a tomar la decisión sobre si es adecuada o no la adquisición de un producto concreto. Por ejemplo, un juego PEGI 7 sólo será adecuado para quienes tengan 7 o más años de edad y un juego PEGI 18 sólo será apto para adultos mayores de 18 años. La clasificación PEGI tiene en cuenta la idoneidad de la edad de un juego, no su nivel de dificultad.

El diseño de los logotipos informativos se basa en las luces de seguridad vial, haciendo más fácil y visual su interpretación. Los sellos de edad van acompañados de términos pictográficos sobre el contenido del juego.

El Sistema PEGI integra también una etiqueta PEGI Online en los juegos que ofrecen la funcionalidad de jugar en línea. De esta manera, sólo los operadores de contenidos online que cumplan los requisitos establecidos en el Código de Seguridad Online, POSC (Pegi Online Safety Code) podrán mostrar la etiqueta.

Asimismo, el Sistema PEGI integra la etiqueta PEGI OK, en respuesta a las nuevas necesidades sociales. Una de las tendencias más reseñables de la industria del videojuego es el consumo de los “casual games”, aquellos juegos de bajo coste que se pueden descargar desde Internet para teléfonos, ordenadores y dispositivos similares.

¹²<http://www.pegi.info/es/index/id/96/>

La etiqueta PEGI OK informará a padres y tutores qué juegos son aptos para todos los públicos y si las plataformas Web que los venden ofrecen las garantías de seguridad requeridas.

El propietario de un sitio Web o de un portal de juegos puede hacer uso de la etiqueta PEGI OK tras realizar una declaración a PEGI de que el juego no contiene material que precise una clasificación formal. Para optar a la etiqueta PEGI OK, el juego no puede contener ninguno de los elementos siguientes:

- Lenguaje soez
- Discriminación
- Fomento del uso de alcohol u otras drogas
- Escenas de miedo
- Fomento del juego de azar o apuestas
- Actividad o insinuación sexual
- Violencia
- El juego puede utilizarse en línea

Los iconos de clasificación por edades e iconos de clasificación son los siguientes:



Fomentando el buen uso de las TICs

Helios-Asunción de N^a Señora

Octubre-noviembre 2016

Ana Pérez

anaperezmar3@gmail.com

DIAPOSITIVA 1

La experiencia nos demuestra que, aunque los padres acuden a la primera sesión esperando oír directamente cuáles son los riesgos más graves y qué deben hacer para evitarlos, no es posible hablar de prevención sin incluir algunas pautas básicas respecto al estilo educativo de la familia, el cual se puede convertir en un potente factor de riesgo o, por el contrario, de protección.

BLOQUE I

LA NECESIDAD DE CRECER CON LÍMITES Y NORMAS

***“Nada desconcierta más
a los niños
que la falta de normas”***

Josefina Aldecoa

DIAPOSITIVA 2

El niño crece con mucha más seguridad, incluso más feliz, sabiendo a qué debe atenerse, conociendo los límites que le están permitidos y las consecuencias de traspasarlos.

En este sentido, como se ve a continuación, establecer una serie de normas claras y coherentes contribuye enormemente a mantener la convivencia con menos imprevistos y de manera más armoniosa.

Índice

- Disciplina: enseñanza.
- La conveniencia de planificar la disciplina.
- Algunas consideraciones previas.
- Puesta en práctica: tipos de normas y principios básicos.
- Establecer normas en el entorno familiar y fomentar su cumplimiento.
- Cuando las normas se incumplen.
- Errores frecuentes y algunas sugerencias.

DIAPOSITIVA 3

Grosso modo, los puntos reseñados son los se van tratando a lo largo de la sesión.

El índice intenta marcar /reflejar un orden coherente, si bien en ocasiones, a propósito de las intervenciones de los padres, se salta el orden o se profundiza/debate más en unos aspectos que en otros.

“Discipulus” → Enseñanza

No se trata de una respuesta puntual
frente al mal comportamiento.

Es un proceso dinámico, positivo y constante
para la formación de nuestros hijos.

“Educar a los niños y no será necesario castigar a los hombres”

Pitágoras

DIAPOSITIVA 4

Hay una tendencia clara a asemejar disciplina con autoritarismo, con pautas muy rigurosas, represivas y faltas de negociación. Nada más lejos de la realidad: a lo largo de la sesión se intenta identificar disciplina con enseñanza, en el sentido positivo del término, incidiendo en los beneficios de la disciplina planificada y positiva desarrollada en un clima de afecto incondicional. Ello requiere ejercer el principio de autoridad, pero este es totalmente compatible con la comprensión, la negociación de acuerdos, las demostraciones de cariño...

Ventajas de planificar la disciplina

- Reacciones impulsivas e improvisadas: impactantes, pero menos efectivas que las respuestas meditadas.
- La previsión puede evitar que ciertas situaciones se produzcan o se descontrolen.
- Gran contribución al proceso de socialización.
- Las reacciones previsibles y coherentes ayudan a desarrollar autocontrol y autodisciplina.
- La disciplina razonable es un potente factor de protección.

Sin embargo...

- Marcar límites, aplicar normas...requiere ejercer autoridad.
- Disciplina, autoridad: términos con “cierta carga peyorativa” que en ocasiones lleva a inhibir el ejercicio de la responsabilidad.
- No es sencillo.

DIAPOSITIVA 5 y 6


Si como padres tomamos un poco de distancia, permitiéndonos ver los contenidos y con mayor serenidad y objetividad, se puede constatar que son muy numerosas las ocasiones en las que ante un mal comportamiento, reaccionamos de manera impulsiva y sin mucha reflexión. En ocasiones puede obedecer al propio cansancio, acumulación de problemas... pero con frecuencia las intervenciones desmesuradas o inoportunas tienen su origen en una falta de previsión, en la ausencia de unos límites bien definidos de los que, tanto hijos como progenitores, sean buenos conocedores.

Sin duda, en algunas ocasiones puede resultar complicado. Sin embargo, es posible. Y los primeros esfuerzos por intentarlo ya reflejan los beneficios en el día a día, lo que resulta enormemente fortalecedor para seguir intentándolo.

Consideraciones previas al establecimiento de normas (I)

- Edad de los niños y grado de madurez.
- En edades tempranas: normas totalmente directivas; según crecen, las normas se tienen que razonar, incluso discutir (aunque, no necesariamente, llegar a acuerdos).
- La disciplina consiste en dar retroalimentación adecuada.
- Autoridad en un clima de afecto incondicional.

Consideraciones previas al establecimiento de normas (II)

- Padres con buen control emocional: más hábiles para ejercer su autoridad.
- Importante esperar a las condiciones adecuadas: sentido de la oportunidad. Lo contrario suele llevar a una autoridad errática:
 - Marcar normas excesivamente rígidas,
 - Normativizar comportamientos de modo innecesario
 - Con frecuencia, al “bajar los ánimos” se elimina la norma o se flexibiliza  mensaje inconsistente.
 - Las condiciones de tensión suelen conllevar más amenazas que normas bien constituidas.
 - Cuando los temperamentos se acaloran, las personas involucradas suelen pasar más tiempo defendiéndose y contraatacando que resolviendo el conflicto.
- Las normas se ponen para ser respetadas.

DIPOSITIVA 7 y 8

A través de las “consideraciones previas”, se pretende “quitar hierro” al ejercicio de la autoridad.

Se comenta, de manera conjunta, cómo influye la edad y el grado de madurez/responsabilidad a la hora de marcar límites a nuestros hijos: suelen ser irrelevantes las dificultades en edades tempranas y mucho más significativas según los hijos se acercan a la adolescencia, requiriendo mayor negociación, insistencia, contra-argumentación...

Antes de entrar directamente en los principios que sustentan las normas, es importante incidir en el control emocional de los adultos y en el sentido de la oportunidad. Nadie discrepa cuando se plantea el hecho de que muchas de las intervenciones llevadas a cabo por los padres con la intención de corregir un comportamiento o disuadir de hacerlo, no han llegado a buen puerto, precisamente, por su falta de control emocional o por lo inoportuno de la situación.

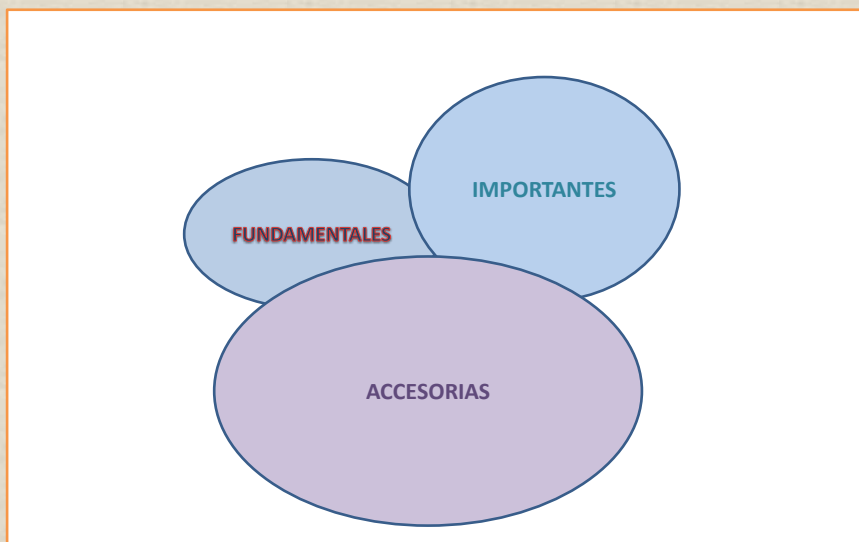
Una última consideración, absolutamente fundamental, pero que no por obvia se tiene bien integrada es que si se marcan límites y normas es para cumplirlas. Lo contrario nos deja sin autoridad y da alas a los menores para decidir ellos lo que está bien o mal en cada momento.

Puesta en marcha: principios que sustentan las normas

- **REALISMO:**
Normas ajustadas a la realidad, que se puedan cumplir.
“a las 9 en la cama”
- **CLARIDAD:**
formuladas sin ambigüedades, precisas, concretas.
“no vuelvas tarde”
“puedes quedarte hasta las 7”
- **COHERENCIA/CONSISTENCIA**
Guardar cierta congruencia entre unas normas y otras. Hacerlas cumplir, al margen de las circunstancias.

Un orden consistente ofrece a los niños seguridad, capacidad de predecir las situaciones y de controlarse. Así no se ven tentados de buscar los límites retando con su comportamiento.

¿Qué normas poner?



Tipos de normas

- **FUNDAMENTALES:**
Pocas, innegociables, no matizables, de obligado cumplimiento.
Ej. Agresiones, comportamiento y deberes colegio...
- **IMPORTANTES :**
Pocas; podemos negociarlas en circunstancias.
Ej. Estudio, tiempo de dedicación a las TIC, hora de acostarse, puntualidad...
- **ACCESORIAS:**
Regulan aspectos de la vida cotidiana y doméstica. Facilitan la convivencia. Pueden negociarse sin que se altere el buen funcionamiento familiar.
Ej. Colaboración en tareas de la casa, sacar al perro...

DIAPPOSITIVA 9-11-12

Llegado este momento, muchos padres se plantean la necesidad de pensar más en las normas que rigen en su casa: ¿son premeditadas?, ¿las hemos acordado entre padre y madre?, ¿se transmiten con suficiente claridad a nuestros hijos?, ¿se pueden cumplir?

Se retoma la idea de que muchos de los problemas de disciplina guardan relación, precisamente, con estos principios: los menores no saben bien a qué se deben atener; las normas impuestas, sobre todo si son improvisadas o consecuencia de un conflicto, no son realistas y es difícil cumplirlas; o bien los adultos somos irregulares en su aplicación.

Pero hay que tener en cuenta qué grado de importancia otorgamos a cada norma: en función de nuestros valores, nuestras prioridades... estableceremos unos límites infranqueables y otros que resulten negociables.

En ese sentido no podemos fijar normas de la misma relevancia; por ello hablamos de normas fundamentales, importantes y accesorias.

Coherencia y consistencia: gran reto en la educación

- Afianzar ciertos aprendizajes en nuestros hijos, requiere por parte de los adultos ser consecuente y constante; **“pensar lo que se dice, decir lo que se piensa, y asegurarse de que todos digan lo mismo”**.

S. Garner. Autor de “Portarse Bien”.

- Método de "las tres C": “La primera C se refiere a coherencia, en el sentido de **no llevarnos la contraria a nosotros mismos y tener siempre el mismo criterio**. La segunda C a consistencia: **el "sí" es sí y el "no" es no**. Y la tercera es la continuidad, lo que significa ser coherente y consistente **en todo momento y lugar**. “

José Luis Pedreira Massa,
Presidente de la Sociedad Española de Psiquiatría Infantil

DIPOSITIVA 10

Atendiendo a los comentarios de muchos de los asistentes que han acudido a las Escuelas de Padres, probablemente la coherencia en la educación sea el gran caballo de batalla; al hablar de coherencia hacemos referencia a actuar en la misma línea todos los que intervenimos en la educación de los menores, no dar mensajes contradictorios, guiarnos por las normas que hemos planteado y no por nuestro estado de ánimo, ser constantes... La inconsistencia no conlleva autoridad: los hijos perciben cualquier brecha entre padre/madre, cualquier contradicción y pueden deducir que tienen cierto margen de elección para decidir ellos lo que quieren o no quieren hacer. Pero, como se verá más adelante, llegada la adolescencia la seguridad en uno mismo, el autocontrol y el hecho de tener referentes claros son importantes factores de protección frente a muchas conductas de riesgo. Y ello guarda una gran relación con el uso de límites y normas y la coherencia educativa.

¿Cómo aprenden los niños las normas? (I)

- Basan el aprendizaje en sus experiencias concretas.
- Enseñamos las normas de dos formas básicas: con nuestras palabras y con nuestros actos.
Los actos son concretos; éstos, y no las palabras, definen nuestras normas.
- Los hijos investigan, comprueban la firmeza de los límites.

¿Cómo aprenden los niños las normas? (II)

- Con frecuencia, las normas generan réplicas.
- Afrontarlas es importante para el preservar el buen clima familiar. Para ello conviene:
 - Hacer la petición.
 - Escuchar con calma su objeción.
 - Expresar nuestra opinión: acuerdo parcial, desacuerdo...
 - Volver a hacer la petición en los mismos términos que al principio (a modo de disco rayado).

DIPOSITIVA 13-14

Los adultos transmitimos las normas a través del mensaje verbal y también de nuestros actos. Pero normalmente somos mucho más conscientes de nuestras palabras. Ahora bien: lo que decimos y lo que hacemos ¿van de la mano?

Los menores basan sus creencias y sus aprendizajes, fundamentalmente, en experiencias concretas. Por ello, las normas vienen determinadas más veces por los actos que por el discurso. Si estas coinciden, hay coherencia y los niños las tomarán en serio; pero si no es así, elegirán el mensaje que prefieran: con frecuencia ignorarán las palabras y crearán lo que experimentan.

Por ejemplo, si damos la orden de que a las diez los móviles se apagan y se dejan en la cocina, pero a las diez y media siguen utilizándolo en su habitación, no tomarán en serio el mensaje verbal y les estaremos demostrando que, en verdad, cuentan con más tiempo del que se les dice.

Y cuando se incumplen...

1. Escuchar su explicación.
2. Siempre es mejor reforzar las conductas correctas de nuestros hijos en vez de castigar las inadecuadas.
3. Existen alternativas al castigo que pueden incitar un comportamiento más responsable: hacer que se sienta útil, explicarle cómo nos afecta...
4. Sin embargo, castigar o eliminar privilegios es útil para hacer respetar determinados límites y mantener la coherencia en la disciplina.

15

El castigo eficaz (I)

- No puede ser el método principal para el aprendizaje de normas.
- Seguir de inmediato al mal comportamiento (pero impuesto con serenidad).
- Proporcional al hecho que lo ha originado.
- Nuestro hijo debe saber exactamente por qué se le castiga.
- Predecible por su parte.
- Castigo impuesto con firmeza.

16

El castigo eficaz (II)

- Cariño incondicional.
- Atender al momento evolutivo de nuestro hijo,
- Elegir un castigo que realmente suponga consecuencias negativas.
- No castigar con aquello que queremos fomentar.
- Que nunca implique humillación ni descalificación.
- Breve y aplicable.
- Ir seguidos de perdón.

17

DIPOSITIVA 15-16-17

Indudablemente las normas se ponen para ser respetadas. Lo contrario solo genera inseguridad en los menores. Teniendo en cuenta que, en educación, siempre es preferible reforzar un buen comportamiento, en determinadas ocasiones, es útil recurrir al castigo o retirada de privilegios como herramienta que ayuda a mantener la disciplina.

No obstante, es muy importante observar algunas consideraciones para que resulte útil a nuestros propósitos y no contraproducente. Estas se recogen en las diapositivas 16 y 17 bajo el título “el castigo eficaz”.

A evitar... (I)

- Errores derivados de los principios básicos (desacuerdo entre la pareja, ser inconstantes en su aplicación, improvisaciones, falta de claridad...)
- Los extremos: normas excesivamente rígidas o normas difusas.
- Sobreprotección (permitir las consecuencias naturales y lógicas de sus actos).
- Llamadas de atención indefinidas.
- Restar importancia a las emociones
- Mostrar incongruencia entre lo que decimos, lo que pensamos y lo que sentimos.

A evitar...(II)

- Etiquetar.
- Quejarnos de la persona en vez del comportamiento.
- Dar demasiadas explicaciones cuando son pequeños o evitar la “discusión” o negociación a partir de, aprox., 6 años.
- *Sugerir* que cumplan la norma en vez de pedirlo con firmeza.
- Ser inoportunos.
- Ser sus “colegas”.
- Críticas constantes y dinámicas negativas.

... algunas sugerencias

- Fomentar la conducta deseada
 - Sorprenderles siendo buenos
 - Reconocer cualquier mejora
 - Ofrecer alternativas
 - Ofrecer incentivos. Posponer actividades placenteras.
- Formular las normas en positivo.
- Educamos con el ejemplo:
“Los ejemplos corrigen mucho mejor que las reprimendas”
Voltaire
- Tiempo de ocio compartido.
- Expectativas razonables y sentido del humor.

DIAPPOSITIVA 18-19-20

Las tres últimas diapositivas de este primer bloque (“a evitar I y II” y “...algunas sugerencias”) sirven para retomar algunas de las ideas principales e incidir en la disciplina positiva y en la coherencia educativa. Varias de las sugerencias que se proponen han sido tratadas en idénticos términos que se recogen en las transparencias, mientras que otras han surgido con toda probabilidad en las explicaciones y los debates generados. En todo caso, son útiles a modo de recordatorio o conclusión para “cerrar” un importante apartado que tiene que ver con límites y normas.

EL AFECTO Y LA COMUNICACIÓN EN EL ENTORNO FAMILIAR

BLOQUE II

COMUNICACIÓN

- Vehículo de las relaciones, inevitable
- En la base de la calidad de nuestras interacciones
- Muy vinculada a la expresión de los afectos
- Con frecuencia se ve deteriorada en la adolescencia
- Estrategias afectivas y comunicativas contribuyen a mejorar la convivencia familiar y a potenciar el sentimiento de pertenencia a la misma.
- Además, guarda una estrecha relación con la disciplina (límites y normas) y también con el uso saludable de las TIC.
- Entrenable

22

DIAPOSITIVA 21 y 22

En el seno familiar se producen dos procesos básicos para el desarrollo humano: la socialización de los hijos y la interiorización de ciertos contenidos culturales y normativos.

Ambos guardan estrecha relación con los contenidos que se acaban de tratar y con los que ahora se plantean: las relaciones afectivas y la manera de comunicarnos entre los miembros de la familia.

Puesto que la comunicación constituye el vehículo de nuestras relaciones, está en la base de una buena o mala convivencia, es susceptible de corregirse y, en ocasiones, se torna difícil con los adolescentes, se hace necesario detenerse en ella y plantear algunas reflexiones que pueden contribuir a su mejora.

COMUNICACIÓN ESTRATEGIAS AFECTIVAS

- Importancia de educar desde edades tempranas el área emocional.
- Algunas habilidades:
 - Reconocer las propias emociones y expresarlas
 - Manifiestar de forma adecuada emociones positivas y negativas
 - Empatizar con las emociones de los demás
 - Mostrar expresiones de afecto
 - Reducir el estrés familiar y aumentar la diversión

23

DIAPOSITIVA 23

Sentirse parte de la familia y vivir un apego seguro tiene grandes ventajas; genera fuertes lazos, potencia la vinculación familiar y refuerza importantes factores de protección individuales como son la autoestima, la empatía o la seguridad en uno mismo. Incluso, en aquellos sujetos que están inmersos en ciertas situaciones de riesgo, el clima afectivo positivo y la vinculación familiar producen un efecto amortiguador de las mismas.

Las estrategias afectivas, al igual que las comunicativas, contribuyen a mejorar la convivencia, a la vez que guardan una estrecha relación con los contenidos tratados anteriormente (disciplina, límites y normas). Por eso se considera pertinente detenernos en algunas de las habilidades que contribuyen a educar el área afectiva de los niños e incidir en la idea de que los sentimientos cumplen una función muy importante en su crecimiento saludable.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

- La comunicación no verbal
- Estilos comunicativos
 - La importancia de la asertividad
 - Entrenar la conducta asertiva
 - Habilidades:
 - Hacer/recibir cumplidos
 - Hacer/rechazar peticiones
 - Realizar críticas
- Barreras en la comunicación familiar

24

DIAPOSITIVA 24

Como se ha comentado, la comunicación es inevitable; es el vehículo de las relaciones humanas y de ella depende, en buena parte, la calidad de las mismas. No es exagerado afirmar que buenas estrategias de comunicación están en la base de la salud mental, mientras que un estilo comunicativo deficitario correlaciona con muchos problemas.

Hablar de comunicación aún tiene más sentido si se considera, por una parte, que la adolescencia es con frecuencia un periodo de distanciamiento de los hijos hacia los padres, en el que interactuar y compartir puede hacerse más difícil. Por otra, las redes sociales *on line* conllevan, en ocasiones, falta de relaciones reales y de interacción cara a cara, lo que puede desembocar en un *analfabetismo relacional* dañino para el individuo.

Al empezar a tratar este tema, se hace especial hincapié en dos aspectos: la importancia de la comunicación no verbal y del estilo asertivo, dejando claro que no se trata de una cualidad que se tiene o se carece de ella sino que se puede entrenar, aprender y es y mejorable.

COMUNICACIÓN

BARRERAS EN LA COMUNICACIÓN FAMILIAR (I)

- Alejamiento temporal
- Expresión desconectada
- No reconocer la parte de responsabilidad; dificultad para dar la razón al interlocutor
- Adivinar el pensamiento
- Hablar negativamente; déficit en el lenguaje positivo
- Dar menos información de la necesaria para entenderse; no especificar (discurso demasiado abstracto o superficial)
- Contraatacar
- Discurso excesivamente emocional
- Detenerse en exceso, centrándose en detalles accesorios

1

COMUNICACIÓN

BARRERAS EN LA COMUNICACIÓN FAMILIAR (II)

- Etiquetar
- Excesivas generalizaciones
- Afirmaciones radicales o dogmáticas
- Carecer de interés en la comunicación
- Alargarse en exceso
- Interrumpir
- Permitirnos licencias basadas en la confianza
 - Puede propiciar la aparición de temas tabú
 - Uso de estilos poco respetuosos
 - Distanciamiento
 - Abordar temas delicados en contextos inapropiados
 - Conductas adivinatorias

26

DIPOSITIVA 25 y 26

Enumerar las barreras que con más frecuencia se detectan en la comunicación con nuestros interlocutores hace que se reflexione sobre algunos de los errores que, casi siempre de manera involuntaria e inconsciente, cometemos de forma habitual. Nada se corrige sin tener conciencia de que no se hacía bien y de que se puede mejorar. Cada una de las trabas recogidas se explica con ejemplos para que resulte más ilustrativo. Sin pedir a nadie que exprese aquello con lo que más se identifica, es curioso observar como casi siempre hay varios asistentes que se ven plenamente reflejados en alguno de los errores planteados y suele dar pie a un interesante debate sobre los “vicios” adquiridos al relacionarnos con los demás (y de manera muy especial con las personas más allegadas, que son quienes, a veces, reciben el peor trato propiciado por un exceso de confianza).

COMUNICACIÓN

CLAVES QUE MEJORAN LA COMUNICACIÓN FAMILIAR

- Contactar con los hijos de forma significativa (más comprensión que consejos, empatía...)
- Dar señales de escucha:
 - **Clarificación:** “quieres decir que...?”
 - **Paráfrasis:** “a ver si te he entendido bien; lo que quieres es...”
 - **Reflejo** (parte sentimental del mensaje): “imagino que te has decepcionado” “Yo también me habría sentido así...”
- No interrumpir.
- No interrogar; al hacerlo, formular preguntas abiertas, oportunas y no rutinarias.
- Evitar juicios y *sermoneos*.
- Coherencia entre lo verbalizado y la CNV.
- Elegir el momento oportuno y un tono positivo.

27

DIAPPOSITIVA 27

Las sugerencias que se proponen van orientadas a promover una escucha activa, abrir las puertas de la comunicación y favorecer estrategias asertivas. Es muy útil dar paso a la participación de los asistentes, pues con frecuencia son ellos mismos, quienes narrando su propia experiencia, evidencian lo que funciona y lo que no para favorecer la comunicación padres-hijos.

En todo caso, conviene no dejar duda de que los hijos, aún en plena adolescencia que podrían parecer más distantes y huraños, tienen la necesidad de recibir cariño, atención, compartir puntos de vista, experiencias, sentirse escuchados... Y cualquier menor, sin excepción, se siente atraído de forma natural por quien se relaciona de una manera positiva.

ADOLESCENCIA

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS RELEVANTES

- Periodo de grandes transformaciones
 - Cambios físicos: pubertad
 - Cambios cognitivos
 - Reorganización sináptica
 - Pensamiento abstracto
 - Cambios psicológicos
 - Altibajos del humor y del estado de ánimo
 - Contradicciones
 - Creencia de invulnerabilidad
 - Audiencia imaginaria
 - Cambios sociales
 - Distanciamiento familiar / Grupo de iguales

29

DIAPOSITIVA 29

Durante muchos años se ha visto la adolescencia como una etapa conflictiva repleta de incertidumbres y de tensión entre quienes pasaban por ella y sus padres. Lo cierto es que el adolescente se ve inmerso en una serie de transformaciones de todo tipo que pueden conllevar desajustes y tensiones en sí mismos y, por supuesto, entre ellos y sus progenitores. Los inevitables cambios físicos, psicológicos y sociales que llegan con la edad van a acarrear enormes implicaciones que le ayudarán a madurar y construir su propia identidad.

Conocer los cambios más notorios y las características que definen esta etapa ayuda a entender su comportamiento, su especial manera de sentir y de relacionarse, y a prevenir algunas de las conductas de riesgo que se dan de forma más habitual en esta edad.

EL USO DE LAS TIC

BLOQUE III

30

EN CUANTO AL USO DE TIC

- Móviles, internet, redes sociales, videojuegos
- Algunos datos generales (2015)
 - El 92% de los menores entre 10 y 15 años maneja ordenadores y es usuario de internet
 - 49% menores conectados entre 1 y 3 horas diarias
 - Más del 92% adolescentes europeos tiene un perfil al menos en una red social.
 - Tienen móvil personal el 70% de los menores de 12 años y el 83% de 14 años.
 - 84% población juvenil usa a diario móvil o tablet
- Ventajas incuestionables (entretenimiento, relaciones personales, información, comodidad, autonomía...) Una mirada positiva.
- Importantes inconvenientes

31

DIAPOSITIVA 30-31

Utilizamos el nombre genérico de TIC para referirnos, fundamentalmente, a móviles, Internet, videojuegos y redes sociales. Las cifras aportadas respecto al número de hogares que tiene conexión a Internet, adolescentes con móvil propio, la edad de inicio en su utilización, el lugar que ocupa el ocio y las relaciones *on line*, el número de horas dedicadas... nos permiten afirmar que los adolescentes, más que usar las tecnologías, viven en ellas. La manera en que estas tecnologías nos han facilitado la vida y ofrecen innumerables comodidades está fuera de toda duda. Sin embargo, también es cierto que su manejo incorrecto o imprudente puede generar graves consecuencias. Las propias características de las TIC unidas a la inmadurez del adolescente y a ciertos rasgos propios de esta etapa evolutiva, propician un caldo de cultivo que, con demasiada frecuencia, da paso a problemas de cierta envergadura.

FFRR ASOCIADOS a las TIC

- **Accesibilidad:** efecto 24/7, bajo coste, fácil manejo.
- Gran **aceptabilidad** social.
- **Historia interminable.**
- **Estimulación:** la posibilidad de mantenernos siempre comunicados e interactuando es muy estimulante, además de una **gratificación muy inmediata.**
- **Medio de conexión** en el sentido más amplio.
- **Distorsión del tiempo.**
- **Intimidad acelerada.**
- **Desinhibición.**
- **Anonimato.**
- **Ausencia de guardián.**
- **Apariencia de auténtica realidad.**

32

DIAPPOSITIVA 32

Es fundamental no acercarse a Internet invadido por el miedo y los prejuicios; una perspectiva positiva respecto a su utilización y las múltiples ventajas que nos brinda nos coloca en mejor escenario para interactuar con nuestros hijos y asumir responsabilidades. Sin embargo, existen una serie de factores inherentes a las TIC que se pueden considerar de riesgo, pues están en la base de muchas de las conductas problemáticas que se generan a través de estas tecnologías.

Los más representativos, que no los únicos, se recogen en la diapositiva y se explican uno a uno. Junto a estos se comentan algunos condicionantes de las TIC de enorme trascendencia para los adolescentes: Internet, en el sentido más amplio, conforma su espacio público de socialización, y este permanece abierto de forma ininterrumpida. La conexión en tiempo real está reñida con la reflexión. En tercer lugar, el menor se siente seguro en el entorno digital y le otorga una gran credibilidad a cualquier información disponible.

RASGOS DE PERSONALIDAD QUE AUMENTAN LA VULNERABILIDAD EN EL USO DE INTERNET (I)

- Tendencia elevada a la introversión o la extroversión
- Pensamientos negativos respecto a su capacidad para relacionarse con los demás
- Baja autoestima, rechazo de imagen corporal
- Estilo de afrontamiento inadecuado ante dificultades
- Disforia
- Insatisfacción personal y carencia de afecto consciente
- Cohesión familiar débil y pautas educativas inadecuadas

33

RASGOS DE PERSONALIDAD QUE AUMENTAN LA VULNERABILIDAD EN EL USO DE INTERNET (II)

- Búsqueda de relaciones reforzantes
- Atracción por una personalidad ficticia que, a la vez, puede mantenerse en el anonimato.
- Intolerancia a los estímulos displacenteros
- Impulsividad y búsqueda de emociones fuertes.
- Deseo de transgredir normas
- Problemas psicológicos previos (depresión, fobia social, etc.)

34

DIAPOSITIVA 33 y 34

Tras haberse registrado un alto número de problemas asociados al mal uso de la red, se han podido estudiar y constatar ciertos rasgos de personalidad o factores ambientales que están en la base de los trastornos generados y, en buena medida, los explican. No se trata de una relación incuestionable de causa-efecto, sino de un aumento de la vulnerabilidad de la persona afectada para desarrollar determinadas dificultades. Algunos de ellos, los que a día de hoy están más contrastados, se reflejan en las diapositivas y guardan una estrecha relación con los contenidos previstos para la Escuela de Padres.

TICS

PROBLEMAS ASOCIADOS MÁS FRECUENTES

- Desarrollo de conductas adictivas
- Ciberacoso
- Acceso a contenidos inapropiados
- Difusión de imágenes o información personal
- Contacto con desconocidos
- Prácticas como sexting, grooming...
- Brecha digital

35

DIAPOSITIVA 35

Enumerar uno a uno los posibles problemas que se asocian al uso inadecuado de las TIC haría el contenido interminable, además de generar una gran alarma social que, en verdad, tampoco estaría justificada. En efecto, los inconvenientes pueden ser muchos y de graves consecuencias. Pero no todos ellos se presentan con la misma frecuencia ni magnitud. En ocasiones, los medios de comunicación han amplificado su trascendencia haciéndonos temer lo peor para la integridad de nuestros hijos, pero los datos conocidos en cuanto a número de casos no se corresponden con la alarma generada. En cambio, dos de los problemas más frecuentes tienen consecuencias, en muchos casos, devastadoras: se trata de la adicción a las TIC y el ciberacoso., sobre los que nos detenemos a continuación.

¿PODEMOS HABLAR de ADICCIÓN a las TIC?

- Tolerancia
- Síndrome de abstinencia
- Uso excesivo y distorsión del tiempo
- Repercusiones negativas
- Interferencia con otras actividades
- Ausencia de conciencia del problema

PATOLOGÍA DE LA LIBERTAD

36

DIAPOSITIVA 36

La primera duda que surge entre los padres es si existe o no una adicción a las tecnologías: la sensación de que todos *luchan* contra ellas, que se ven obligados a limitarles el tiempo de dedicación, que les tienen que recordar que hagan otras actividades... es generalizada. Pero hablar de conducta adictiva son palabras mayores. Por ello se explican, por una parte, los elementos comunes a cualquier adicción, química o comportamental, incidiendo en la idea de la similitud de los procesos psicológicos que se ven implicados. Por otra, el hecho de que cualquier inclinación desmedida hacia cierta actividad (juego, compras, deporte, sexo...) puede terminar restando libertad a la persona y, en consecuencia, generando una adicción. Es decir, lo que caracteriza una dependencia no química no es el tipo de comportamiento implicado sino la relación que la persona establece con el mismo.

¿PODEMOS HABLAR de ADICCIÓN a las TIC?
ALGUNAS SEÑALES DE ALERTA (I)

- El tiempo dedicado a las TIC cada vez es mayor, sustituyendo obligaciones u otras aficiones.
- Presenta ansiedad, mal humor... cuando no las puede utilizar
- Gasta mucho tiempo en internet sin ningún propósito
- Distorsión del tiempo: no es consciente del tiempo que lleva "enganchado", con una tendencia clara a disminuirlo.
- Puede proponerse reducir el tiempo de conexión, sin conseguirlo
- El uso excesivo le provoca problemas como enfrentamientos familiares, disminución del rendimiento, distanciamiento de amigos, pérdida de aficiones...que el afectado no atribuye a su uso desmedido.

37

¿PODEMOS HABLAR de ADICCIÓN a las TIC?
ALGUNAS SEÑALES DE ALERTA (II)

- Disminuyen las horas de sueño.
- La mayor parte de sus intereses, conversaciones... giran en torno a sus aficiones en la red.
- Aumento del secretismo (qué páginas visita, durante cuánto tiempo, con quien se relaciona...)
- Implicación creciente en conductas de riesgo.

MÁS QUE EL N° CONCRETO DE HORAS CONECTADO, LO DETERMINANTE ES EL GRADO DE INTERFERENCIA NEGATIVA EN LA VIDA COTIDIANA

38

DIPOSITIVAS 37 y 38

Es necesario conocer los principales signos de alerta con respecto a un uso abusivo, o incluso patológico, de las TIC, pues estar atentos nos permite intervenir antes de que el problema se acentúe o cronifique. Obviamente, existen grados de severidad de tal manera que puede aparecer alguno de los síntomas, sin interferir de manera grave en las diversas áreas de la vida de la persona, o puede darse una alta incidencia de síntomas e intensidad, siendo probable que se requiera la ayuda de un profesional especializado. En todo caso, una vez se ha presentado el problema y este no se corta, lo más habitual es que se intensifique y empeore, teniendo en cuenta que lo más relevante es el grado de interferencia negativa que el uso de las TIC genera en la vida cotidiana del afectado.

COMPORTAMIENTOS ILÍCITOS

- **Propiedad intelectual/ Descargas**
- **Revelación de secretos y vulneración de la intimidad** (generalmente mal llamado “usurpación” de la identidad): acceso ilegal al ordenador, captación no consentida de datos personales e imágenes, *sexting*...
- **Delitos de opinión**
- **CIBERACOSO**

- A gran distancia: daños informáticos, ilícitos sexuales, defraudación económica...

39

DIPOSITIVA 39

Como se ha comentado, los problemas derivados del mal uso de las TIC son muchos y variados. Adicción y ciberacoso tienen especial relevancia, tanto por su prevalencia como por la magnitud de sus consecuencias. Pero hay otra serie de comportamientos, también habituales y que suscitan muchas preguntas por parte de los padres, que vale la pena reseñar. Se trata del uso no autorizado del ordenador y las distintas claves de otros tantos servicios online, la vulneración de la intimidad y la revelación de secretos, la difusión no consentida de imágenes comprometidas, el sexting, el grooming...

EL CASO CONCRETO del CIBERACOSO MANIFESTACIONES MÁS FRECUENTES (I)

- Colgar una imagen comprometida, real o trucada, o datos susceptibles de perjudicar a la víctima.
- Dar de alta a la víctima en un sitio web donde se escoge a la persona más tonta, más fea...
- Crear un perfil en nombre de la víctima donde esta comparte intimidades, realiza demandas u ofertas sexuales explícitas...
- Engañar a la víctima haciéndose pasar por un amigo, concertar una cita y llevar a cabo una agresión.
- Divulgar las agresiones cometidas a través de la red.

40

EL CASO CONCRETO del CIBERACOSO MANIFESTACIONES MÁS FRECUENTES (II)

- Dar de alta en determinados sitios la dirección de correo electrónico de la persona acosada para convertirla en blanco de *spam*, contactos con desconocidos...
- Entrar al correo electrónico u otras conversaciones privadas de la víctima, accediendo a todo su contenido o, incluso, impidiendo que ella misma lo pueda leer.
- Enviar mensajes ofensivos a través de cualquier soporte y a cualquier hora.
- Perseguir e incomodar a la persona acosada en los lugares de internet que suele frecuentar.
- Llamadas telefónicas silenciosas, o con amenazas, burlas, alto contenido sexual, en horas inoportunas...
- Incitar a su marginación en grupos de WhatsApp compartidos

41

DIPOSITIVA 40 Y 41

Al hablar de ciberacoso nos referimos a todo acto de maltrato que se realiza, de manera reiterada y constante en el tiempo, a través de medios electrónicos, con el claro objetivo de dañar a la víctima. Puede llevarse a cabo por un compañero o un grupo de ellos, pero recae sobre una sola persona sin que pueda defenderse fácilmente.

Al realizarse a través de las TIC, se añade un componente demoledor para la víctima: las agresiones que esta sufra serán conocidas en tiempo real por cualquier usuario de la red, sin límites espaciotemporales de ningún tipo.

Invade espacios de privacidad y aparente seguridad como puede ser el propio hogar, provocando un sentimiento de desprotección total.

EL CASO CONCRETO del CIBERACOSO SEÑALES DE ALERTA PROVOCADAS POR EL CIBERACOSO

- Cambios de carácter; mostrarse más callado, débil, sumiso e inseguro.
- Nerviosismo exagerado. Puntualmente, explosiones agresivas.
- Aislamiento, resignación (indefensión aprendida).
- Frecuente creencia de que “merecen lo que les está pasando”.
- Reducen relaciones con los iguales y se distancian de las actividades del centro educativo.
- Pueden cambiar sus hábitos respecto a las TIC.
- Frecuentes altibajos en el tiempo de dedicación al estudio. Su capacidad de concentración se ve alterada y se refleja en el rendimiento.
- Esquivos al preguntarles qué les pasa.
- Somatización.

42

DIAPOSITIVA 42

Las agresiones cometidas a través de la red pasan, la mayor parte de las veces, desapercibidas por los adultos. Los datos reflejan que los menores no suelen hacer partícipes a sus padres de lo que les está ocurriendo y, en ocasiones, es ciberacoso se destapa cuando ha llegado demasiado lejos. En este sentido es útil conocer algunas señales de alerta que pueden ayudar a detectar una situación anómala. Estos síntomas se van instalando poco a poco, mermando cada vez más a la víctima que muchas veces termina desarrollando una *indefensión aprendida*, es decir, se instala en ella la sensación de que se debe resignar y que nadie va a detener la violencia llevada a cabo por sus compañeros.

EL CASO CONCRETO del CIBERACOSO ALGUNAS CONSIDERACIONES

- Cualquier menor puede verse involucrado en situaciones de abuso/maltrato.
- Es habitual que no hagan partícipes a sus padres hasta no verse desbordados.
- Con frecuencia se comete el error de atribuir a quien está siendo acosado la responsabilidad de lo que le ocurre (“error básico de atribución”).
- Es fundamental concienciar sobre la relevancia de los espectadores pasivos.

43

DIAPOSITIVA 43

Hablar de ciberacoso requiere tener en cuenta una serie de consideraciones. Entre las más destacables están, por un lado, el hecho de que los menores sufren agresiones a través de la red pero también las ejercen. Es decir, con frecuencia se entra y sale de ambos roles. Por ello los padres deben proteger y apoyar al adolescente que está siendo víctima de determinado ataque, pero también a quien agrede pues, como menor, necesita la orientación y protección de sus mayores.

Otro aspecto fundamental, que nunca se debe pasar por alto cuando se trata de cualquier modalidad de acoso escolar, es la participación silenciosa de los iguales: los llamados espectadores pasivos que con su silencio aprueban y permiten que el ataque crezca y se extienda. Si se les concientia y se consigue su participación en la protección de la víctima (denunciando, mostrando su apoyo...) el ciberacoso tendría un alcance mucho menor.

Al hablar de error básico de atribución nos referimos al proceso por el que los adultos (padres, docentes...), sin ser muy conscientes de ello, terminan atribuyendo a la víctima del acoso la responsabilidad de lo que le ocurre intentando verificar en ella rasgos, déficits, actitudes... que explican lo que le está pasando y la convierten en responsable, en pseudo-culpable. De su problema.

RECOMENDACIONES GENERALES (I)

- Formar en el uso responsable de las TIC (qué información se cuelga, con quién se contacta, comportamiento respetuoso...) Incidir en la necesidad de proteger la intimidad.
- Limitación del tiempo.
- Usar las TIC con objetivos concretos.
- Supervisión e implicación (qué aplicaciones utiliza, intereses, amigos, gastos producidos a través de la red...)
- Fomentar la confianza. Compartir momentos de navegación y espacios de ocio.
- Establecer un lugar (???)

44

RECOMENDACIONES GENERALES (II)

- Alternativas de diversión y juegos. Planificar el tiempo libre.
- Mantener las relaciones en la vida real, desarrollar habilidades de comunicación *cara a cara*.
- Medidas de seguridad: filtros, bloqueadores, antivirus, contraseñas, código PEGI...
- Responsabilidad civil y penal.
- Coherencia con la educación y las normas que promovemos fuera de la red.

45

DIPOSITIVA 44 y 45

Para finalizar se dan una serie de pautas educativas encaminadas a fomentar el uso responsable de las TIC. En general, se detecta que los padres se sienten seguros recurriendo a medidas de protección técnicas (bloqueadores, potentes antivirus, alertas...) que, sin duda, cumplen una buena función. Sin embargo, no es tan frecuente que apelen a aspectos educativos como los que aquí se han mencionado (establecimiento de normas claras, disciplina positiva, planificada, coherente; navegar juntos por la red, conocer los foros en los que los menores se mueven, sus redes sociales, sus perfiles en Internet, intereses, tiempo que le dedican, ocio compartido, mejora de la comunicación, fomento de la empatía...). Por ello es útil, a modo de resumen, incidir en las pautas educativas que se han ido nombrando desde el inicio de la escuela de padres.

RESUMIENDO

- “Los padres tienen una responsabilidad ineludible respecto al fomento de las buenas prácticas en la red. Su labor no puede ser suplida con garantías por ninguna institución.
- Padres y profesores han de colaborar estrechamente en esta tarea. Lo relevante es provocar la reflexión conjunta, crear hábitos de pensar en las consecuencias de los actos...

Disponer de un potente coche en una autovía no es garantía de buena práctica en la conducción. Ayudarles a reconocer el trazado, las curvas, los tramos irregulares y peligrosos, los posibles baches en el firme y, sobre todo, a conducir con sentido común. Para ello, claro, han de conducir, pero con razonable supervisión, especialmente en los inicios del proceso...”

(Defensor del menor, Comunidad de Madrid, 2011)

46

DIAPOSITIVA 46

En definitiva, los centros escolares pueden llevar a cabo, y de hecho lo hacen con frecuencia, interesantes programas de prevención, orientados a mejorar el uso de las TIC. Pero en ningún caso suplen la labor de la familia; corresponde a los padres reducir la brecha digital, saber de primera mano qué hacen sus hijos en Internet, establecer pautas de conducta en la red coherentes con la educación que les transmiten en la *vida real*, orientar y supervisar respecto al tiempo de dedicación, el acceso a ciertos contenidos, la información personal que se, los contactos que se establecen, etc.

REFERENCIAS DE INTERÉS (I)

- Asociación PROTÉGELES: <http://www.protegeles.com/> Web con material para buen uso de internet con los niños y también para ayudar a denunciar páginas ilegales con contenidos como pornografía infantil, apología terrorismo, odio racial...
- <http://www.facebook.com/safety> Página para orientar a los padres a utilizar Facebook.
- <http://www.facebook.com/help/359033794168099/> Página en la que Facebook facilita herramientas para reportar cualquier tipo de abuso.
- <https://www.youtube.com/watch?v=KCz699ZW3Zc> Animación que nos muestra de forma divertida los peligros que podemos encontrar en Internet y como evitarlos.
- Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado
 - Brigada Investigación Tecnológica (BIT): <http://www.policia.es>
 - Grupo Delitos Telemáticos (GDT): <https://www.gdt.guardiacivil.es>

47

REFERENCIAS DE INTERÉS (II)

- Pantallas Amigas: <http://pantallasamigas.net> Iniciativa para promover el uso seguro y saludable de las TIC y el fomento de la ciudadanía digital responsable en niños y adolescentes.
- INTECO (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación): http://cert.inteco.es/Prpteccion/Menores_protegidos/
- Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid: <http://www.defensordelmenor.org/>
- Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid <http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CiberbullyingB.pdf>
- Fundación Aliados <http://plataformadeinfancia.org/book/fundacion-aliados/>
- Oficina de Seguridad del Internauta <https://www.osi.es/es/guia-de-privacidad-y-seguridad-en-internet>
- Breves spots en YouTube orientados a la prevención: <https://www.youtube.com/watch?v=we7wO2PJJfQ>
<https://www.youtube.com/watch?v=IVvfx0GT5sk>

48

REFERENCIAS DE INTERÉS (III)

- Gobierno de La Rioja “Habla con ellos de las nuevas tecnologías” :
http://www.riojasalud.es/f/old/ficheros/guia_tecnologias.pdf
Manual editado en 2011, de 135 páginas, cuyo objetivo es dar información a las familias para fomentar el uso responsable de internet, móviles y videojuegos. Ofrece datos, pautas concretas, ejemplos, mensajes claves...
- Fundación GAUDIUM. F.Labrador et al. “Guía para padres y educadores sobre el uso seguro de Internet, móviles y videojuegos”:
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/39-2015-03-22-Gu%C3%ADa%20para%20padres%20y%20educadores%20sobre%20el%20uso%20seguro%20de%20Internet,%20videojuegos%20y%20m%C3%B3viles.pdf>

49

DIAPOSITIVA 47, 48 y 49

Se recogen diversos enlaces cuyo objetivo es garantizar la seguridad del menor en Internet. En unos casos ofrecen información sobre los peligros existentes en la red; en otros dan pistas para orientar a los menores respecto al uso responsable; explican cómo y dónde se pueden denunciar comportamientos ilegales, ofensivos o poco éticos; muestran medidas de protección físicas que mejoren la seguridad de los equipos; etc.

