

Desarrollo de habilidades socioemocionales y ciudadanía para mejorar las relaciones interpersonales en las redes sociodigitales

Eduardo Pérez

Recepción: 13/06/2022 / Aceptación: 19/10/2022

Resumen

Se implementó un programa de intervención educativa para promover mejores formas de relacionarse entre pares en las redes sociodigitales. Esto se llevó a cabo con estudiantes mexicanos de bachillerato, mediante un diseño de investigación pretest - postest. Se tomaron dos variables independientes: formación ciudadana y habilidades socioemocionales, las cuales se operativizaron mediante talleres para dos grupos de jóvenes que estudian bachillerato. Dicha intervención siguió la metodología de estimulación del pensamiento reflexivo, propuesta por Lipman et al. (2002). La variable dependiente era las relaciones interpersonales, la cual se operativizó en tres tipos de actos que caracterizaban su comportamiento en redes: convencionales, reflexivos y neutrales. Se hizo un análisis estadístico descriptivo, una comparación inter e intragrupal, así como una regresión lineal simple. Los resultados indican que la estimulación de las habilidades socioemocionales se reflejó en mejores prácticas de interacción, lo que implicó un pensamiento más reflexivo sobre su actuar en redes sociodigitales. En cuanto a la formación ciudadana, los resultados no fueron positivos.

Palabras clave

Ciudadanía, desarrollo socioemocional, redes sociodigitales, violencia.

Desenvolupament d'habilitats socioemocionals i ciutadania per a millorar les relacions interpersonals a les xarxes sociodigitals

Es va implementar un programa d'intervenció educativa per a promoure millors maneres de relacionar-se entre iguals a les xarxes sociodigitals. Això es va dur a terme amb estudiants mexicans de batxillerat, mitjançant un disseny de recerca pretest - postest. Es van prendre dues variables independents: formació ciutadana i habilitats socioemocionals, les quals es van operativitzar mitjançant tallers per a dos grups de joves que estudien batxillerat. Aquesta intervenció va seguir la metodologia d'estimulació del pensament reflexiu, proposada per Lipman et al. (2002). La variable dependent era les relacions interpersonals, la qual es va operativitzar en tres tipus d'actes que caracteritzaven el seu comportament a les xarxes: convencionals, reflexius i neutrals. Es va fer una anàlisi estadística descriptiva, una comparació inter i intragrupal, així com una regressió lineal simple. Els resultats indiquen que l'estimulació de les habilitats socioemocionals es va reflectir en millors pràctiques d'interacció, fet que va implicar un pensament més reflexiu sobre la seva actuació en xarxes sociodigitals. Pel que fa a la formació ciutadana, els resultats no van ser positius.

Paraules clau

Ciutadania, desenvolupament socioemocional, xarxes sociodigitals, violència.

Development of socio-emotional skills and citizenship to improve interpersonal relationships in socio-digital networks

An educational intervention programme was implemented to promote better ways for peer relations in socio-digital networks. The work was carried out with Mexican high school students based on a pretest-posttest research model. Two independent variables were used: citizenship training and socio-emotional skills, which were operationalised via workshops for two groups of high school students. The intervention followed the methodology of stimulating reflective thinking, as proposed by Lipman et al. (2002). The dependent variable was interpersonal relationships, operationalised in three types of acts that characterised their behaviour in the networks: conventional, reflective and neutral. Descriptive statistical, inter- and intra-group comparison, and simple linear regression analyses were carried out. The results indicate that stimulation of socioemotional skills was reflected in better interaction practices, which implies more reflective thinking about their behaviour on socio-digital networks. As regards formation in citizenship, the results were not positive.

Keywords

Citizenship, socio-emotional development, socio-digital networks, violence

Cómo citar este artículo:

Pérez Archundia, E. (2022). Desarrollo de habilidades socioemocionales y ciudadanía para mejorar las relaciones interpersonales en las redes sociodigitales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 81, p. 21-40.



ISSN 2339-6954

▲ Introducció

Diversos investigadors han documentat conflictes que tenen lloc en l'entorn digital. Els estudis de Kowalski et al. (2014), Atici (2016), Álvarez-García et al. (2017), entre altres, difonen el aislamiento social, pèrdua de diners, addicció a les noves tecnologies, així com les extorsions, atacs i diversos actes que lesionen a usuaris. Així, la interacció quotidiana de les i les joves en l'entorn digital se caracteritza per accions que bordegen la frontera entre la broma i la burla, lo gracioso i lo violento, el coqueteo i l'acoso, etcètera. Ante esto, se llevó a cabo un estudio cualitativo con jóvenes que estudian bachillerato en la ciudad de Toluca, México, para conocer cómo es su interacción con pares en las redes sociodigitales: qué hacen y por qué lo hacen (Pérez, 2021). Dicho estudio es el antecedente directo de la presente investigación, ya que, más allá de lo que otros autores han encontrado, a partir de éste se identificaron dinámicas particulares de interacción que suelen ser emuladas por jóvenes mexicanos.

En dicho estudio (Pérez, 2021) se hallaron comportamientos similares a los que se han documentado en otros países, aunque también existen algunos comportamientos diferenciados. Destaca el uso generalizado de redes sociodigitales como WhatsApp, Facebook e Instagram, en momentos de aburrimiento. Los y las participantes refieren que prefieren la interacción directa pues les resulta más gratificante, sin embargo, en las redes encuentran muchas ventajas para comunicarse con aquellas personas que no suelen ver. Algunos y algunas jóvenes suelen interactuar con desconocidos, y no es característica la utilización de recursos de seguridad de las redes sociodigitales. A veces comparten contraseñas con sus novios o novias, dejan sus cuentas activas en todos sus dispositivos, no cambian las contraseñas y suelen usar la misma contraseña en todas sus cuentas. Desde su perspectiva, uno de los riesgos más importantes en las redes sociodigitales es que alguien duplique su identidad o acceda a sus cuentas para publicar o compartir algo que les genere conflictos, que obtenga información, fotos o publicaciones, para después hacerlas públicas, específicamente les preocupa que hagan públicas fotos de su *pack*¹; asimismo, la posibilidad de que sus padres o familiares sepan lo que dicen y hacen mediante las redes representa una amenaza a su intimidad y privacidad, lo cual genera que la mayoría de usuarios bloqueen a sus padres y familiares. Como consecuencia, se puede afirmar que la población estudiada lleva a cabo acciones en las redes sociodigitales sin reparar en los daños y riesgos implícitos.

En síntesis, mediante dicho estudio se logró conocer que las prácticas de riesgo y violencia que tienen lugar en las interacciones personales directas también ocurren en la realidad digital, tal como Atici (2016) menciona, lo que ocurre en el ambiente virtual no puede dissociarse de lo real. Pareciera que existen diferencias en las formas, no obstante, la esencia es la misma: el conflicto mal resuelto, la falta de recursos personales que favorezcan el

Las prácticas de riesgo y violencia que tienen lugar en las interacciones personales directas también ocurren en la realidad digital

establecimiento de relaciones sociales sanas y pacíficas, la falta de sensibilidad sobre lo que ocasionan a otros o a sus grupos de pertenencia, así como no valorar las consecuencias que tienen sus actos. Con esto se aprecia que, en la población estudiada, los resultados se contraponen a lo registrado por Flores (2014), el origen de las prácticas en cuestión no se encuentra en la falta de habilidades tecnológicas o en un limitado conocimiento sobre los riesgos en ambientes digitales, más bien se encontró consonancia con lo señalado por Arnaiz et al. (2016) y Del Rey et al. (2012), pues lo que debe atenderse es el desarrollo de recursos personales que promuevan relaciones humanas caracterizadas por el respeto al otro, el bien común, la inclusión y la comunicación asertiva. Por lo anterior, se optó por centrar la atención en el presente estudio sobre dos componentes: la falta de sensibilidad sobre lo que ocasionan a otros y la falta de valoración en torno a las consecuencias que tienen sus actos.

Con el fin de trabajar sobre los problemas identificados se planteó fortalecer las habilidades socioemocionales y la formación ciudadana, pero ¿por qué apostar por estos recursos? Existen experiencias en distintos países (México, Estados Unidos y Nueva Zelanda) que han puesto a prueba las habilidades socioemocionales como recurso para la prevención de la violencia en las escuelas (Guerrero & Pérez, 2014; Muñoz, 2002; Brudevold-Iversen et al., 2013), en las cuales se ha demostrado que sí favorecen la construcción de relaciones humanas sanas y pacíficas. En cuanto a la formación ciudadana, Bosque y Zacarés (2016) han enfatizado que promover la igualdad y respeto, así como identificar y rechazar el racismo y la intolerancia a la diversidad, son estrategias básicas para prevenir el acoso. No obstante, a diferencia de las habilidades socioemocionales, en México, la formación ciudadana no ha tenido suficiente atención por parte de las autoridades educativas. Sirva como referencia el trabajo que la Unión Europea ha llevado a cabo desde 1992, cuando materializó la ciudadanía europea acompañada de una política pública supranacional de formación ciudadana (Caballero et al., 2016). De igual forma, en Estados Unidos de América se han realizado esfuerzos para promover desde las escuelas el ejercicio activo de la ciudadanía (Dhawan, 2016; Melville et al., 2013; Boyte et al., 2014), apuntando sobre todo a la participación cívica desde temprana edad. Así, se decidió poner a prueba un recurso probado con resultados favorables, las habilidades socioemocionales, y otro menos explorado en México, la formación ciudadana; sin perder de vista que las experiencias previas se han enfocado en las relaciones directas entre compañeros, no en lo que acontece en las redes sociodigitales, lo cual implicaba un reto y demandaba una forma diferente de abordar las cosas.

Debido a lo anterior, en la presente investigación se optó por desarrollar cualidades personales que favorecen las relaciones interpersonales en distintos ámbitos. Para tal efecto, se conciben las habilidades socioemocionales como la autogestión de las emociones con el fin de establecer relaciones positivas con los otros (Brudevold-Iversen et al., 2013), y la formación ciudadana como el fomento de la participación activa y el compromiso con los valores



El origen de las prácticas en cuestión no se encuentra en la falta de habilidades tecnológicas

Debe atenderse el desarrollo de recursos personales que promuevan relaciones humanas

Se conciben las habilidades socioemocionales como la autogestión de las emociones con el fin de establecer relaciones positivas con los otros

relativos a la interacción democrática, al cumplimiento de las obligaciones sociales, a la autorrealización, a la ayuda al más necesitado y a la defensa del medioambiente (Giraldo-Zuluaga, 2015).

Cabe señalar que en México existe un trabajo amplio dirigido a promover la pacificación de los espacios escolares por parte de la Secretaría de Educación Pública en el que las habilidades socioemocionales están incorporadas como un componente curricular de carácter transversal en el modelo educativo (Secretaría de Educación Pública, 2017), el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) (Subsecretaría de Educación Básica, 2016) y el programa “Construye T” (Secretaría de Educación Pública, 2018). Sin embargo, en la práctica, los programas generalmente se operan como contenidos que se exponen en alguna de las asignaturas y esto reduce el impacto que tienen sobre las relaciones interpersonales, pues, como señalan Chapparro et al. (2019), la presentación de contenidos y el desarrollo de actividades requiere un trabajo previo de sensibilización, capacitación docente y acompañamiento por parte de expertos para monitorear los avances.

De tal forma, la intención de recurrir a estrategias distintas que rompieran con la tradicional dinámica expositiva de un curso encontró respuesta en la Filosofía para niños y su metodología de estimulación del pensamiento reflexivo (Lipman et al., 2002), la cual consiste en una discusión analítica dirigida. A partir de un texto se plantean preguntas que buscan detonar la curiosidad y creatividad de niños y niñas, en este caso de jóvenes, estimulando el pensamiento complejo en el seno de una comunidad de indagación. Con esto se incentiva la capacidad para encontrar sentido en la experiencia, la expresión de ideas, la escucha activa, la comprensión ética y la construcción de un aprendizaje mediante la discusión grupal. Por lo tanto, esta metodología representaba una manera no tradicional para trabajar con jóvenes, al mismo tiempo que se estimulaba el pensamiento reflexivo, lo cual se identificó como un recurso personal que se requería fortalecer: la falta de sensibilidad sobre lo que ocasionan a otros y no valorar las consecuencias que tienen sus actos, ya fuera en una interacción directa o mediante redes sociodigitales.

Así fue como se definió el qué y el cómo para dar forma al objetivo de la presente investigación: analizar el impacto del desarrollo de habilidades socioemocionales y ciudadanía sobre las relaciones interpersonales de jóvenes en las redes sociodigitales.

Relaciones humanas mediante redes sociodigitales

Los niños y jóvenes que se encuentran actualmente en edad escolar son nativos digitales. Socializan la mayor parte del tiempo en el ciberespacio (Bosque & Zacarés, 2016). Atici (2016) y Álvarez-García et al. (2017) consideran que los sitios web, los juegos en línea y las redes sociodigitales son elementos esenciales de la vida cotidiana, lo cual genera que los dispositivos electrónicos sean una herramienta indispensable para las y los jóvenes. En la red se asumen personajes, se construyen identidades y se crea una personalidad digital, que es la representación pública de su ser digital; además, el creciente acceso a la tecnología posibilita su uso individualizado en espacios privados e íntimos (Cáceres et al., 2010). De tal forma que, en la realidad en la que se desenvuelve el y la joven, las nuevas tecnologías tienen una presencia continua y sus relaciones interpersonales pueden operar con naturalidad en el ambiente digital, sin que esto implique deshumanizarse o aislarse del mundo real. En la práctica, ese es su mundo, una combinación de lo real y lo digital, visto como algo inseparable. Ya no es necesario estar en un espacio público para relacionarse con otros y lo privado puede operar en el marco de espacios públicos digitales. Inclusive en los centros escolares, los directivos han encontrado en las redes sociodigitales la posibilidad de aumentar su capital social sin salir de su institución o conocer a sus colegas, lo cual les permite gestionar de manera adecuada y efectiva, entre otros asuntos, los problemas de violencia escolar (Eke & Singh, 2018).

Para el profesional de la educación, es sustantivo tener en cuenta que el ambiente virtual contiene diversos elementos culturales, los cuales se manifiestan en las actitudes y conductas de usuarios (Atici, 2016). Se puede decir que la dependencia del ser humano al entorno de las redes sociodigitales se debe en gran medida a la necesidad de socializar y a la forma en que éstas se han incorporado en los patrones culturales, por lo cual, en las redes se ponen en juego los referentes culturales y la subjetividad del usuario (Gunduz, 2017). Así, los dispositivos electrónicos se pueden usar para mantenerse en contacto con familiares y amigos, o bien para dañar, molestar o perjudicar de forma intencionada a personas o grupos (Álvarez-García et al., 2017).

Si asumimos que la sociedad mexicana atraviesa una crisis de violencia, lo más natural es que la interacción mediante redes sociodigitales también sea violenta. En este ambiente, Álvarez-García et al. (2017) refieren que los principales tipos de ciberagresión y cibervictimización son la verbal (comentarios dañinos, amenazas, insultos o llamadas anónimas para atemorizar), la exclusión de los grupos on-line, la suplantación de identidad y la visual (con connotación sexual y el *happy slapping*, que consiste en obligar a hacer algo humillante mientras se graba la acción y posteriormente se difunde). Sin importar su prevalencia o intensidad, todos los tipos de ciberagresión y de cibervictimización deben ser atendidos en cuanto a su prevención y trata-



En la realidad en la que se desenvuelve el y la joven, las nuevas tecnologías tienen una presencia continua y sus relaciones interpersonales pueden operar con naturalidad en el ambiente digital, sin que esto implique deshumanizarse o aislarse del mundo real

Es trascendental formar a los y las jóvenes en valores, actitudes y habilidades sociales que reduzcan la posibilidad de que se conviertan en agresores o víctimas

miento, sobre todo teniendo en cuenta que sus efectos pueden llegar a ser muy negativos (Kowalski et al., 2014) y pueden formar patrones de exclusión o violencia (Arnaiz et al., 2016). No se logra alcanzar este objetivo mediante la reducción del tiempo de uso de las redes, pues como exponen Álvarez-García et al. (2017) el mayor uso no se traduce en una mayor probabilidad de cibervictimización o ciberagresión, ni el menor uso en una menor probabilidad; lo trascendental es formar a los y las jóvenes en valores, actitudes y habilidades sociales que reduzcan la posibilidad de que se conviertan en agresores o víctimas. Esto implica que las relaciones familiares representan un factor clave para el buen manejo de redes, a menos que se altere la dinámica familiar por un uso excesivo o por falta de información y formación de los progenitores sobre el mundo digital (Fernández-Montalvo et al., 2015). Valdemoros-San-Emeterio et al. (2017), así como Carvalho et al. (2015), han documentado cambios en la dinámica familiar derivados de la utilización de redes sociodigitales, sin embargo, el impacto no solamente depende del uso de dispositivos electrónicos por parte de los hijos e hijas, también hay que considerar el uso que les dan los padres y cómo esto afecta a actividades de ocio, cohesión, vinculación emocional y respeto, entre otros componentes.

Autores como Mesch (2006) plantean un efecto negativo del uso de las nuevas tecnologías sobre la dinámica familiar, contrario a lo que señalan Kennedy y Wellman (2007), Fernández-Montalvo et al. (2015) y Oliva et al. (2012), quienes documentaron importantes beneficios para la cohesión de los sistemas familiares. Ante este escenario, el debate queda abierto, las relaciones humanas no están determinadas en ninguna dirección por el uso de dispositivos electrónicos; los referentes culturales y familiares siguen siendo primordiales en la construcción del sujeto. El ambiente digital no deshumaniza, ni la realidad humaniza; el sujeto mantiene su esencia en ambas dimensiones, aunque cambian las conductas no se transforma el ser, lo elemental y característico sigue manifestándose.

Habilidades socioemocionales

Como ya se expuso previamente, las habilidades socioemocionales han mostrado ser útiles para promover mejores relaciones entre pares, de ahí que se retomen para esta investigación, no obstante, es importante distinguir la noción de habilidades socioemocionales en contraste con la educación emocional. Esta última se enfoca en vincular emoción, pensamiento y acción para afrontar situaciones difíciles (Bosque & Pérez, 2016), en tanto que las habilidades socioemocionales, como se dijo previamente, están referidas a la autogestión de las emociones con el fin de establecer relaciones positivas con los otros (Brudevold-Iversen et al., 2013); por lo tanto, la diferencia a resaltar es la perspectiva social que adquieren éstas últimas, no solo se trata de resolver problemas sino de promover mejores relaciones interpersonales.

Dicho esto, hay que señalar las habilidades socioemocionales primordiales para esta investigación: comunicación asertiva y empatía. Una persona asertiva se sitúa en una posición no vulnerable dentro de una estructura comunicativa en relación con los demás. El joven pasivo cree que los derechos de otras personas son más importantes que los propios, lo que genera una actitud insegura y sumisa, carente de la defensa de sus ideas y necesidades. Por su parte, el agresivo intenta imponer sus necesidades e ideas ante el otro, la ira lo rebasa y considera que él es más importante que los demás (Bosque & Zacarés, 2016). Así, la comunicación como habilidad social fundamental (Gunduz, 2017) debe caracterizarse por establecer un vínculo inmediato y oportuno, digital o real, conservando un punto de equilibrio entre la pasividad y la agresión. Por su parte, la empatía es la capacidad que permite al sujeto identificarse con el otro, comprender su estado emocional y sentir compasión, con esto se evita desarrollar la crueldad hacia los demás. De tal forma, el ser empático cambiará su actuar egoísta y egocéntrico por una interacción social caracterizada por la preocupación y el entendimiento del otro (Bosque & Zacarés, 2016), independientemente del medio en el que opere la interacción, ambiente digital o físico.



Las habilidades socioemocionales primordiales para esta investigación: comunicación asertiva y empatía

Formación ciudadana

En las sociedades contemporáneas, las desigualdades y crisis sociales demandan el ejercicio de una ciudadanía que, a diferencia de la noción clásica, no se restrinja al aprendizaje mecánico de titularidades y derechos, sino que se dirija a la participación activa y el compromiso con los valores relativos a la interacción democrática, al cumplimiento de las obligaciones sociales, a la autorrealización, a la ayuda al más necesitado y a la defensa del medioambiente (Giraldo-Zuluaga, 2015).

En ese sentido, existen modelos de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva que rebasa el espacio de la escuela y considera este tipo de violencia como un fenómeno social que requiere actuar también en el contexto comunitario; por lo cual es necesario vislumbrar la noción de ciudadano, así como incorporar la participación de instancias gubernamentales, asociaciones y diferentes entidades no profesionales en la prevención de la violencia. Como ejemplos de este modelo encontramos programas enfocados en la prevención del bullying: Programa Kiva en Finlandia, el modelo ABC de Irlanda, el programa TEI (tutoría entre iguales) en España. Estos programas implican la participación de toda la comunidad educativa, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias, orientadas a la mejora del clima y la cultura escolar de inclusión y no violencia (Hamodi & Jiménez, 2018).

Se ha propuesto la noción de ciudadanía digital, como una respuesta a los patrones de intercambio mediante las nuevas tecnologías

A la luz del avance tecnológico, es preciso pensar que el ciudadano contemporáneo debe desarrollar habilidades y conocimiento para desenvolverse en el ambiente digital. A partir de esto se ha propuesto la noción de ciudadanía digital, como una respuesta a los patrones de intercambio mediante las nuevas tecnologías. Para Isman y Canan-Gungoren (2014) un ciudadano digital es aquel que entiende los tópicos humanos, culturales y sociales relacionados con la conducta ética y las prácticas legales relativas a la tecnología; promueve prácticas seguras y responsables mediante las nuevas tecnologías; muestra una actitud positiva hacia el uso productivo, colaborativo y didáctico de éstas y sostiene un estilo de vida caracterizado por el aprendizaje permanente y progresivo en torno al uso de dispositivos electrónicos; todo esto se debe traducir en liderazgo para la formación de ciudadanos digitales. Por todo ello, en esta investigación se realizó una apuesta por la promoción entre jóvenes del ejercicio activo de su ciudadanía, enfocando la atención sobre el valor de la participación social, democracia, bien común y estado de derecho.

Proceder metodológico

Se utilizó un diseño de investigación pretest - postest, con la inclusión de un grupo control y dos grupos experimentales para poner a prueba dos variables independientes: habilidades socioemocionales y formación ciudadana. La definición operativa para habilidades socioemocionales es *la capacidad de ser consciente de las emociones propias y la autogestión de las mismas para promover relaciones interpersonales sanas y pacíficas*; la formación ciudadana se concibe operativamente como el conjunto de conductas solidarias cimentadas en principios democráticos, respeto de instituciones sociales y el bien común. Estas variables se operativizaron en talleres dirigidos a los y las jóvenes, fundamentados en la metodología de Filosofía para niños, propuesta por Lipman et al. (2002), la cual busca favorecer la actitud crítica y creativa de los y las estudiantes; con esta metodología se busca fortalecer la capacidad de razonamiento mediante la lectura de materiales, el diálogo y la reflexión sobre temas particulares.

Las relaciones interpersonales se operativizaron en tres variables dependientes: actos reflexivos, actos convencionales y actos neutrales

Por su parte, las relaciones interpersonales se operativizaron en tres variables dependientes: actos reflexivos, actos convencionales y actos neutrales. Los actos reflexivos representan el comportamiento en el ambiente digital caracterizado por una visión integral de las circunstancias implicadas en su interacción con pares: prudencia, sensatez, respeto y cordialidad. Los actos convencionales consisten en la reproducción no pensada de comportamientos violentos y disruptivos típicos en las redes sociodigitales: imprudencia, impulsividad, insensatez, temeridad, violencia y riesgo. Los actos neutrales son aquellos comportamientos que no representan un valor positivo o negativo hacia los otros: observar sin interactuar, no tomar partido hacia alguien, no posicionarse en torno a una disputa.

Este diseño de investigación se implementó para distinguir estadísticamente la relación entre cada una de las variables dependientes y las variables independientes. En el grupo experimental 1 se desarrolló el taller de habilidades socioemocionales, en el grupo experimental 2 se implementó el taller de formación ciudadana, además de contar con el grupo control antes señalado. Los conceptos/nociones revisados en el taller de habilidades socioemocionales fueron: Emoción, Autoconciencia, Asertividad, Frustración, Tolerancia, Manejo de conflicto y Empatía. Los conceptos/nociones revisados en el taller de formación ciudadana fueron: Comunidad, Diversidad, Respeto a las normas, Bien común, Inclusión, Participación democrática y Ciudadanía.



La implementación de los talleres se realizó mediante ejercicios de análisis crítico, individual y grupal, la formulación de argumentos y toma de posiciones ante el tema en concreto. Cabe señalar que después de la primera sesión se tuvieron que hacer ajustes a la dinámica inicialmente planeada para el desarrollo de los talleres, con el fin de generar mayor interés entre los y las jóvenes, así como para captar su atención y propiciar la participación activa durante las sesiones. En dichos ajustes se implementó el uso de cortometrajes y videos de corta duración que ejemplificaban situaciones problemáticas cotidianas en las que estaba envuelto el concepto/noción en cuestión.

Cada taller duró dieciséis horas en total y se desarrollaron ocho sesiones semanales de dos horas. La estructura de una sesión, después de los ajustes arriba comentados, era la siguiente:

- a. Presentación sintética del concepto
- b. Proyección del video
- c. Reflexión individual sobre cómo lo significan los propios actores
- d. Discusión grupal del concepto
- e. Conclusiones y cierre

Se llevó a cabo un muestreo intencional, se seleccionaron aleatoriamente tres grupos de primer semestre del mismo bachillerato en el que se operó el estudio previo. Debido a las restricciones impuestas por la escuela no pudo implementarse un muestreo estadístico con selección aleatoria de estudiantes, las condiciones de acceso a la institución demandaban el trabajo con grupos completos. De tal forma, el grupo experimental 1 contaba con 37 sujetos, el grupo experimental 2 con 44 sujetos y el grupo control con 41. La diferencia en el tamaño de los grupos obedece a que así están conformados por la administración escolar del bachillerato; además de respetar el número de estudiantes, se trabajó con los y las jóvenes inscritos en cada grupo, sin alterar su conformación.

Para medir las variables dependientes se diseñó una escala que retomó los datos recabados mediante la investigación previa (Pérez, 2021), la cual mide el tipo de actos que llevan a cabo los jóvenes al interactuar en las redes sociodigitales, tipificados en: actos reflexivos (prudencia, sensatez, respeto y cordialidad), convencionales (imprudencia, impulsividad, insensatez, temeridad, violencia, riesgo) y neutrales (observar sin interactuar, no tomar partido hacia alguien, no posicionarse en torno a una disputa). Cabe señalar que los ítems relativos a actos neutrales fueron diseñados para cumplir dos funciones: como preguntas amortiguadoras y de control. Esta decisión se tomó para atenuar el contenido sensible de algunos ítems de la escala y evitar las respuestas uniformes.

El instrumento es una escala tipo Likert que mide los actos convencionales, reflexivos y neutrales, compuesta por 58 ítems con 5 opciones de respuesta: 1 = Totalmente de acuerdo; 2 = De acuerdo; 3 = Ni acuerdo ni desacuerdo; 4 = Desacuerdo; 5 = Totalmente en desacuerdo. Se llevó a cabo un pilotaje, aplicado a 200 sujetos de tercer y quinto semestre de la misma escuela. El proceso de validación fue por medio de la técnica de jueceo con expertos y el cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach (valor obtenido 0.79). En cuanto a la confiabilidad, se analizó mediante el coeficiente de correlación (Pearson) siguiendo el procedimiento de dos mitades (valor obtenido 0.99). Así, el instrumento cumplió los parámetros técnicos para poder ser aplicado en esta población.

Los y las participantes contestaron la escala mediante un formulario de Google. Para agilizar la aplicación y codificación de las escalas, se reunió a los y las estudiantes en una sala de cómputo en la que el instrumento estaba habilitado en todos los ordenadores. Así, se realizaron ambas mediciones, pretest y postest, con una distancia temporal de seis meses entre éstas, para evitar el sesgo que conlleva una segunda aplicación del mismo instrumento.

Resultados

Primeramente, se realizaron los cálculos estadísticos, comenzando por la descripción del tipo de distribución, puntajes medios y de dispersión. Estos valores se muestran por grupo y sexo. Es importante destacar que los resultados obtenidos en actos neutrales no son analizados, se presentan solo con fines expositivos debido a que no se significan como actos deseables o indeseables; en el mismo sentido, los estadísticos del grupo control se omiten dado que, en lo general, se observa que éste no presentó cambios en el comportamiento de las variables. Por otra parte, en cuanto a los actos convencionales se esperaría que los valores sean altos, mientras más cercano al 5 el puntaje señala menos conductas convencionales; en tanto que para los actos reflexivos se espera lo contrario, los valores cercanos al 1 apuntan mayores conductas reflexivas. En general, los valores de curtosis y coeficiente

de asimetría indican que se obtuvieron distribuciones platicúrticas y sesgadas hacia alguno de sus extremos.

Destaca en el grupo experimental 1 (véase tabla 1), donde la variable independiente son las habilidades socioemocionales, que en cuanto a los actos convencionales para las mujeres la media se mantiene en valores similares entre la evaluación pretest y postest, en tanto que en los hombres disminuye; además, de acuerdo con el valor de la curtosis, se presenta una dispersión baja en la segunda medición en ambos sexos, y solamente en los hombres el coeficiente de asimetría muestra una tendencia hacia los valores bajos.



En lo que concierne a los actos reflexivos, exhibe un comportamiento de la media a la baja para ambos sexos entre las mediciones pretest - postest, la dispersión es menor en la segunda evaluación, sobre todo en el caso de las mujeres, y el coeficiente de asimetría cambia de dirección: para las mujeres existe una leve flexión hacia los puntajes altos y para los hombres hacia los bajos.

Tabla 1. Clasificación de actos del grupo experimental 1, mediciones pretest y postest

		Primera medición					Segunda medición				
		Media	Desviación estándar	Curtosis	Coefficiente de asimetría	Cuenta	Media	Desviación estándar	Curtosis	Coefficiente de asimetría	Cuenta
Mujeres	Actos convencionales	3,1189	0,395	-0,594	0,4296	19	3,0186	0,8282	-1,3312	-0,5019	14
	Actos reflexivos	4,0475	0,3087	0,6031	0,05	19	3,5092	1,1125	-1,074	-0,8973	14
	Actos neutros	3,4605	0,5729	2,0288	-0,2793	19	3,5	0,7721	-0,0424	-0,01827	14
Hombres	Actos convencionales	3,2753	0,8173	0,2704	0,0032	18	2,6141	0,8204	0,9039	1,3512	16
	Actos reflexivos	3,8207	0,7008	-1,1391	-0,2903	18	3,1612	1,1525	-1,826	0,3179	16
	Actos neutros	3,2222	0,8947	-0,1916	0,2058	18	2,8593	1,08	-0,4978	0,7411	16

Fuente: Elaboración propia.

El grupo experimental 2 (véase tabla 2), en que opera la variable independiente de formación ciudadana, en torno a los actos convencionales, para las mujeres la media mantiene su valor entre la evaluación pretest y postest, para los hombres baja en la segunda medición; la dispersión opera con las mismas tendencias, se mantiene en las mujeres y baja en los hombres; en tanto que los coeficientes de asimetría tienen una leve flexión hacia los puntajes altos.

Con respecto a los actos reflexivos, para las mujeres la media se mantiene en valores similares, en tanto que en los hombres disminuye en el postest; adicionalmente, la dispersión aumenta en la segunda medición entre las mujeres y baja en los hombres. Por último, en ambos sexos el coeficiente de asimetría señala que las curvas tienden hacia los valores altos en la medición postest.

Tabla 2. Clasificación de actos del grupo experimental 2, mediciones pretest y postest

		Primera medición				Segunda medición					
		Media	Desviación estándar	Curtosis	Coefficiente de asimetría	Cuenta	Media	Desviación estándar	Curtosis	Coefficiente de asimetría	Cuenta
Mujeres	Actos convencionales	2,9057	0,6102	-0,424	0,132	24	2,9395	0,6551	-0,8293	0,422	23
	Actos reflexivos	4,0551	0,5307	0,3132	-1,0778	24	4,0518	0,4606	4,1987	-1,5812	23
	Actos neutros	3,3854	0,8628	-0,5941	0,0715	24	3,2826	0,7435	-1,4627	-0,0476	23
Hombres	Actos convencionales	3,0403	0,7254	-1,2615	-0,3007	14	2,7701	0,814	-1,0805	-0,1688	21
	Actos reflexivos	3,735	0,9224	1,0314	-1,0373	14	3,3241	1,0281	-0,6778	-0,6854	21
	Actos neutros	3,3035	0,9814	-1,4809	-0,1156	14	3,1666	1,0195	0,1103	-0,6676	21

Fuente: Elaboración propia.

Para proceder a una comparación estadística entre los puntajes de la evaluación pretest y postest, se aplicó la Prueba F para varianzas de dos muestras, con lo cual se pudo determinar, por grupos y variables, qué tipo de Prueba T usar: muestras con varianzas desiguales o con varianzas iguales. Para la prueba de hipótesis se siguió el criterio: si $F < \text{valor crítico para } F$, se acepta H_0 (véase tabla 3). En los cruces de variables en que se rechazó la Hipótesis nula se empleó la Prueba T para dos muestras suponiendo varianzas desiguales.

Tabla 3. Comparación entre actos, Prueba F

		Valor crítico para F (una cola)	
Grupo experimental 1	Actos convencionales	2,9057	0,6102
	Actos reflexivos	4,0551	0,5307
	Actos neutros	3,3854	0,8628
Grupo experimental 2	Actos convencionales	0,7862*	0,5862
	Actos reflexivos	0,6779*	0,5862
	Actos neutros	1,0428	1,6852
Grupo control	Actos convencionales	1,0457	1,7351
	Actos reflexivos	0,6124*	0,5829
	Actos neutros	1,4277	1,7351

Fuente: Elaboración propia.

La Prueba T arrojó diferencias estadísticamente significativas para el grupo experimental 1 en dos cruces de variables: habilidades socioemocionales en relación con los actos convencionales y actos reflexivos (véase tabla 4), con lo que se puede inferir un efecto de la variable independiente sobre las dependientes. Para la prueba de hipótesis se siguió el criterio: si $T < \text{valor crítico para } T(+/-2)$, se acepta H_0 .

Tabla 4. Comparación entre actos pretest - postest, Prueba T

		Estadístico t	Valor crítico de t (dos colas)
Grupo experimental 1	Actos convencionales	2.1247*	2.0057
	Actos reflexivos	2.9226*	1,9971
	Actos neutros	0,8538	2.0057
Grupo experimental 2	Actos convencionales	0,6342	1,99
	Actos reflexivos	1,3468	1,99
	Actos neutros	0,6522	1,99
Grupo control	Actos convencionales	-0,683	1,9921
	Actos reflexivos	0,7185	1,9965
	Actos neutros	1,2991	1,9921

Fuente: Elaboración propia.



Enseguida se llevó a cabo una prueba de Análisis de Varianza de un factor entre los tres grupos considerando dos estadios: medición 1, pretest; medición 2, postest. Para la prueba de hipótesis se siguió el criterio: si $F < \text{valor crítico para } F$, se acepta H_0 (véase tabla 5). Los resultados indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ninguna de las dos mediciones, por lo cual, pese a que en el grupo experimental 1 sí se registran diferencias estadísticamente significativas después de la intervención, éstas no son sustanciales al comparar con el comportamiento de los otros grupos.

Tabla 5: Comparación entre grupos, Análisis de Varianza

		Medición 1	Medición 2
Origen de las variaciones		Entre grupos	Entre grupos
Acto convencional	F	1,9917	0,9962
	Valor crítico para F	3,0765	3,0811
Acto reflexivo	F	0,00007	2,7103
	Valor crítico para F	3,0765	3,0811
Acto neutral	F	0,1953	0,0612
	Valor crítico para F	3,0765	3,0811

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar qué variables podían explicar los cambios encontrados en el grupo experimental 1 se realizó una regresión lineal simple, tomando en cuenta tres variables explicativas: sexo, habilidades socioemocionales y formación ciudadana. Para la prueba de hipótesis se siguió el criterio: si $T \text{ de la variable } X < \text{valor crítico para } T(+/-2)$, se acepta H_0 . Destaca que solamente existen dos cruces de variables estadísticamente significativos: el sexo explica los actos reflexivos y las habilidades sociales también explican los actos reflexivos (véase tabla 6).

Tabla 6: Regresión lineal simple por grupos

	SEXO					
	Intercepción			Variable X 1		
	Actos convencionales	Actos reflexivos	Actos neutrales	Actos convencionales	Actos reflexivos	Actos neutrales
Coefficientes	0,6866	1,0322	0,6753	-0,08	-0,1587	-0,0689
Estadístico t	3,4112	5,4996	3,6396	-1,1867	-3,1738*	-1,2308
Probabilidad	0,0009	2,5749 E-07	0,0004	0,238	0,002	0,2211
	HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES					
	Intercepción			Variable X 1		
	Actos convencionales	Actos reflexivos	Actos neutrales	Actos convencionales	Actos reflexivos	Actos neutrales
Coefficientes	3,0338	3,828	3,2153	-0,2309	-0,5043	-0,0569
Estadístico t	26,2294	24,4757	22,6741	-1,346	-2,1739*	-0,2707
Probabilidad	5,9561 E-36	3,3618 E-34	2,7231 E-32	0,1831	0,0334	0,7875
	FORMACIÓN CIUDADANA					
	Intercepción			Variable X 1		
	Actos convencionales	Actos reflexivos	Actos neutrales	Actos convencionales	Actos reflexivos	Actos neutrales
Coefficientes	3,0338	3,828	3,2153	-0,1751	-0,1234	0,012
Estadístico t	27,7359	28,387	0,1349	-1,1873	-0,6787	0,1819
Probabilidad	3,7462 E-42	7,2025 E-43	23,8295	0,2387	0,4993	0,0659

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, los resultados más significativos son: a) después de operar los talleres, se registraron conductas y actitudes más homogéneas en los dos grupos experimentales, esto es, en la segunda medición los puntajes se concentraron en las opciones de respuesta 3 y 4; b) los actos convencionales se generalizan en ambos sexos, mientras los actos reflexivos se acentúan solamente en las mujeres; c) el taller de habilidades socioemocionales sí generó cambios en dos variables independientes: actos reflexivos y actos convencionales; d) el taller de formación ciudadana no generó cambios en las variables independientes; e) los cambios registrados para la variable *habilidades socioemocionales* no son sustanciales al comparar el comportamiento de ese grupo experimental con el de los otros grupos; por último, f) en términos estadísticos, los cambios en los actos reflexivos se explican por el sexo y las habilidades socioemocionales, siendo ésta la única relación causal que pudo encontrarse en el estudio.

La esfera privada se encima con la pública y lo que se pretende decir en tercera persona alude a la primera

Discusión y conclusiones

Sobresale que los puntajes se vuelven más homogéneos en la segunda medición, los actos convencionales se generalizan tanto en hombres como en mujeres. En contraste, los actos reflexivos se vuelven más homogéneos especialmente en mujeres. Esto podría entenderse como un efecto positivo en la reflexividad de mujeres que ante el mismo tipo de intervención operan procesos afectivos y sociales característicos del rol de género femenino; las

emociones se tiñen del aspecto social, a diferencia de los hombres, las mujeres pueden expresar las emociones y establecer relaciones interpersonales caracterizadas por vínculos afectivos, así se materializa la línea social y cultural del desarrollo psicoafectivo por género (Vigotsky, 2001).

Por otra parte, el taller de habilidades socioemocionales sí generó cambios en las variables dependientes, no así el de formación ciudadana; la estimulación de estas habilidades incrementó la presencia de actos convencionales y actos reflexivos. Cabe recordar que entre los elementos trabajados en el taller de habilidades socioemocionales estuvieron la consciencia emocional, la empatía y la asertividad, con lo que se esperaba desarrollar la sensibilidad hacia el otro, en términos de iguales, y que esto se tradujera en el incremento de actos reflexivos que evitaran dañar a otros o exponerse a riesgos, mientras que al mismo tiempo se esperaba menor cantidad de actos convencionales, los cuales traen consigo comportamientos que dañan y vulneran. Los resultados muestran una consonancia parcial con los estudios de Guerrero y Pérez (2014), Muñoz (2002) y Brudevold-Iversen et al. (2013), quienes documentaron efectos positivos en las interacciones de estudiantes que vivieron experiencias de fomento de habilidades sociales y emocionales; no obstante, el incremento simultáneo de actos convencionales podría entenderse a partir de lo pronunciado por Winocur (2015, p. 78): “nunca antes la primera persona había convivido de forma tan simbiótica con la tercera, ni el ámbito de lo privado había colonizado de forma tan dramática la esfera de lo público”, de ahí que, para el estudiante aún es complejo desenvolverse en las redes sociodigitales con plena consciencia del impacto que conlleva un comentario, un meme, una fotografía o cualquier otro tipo de publicación; la esfera privada se encima con la pública y lo que se pretende decir en tercera persona alude a la primera. En suma, cosas que se hacen cotidianamente en aparente privacidad se traducen en ofensas y exposición a riesgos sin ser plenamente conscientes del alcance de lo que se hace.

Para complementar lo anterior, habrá que considerar que el ambiente digital implica constantes cambios en las condiciones sociales de referencia, entendidas como el conjunto de derechos y obligaciones que definen la identidad de cada individuo en el seno de una estructura social determinada (Feixa, 2014). Así, las normas de conducta y valores vigentes en el medio social de origen del individuo pueden no corresponder a las prácticas cotidianas que tienen lugar en las redes sociodigitales. Se puede vislumbrar que el comportamiento del individuo no es uniforme, en ocasiones puede actuar de forma convencional y en otros momentos de forma reflexiva, ante un constante vaivén entre las prácticas típicas de las redes sociodigitales y las normas de su medio social de origen.

La formación ciudadana, durante el desarrollo de los talleres, siempre mostró ser una noción más distante para los y las jóvenes, a diferencia de las habilidades socioemocionales; los ejemplos que se referían para hablar de nociones como *bien común*, *estado de derecho* y *comunidad* no les parecían



El ambiente digital implica constantes cambios en las condiciones sociales de referencia, entendidas como el conjunto de derechos y obligaciones que definen la identidad de cada individuo en el seno de una estructura social determinada

La identificación y expresión de emociones fue algo que se asumió con importancia, no así el ejercicio de la ciudadanía

cercanos a su realidad cotidiana, mientras que al hablar sobre inclusión y diversidad los y las jóvenes mostraban cierta reticencia ante la propuesta de relacionarse y respetar a personas no binarias, en tanto que al hablar de personas con capacidades diferentes y de diferentes estratos sociales se emitía un discurso de aceptación. La identificación y expresión de emociones fue algo que se asumió con importancia, no así el ejercicio de la ciudadanía, esto último parece ser poco relevante pues lo común es que no se respeten las normas o que no haya un sentido de comunidad. Durante el taller se registraron expresiones como: nadie respeta los semáforos, aunque tú no tires basura en las calles otros lo hacen, la gente solo piensa en lo que le conviene a ella, a veces por tratar de ayudar a otra persona te metes en problemas.

Ante ello, parece que la ciudadanía digital, propuesta por Isman y Canan-Gungoren (2014), se encuentra lejos de ser materializada en los y las jóvenes estudiados; elementos como la participación activa y el compromiso con los valores relativos a la interacción democrática, pero, sobre todo, el cumplimiento de las obligaciones sociales, considerados por Giraldo-Zuluaga (2015) como componentes esenciales de la ciudadanía, no son significativos en la cotidianidad del joven. En palabras de Winocur (2015), la mayoría de los usuarios de redes se limita a señalar que le gusta un comentario o a compartirlo con sus contactos, sin comprometerse con la emisión de su propia opinión, reduciendo así su participación ciudadana al reconocimiento de su identidad con cierta comunidad de opinión.

Al hablar con los y las jóvenes durante el taller de formación ciudadana acerca de democracia, estado de derecho y participación social, se mostraban poco familiarizados con los conceptos, además de manifestar que esos temas les parecían idealistas e incluso utópicos. Esto plantea un cuestionamiento hacia la propia estructura del taller de formación ciudadana, debe revalorarse su diseño y habría que operarlo desde referentes más próximos y comunes para los y las jóvenes, mediante situaciones que involucren, en su experiencia directa, la falta de participación ciudadana, la ausencia de un estado de derecho y la omisión del bien común. No obstante, surge el temor de que los resultados de esta investigación no solo respondan al taller, sino que también sean un reflejo de la condición sociocultural que atraviesa México, con un tejido social desgastado para el que pareciera ajena la noción de ciudadanía.

Entre lo más destacable del estudio se puede afirmar que es posible estimular el pensamiento reflexivo durante la juventud y que esto, se infiere, puede manifestarse en prácticas alejadas de patrones de riesgo y violencia de las redes sociodigitales. La clave parece estar en generar experiencias de análisis alrededor de situaciones problemáticas y dañinas, próximas al sujeto, que al ser socializadas favorezcan la construcción de nuevas formas de ver y comprender la realidad cotidiana, involucrando la experiencia emocional del sujeto en relación con los otros, lo cual tiene una presencia particularmente más significativa en las mujeres.

Lo anterior señalaría que las intervenciones deben ser distintas para cada género, al menos en cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales, puesto que la experiencia es vivida por los hombres de forma distinta y, por consecuencia, el impacto es menor. Se debe pensar en estrategias que faciliten a los jóvenes la experiencia emocional sin comprometer el ejercicio del rol masculino.

Para concluir, hay que retomar el objetivo de la intervención: analizar el impacto del desarrollo de habilidades socioemocionales y ciudadanía sobre las relaciones interpersonales de jóvenes en las redes sociodigitales. Así entonces, sí se logró fomentar mayores actos reflexivos al usar las redes sociodigitales mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo que implica que las relaciones interpersonales se caracterizaron por la prudencia, la sensatez, el respeto y la cordialidad.

Una limitación del estudio es que no se puede afirmar que los efectos alcanzados en el uso de redes sociodigitales también se manifiesten en las interacciones directas, sin embargo, esto se muestra como una nueva línea de investigación a seguir. Además, pese a no obtener resultados positivos mediante la formación ciudadana, se quiere hacer patente la convicción en torno a la necesidad imperante de fomentar el desarrollo de la ciudadanía. Las crisis sociales contemporáneas requieren la presencia de sujetos activos dispuestos a participar democráticamente en la resolución de conflictos, dirigidos siempre por la búsqueda del bien común en completo apego al estado de derecho.

A partir de los resultados encontrados, una nueva línea de estudio que podría desarrollarse es el análisis de la prevalencia de los cambios registrados. Sería interesante analizar si el aumento de actos reflexivos permanece a lo largo de los años, esto podría estudiarse a partir de una nueva medición cuando los mismos estudiantes se encuentren en el último grado de bachillerato, lo que brindaría referentes para valorar con mayor precisión el impacto de intervenciones de este tipo y la necesidad de reforzar el desarrollo de estas habilidades.

Por último, sin el afán de asignar nuevas funciones a la escuela que rebasen su ámbito de responsabilidades, es importante apostar por estrategias que mejoren las relaciones humanas, sin caer en la simpleza de una conferencia o un curso. Experiencias como la aquí presentada pueden fomentar prácticas educativas que consoliden una cultura escolar, en la forma de usos y costumbres, caracterizada por la asertividad, la empatía, el bien común, el respeto al marco normativo y la participación democrática. Aunque parezca



un escenario utópico, la realidad social en México requiere una transformación sustancial que puede encontrar en la escuela, como institución social, el punto de origen para una participación comprometida por parte de todos los actores escolares.

Eduardo Pérez Archundia
 Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
 eperarc@hotmail.com

Bibliografía

- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A. & Núñez, J. C. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar*, XXV (50), 89-97.
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. & Maquilón, J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769.
- Atici, B. (2016). Virtual Communities as a Social and Cultural Phenomenon. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 149-158.
- Bosque, A. & Pérez, M. (2016). *Cultura para la armonía: Sin afecto no prospera*. Fineo Editorial, S. L. – Educadores somos todos, A. C.
- Bosque, A. & Zacarés, A. (2016). *Letras para convivir en las escuelas*. Fineo Editorial, S.L. – Educadores somos todos, A. C.
- Boyte, H., Elkin, S., Levine, P., Mansbridge, J., Ostrom, E., Soltan, K. & Smith, R. (2014). The New Civic Politics: Civic Theory and Practice for the Future. *The Good Society*, 23(2), 206–211.
- Brudevold-Iversen, T., Peterson, E. R. & Cartwright, C. (2013). Secondary School student's understanding of the socio-emotional nature of the New Zealand Key Competencies. *Teachers and Curriculum*, 13, 56-63.
- Caballero, Á., Cárdenas, J. F. & Valle, J. M. (2016). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: perspectivas supranacional y comparada. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 173-197.
- Cáceres, M. D., Díaz, P., García, F., García, M. L., López, M. M. & Nuñez, P. (2010). Construcción social de la realidad en los nativos digitales: una revisión teórica desde la perspectiva narrativa y el hipertexto. *Prisma social. Revista de ciencias sociales*, 3, 1-21.
- Carvalho, J., Francisco, R. & Relvas, A. (2015). Family Functioning and information and Communication technologies: how do they relate? a literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99-108.
- Chaparro, A. A., Mora, N. & Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>

- Dhawan, A. (2016). Spectators or Patriots? Citizens in the Information age. *International Journal of Progressive Education*, 12(1), 33-50.
- Del Rey, R., Casas, J. A. & Ortega-Ruiz, R. (2012). El programa Conred, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, XX (39), 129-138.
- Eke, C. I. & Singh, S. (2018). Social networking as a strategic tool in the management of school-based violence. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-8.
- Feixa, C. (2014). *De la generación@ a la #generación: La juventud en la era digital*. Ned Ediciones.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A. & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en internet en la preadolescencia. *Comunicar*, XXII (44), 113-120.
- Flores, J. (2014). *Ciberviolencia de género y sexual en la adolescencia*. Pantallas amigas.
- Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18(1), 76-92.
- Guerrero, D. & Pérez, E. (2014). Desarrollo de la Educación emocional en docentes de la E.P.O. como factor inherente en la promoción de la Cultura de paz. *Revista ISCEEM*, 17, 77-91.
- Gunduz, S. (2017). Relationship between social networks adoption and intelligence. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 199-214.
- Hamodi, C. & Jiménez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying ¿qué se puede hacer en educación infantil? *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 29-50.
- Isman, A. & Canan-Gungoren, O. (2014). Digital citizenship. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 73-77.
- Kennedy, T. & Wellman, B. (2007). The networked household. *Information, Communication & Society*, 10(5), 645-670.
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A. & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Melville, K., Dedrick, J. & Gish, E. (2013). Preparing Students for Democratic Life: The Rediscovery of Education's Civic Purpose. *Journal of General Education*, 62(4), 258-276.
- Mesch, G. (2006). Family relations and the internet: exploring a Family boundaries approach. *The Journal of Family Communication*, 6(2), 119-138.
- Muñoz, M. (2002). *Early prevention of violence: the impact of a school-based program in social skills and conflict resolution learning* (Reporte de investigación). Jefferson County Public Schools. https://archive.org/details/ERIC_ED465934/page/n1.
- Oliva, A., Hidalgo, M. V., Moreno, M. C., Jiménez, L., Jiménez, A. M., Antolín, L. & Ramos, P. (2012). *Uso y riesgo de adicciones a las nuevas tecnologías entre adolescentes y jóvenes andaluces*. AguaClara.



- Pérez, E. (2021). Convivencia de jóvenes en redes sociodigitales. En: E. Pérez (Ed.). *Configuración de la convivencia en las escuelas. Componentes institucionales* (p. 65-88). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Habilidades socioemocionales* (HSE).
- Subsecretaría de Educación Básica (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Documento base*.
- Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., Sanz-Arazuri, E. & Ponce-De-León-Eli-zondo, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de educación postobligatoria. *Comunicar*, XXV (50), 99-108.
- Vigotsky, L. S. (2001). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Quinto Sol.
- Winocur, R. (2015). La emergencia de esferas público-privadas en las redes sociodigitales. En: R. Winocur & J. A. Sánchez (Eds.). *Redes sociodigitales en México* (p. 62 - 80). FCE y Conaculta.

1 En México existe una práctica entre amigos y parejas de solicitar o enviar una foto de los genitales al desnudo, lo cual es denominado *mandar el pack*; se toma del idioma inglés la palabra *pack* por el sentido metafórico de su traducción al español, *paquete*, lo cual en términos coloquiales hace referencia a los genitales. Si bien esta práctica implica riesgos de extorsión y violencia, los jóvenes consideran que es una práctica común y divertida.
